



HAL
open science

**Les violences à éducatives dans le contexte culturel de la
Guadeloupe : quels axes de prévention en centre
médico-psychologique : analyse qualitative du discours
de parents d'enfants suivis en centre
médico-psychologique**

Jessica Yameogo

► **To cite this version:**

Jessica Yameogo. Les violences à éducatives dans le contexte culturel de la Guadeloupe : quels axes de prévention en centre médico-psychologique : analyse qualitative du discours de parents d'enfants suivis en centre médico-psychologique. *Psychiatrie et santé mentale*. 2016. dumas-01791606

HAL Id: dumas-01791606

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01791606v1>

Submitted on 14 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DES ANTILLES
ET DE LA GUYANE

2016

FACULTE DE MEDECINE
HYACINTHE BASTARAUD
N° 2016ANTI0213

**Les violences éducatives dans le contexte culturel de la
Guadeloupe : quels axes de prévention en centre médico-
psychologique ?**

Analyse qualitative du discours de parents d'enfants suivis pour des troubles non
spécifiques.

THESE

POUR LE DIPLOME D'ETAT DE DOCTEUR EN MEDECINE

Présentée et soutenue publiquement à la Faculté de Médecine Hyacinthe BASTARAUD des
Antilles et de la Guyane

Le 21 Octobre 2016

Par

Jessica YAMEOGO

Examineurs de la thèse :

Mr Louis JEHEL	Professeur, Président
Mr Aimé CHARLES-NICOLAS	Professeur
Mme Dalila REZZOUG	Professeur
Mme Catherine GUILLARD	Docteur en médecine

Directeur de thèse :

Mr Thierry BAUBET	Professeur
-------------------	------------

REMERCIEMENTS

A mon Président de jury de thèse,

Monsieur **Louis JEHEL**, Professeur de Psychiatrie.

Je vous remercie de m'avoir fait l'honneur d'accepter de présider mon jury de thèse.

Je vous fais part ici de mon admiration et de ma reconnaissance pour votre enseignement précieux au cours de ma formation. Notamment en ce qui concerne la connaissance des spécificités du soin en psychotraumatologie, si nécessaire en pratique clinique.

Veillez recevoir l'expression de ma considération et de toute ma gratitude.

A mes juges,

Monsieur **Aimé CHARLES-NICOLAS**, Professeur émérite de Psychiatrie et d'addictologie.

Votre présence dans ce jury m'est apparue nécessaire, soyez remercié de m'avoir fait l'honneur et le plaisir d'accepter avec enthousiasme de participer à ce jury.

Veillez recevoir l'expression de toute ma gratitude et de mon admiration pour l'ensemble de votre carrière.

Madame **Dalila REZZOUG**, Professeur de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent.

Votre regard et votre écoute ont été précieux pour la réflexion préliminaire à cette étude.

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à ce jury et je suis honorée de l'intérêt que vous portez à ce sujet.

Veillez recevoir l'expression de ma toute ma gratitude et de mon respect.

Madame **Catherine GUILLARD**, Pédopsychiatre, Docteur en psychiatrie.

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à mon jury de thèse.

Votre bienveillance et votre disponibilité m'ont accompagnées tout au long de ma formation d'interne et je vous remercie pour la confiance que vous m'accordez.

Votre approche clinique en centre médico-psychologique m'a permis de saisir les enjeux de l'accompagnement des familles dans les difficultés éducatives du quotidien.

Soyez assurée de toute ma gratitude et de mon profond respect.

A mon Directeur de thèse,

Monsieur **Thierry BAUBET**, Professeur de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent.

Je vous remercie de l'intérêt que vous avez porté à ma réflexion et vous suis reconnaissante d'avoir accepté de diriger ce travail.

Votre expertise et votre bienveillance ont été d'un grand soutien pour mener à bien ce projet.

Je vous remercie pour votre disponibilité et vos encouragements tout au long de cette année.

Veillez recevoir l'expression de ma plus haute considération sincère.

Je tiens à adresser mes remerciements

Au Docteur Sophie ETTORY et au Docteur Aurélia HALEY pour leur soutien, leurs conseils et la collaboration bienveillante à mon travail lors de ma formation au sein des centres médico-psychologiques du pôle I01.

Au Dr Michel EYNAUD pour son soutien et sa disponibilité, mais également pour son travail et sa réflexion en faveur de la qualité du soin psychiatrique en Guadeloupe.

Au Dr Hugo RUDY pour sa collaboration et son soutien au cours de cette recherche.

Au personnel des CMP de Ciboneye et de Capesterre Belle-Eau pour leur participation à la réflexion de ce sujet, leur soutien inconditionnel et leur disponibilité.

A Monsieur Raymond BOUTIN et Monsieur Errol NUISSIER pour leur contribution et leur disponibilité.

Aux patientes et patients que j'ai eu le plaisir d'accompagner en centre médico-psychologique et qui m'ont tant appris.

A leurs parents qui ont accepté de participer à cette étude ainsi qu'à l'accueil favorable de la démarche et des conseils qui leur étaient proposés.

Au Dr Nancy Pascal qui m'a accompagnée dans mes premiers pas auprès des enfants. Son expérience et son enseignement résonnent encore aujourd'hui dans ma pratique.

A toutes les équipes auprès de qui j'ai appris à accompagner les patients dans le soin psychiatrique :

Au personnel du service de Psychiatrie B à Tours avec qui tout a commencé, à l'ensemble des équipes du CH de Montéran qui m'ont assistée dans mes premiers pas. Au personnel du service de psychiatrie du CHU de Martinique, au service G03 du centre hospitalier de Sainte-Anne, au personnel du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent du CH Avicenne qui m'a éveillée au soin transculturel, à l'équipe de périnatalité de la maternité de Jean Verdier pour son professionnalisme et son courage. Aux membres du GAREPH pour leurs expertises et leur soutien.

A titre plus personnel j'adresse mes remerciements,

A mon mari, Séverain, pour son soutien moral ininterrompu, sa patience et son amour.

A mes parents pour leur accompagnement et pour leur contribution à mes réflexions.

A ma cousine Claire pour sa confiance et son soutien inconditionnel durant toutes ces années.

A ma marraine Fabienne, merci pour son soutien et la pertinence de son point de vue.

A mes Grands-parents Yves et Renée pour leur bienveillance et leur présence à mes côtés.

A mes frères et sœurs, pour leur affection et leur soutien.

A Iragaëlle, pour ton amitié, ta fidélité et tes attentions depuis toujours.

A mes amis Alex, Marie-Amélie, Lucie, Sihem pour le bonheur et la complicité partagés depuis toutes ces années. Merci de contribuer à la douce folie du quotidien.

A mes compagnons de la « Pipou Team », sans qui ces années de faculté n'auraient pas eu la même saveur : Aude, Michel, Joris, Adeline, Hélène, Bertille, Clémence, Aurélien. Je n'oublierai pas les souvenirs des moments passés ensemble dans la joie, comme dans les révisions !

A mes amis et collègues, Etienne, Cécile, Dong, Eva, Eric, Lucien, Ninon, Roxanne, Martha, Julien, Ludivine, Benjamin et Ninon.

A Florence qui a accepté de relire le manuscrit, merci pour ton soutien et ta disponibilité sans faille.

A Sacha et Evelyse pour leur soutien moral dans les derniers temps de rédaction.

« L'enfant a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres »

Jean-Jacques Rousseau, L'Emile, 1762

« Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences »

Françoise Dolto

« L'enfant naît avec le don d'acquiescer par lui-même la discipline nécessaire à la vie, pourvu qu'il ait de bons modèles »

Norm Lee

TABLE DES MATIERES

SERMENT D'HIPPOCRATE	1
LISTE DES ABREVIATIONS	2
RESUME	3
INTRODUCTION ET CONTEXTE	4
1. Violences et éducation	3
1.1.Définitions	3
1.1.1. Les violences à visée éducatives	
1.1.2. Le châtime nt corporel	
1.1.3. Les violences psychologiques	
1.2.Rappel historique	9
1.2.1. A travers les civilisations	
1.2.2. L'influence judéo-chrétienne	
1.2.3. Du moyen-âge à la renaissance	
1.2.4. Les avancées du siècle des lumières	
1.3.De nos jours, une remise en question	13
1.3.1. Le XIXe siècle, les premières mesures	
1.3.2. Vers une interdiction	
2. Les implications en psychiatrie	16
2.1.Les troubles externalisés du comportement	17
2.2.Un continuum avec la maltraitance.....	18
2.2.1. Conséquences neurodéveloppementales	
2.2.2. Troubles anxio-dépressifs	
2.2.3. Autres troubles	

2.3. Intérêt de la prévention	21
3. Famille et éducation en Guadeloupe.....	21
3.1. Contexte socio-culturel	22
3.1.1. Situation géographique	
3.1.2. Rappel historique	
3.1.3. Démographie	
3.2. Organisation de la famille	24
3.2.1. Durant la période servile	
3.2.2. Durant la période coloniale	
3.2.3. De nos jours	
3.3. Dimension culturelle de l'éducation	29
3.3.1. La parentalité en Guadeloupe	
3.3.2. Une éducation entre rudesse et affection	
3.4. La pédopsychiatrie en Guadeloupe	32
3.4.1. Organisation sectorielle	
3.4.2. Caractéristique des patients	
4. Les objectifs de l'étude	35
4.1. Principal	
4.2. Secondaires	

MATERIEL ET METHODE 36

1. Choix de la méthode qualitative.....	36
2. Scientificité en recherche qualitative	37
3. Recueil des données	38
3.1. Choix des entretiens semi- dirigés	
3.2. Recrutement des parents	
3.3. Echantillonnage en variable maximal	
4. Ethique et déontologie	41

5. Réalisation des entretiens.....	41
5.1. Guide d'entretien	
5.2. Déroulement des entretiens	
5.3. Vécu des participants	
6. Analyse des données	43
RESULTATS	44
<hr/>	
I. Caractéristiques des parents interrogés	44
II. Contexte éducatif actuel.....	45
1. Justification des violences éducatives	45
1.1. Quand il faut	
1.2. Pour son bien	
1.3. Nécessité de comprendre par la douleur	
2. Méthodes de châtiments corporels.....	46
3. Motifs	47
3.1. La désobéissance	
3.2. Le manque de respect envers le parent	
3.3. Par énervement, lassitude	
4. Objectifs visés par le parent	49
4.1. Reprendre le contrôle sur la situation.	
4.2. Induire la compréhension	
4.3. Obtenir le respect	
4.4. Se conformer aux attentes de la société	
4.5. Calmer	
5. Etapes avant le châtiment corporel.....	51
6. L'enfant désigné comme responsable	52
7. Banalisation des violences éducatives	52

8. Concernant la remise en question	53
9. Arguments qui en limitent l'usage	53
9.1. Provoque de la douleur physique	
9.2. Est désagréable pour le parent	
9.3. Avoir subi des violences dans l'enfance	
9.4. Position ambivalente	
10. Différence avec la maltraitance	55
11. Concernant les alternatives aux châtiments corporels.....	57
11.1. La punition	
11.2. Le dialogue	
11.3. Attitude démissionnaire	
11.4. Hausser le ton, crier	
11.5. Gestion de la frustration	
11.6. Menace d'administration de châtiment corporel	
11.7. Explication de la mesure éducative	
12. Ce qui est bon pour bien éduquer un enfant.....	61
12.1. Communiquer avec son enfant	
12.2. Se référer au modèle hérité de ses parents	
12.3. Une bonne communication au sein du couple parental	
12.4. Faire preuve de rigueur	
12.5. Montrer de l'affection	
12.6. Se remettre en question	
13. Les principes éducatifs	64
13.1. Respect du parent et d'autrui	
13.2. Bien travailler à l'école	
13.3. Connaître la valeur des choses	
14. Adaptation des stratégies par soucis de conformisme.....	65
14.1. Augmentation de la sévérité face au regard d'autrui.	
14.2. Une source de confusion	
14.3. Valorisation sociale du châtiment corporel	

15. Les garants de l'autorité.....	68
15.1. La mère	
15.2. Le père	
16. Les difficultés de l'enfant	70
16.1. Désobéissance, opposition	
16.2. Agitation psycho-motrice	
16.3. Manque de respect envers le parent	
17. Interprétation des difficultés	72
18. Liées à l'enfant, son vécu, sa pathologie	72
18.1. Un défaut de compréhension	
18.2. Il teste les limites parentales	
18.3. Origine héréditaire ?	
18.4. Diagnostic de TDAH	
18.5. Maturité excessive	
19. Liées à l'environnement social et familial	73
20. Concernant la démarche de soins en CMP	76
III. Contexte éducatif des parents interrogés.....	76
1. Méthodes de châtement	
2. Motifs	
3. Principes éducatifs	
4. Hypothèses sur les objectifs	
5. Etapes avant le châtement corporel	
6. Concernant les âges d'administration.....	86
7. Adaptation des stratégies par soucis de conformisme.....	87
8. Les garants de l'autorité.....	88
8.1. Concernant la figure paternelle	
8.2. Concernant la figure maternelle	
9. Les différents contextes éducatifs évoqués	90
9.1. Avec violences fréquentes	
9.2. Sans violence et intermédiaire	
10. Position des parents vis-à-vis du modèle reçu.....	92

10.1. Modèle éducatif sévère.....	92
10.1.1. Comme référence	
10.1.2. Remis en question	
10.2. Modèle sans violence et intermédiaire.....	94
10.2.1. Comme référence	
11. Position vis-à-vis des violences éducatives reçues.....	94
11.1. Approuvées	
11.2. Critiquées	
11.3. Ambivalence	
11.4. Circonstances atténuantes	
12. Concernant la transmission du modèle éducatif.....	96
13. Organisation sociale.....	96
14. Ce qui évolue.....	98
14.1. La société	
14.1.1. Perte des valeurs morales	
14.1.2. Influence négative des médias	
14.1.3. Des conditions de vie plus favorables	
14.1.4. Concernant les violences éducatives	
14.1.5. Concernant la protection de l'enfance	
15. Spécificités culturelles.....	101
16. Un lien avec l'histoire ?	103

DISCUSSION **103**

I. Forces et faiblesses de l'étude.....	103
1. Forces.....	103
1.1. Choix d'une étude qualitative	
1.2. Recrutement en variable maximale	
1.3. Validité interne	
1.4. Validité externe	
2. Faiblesse.....	106

2.1. Le biais d'investigation	
2.2. Le biais de mémorisation	
2.3. Le biais d'interprétation	
II. Les principaux résultats	106
1. Le profil des parents	106
2. Lorsque l'utilisation des violences se justifie	107
2.1. Concernant les objectifs	
2.2. Des alternatives moins élaborées	
3. Concernant la limite avec la maltraitance	109
4. Le dialogue, un outil précieux	110
5. Les enjeux de la prévention	110
5.1. L'enfant peut-il comprendre sans violences ?	
5.2. Le fait-il exprès ?	
5.3. Intérêt d'un éducatif spécialisé	
6. Concernant l'évolution des modèles éducatifs.....	112
6.1. Les méthodes de châtiment	
6.2. Les motifs	
6.3. Les objectifs	
6.4. Les garants de l'autorité	
6.5. Concernant les outils de la protection de l'enfance	
7. Transmission ou remise en question ?	116
8. Stratégies éducatives et histoire	118
CONCLUSION	120
<hr/>	
OUVERTURES	123
<hr/>	
BIBLIOGRAPHIE	126
<hr/>	

- I. Caractéristique des entretiens**
- II. Formulaire de consentement**
- III. Guide d'entretien**
- IV. Livret d'information**
- V. Liste des enseignants de l'Université des Antilles et de la
Guyane**
- VI. Imprimatur**

SERMENT D'HIPPOCRATE

Au moment d'être admis à exercer la médecine, en présence des maîtres de cette école et de mes condisciples, je promets et je jure d'être fidèle aux lois de l'honneur et de la probité qui la régissent.

Mon premier souci sera, de rétablir, de préserver ou de promouvoir la santé dans tous les éléments physiques et mentaux, individuels collectifs et sociaux.

Je respecterai toutes les personnes, leur autonomie et leur volonté, sans aucune discrimination selon leur état ou leurs convictions.

J'interviendrai pour les protéger si elles sont affaiblies, vulnérables ou menacées dans leur intégrité ou dignité. Même sous la contrainte, je ne ferai usage de mes connaissances contre les lois de l'humanité.

J'informerai les patients de décisions envisagées, de leurs raisons et de leurs conséquences. Je ne tromperai jamais leur confiance et n'exploiterai pas le pouvoir hérité des circonstances pour forcer leurs consciences.

Je donnerai mes soins à l'indigent et à quiconque me les demandera. Je ne me laisserai influencer ni par la recherche du gain ni par la recherche de la gloire.

Admis dans l'intimité des personnes, je tairai les secrets qui me sont confiés. Reçu à l'intérieur des maisons, je respecterai les secrets des foyers. Et ma conduite ne servira pas à corrompre les mœurs.

Je ferai tout pour soulager les souffrances, sans acharnement.

Je ne provoquerai jamais la mort délibérément.

Je préserverai l'indépendance nécessaire à l'accomplissement de ma mission.

Que je sois modéré en tout, mais insatiable de mon amour de la science.

Je n'entreprendrai rien qui ne dépasse mes compétences ; je les entretiendrai et les perfectionnerai pour assurer au mieux les services qui me seront demandés.

J'apporterai mon aide à mes confrères ainsi qu'à leurs familles dans l'adversité.

Que les hommes et mes confrères m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses, Que je sois déshonoré et méprisé si j'y manque.

LISTE DES ABREVIATIONS

ATCD : Antécédents

CH : Centre Hospitalier

CIM10 : Classification Internationale des Maladies, dixième édition

CMP : Centre Médico-Psychologique

DIM : Département d'Information Médicale

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

DOM : Département d'Outre-Mer

DSM V: Diagnostical and Statistical Manual of Psychiatry, cinquième édition

HAS : Haute Autorité de Santé

RESUME

INTRODUCTION : L'utilisation de méthodes éducatives violentes est une problématique fréquemment rencontrée lors de suivis en centre médico-psychologique. La littérature scientifique identifie des conséquences non négligeables sur le développement des enfants exposés, ce qui encourage les gouvernements à légiférer en faveur de l'interdiction des châtiments corporels. En ce qui concerne le département de la Guadeloupe, il n'existe pas de données disponibles sur les arguments employés par les parents pour justifier de telles méthodes. Cette étude avait pour objectif d'approfondir les connaissances dans ce domaine afin d'améliorer ainsi les outils de prévention et d'accompagnement des familles.

METHODE : Il s'agissait d'une analyse qualitative du discours de parents d'enfants suivis dans deux CMP de la Guadeloupe pour des troubles non spécifiques. Douze parents ont été interrogés au cours d'entretiens semi-dirigés entre le mois de Mars et le mois de Juin 2016. Le matériel était analysé à l'aide d'un logiciel spécialisé selon la méthode par théorie ancrée permettant l'induction d'hypothèses de causalité à partir des propos recueillis.

RESULTATS : Les parents qui approuvaient l'utilisation des châtiments corporels décrivaient ce choix comme une nécessité. Il s'agissait de « faire comprendre » à l'enfant le sens des attentes parentales par le biais de méthodes incisives et douloureuses comme les gifles ou la ceinture. Les parents qui remettaient en question ces méthodes avaient tendance à mettre en place davantage d'alternatives comme la punition ou le dialogue. L'information relative à la pathologie de l'enfant conditionnait le choix des stratégies éducatives. Ainsi les symptômes pouvaient plus facilement être interprétés comme une défiance volontaire à l'autorité parentale en cas de connaissance relative de la maladie. Concernant les spécificités liées au contexte culturel de la Guadeloupe, le discours des parents témoignait d'une approbation sociale importante avec un niveau de tolérance élevé à l'utilisation de ces méthodes dans les lieux publics. Les stratégies éducatives pouvaient être influencées par le besoin du parent à se conformer aux attentes de la société. Ce qui avait pour conséquence d'orienter le choix vers des mesures plus incisives.

Conclusion : Les stratégies éducatives dans le contexte culturel de la Guadeloupe ont connu une profonde évolution au cours des trente dernières années. Avec notamment une plus grande considération de l'enfant en tant qu'être pensant, ayant le droit d'être écouté et respecté. Toutefois, la relation entre éduquant et éduqué faisait état d'un rapport de force prégnant et d'une difficulté à prendre en compte les capacités de compréhension et de réflexion des enfants. Les constats établis dans cette étude permettent d'envisager la mise en place de mesures de dépistage systématiques auprès des familles de consultants en CMP. Il semble également pertinent de proposer des méthodes d'accompagnement éducatif pouvant favoriser la mise en place de stratégies alternatives auprès des familles à risque.

INTRODUCTION

Le terme d'éducation renvoie étymologiquement à la notion de « guider vers ».

Elle fait référence à l'ensemble des pratiques déployées auprès des enfants dans le but de favoriser le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelle(1). Les principes et les stratégies éducatives sont propres à chaque société et sont largement conditionnés par les représentations ontologiques de l'enfant (2) (3)

L'utilisation des violences à visée éducative est de plus en plus remise en question par la communauté médicale ainsi que par les chercheurs en sciences humaines et les acteurs de la protection de l'enfance (4–8)

La distinction avec la maltraitance n'est pas clairement posée(9–11) et constitue un sujet de débat au sein de la communauté scientifique. En effet, si le caractère intentionnel des mauvais traitements est incontestable pour désigner une situation de maltraitance, elle devient plus complexe lorsque les violences sont administrées dans un but éducatif. Ce qui soulève alors la question des critères qui déterminent le caractère tolérable d'un châtement corporel.

Actuellement, c'est la présence d'une atteinte physique objectivable qui définit le terme de sévice(12). Cette position exclut le retentissement psychologique des châtements corporels et ne remporte pas l'unanimité auprès des chercheurs(7,13). De nombreuses études ont montré que des atteintes neurodéveloppementales, psychologiques et comportementales pouvaient survenir lors de l'utilisation de châtements corporels(6,8,14,15). Ces retentissements surviennent précocement, même en l'absence d'une atteinte physique et peuvent avoir des conséquences à long terme sur les individus.

Ce phénomène représente une préoccupation de santé publique croissante(10,16,17). Tant par l'importance de la population exposée que par la diversité des retentissements et du coût pour la santé publique.

Des organisations en charge du respect des droits de l'homme et de l'enfant, telles que l'ONU et le Conseil Européen, invitent les gouvernements à légiférer pour encadrer l'utilisation des châtements corporels. Les recommandations de ces instances préconisent de privilégier les alternatives et de limiter au maximum leur utilisation(16–18).

Les violences éducatives représentent une problématique quotidienne dans la pratique clinique en CMP dans le département de la Guadeloupe. Elles constituent rarement un motif principal de consultation, mais peuvent être mises à jour au cours du suivi. L'existence d'une pathologie psychiatrique chez l'enfant complexifie les modalités éducatives et bouscule le parent dans ses prérequis. Les troubles du comportement rencontrés dans certaines pathologies favorisent le recours au châtement corporel dans un contexte de détresse et de dépassement des limites(19). On observe toutefois que pour certains parents, les violences éducatives constituent une méthode éducative à part entière qui justifie d'une utilisation régulière auprès des enfants.

Aux Antilles, l'utilisation du châtement corporel à visée éducative a été historiquement considérée comme un moyen efficace de garantir une bonne éducation(20). De nos jours, les allusions dans le folklore et les récits autobiographiques(21–23) sont fréquentes et nombreux sont les humoristes qui caricaturent les méthodes éducatives en les comparant volontiers à d'autres contextes culturels.

En consultation, les praticiens peuvent être confrontés à des parents qui n'ont pas l'intention de nuire à leurs enfants ; mais qui estiment par exemple « qu'une bonne volée » peut s'avérer utile. Dans ce contexte, il semblait approprié de rechercher des outils de compréhension supplémentaires à ce phénomène observé en pratique courante. Et en l'occurrence, sur la question des processus qui déterminent la mise en place des différentes stratégies éducatives de la part des parents.

Ce travail consistait donc à explorer le répertoire d'arguments de parents concernés par ces difficultés éducatives ; dans le but d'étayer la connaissance des soignants et d'améliorer ainsi le dépistage, la prévention et l'orientation des familles à risque.

1. Violences et éducation

1.1. Définitions

1.1.1. Les violences éducatives ordinaires

Les premières apparitions de ce terme dans la littérature sont relatives aux travaux de médecins et de psychologues mettant en garde contre l'utilisation des violences physiques et psychologiques dans un but éducatif. Parmi ces auteurs on peut citer Alice Miller, docteur en psychologie et philosophe, qui a travaillé sur l'impact des violences éducatives dites « ordinaires ». Sa réflexion s'est largement portée sur la nécessité de prendre en compte cette dimension en pratique clinique et de ne pas sous-estimer le retentissement sur le niveau de violence des sociétés.(4)

Jacqueline Cornet, médecin généraliste, a également présenté en 1996, les résultats d'une recherche démontrant un lien entre la fréquence et la gravité d'accidents de la voie publique avec l'intensité des violences éducatives chez de jeunes adolescents.(24). Bernard Golse suggérait alors dans la préface que « les accidents s'inscrivaient dans des trajectoires de vie ancrées dans l'histoire infantile, à l'image des expériences précoces et des modalités éducatives auxquelles les sujets avaient eu à faire face ».

A ce jour, il n'existe pas de définition consensuelle des violences à visées éducatives. L'Observatoire des violences éducatives ordinaires-OVEO (10), propose d'aborder ainsi ce terme :

- Faire office de la force physique ou mentale, auprès d'un enfant pour inhiber un comportement jugé déviant par un éducateur(11).
- Dans le but de garantir la qualité de l'éducation ou dans le but d'obtenir l'obéissance(25).
- Ordinaire par le fait qu'il comporte une notion d'approbation, voire de recommandation dans un contexte culturel qui en définit le niveau de tolérance en fonction des valeurs portées par une société, à une époque donnée(10)

La littérature scientifique anglophone utilise les termes de « spanking » ou « corporal punishment » se rapportant aux termes de fessée et châtiment corporel.

1.1.2. Le châtement corporel

Le Comité des Nations-Unies sur les droits de l'enfant définit le châtement corporel comme « tout châtement impliquant l'usage de la force physique et visant à infliger un certain degré de douleur ou de désagrément, aussi léger soit-il ».(17)

En général, il y a châtement corporel lorsqu'on frappe un enfant avec la main, ou à l'aide d'un instrument tel une baguette ou une ceinture. Mais il peut également couvrir d'autres actes comme battre, secouer, pousser violemment, pincer, mordre, brûler, ébouillanter, tirer les cheveux, obliger à rester dans une position inconfortable ou encore obliger l'ingestion d'aliments.

L'ONU considère les châtements corporels comme une infraction aux droits de l'homme et de l'enfant victime, en ce sens qu'ils constituent une atteinte à la dignité et à l'intégrité physique(26). Le Conseil de l'Europe souligne que si de tels actions étaient commises envers un adulte, elles constitueraient une infraction(16).

La définition du terme « spanking » pour désigner la fessée a été proposée par consensus en 1996(27). Elle désigne une « tape de faible intensité donnée avec le plat de la main sur les fesses ou une autre extrémité, dans le but de modifier un comportement »

Dans le DSMV, les châtements corporels sont abordés dans les critères diagnostiques des « sévices physiques sur un enfant, Item 995.54 ». La définition d'un sévice physique est « une blessure physique non accidentelle faite à un enfant allant d'hématomes mineurs à des fractures graves, voir le décès et apparaissant comme le résultat de coups de poings, d'une volée de coups, de coups de pieds, de morsures, de secousses, de projections, de coups de couteau, d'étouffement, de coups avec la main, un bâton, une sangle ou d'autres objets, de brûlures ou de toutes autres méthodes infligées par un parent »(12). L'impact physique caractérise le sévice quel que soit l'intention du parent de blesser ou non l'enfant. Les violences éducatives correspondent donc à cette définition en cas d'atteinte comme une blessure ou un hématome. Concernant la fessée, il est précisé que cette mesure disciplinaire « n'est pas considérée comme un sévice, tant qu'elle reste raisonnable et ne cause pas de blessures corporelles à l'enfant »(12)

Il est à noter que la limite entre sévice et violence éducative raisonnable constitue un sujet de débat depuis de nombreuses années, tant dans le domaine des sciences humaines que dans le

domaine scientifique. S'il est admis par le American Academy of pediatrics depuis 1998 que l'utilisation des châtimets corporels est à déconseillé auprès des familles.

Cette position ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique, qui insiste sur le faible impact de mesures comme la fessée sur le développement des enfants.(13)

On sait que cette limite est également très précaire pour les parents et que les enfants des familles approuvant les violences éducatives sont davantage exposés à la maltraitance. (19)

De plus, si la limite entre une violence éducative ordinaire et un sévices physique peut être objectivée, que dire de l'impact psychologique que peuvent induire l'utilisation de certains châtimet corporel comme « la volée de coups », le fait de « bousculer » ou « l'utilisation d'une sangle » en l'absence de séquelles physique ?

1.1.3. Les violences psychologiques.

Il est admis que les châtimets corporels impliquent un retentissement émotionnel qui constitue en soi une violence psychologique. Leur application peut susciter un sentiment de honte, de détresse ou d'humiliation et génère de la crainte et de l'anxiété. Ces violences ne sont pas systématiquement associées à l'utilisation des violences physiques et peuvent constituer une problématique à part entière au sein d'une dynamique familiale.

De nos jours, les statistiques montrent une tendance à la diminution des violences physiques, mais soulignent parallèlement une augmentation des violences psychologiques(18). Cette composante des violences éducatives constitue donc un domaine à ne pas négliger tant par sa fréquence que par son impact tout aussi important en matière de développement.(28)

Dans le DSM V, les violences psychologiques à visées éducatives sont évoquées dans les critères diagnostiques des « sévices psychologiques sur un enfant, Item 995.51 ». Et se définissent comme « des actes verbaux ou symboliques non accidentels de la part d'un parent et qui aboutissent, ou comportent un risque élevé, d'aboutir à une nuisance significative chez l'enfant ». Ils comportent notamment le fait de critiquer sévèrement, de dénigrer ou d'humilier un enfant. Mais en ce qui concerne la sphère éducative, ils impliquent également le fait de « menacer d'un châtimet corporel, d'enfermer dans un endroit restreint ou de

discipliner de façon excessive ; c'est-à-dire beaucoup trop longtemps ou souvent, même si ce n'est pas à un degré de sévère physique »(12).

1.2.Rappel historique

C'est au regard d'une analyse historique, qu'il est possible de mieux saisir les représentations concernant l'utilisation des violences à visée éducative. Il semblerait que leur approbation et leur mise en place soient directement liées à la considération de l'enfant dans une société à un instant donné(29)

1.2.1. A travers les civilisations

On retrouve des indices archéologiques qui attestent de l'utilisation des châtiments corporels au sein de plusieurs civilisations anciennes. Il existe des traces qui relatent leur utilisation de l'Amérique précolombienne à l'Egypte ancienne, en passant à l'Inde ou la Grèce antique. En Sumer, les archéologues ont retrouvé une tablette gravée datée du IIIe siècle avant notre ère et évoquant un enfant frapper par son maître. En Chine, on retrouve un proverbe ancien disant « si tu aimes ton fils, donnes lui le fouet, si tu ne l'aimes pas, donnes lui des sucreries ». Cette citation associe l'idée que la violence doit être administrée « pour le bien de l'enfant » et constitue une preuve d'amour et d'attachement. En Egypte ancienne, un autre proverbe énonçait que « les oreilles des enfants se retrouvent sur leurs dos »(5). Ce proverbe, censé représenter le bon sens populaire, renvoie à l'idée que la compréhension de l'enfant était favorisée par l'administration de châtiments sur cette partie du corps.

1.2.2. L'influence judéo-chrétienne

Il semble que les représentations sur le rôle de l'éducation et le statut des enfants dans la société contemporaine se soient construites sur deux courants opposés(30). Le premier courant d'influence judéo- chrétienne considère que l'éducation consiste à éloigner l'enfant « né pécheur » de ses tendances naturellement malsaines. Cette éducation passe par l'administration de châtiments corporels largement prônés par les écrits bibliques.

Dans l'ancien testament, on retrouve cinq allusions dans le livre des proverbes(31), attribué au Roi Salomon et rédigé entre le X^e et V^e siècle av J-C :

« Celui qui ménage les verges hait son fils, mais celui qui l'aime le corrige de bonne heure »

(chap 13 : 24)

« La folie est ancrée au cœur de l'enfant, le fouet bien appliqué l'en délivre » (Chap 22 : 15)

« N'épargne pas la correction à l'enfant ; si tu le frappes de la verge, il ne mourra point »

(Chap 23 : 13)

Deux autres se retrouvent au sein du livre plus récent de l'Ecclésiastique(30) datant du II^e siècle avant notre ère :

« Qui aime son fils lui prodigue le fouet, plus tard, ce fils sera sa consolation »

(Chap 30 : 1)

« Fais-lui courber l'échine pendant sa jeunesse, meurtris-lui les côtes tant qu'il est enfant, de crainte que, révolté, il ne te désobéisse et que tu n'en éprouves de la peine » (Chap 30 : 12)

Le châtement corporel n'est pas uniquement conseillé pour punir une faute, il est perçu comme nécessaire au bon devenir de l'enfant. La soumission qu'il impose est censée prévenir la révolte des enfants et assurer aux parents leur loyauté. On constate que l'enfant était déjà considéré comme porteur d'un dysfonctionnement, en l'occurrence « de la folie » ; à l'image du concept « de péché originel » énoncé par St Augustin au IV^e siècle (354- 430). (32)

Dans le nouveau Testament, on ne retrouve pas d'allusion explicites aux châtements corporels au sein des évangiles. L'évangile de Matthieu, relate une position bienveillante de Jésus envers les enfants qui les considèrent comme un exemple à suivre et leur accorde un statut valorisant :

« Le royaume des cieux appartient à ceux qui leur ressemblent » (Mat 19,15)

De plus, il invite ces fidèles à ne pas leur nuire :

« Il serait préférable pour lui de se voir suspendre autour du cou une de ces meules que tournent les ânes et d'être englouti en pleine mer » (Mat 18, 6)

Au IV^e siècle, Augustin d'Hippone, un des pères fondateur de l'Eglise développe la notion de **péché originel**. Il énonce que « *le péché commis par Adam (...) ayant entraîné la chute*

(...) a faussé la perception de la nature originelle de la créature. Et que de ce fait « tout être humain se trouve en état de péché du seul fait qu'il relève de la postérité d'Adam »(33)

Cette prise de position, faisant de l'homme un être fondamentalement pêcheur(32), a constitué un terreau fertile pour la promotion des stratégies éducatives violentes. L'enfant est en effet perçu comme un être vicié, qu'il convient de « redresser » au plus tôt, sous peine « de le regretter ». Les colères, crises de larmes ou caprices sont interprétés comme l'expression de cette nature imparfaite. Le baptême ainsi qu'une éducation ferme permettent au futur adulte d'accéder une rémission partielle de cet état. Dans son ouvrage « *De Peccatorum meritis et remissione* » ou il s'attarde longuement sur cette notion, il écrira notamment « Ainsi la faiblesse du corps est innocente chez l'enfant, mais non pas son âme. »

1.2.3. Du moyen-âge à la renaissance.

Au moyen-âge, le statut de l'enfant et sa place dans la société sont largement influencés par le christianisme. Dans certains écrits l'enfant est présenté « comme un être précieux mais encore sans esprit » (34). Cette position aura tendance à encourager, rationaliser et planifier les violences au sein des instances ayant un rôle éducatif.

L'instruction des jeunes adultes se développe au sein des écoles et des monastères et le châtiment corporel fait office d'outils pour favoriser les apprentissages. On retrouve de nombreuses iconographies où les maîtres sont représentés avec une verge à la main. Il existe moins de sources relatant l'utilisation des violences dans la sphère familiale, mais néanmoins, on retrouve des citations encourageant leur utilisation « Des corrections pas furieuses mais fréquentes leur sont d'un excellent profit » (35)

Le mouvement humaniste de la renaissance contribuera à remettre en question les méthodes d'apprentissages scolaires et familiales alors en vigueur. Le retour aux textes grecs comme modèle de vie, d'écriture et de pensée explique la considération de l'époque pour l'enseignement des philosophes en matière de pédagogie. On peut citer Quintilien ou Plutarque qui au 1^{er} siècle après JC dénoncèrent l'injustice et les limites d'un enseignement violent et rigoriste(5). Au XVI^e siècle, plusieurs auteurs humanistes comme Montaigne ou Erasme dénonçaient les châtiments corporels au sein des écoles. Erasme les comparait « à des salles de tortures où se mêle sifflement de verges, cris et sanglots »(5). Montaigne, insistait

sur la nécessité de méthodes pédagogiques plus douces développée dans différents chapitres des « Essais ».

Toutefois, ces récits n'ont reçu que peu d'échos à une échelle politique et les historiens décrivent l'instauration d'un régime de plus en plus autoritaire et rigoureux au sein des établissements comme au sein de la société.

Sous l'ancien régime, une évolution des mœurs verra certaines amendes être remplacées par une peine corporelle auprès des élèves les plus pauvres. Les plus aisés restent soumis à un régime de composition pécuniaire. Dans le même temps, le droit pénal étend l'utilisation du fouet à tous les délits et à tous les âges. Les pères de familles jouissent alors d'une autorité parentale inconditionnelle et les violences domestiques se généralisent suivant un modèle autoritaire, hiérarchisé et absolutiste. Les historiens relatent une augmentation des peines corporelles et de leur cruauté dans la sphère éducative et carcérale. De nombreux récits décrivent également la fascination grandissante que suggèrent les exécutions publiques auprès de la population(24)

1.2.4. Les avancées du siècle des Lumières

C'est au XVIII^e siècle, avec les enseignements des philosophes des lumières que la considération de l'enfant connaît une profonde évolution. En effet, c'est à cette époque qu'apparaît un deuxième courant de pensée, à l'opposé du précédent, qui considère la « bonté originelle de l'enfant » et met en garde contre la mauvaise influence d'une éducation rigoriste. Sur la question des châtiments corporels Jean- Jacques Rousseau dans son ouvrage « L'Emile, de l'éducation » en 1762, conseil aux précepteurs « *de n'infliger aucune espèce de châtiment corporel* »(36), mais au contraire de « *favoriser l'épanouissement d'une nature propre à l'enfant qui l'entraîne vers ses goûts et ses dons* ».

L'immunité liée à l'autorité paternelle est alors progressivement remise en question et la justice se positionne davantage quant aux crimes pour lesquels la responsabilité parentale est criante. En 1793, le procureur syndic de la commune de Paris fait abolir les châtiments corporels dans les écoles dans la ville, mais l'application de ne se poursuivra pas au-delà de la période de la terreur(35).

Cependant les récits de cette époque fourmillent d'allusions à l'utilisation des châtiments corporels, notamment par les précepteurs. La place de la famille dans l'éducation était limitée,

car on pensait qu'elle pouvait accentuer ses mauvais penchants. C'est à l'école, ou avec le percepteur pour les familles les plus aisées, que revenait la fonction éducative dont le rôle était d'inculquer la discipline, l'obéissance et le respect. Il est à noter que le retentissement de ces pratiques sur les individus constituait un sujet tabou et c'est à la fin du XVIIIe siècles qu'apparaissent les premiers récits des victimes sur ce sujet(34).

1.3. De nos jours, une remise en question

1.3.1. Le XIXe siècle, les premières mesures

C'est en 1834 qu'apparaît la première interdiction administrative de la punition corporelle dans les écoles élémentaires. Vingt- quatre ans après l'interdiction dans les écoles du secondaire. Cette circulaire ministérielle n'avait alors pas valeur de lois et la pratique des châtiments corporels dans les écoles a demeuré jusque très récemment en France. On retrouvait à cette époque, des verdicts qui plaidaient en faveur des instituteurs et de leur droit de correction « par délégation de l'autorité paternel ».

C'est au XIXe siècle qu'on note les premières condamnations de parents ; cependant le code civil de 1900 stipule dans l'article 377 que « *suivant l'opinion générale, les parents (...) peuvent infliger à leurs enfants, dans un but moral, des châtiments corporels, pourvus que qu'ils n'excèdent pas les bornes de la modération* ». En 1920, le parent peut être condamné lorsqu'il y a une volonté délibérée de donner la mort ; puis en 1967, la cour de cassation apporte un amendement qui stipule que le droit de correction ne s'applique plus lorsqu'il risque de porter atteinte à la santé de l'enfant. Enfin en 1981, le code pénal prévoit l'application d'une peine à « *toute personne ayant volontairement porté atteinte à un enfant de moins de 15 ans (...) à l'exclusion des violences légères* ».

Depuis 1994, cette notion de violence légère disparaît et toute atteinte sur un enfant est susceptible d'être condamnée ; quel que soit la durée de l'incapacité temporaire de travail engendrée.

Les premières recommandations médicales sur les violences domestiques apparaissent progressivement au XVIIIe et XIXe siècle avec l'avènement de la médecine hygiéniste. Elles sont contemporaines au développement de la médecine légale et de la psychologie qui permettaient d'en objectiver l'impact.

En 1827, deux médecins hygiénistes, les Dr Pavet de Courteille et le Dr Comet publient deux ouvrages en défaveur des châtiments corporels « *Hygiène des collèges et des maisons d'éducation* » et « *Traité d'hygiène appliqué à l'éducation et à la jeunesse* ». En 1860, le taux de mortalité infantile important favorise le développement de mesures de santé publique en faveur de la petite enfance. Des groupes comme la « Ligue contre la mortalité infantile » voient le jour en 1902 et tentent d'appuyer l'application de lois en faveur de la protection de l'enfance(37).

Ainsi, comme le décrivent Michel Guidetti et Suzanne Lallemand dans leur ouvrage « Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui » : « *Peu à peu, dans les pratiques et les mentalités, on voit émerger le petit enfant comme sujet, plus autonome et plus résistant aux maux de la première enfance.*

En 1911, le Dr O'Followell déconseille vivement les châtiments corporels dans son ouvrage « Des punitions chez les enfants » en raison de leur impact médical et psychologique.

C'est à la fin du XXe siècles qu'un nombre croissant de médecins et surtout de pédiatres ont déconseillé l'usage de la violence à visée éducative. Parmi ces praticiens, nous citons la pédiatre et psychanalyste Françoise Dolto, dont le travail a très largement contribué à reconsidérer l'enfant en tant que sujet. En effet, elle a invité à revoir la place de l'enfant en tant « qu'infans », celui qui ne parle pas, à celle d'un être doué de langage et de compréhension dont la parole mérite d'être entendue et considérée(38).

1.3.2. Vers une interdiction

Le regard porté sur l'enfant a beaucoup évolué ces dernières décennies. L'amélioration significative des conditions de vies et l'apparition d'un cadre législatif relatif aux droits de l'enfant ont favorisé la considération de l'enfant comme un sujet à part entière, possédant des compétences réelles d'un point de vue cognitif, social et affectif.

De ce fait les pratiques éducatives connaissent également une profonde évolution et la pratique des châtiments corporel est de plus en plus remise en question. L'intérêt de la part des différents pays est croissant et proportionnel au niveau de développement et de violence sociales(16).

En en 1959, L'Assemblée générale des Nations Unies adopte la Déclaration Universelle des Droits de l'Enfant qui lui reconnaît des droits, comme celui d'être protégé contre la

discrimination ou celui d'avoir un nom et une nationalité ; mais également concernant l'accès à l'éducation et aux soins de santé. Concernant les violences, elle stipule dans son article 25 que « *l'enfance a droit à une aide et à une assistance spéciale* » et insiste sur le devoir des adultes, des pouvoirs publics et des gouvernements à mettre en place les mesures nécessaires pour préserver l'intégrité physique et psychologique des enfants(26).

Le 20 Novembre 1989, l'assemblée générale des Nations Unis vote la convention relative aux droits de l'enfant. Dans l'article 19, il est demandé aux états signataires de prendre toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalité physique ou mentales, d'abandon ou de négligence qu'il soit sous la garde de ses parents ou d'un représentant légal. **Cette convention formule des recommandations aux Etats sur trois niveaux, la prévention, l'identification et la prise en charge médico- psycho sociale voir judiciaire des violences** faites aux enfants. La convention a contribué à redéfinir la place de l'enfant dans la société, mais également la relation entre parent et enfant(16,17).

Depuis 2004, l'assemblée parlementaire du conseil de l'Europe a demandé à tous les gouvernements européens d'instituer dans leur législation l'interdiction du châtiment corporel. Considérant que « *l'Abolition des châtime*nt corporel est un impératif pour les droits de l'enfant en Europe dans le sens où il constitue une atteinte aux droits fondamentaux à la dignité et à l'intégrité des êtres humains »(16). A ce jour, 17 pays ont appliqué cette recommandation en interdisant le châtiment corporel et près de 30 états membres, dont la France, n'ont pas encore de législation en vigueur.

Cette situation a valu à la France une sanction du conseil de l'Europe en 2015. En effet, le conseil européen des droits de l'homme estimait que le droit français « *ne prévoyait pas d'interdiction suffisamment claire, contraignante et précise des châtime*nt corporels ». Et ne respectait pas de ce fait, l'article 17 de la Charte européenne des droits sociaux dont elle est signataire, qui précise que les Etats parties doivent « *protéger les enfants et les adolescents contre la négligence, la violence ou l'exploitation* ».

Mais cette situation est amenée à évoluer dans les prochains mois avec le projet de loi « Egalité et Citoyenneté » qui prévoit d'ajuster la définition de l'autorité parentale dans le code civil. En effet l'article 371-1 définit que « *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents*

jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne ». Le 02 Juillet 2016, l'assemblée nationale a voté un amendement qui précisera que les parents « **devront s'abstenir de tout traitement cruel, dégradant ou humiliant, y compris tout recours aux violences corporelles** ». Les rapporteurs de lois ont signifié leur volonté d'énoncer un principe clair qui aura pour vocation d'être répété aux parents afin d'imprégner leurs comportements futurs.

Le conseil de l'Europe a formulé des recommandations visant à accompagner la mise en place progressive de la législation. Notamment par la sensibilisation aux formes non violentes d'éducation et de résolution des conflits pour toute personne ou institution ayant des enfants à charge(16–18). Ainsi, la délivrance depuis le mois d'Avril 2016 d'un « Livret des parents » s'inscrit dans cette démarche. Edité par le ministère des familles, de l'enfance et du droit des femmes, ce livret est remis à tous les parents attendant un enfant. Il aborde plusieurs thèmes comme les transformations psychiques de la parentalité ou le droit des enfants et on consacre un paragraphe à la prévention des violences éducatives :

« Frapper un enfant n'a aucune vertu éducative. Les punitions corporelles et les phrases qui humilient n'apprennent pas à l'enfant à ne plus recommencer, mais génèrent un stress et peuvent avoir des conséquences sur son développement »(39).

Le livret insiste également sur la nécessité de poser un cadre et des limites à l'enfant, mais invite le parent à se diriger vers des structures d'aide à la parentalité en cas de difficulté.

2. Les implications en psychiatrie

C'est volontairement que nous employons le terme de psychiatrie plutôt que celui de pédopsychiatrie. En effet, l'identification croissante du retentissement de l'utilisation des violences éducatives dépasse largement le champ de la petite enfance et de l'adolescence(40). L'impact à long terme sur les adultes est de plus en plus décrit et les pathologies qui en découlent représentent un motif de consultation fréquent en pratique clinique. Les frais relatifs aux soins

et le retentissement économique du handicap encourage les organismes de santé publique à s'intéresser à ce phénomène(41–43).

2.1. Les troubles externalisés du comportement.

Les principales recherches mettent en évidence une association précoce et durable entre l'utilisation du châtiment corporel et l'augmentation de troubles du comportements externalisés du comportement (6–8,13,15,43,44)

Dans la littérature scientifique, les notions de comportements externalisés ou internalisés renvoient à deux trajectoires d'expression des troubles. Les comportements externalisés traduisent une propension à exprimer sa détresse de manière extériorisée par l'impulsivité, l'agitation, l'agressivité et/ou l'opposition. Et les comportements internalisés traduisent une propension à intérioriser sa détresse et se traduisent par l'anxiété, la dépression ou les phobies(14,40).

Dans le DSM-IV le déficit de l'attention/hyperactivité était classé parmi les troubles de l'attention et des comportements perturbateurs(45). Il constituait les troubles externalisés du comportement avec le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation. Les avancées de la recherche ont permis de mieux cerner les facteurs étiopathogéniques et le déficit de l'attention/hyperactivité est désormais classé parmi les troubles neurodéveloppementaux. Cette nouvelle classification dans le DSM V dans souligne l'importance de corrélats neurobiologiques associés à ce syndrome. L'agitation présente dans les troubles externalisés du comportement répond désormais davantage à la classification CIM-10 du trouble hyperkinétique avec trouble des conduites F90.1(46)

Des études annoncent que près d'un tiers des enfants recevront au moins une fessée dans leur première année de vie(44) et près de 63% des enfants de 3 ans seraient frappés au moins une fois par mois. (47). **Certains auteurs ont démontré une association entre les troubles du comportement externalisés, les conduites antisociales et l'utilisation régulière de la fessée ; avec un risque cumulé en fonction de la fréquence dans la première décennie(7,15,44).**

L'utilisation du châtiment dès la première année augmente le risque de voir apparaître des comportements agressifs chez l'enfants de 3 à 5 ans. Et la présence d'un climat parentale favorable ne diminue pas l'association entre les comportements agressifs (7).

D'autres démontrent l'impact de la fessée sur les performances cognitives, cet impact serait moindre que les gifles, le fait de bousculer ou d'utiliser un objet. Mais cette constatation permettait aux auteurs de préconiser la mise en place de stratégies alternatives, au vu d'un impact démontré pour dès une faible exposition (42,44).

L'agression psychologique est très souvent associée à la violence physique et cette combinaison augmente les effets délétères sur l'enfant (48). Toutefois les conséquences pour les violences physiques seules sont rapportées. Ainsi, les violences psychologiques ont un impact sur l'estime de soi, la persévérance, la concentration et la dépendance.

2.2. Un continuum avec la maltraitance

Comme nous l'avons vu précédemment, la frontière entre maltraitance et violence éducative demeure très précaire et se caractérise essentiellement par la présence d'une atteinte physique. La recherche met en évidence un continuum entre l'utilisation des châtiments corporels et les faits avérés de maltraitance (19,49,50).

Cette constatation peut faire référence à 'escalade de la violence décrit par Patterson en 1982, qui décrit que l'utilisation de la fessée augmente la fréquence des comportements d'opposition, d'agressivité et d'agitation. Ce qui augmente le risque d'utilisation de l'utilisation de la fessée(51).

Ce continuum s'observe également pour les conséquences psychologiques, psychiatrique et comportementales de la maltraitance déjà très largement décrite dans la littérature scientifique(41,43,52,53).

Violence éducative et maltraitance, une limite précaire :

- Dans une étude menée aux Etats-Unis, le risque d'un recours aux services de la protection de l'enfance augmentait de 33% dans les familles qui administraient des fessés à leur enfant dès la première année. (50)

2.2.1. Conséquences neurodéveloppementales

Les traumatismes affectent en particulier les régions cérébrales impliquées dans la régulation du stress et la gestion de l'impulsivité. En effet, les études retrouvent une hyperactivité amygdalienne en imagerie fonctionnelle en cas de traumatisme précoce chez l'enfant. La réversibilité de cette influence par des soins de maternage a permis de tracer un lien entre la théorie de l'attachement et la neurobiologie (52,54). La vulnérabilité pour des troubles ultérieurs est en partie modulée par le polymorphisme génétique des sujets qui constituent des facteurs de risques ou protecteurs(55).

Ces conséquences identifiées au décours d'une situation de maltraitance doivent toutefois être intégrés dans un modèle interactionniste avec les difficultés en lien avec le milieu(52,54,56). En effet, les difficultés relationnelles, sociales et scolaires qui y sont régulièrement associées altèrent les échanges avec le milieu. Ce phénomène peut lui-même avoir un impact sur le développement des aptitudes émotionnelles, sociales et le contrôle de l'impulsivité.

Il existe une augmentation de la prévalence du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité chez les enfants exposés, qui présentent davantage des formes comorbides d'un trouble oppositionnel avec provocation ou d'un trouble des conduites(52,57). Les enfants souffrant de TDAH sont aussi plus à risque de maltraitance, compte tenu du retentissement des troubles du comportement.

On notera également que l'hyperactivité motrice peut signifier un syndrome de stress post-traumatique chez l'enfant, augmentant ainsi le risque de survenue de comportement indésirables.

2.2.2. Troubles anxio-dépressifs.

De nombreuses études ont mis en évidence une augmentation du risque de dépression à l'adolescence ou à l'âge adulte (28,52,56,58). Près de 1/4 à 1/3 de des enfants exposés à la maltraitance répondent aux critères DSM de la dépression avant l'âge de 20 ans avec une augmentation du risque de passage à l'acte suicidaire qui en découle. De plus, le risque de survenue de troubles anxieux était multiplié par 1.8(53).

Plusieurs études montrent une association forte perdurant jusqu'à l'âge adulte. Ainsi, une cohorte suivant des enfants ayant subi de la maltraitance physique avant l'âge de 12 ans retrouvait 17% de PTSD à l'âge de 29 ans(43).

2.2.3. Autres troubles

L'augmentation du risque de conduites addictives est bien reconnue. En effet, le risque de se voir diagnostiquer une addiction est plus important chez les adultes ayant subi des maltraitances dans l'enfance comparés au témoins (59).

On note également le risque accru de **remaniement de la personnalité** et un lien retrouvé pour tous les types (60).

Il existe un risque de **diminution des fonctions cognitives** avec notamment une augmentation du risque de troubles mnésiques à l'âge adulte dans un contexte de violences émotionnel et de négligence(61).

Des études mettent en évidence une association avec des maladies spécifiques comme **l'hypertension artérielle**. Une inflammation chronique persistante serait un mécanisme physiopathologique incriminé avec une augmentation du système adrénergique(62).

Un lien avec **l'obésité** est bien documenté avec un OR entre 1.3 et 9.8 selon les études(63).

Des associations sont retrouvées avec la douleur chronique et les plaintes fonctionnelles digestives (64)

Les études démontrent une **augmentation du risque de troubles des conduites sociales** avec des comportements délictueux plus fréquents avec davantage d'arrestations dans l'enfance. En soulignant que la probabilité d'être arrêté pour un crime violent était multiplié par 1.9 en cas de maltraitance dans l'enfance.(65)

Une des conséquences décrite est **la répétition des scénarios** pour les enfants victimes de maltraitance au sein de leur propre foyer à l'âge adulte. Les mécanismes psychologiques impliqués traduiraient la difficulté dans la construction passée des figures d'identification parentales et une défaillance des imagos parentales convoqués lors de l'accès à la parentalité (66).

2.3. Intérêt de la prévention

Au-delà d'une fréquence plus importante des troubles précédemment cités, on note **un impact sur le pronostic qui est moins favorable**. En effet, les individus avec des antécédents de maltraitance présentent des âges de survenue plus précoce, des symptômes plus sévères et une moins bonne réponse au traitement(67). A long terme, la maltraitance physique dans l'enfance est associée à un mauvais état de santé général à l'âge adulte et de moins bonnes conditions socio-économiques.

Ce retentissement à court, moyen et long terme implique un retentissement important sur le système de soins(41). Et dans ce contexte on comprend bien l'intérêt de mesures de prévention et de sensibilisation auprès des familles, des institutions ainsi que des professionnels.

Sachant qu'il est intéressant de souligner que des études objectivent que **l'information des familles sur les conséquences des violences éducatives et la formation à des méthodes alternatives ont un impact sur la qualité des stratégies éducatives(68)**. L'accompagnement et le soutien des familles joue donc un rôle clé et notamment dans nos structures de soins qui suivent des enfants atteints de troubles du comportement.

3. Famille et éducation en Guadeloupe

Cette étude a été menée au sein de deux centres médico-psychologiques pour enfant de la Guadeloupe et si la nosographie médicale se veut internationale, l'interprétation des maladies et les démarches de soins qui en découlent répondent à des représentations culturelles spécifiques à une société. Comme le rappellent les Professeurs Thierry Baubet et Marie-Rose Moro (2,69). George Devereux montrait bien, à travers son article « L'image de l'enfant dans deux tribus Mohaves et Sedang »(3), que « *les idées communes sur la nature et le psychisme de l'enfant déterminent le comportement vis-à-vis de l'enfant et, ce faisant, influencent son développement* »

Nous nous intéresserons donc dans cette partie aux spécificités culturelles de l'organisation de la famille et de l'éducation aux Antilles, afin de mieux saisir les enjeux de la relation éducative à la lumière des représentations ontologiques dans ce contexte.

3.1. Le contexte socio- culturel Guadeloupéen

3.1.1.Situation Géographique

La Guadeloupe est un archipel des Antilles Françaises situé dans la Caraïbes à 6200 km de la France métropolitaine. L'île se trouve à 2200 km au sud-est des côtes des Etats-Unis et 600 km la sépare côtes de l'Amérique du Sud. Il s'agit d'un département français d'Outre-mer depuis 1946 et une Région française depuis 1982. Elle est constituée de l'île de la Guadeloupe, de la Désirade, Marie- Galante et l'archipel des Saintes.

3.1.2.Rappel historique⁽⁷⁰⁾

Plusieurs populations d'amérindiens se sont succédés durant plusieurs millénaires dans l'archipel des petites Antilles avant l'arrivée des colons occidentaux. En effet, on retrouve des traces archéologiques attribuées aux « Ciboneys », peuple originaire de l'Ouest du Venezuela, datant de 4000 ans avant notre ère. Par la suite, on retrouvent les traces des Indiens Arawak en 300 avant J-C. Ce peuple aurait été décimé par les Indiens Caraïbes, originaires du Plateau des Guyanes, qui baptisent l'île « Karukera », soit « l' île aux belles eaux ».

Le 4 Novembre 1493, Christophe Colomb accoste sur Karukera, et la rebaptise « Santa Maria de Guadalupe de Estremadura », du nom d'un monastère royal en Espagne. L'île, initialement peut attractive par la pauvreté de ces sols en or, n'est pas immédiatement colonisée. Avec l'arrivée plus importantes de colons européens à partir de 1635, les Amérindiens voient leur population considérablement diminuer avant de signer un traité de paix en 1640 qui les exile sur l'île de La Dominique.

En 1641, le commerce triangulaire s'intensifie et l'île participe à la « traite négrière », qui consistait en l'importation massive d'hommes et de femmes venus d'Afrique. Dans le but

d'être utilisé comme main d'œuvre servile pour les travaux agricoles de la canne à sucre, du coton et du café avant l'exportation de ces denrées vers Europe.

En 1787, la population d'esclaves noirs est estimée à 90 000 personnes, pour 14 000 Blancs et 3000 affranchis. Entre 1650 et 1850, on estime que 290 000 êtres humains furent déportés en Guadeloupe. Avec des origines diverses sur le continent Africain, ces hommes et femmes possédaient différentes langues, différentes croyances et coutumes ancestrales. La culture issue du métissage culturel entre les afro-descendants et les colons constituent la culture créole.

L'esclavage est aboli une première fois en Guadeloupe le 4 février 1794 dans un contexte de révolte important et de diffusion des idées révolutionnaires. Il sera rétabli par Napoléon Bonaparte en 1808 et il faudra attendre le 27 avril 1848 avant que l'abolition de l'esclavage soit effectivement prononcée.

A partir des années 1850, pour pallier au manque croissant d'ouvriers agricoles, les autorités organisent le recrutement d'ouvriers originaires des différentes colonies françaises de l'époque.

On note donc l'arrivée de population issues de l'Inde, de la chine, du Japon, mais également du Moyen-Orient à partir de cette période venant contribuer à ce que la mosaïque culturelle que représente la caraïbe de nos jours.

3.1.3.Démographie

En 2009 l'INSEE évalue la population à 404 000 habitants, soit 0,6% de la population française. La densité de population est de 248,7 habitants au km². Les mouvements migratoires ont longtemps déterminé l'évolution démographique de la Guadeloupe mais la population augmente désormais grâce au solde naturel. La population vieillit mais, à l'image du reste des Antilles, les guadeloupéens restent en moyenne plus jeunes que les métropolitains.

En 2006, dans la population non scolarisée de 15 ans ou plus, 43 % ne détient aucun diplôme, ni même le certificat d'études primaires. C'est plus du double qu'au niveau national. Les femmes sont plus diplômées que les hommes. Dans la dernière génération, l'échec scolaire des garçons est ainsi directement responsable de la persistance des écarts de formation avec la

métropole, qui n'améliore pas la situation du marché de l'emploi. En 2009, le taux de chômage en Guadeloupe est de 23,5 %. Les jeunes sont les plus touchés, ils partent vers la métropole trouver un emploi. On dénombre 138 origines migratoires différentes vers la Guadeloupe dont la Martinique, la France métropolitaine, Haïti, la Dominique, la République Dominicaine, la Chine, le Liban, les pays francophones de l'Afrique centrale (Congo) et de l'Ouest (Côte d'Ivoire, Cameroun, Sénégal). Le Français, langue officielle, est connu de tous. Le Créole guadeloupéen demeure la langue maternelle du plus grand nombre, mais l'attitude de chacun varie face à lui en fonction de l'environnement social. La population est de confession Catholique à 95%, puis par ordre de fréquence viennent les Evangélistes, les Adventistes « Eglise du 7ème jour », les « religions animistes africaines », les Témoins de Jéhovah, les Hindous, et les « autres protestants ».

3.2. Organisation de la famille

Les interactions des adultes avec les enfants sont conditionnées par les représentations ontologiques qu'ils ont de lui(2,3). Et on comprend ainsi comment les principes et stratégies éducatives qui ont pour objectif de conformer l'adulte en devenir au modèle défini par la société peuvent être influencés par ces représentations.

Concernant la famille en Guadeloupe, Raymond Boutin, docteur en lettres et agrégé d'histoire et géographie, nous dit que la famille traditionnelle est « parée des vertus, de l'autorité, du respect et de la politesse est centrée sur la femme et qualifiée depuis des années de matrifocale »(20). Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'organisation de la famille au travers de l'histoire et à la configuration dans notre époque contemporaine.

3.2.1. Durant la période servile

De nombreux auteurs font référence au contexte historique de l'esclavage pour expliquer l'organisation et les traditions familiales actuelles aux Antilles(71–73). Les conditions de vie et l'administration coloniale ne permettaient pas une structuration sereine des familles et les peuples africains et amérindiens n'ont pu conserver leurs propres organisations familiales(74). Le modèle nuptialité adapté à l'économie de plantation se caractérisait par la séparation des couples et le centrage de la famille sur la mère. Les esclaves pouvaient être soumis à des accouplements pour le profit et le père était exclu de l'autorité paternelle revenant au maître.

De plus, la constitution d'une famille pouvait représenter une source d'inquiétude pour le planteur qui y voyait un vecteur d'unité sociale pouvant remettre en question sa souveraineté.

Il n'existe que très peu de récits d'esclaves et les sources permettant d'explorer cette question se basent essentiellement sur des listes d'esclaves des archives notariales, des dossiers de plantations ainsi que sur les registres d'état civil des nouveaux libres entre 1848 et 1849(74).

Les liens familiaux des esclaves recensés n'étaient pas systématiquement indiqués et dépendaient des pratiques notariales en vigueur. Ainsi les spécialistes ne s'accordent pas sur la prépondérance des familles nucléaires au sein des différentes plantations. En 1985, VANONY-FRISCH Nicole observait(75), à partir de recensements effectués entre 1760 à 1789, que 10% des couples étaient mariés et que 10% des couples vivaient en concubinage. Tandis que des relevés des dossiers de plantation décrivaient jusqu'à 60% relation en concubinage et faisaient référence à des liaisons « au-dehors » ; c'est-à-dire entre esclaves de différentes plantations.

Pour la Guadeloupe et la Martinique, les sources disponibles décrivent qu'une majorité d'esclaves vivaient dans des familles monoparentales ou nucléaires non cohabitantes. Les familles nucléaires cohabitantes pouvaient représenter jusqu'à un quart des descriptions et dépendaient grandement de la grandeur et l'organisation de la plantation(74). Il semblait toutefois que la reconnaissance du rôle de père et d'époux étaient plus accessibles aux ouvriers qualifiés. La pratique des relations « du dehors » pourrait s'expliquer par les difficultés pour les couples de vivre au sein d'un même lieu et les risques liés aux représailles du maître sur les épouses ou concubines. Cette situation pouvait induire une plus grande précarité des relations du fait des difficultés inhérentes à cette situation.

Pour l'écrivain martiniquais Edouard Glissant, la généalogie du « corps familial » qu'il décrit dans la société martiniquaise répond à un double mouvement entre, d'une part, les traditions africaines, dans lesquels on retrouve une prépondérance du lignage par les femmes, une organisation en famille étendue et un rôle important de la femme dans le monde du travail. Avec, d'autre part, la volonté « d'anti-famille » née du refus de l'esclave du contrôle de sa sexualité et de sa reproduction par le maître(76).

Le Code noir, qui réglementait l'esclavage en 1680, ne donne pas de directive concernant le mariage. Le maître avait seul le pouvoir de décider du mariage de ses esclaves, sans se soucier du consentement de leurs parents (article 11). Les esclaves étaient considérés comme des biens meubles et n'avaient pas de nom de familles. La filiation n'était pas fondée par un

couple géniteur, mais par la mère seule. L'article 8 considérait comme bâtard tout enfant né d'unions en concubinage, soit hors mariage catholique. L'article 9 stipulait que tout union entre un homme libre marié et une esclave pouvait conduire à une amende tant pour l'homme libre que pour le maître, de plus, la conjointe et les enfants issus de cette union ne pouvaient plus prétendre à un affranchissement. L'article 12 définit les enfants issus de l'union entre deux esclaves comme appartenant au maître des femmes et non à ceux de leurs maris dans le cas où le mari appartenait à un maître différent. De plus, l'article 13 stipule que le statut des enfants dépendait de celui de leur mère. Ainsi, les enfants d'une femme libre étaient eux-mêmes libres quel que soit le statut de leur père.

A partir de 1840, des procureurs d'habitation ont recueilli des témoignages d'esclaves dans le but de préparer l'abolition de l'esclavage(77). De la part des hommes, les témoignages relataient une vision parfois négative du mariage qui leur semblait vide de tout avantage en termes de protection sociale. Ils pouvaient exposer des arguments d'ordre économique en lien avec le coût des noces, mais également avec l'absence de nécessité pour les époux de subvenir aux besoins des enfants ; dont l'entretien et le devenir était réservé à la décision du maître. D'autres arguments étaient relatifs à leur statut et le pouvoir de domination qu'exerçait ce dernier. En effet, les hommes relataient la crainte de voir leurs épouses subirent des sévices et anticipaient le risque de brimades plus fréquentes. « Pas si bêtes, nos maîtres prendraient nos femmes dès le lendemain ». Certaines femmes relataient la crainte de subir la domination et l'exploitation domestique dans le cadre d'une union immuable. Et décrivait une volonté de célibat en lien avec un sentiment de liberté plus important en concubinage(74,77).

3.2.2. Durant la période coloniale

La compréhension de l'organisation de la famille en Guadeloupe sous un angle historique et anthropologique peut aider à comprendre les enjeux relatifs à l'éducation des enfants dans ces sociétés. Comme le souligne Yves Charbit (73), cette analyse ne peut s'arrêter à la composante liée à l'esclavage, au risque de sous-estimer l'importance de la période coloniale. En effet, avec l'abolition de l'esclavage et la mise en place d'un système colonial arrivent de nouveaux facteurs politiques, économiques et sociaux qui conditionnent le développement de nouveaux modèles. D'un point de vue politique, les autorités coloniales exhortèrent les populations nouvellement libres à se marier(20). Cette politique, appuyée par les autorités

religieuses, identifiait le mariage comme « le noyau de l'Etat » et faisait de cette institution le socle de la réorganisation sociale post-esclavagiste(78). Ainsi, valorisé et présenté comme un modèle de réussite sociale, le nombre de mariage connaît une augmentation importante dans les premières années faisant suite à l'abolition. L'administration coloniale stigmatise le concubinage et valorise l'image de la famille vectrice des valeurs de respect, du travail et de la moralité nécessaires au maintien de l'ordre et de la poursuite des activités économiques. Cette position sera également reprise sous le gouvernement de Vichy par le gouverneur Sorin qui appelle en 1941 à défendre la famille nucléaire « légale », c'est-à-dire constituée par le mariage.

L'analyse des registres de l'état civil de différentes communes en 1848, montraient deux types majoritaires de familles en Guadeloupe (20). Les familles nucléaires, qui se composaient du père et de la mère et qui témoignaient d'une prééminence du père comme figure d'autorité.

Et les familles maternelles au sein desquelles la présence du père n'était pas attestée ou très irrégulièrement décrite et où la mère qui faisait figure principale d'autorité. Il est à noter que la fonction paternelle pouvait être investie par la grand-mère et l'oncle maternelle qui suppléaient à l'absence du mari par leur investissement éducatif auprès des enfants.

3.2.3. Concernant la matrifocalité

Le terme de matrifocalité est un néologisme créé en 1973 par l'anthropologue Raymond T. SMITH, pour décrire la réalité des familles dans les sociétés caribéennes post-esclavistes (79). Il correspond à un système d'organisation familiale centré sur la mère(79,80), auquel on attribue des vertus de courage et stabilité et où l'investissement du père est une notion de défaillance(72). Cette organisation est davantage fonctionnelle que structurelle puisque la matrifocalité s'observe en dépit de la présence d'un partenaire résidentiel, mari ou concubin(71). Ainsi, si une famille composée de plusieurs générations de femmes peut répondre à une organisation matrifocale, elle ne le définit pas pour autant. Elle correspondrait à une adaptation nécessaire liée au contexte esclavagiste qui excluait l'homme de la fonction paternelle (72,79).



Pour illustrer ce concept, la citation de Ernest Pépin, dans son ouvrage « La coulée d'or » :
« Finie la douce errance créole entre les grands-mères, la marraine, les tantes et leurs amis, toutes personnes de grand maintien et d'ardente amour ».

3.2.4. De nos jours

La Guadeloupe se distingue de la métropole par une plus grande variété des systèmes d'union. L'analyse historique et anthropologique de l'organisation de la famille aux Antilles, nous permettait de mieux comprendre les formes contemporaines. La famille a connu une profonde évolution au cours du dernier demi-siècle, majoritairement liée à la modernisation et à l'individualisation de la société.

Dans les années 80, on note une diminution du nombre de mariage, une augmentation du nombre de divorce et du nombre de nuptialité consensuelle en Guadeloupe. D'autre part, on notait une augmentation des familles monoparentales et des naissances hors mariage avec près de deux naissances pour trois hors mariage en 1995. Mais il est à noter que la forme familiale du couple demeure une majorité pour les femmes de 30 à 49 ans. Les sociologues s'accordent sur la chute du taux de fécondité passant de 6 en 1954 à 1.8 de nos jours est à l'origine d'une profonde évolution des familles. Et ce, à l'instar des autres sociétés ayant accès aux moyens de contraception. (INSEE2012). L'exode rurale et l'immigration vers la métropole ont influencé les ambitions traditionnelles d'une descendance nombreuse pour laisser place au modèle d'une famille plus restreinte.

En 1990, un tiers des enfants de moins de quinze ans appartenaient à une famille monoparentale. La part de femmes actives est relativement élevée et en 1995, dans 66 % des couples, l'homme et la femme étaient tous les deux actifs, contre 57 % en France métropolitaine. Si le rôle de la mère se définit plutôt dans les tâches domestiques, l'éducation des enfants et la gestion économique du foyer, le taux de mère au foyer est relativement faible et concernait 20 % des femmes contre 34 % en France métropolitaine. Malgré un taux de chômage important, les femmes tendent à s'émanciper et elles détiennent un taux de formation plus élevé que les hommes.

Des familles monoparentales en grand nombre, des mariages plus rares, des naissances hors mariage largement majoritaires, des maternités précoces plus courantes (1 femme/4), des cohabitations de jeunes adultes avec leur(s) parent(s) plus fréquentes, des ménages complexes

encore significativement présents, voilà le portrait que dessinent aujourd'hui les familles des départements d'outremer. (INSEE 2012)

En 2011 : 21,0% de familles monoparentales contre 23.3% de couples avec enfants, trois plus élevée qu'en moyenne nationale. Les femmes antillaises en particulier ont combiné la tradition de leurs modèles familiaux et la modernité du comportement de reproduction (81)

3.3. Dimension culturelle de l'éducation

3.3.1. La parentalité en Guadeloupe

Le concept de parentalité renvoie au processus par lequel on devient parent d'un point de vue psychique(82). Didier Houzel nous dit dans son ouvrage « les enjeux de la parentalité que :

« Le fonctionnement psychique des parents obéit à une nouvelle topique, qui inclut la représentation mentale de l'enfant comme une adjonction au territoire psychique parental (...) Les vicissitudes normales et pathologiques des relations précoces tiennent à la nature de cet effet de rencontre entre le nouveau de l'enfant et l'infantile des parents, entre l'étrangeté du bébé et la familiarité des imagos anciennes »

Il est intéressant d'apporter de plus amples éléments permettant de comprendre les enjeux de la parentalité en Guadeloupe. Avec les éléments abordés dans les précédents chapitres, nous avons vu que l'organisation fonctionnelle de la famille répondait à un modèle essentiellement centré sur la mère. Toutefois, l'évolution démographique, la modernisation de la société et l'ouverture vers des modèles éducatifs pluriels ont permis l'évolution récente et rapide des fonctionnements familiaux.

Dans son ouvrage datant de 1996, « le père oblitéré »(83), Livia Lesel tente d'appréhender, au travers du discours de femmes, les modalités intra-psychiques de la mère antillaise et pose la question de la représentation symbolique du père dans le discours de la mère. Elle met en évidence un père comme « figure de l'ombre », oblitéré par la toute-puissance maternelle. La représentation de l'homme se confond alors avec celle du père décrit comme « pratiquant le donjuanisme, « semant » et « donnant » des enfants de manière inconsidérée « à tort et à travers. Elle nous dit aussi que « le vécu de la paternité est davantage décrit comme un témoignage extérieur virilité, plutôt que comme une manifestation du désir d'être père ».

3.3.2. Education entre rudesse et affection(78)

De nombreux auteurs sociologues, psychologues et historiens(20,73), s'accordent à dire que le modèle éducatif antillais est un modèle autoritariste qui place le principe de respect, de politesse et d'obéissance au premier plan. On retrouve un portage culturel important de l'idée que la punition corporelle demeure un moyen efficace pour obtenir satisfaction. La sévérité est réelle, les manquements à la discipline appellent en général des châtimts qui vont de la fessée à l'utilisation de la ceinture. La mère est généralement placée en position de force, mais l'éducation est volontiers partagée et celui qui en viendrait à des extrémités devrait affronter les foudres de la communauté. Le père, s'il n'est pas présent dans le foyer, peut être appelé pour sanctionner ; et la simple menace de son intervention peut suffire à satisfaire les attentes des éducateurs.

On retrouve de nombreux récits autobiographiques qui en font référence tant dans la sphère domestique que scolaire. Dans son célèbre roman « La rue case nègre », Joseph Zobel décrit au travers de ses souvenirs d'enfance, les conditions de vie au cœur d'une exploitation agricole des années 30. Il relate le paradoxe entre l'affection et la bienveillance d'une grand-mère décidée à construire un avenir meilleur pour son petit-fils et la rigueur, parfois extrême favorisée par les conditions de vie de l'époque(84).

« Les parents de mes camarades, je les craignais encore plus que m'man Tine. Des gens qui battaient leurs enfants, qui s'en prenaient toujours à nous, les enfants. Tandis que les travailleurs sans enfants (...) se montraient fort bienveillants à notre égard ».

Allant jusqu'à imaginer des stratégies d'envoutement pour éviter les réprimandes « *Tu devrais essayer d'amarrer ta maman. Tu arraches une poignée de foin et tu fais autant de nœuds que la longueur des brins d'herbe le permet et tu tiens ça bien fort dans ta main.*

Puis lorsque ta maman arrive, tu marches vers elle et avant même de parler, tu laisses tomber le foin derrière toi. Je t'assure que plus jamais tu ne seras battu. Ta maman pourra te disputer, te jurer, mais jamais elle ne portera la main sur toi, elle sera liée tout bonnement ».

Dans son récit autobiographique « La coulée d'or »(22), l'écrivain Ernest Pépin relate les modalités d'une éducation stricte dans une famille de condition moyenne dans les années 50.

« Un bout de pain dérobé dans la cuisine déclenche une volée de calotte, une expression créole est avalée à coups de poing, une porte qui claque fait sortir la ceinture »

Dans les expressions populaires, plusieurs termes renvoient aux châtiments corporels, on retrouve notamment « *plich- pliché* », « *haché* », « *lapidé* » ou encore « *sennyé* » littéralement « *saigner en créole*. Le « *Kapiket* » pouvait être un terme employé par les parents pour menacer les enfants de correction physique. Elle fait référence à un châtiment en vigueur à l'époque de l'esclavage qui consistait à placer la victime sur le ventre, attachée à



« quatre piquets » pour être fouetté.

Le terme de marronnage désigne la fuite des esclaves hors de la plantation, en général dans des lieux reculés et inaccessibles permettant d'échapper à la condition servile. On retrouve des allusions à ce terme dans le folklore et la littérature pour désigner la fuite des enfants se

sachant condamnés à un châtement corporel(20) ou cherchant à se soustraire de la surveillance des parents. « Croyant les barrières de sa vigilance abolie, nous tentons des traversées d'indiscipline, des marronnages, des transgressions d'interdits »(22)

Les allusions à l'utilisation des châtements corporel est également fréquente dans le milieu scolaire. Comme le prévoit le système éducatif, relais de l'autorité parentale, les châtements sont un moyen légitimer pour faire respecter l'ordre et la discipline(21).

3.4. La pédopsychiatrie en Guadeloupe

3.4.1. Organisation Sectorielle

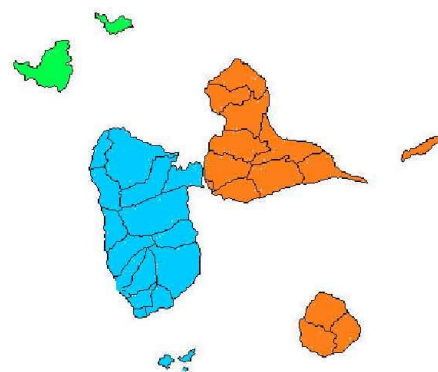
La psychiatrie en Guadeloupe est organisée en secteurs par arrêté 2000-02 du 10 janvier 2000.

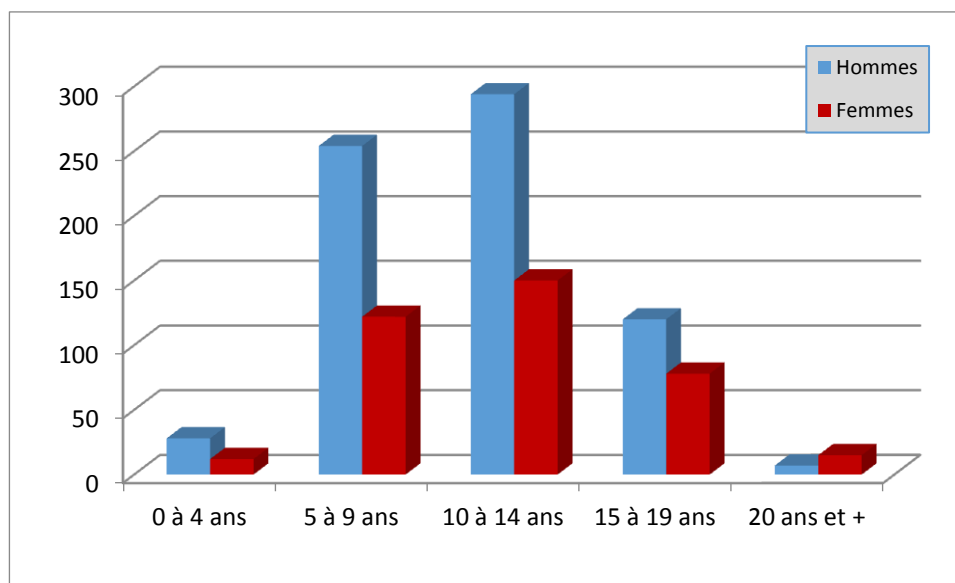
L'activité de pédopsychiatrie est répartie sur les trois centres hospitaliers du service publique :

- Le centre hospitalier de Montéran, avec le pôle I01 de la Basse-Terre
- Le centre hospitalier universitaire de Pointe-à-Pitre avec le pôle I02 de la Grande-Terre
- Le centre hospitalier de Saint-Martin avec le pôle I03.

Les deux CMP ou se sont déroulé notre étude se situent au sein du pôle I01.

D'après les données du DIM, le pôle comptait en 2015, une file active de 1067 patients répartis sur les trois CMP du pôle avec 27 % sur CMP de Capesterre Belle-Eau et 30% sur le CMP de Ciboneye.



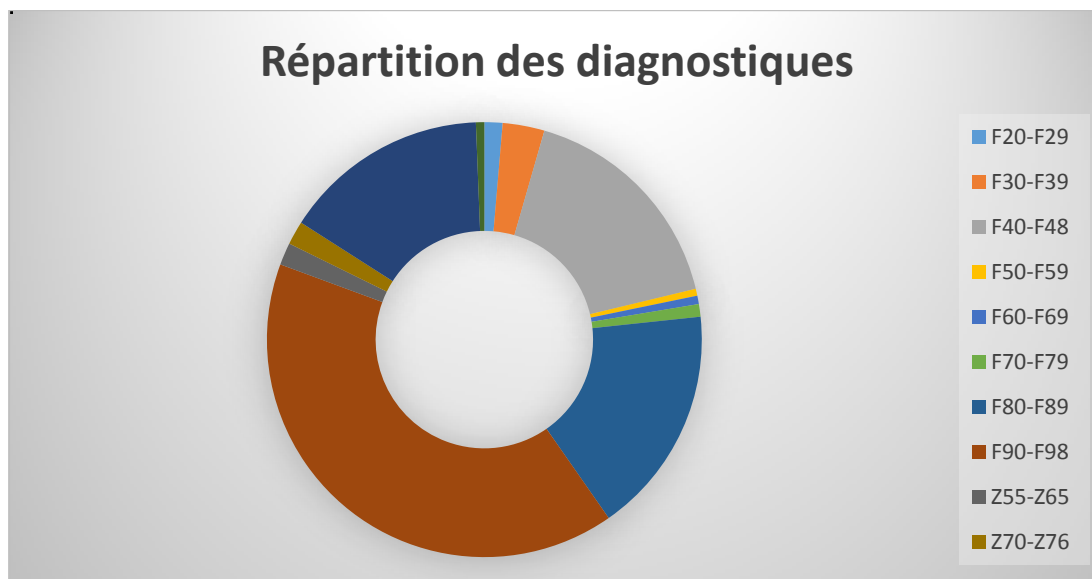


3.4.2. Caractéristique des consultants

On observait une répartition plus élevée pour les tranches d'âges de 5 à 9 ans et de 15 à 19 ans avec une prédominance des patients de sexe masculin.

Répartition des diagnostiques

F20-F29	Schizophrénie, trouble schizotypique et troubles délirants	13
F30-F39	Troubles de l'humeur [affectifs]	30
F40-F48	Trbles névrotiques, trbles liés à des facteurs de stress et trbles somatoformes	162
F50-F59	Syndromes comport. associés à perturbat physiologiq. et à des facteurs physiques	5
F60-F69	Troubles de la personnalité et du comportement chez l'adulte	6
F70-F79	Retard mental	9
F80-F89	Troubles du développement psychologique	164
F90-F98	Trbles du comport. et trbles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'ado	389
Z55-Z65	Sujets dont la santé peut être menacée par des conditions socio-économiques et psycho-sociales	16
Z70-Z76	Sujets ayant recours aux services de santé pour d'autres motifs	17
R40-R46	Symptômes et signes relatifs à la connaissance, la percept. l'humeur et le comport.	148
R47-R49	Symptômes et signes relatifs au langage et à la voix	6
Autres		8



Les trois catégories diagnostiques retrouvées correspondent donc :

- Troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence, F90-F98.
- Troubles du développement psychologique, F80-F89
- Et les troubles névrotiques, troubles liés à des facteurs de stress et troubles somatoformes, F60-F69.

4. Objectifs de l'étude

4.1. Principal

Il s'agissait, au travers du discours de parents, d'explorer le répertoire d'arguments qui justifient la mise en œuvre de méthodes éducatives violentes à l'égard des enfants. Dans le contexte particulier d'un suivi dans un centre médico- psychologique pour des troubles non spécifiques en Guadeloupe.

4.2. Secondaires

- Étayer la connaissance des soignants et améliorer le dépistage, la prévention et l'orientation des familles à risque.
- Permettre aux parents de verbaliser sur les difficultés rencontrées dans l'éducation de leurs enfants.
- Sensibiliser les parents sur les répercussions à court, moyen et long terme de l'utilisation répétée de méthodes éducatives violentes.
- Informer les parents sur les méthodes d'éducation alternatives et orienter vers des structures d'aide à la parentalité.

MATERIEL ET METHODES

1. Choix de la méthode qualitative

L'intérêt d'une approche qualitative est de réaliser une démarche inductive sur un phénomène observé en pratique clinique quotidienne. Par l'analyse qu'elle propose, la méthode qualitative permet de faire émerger une théorie sur la dynamique du phénomène à l'étude. En pratique clinique, elle permet de comprendre ce qui peut amener les personnes interrogées à modifier leurs attitudes et leurs choix au travers de l'analyse des comportements et des expériences vécues.

La présente étude cherchait à comprendre les arguments qui justifiaient l'utilisation de certaines méthodes éducatives au travers du discours des parents. Cette méthode n'a pas pour raison de convertir les opinions en nombre, ni de quantifier des comportements, mais de saisir le sens que les individus attribuent à leurs actions.(85)

Le choix de la méthode qualitative s'imposait pour cette étude car le but était de faire émerger le plus grand nombre possible d'idées sur le thème de l'utilisation des violences à visée éducative.

Ce sujet soulevait des interrogations délicates et subjectives comme la frontière entre une utilisation dite « raisonnée » de la violence et la maltraitance. Mais encore le rôle du parent, la place des enfants, ainsi que la transmission inter et transgénérationnelle des violences dans un contexte culturel singulier.

Les thèmes abordés s'inscrivaient sur des représentations complexes et variées, pour lesquelles une analyse par « Théorie ancrée » ou « Grounded Theory » permettait une approche des plus pertinente. Dans cette méthode inductive, l'hypothèse est générée à partir de faits observés, le chercheur part de l'observation pour aller à l'hypothèse. L'analyse est progressive et répond à une logique itérative par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues.(86)

Ce processus se poursuit jusqu'au phénomène de saturation, c'est-à-dire lorsque la collecte de nouvelles données n'apporte rien à la conceptualisation et à la théorisation du phénomène à l'étude.

L'intérêt d'une telle méthode est la mise à jour de conceptions originales et la contribution au développement des connaissances sur un champ de recherche élargi.

2. Scientificité en recherche qualitative

Le mode d'investigation de la recherche qualitative a longtemps suscité des réticences de la part des revues scientifiques.

Cependant, il existe de bons indicateurs de la validité scientifique d'une étude, comme la rigueur des transcriptions et des codages ainsi que la saturation des données.

Des grilles d'analyse apparaissent depuis quelques années pour les articles de recherche qualitative et permettent de reconnaître le sérieux de ces études.

Il existe en effet des critères d'évaluation de la qualité scientifique d'une investigation qualitative. Le respect de ces critères détermine la validité interne et externe d'une étude.

Concernant la méthode d'analyse par théorie ancrée, la validité interne se définit par le caractère concordant à la réalité des descriptions et des enchaînements conceptuels.

Cette plausibilité du discours s'obtient au travers des étapes suivantes :

- Le codage itératif qui s'effectue au gré des contacts avec le terrain et la littérature existante.
- La triangulation qui permet de renforcer la validité des résultats en croisant et en confrontant les analyses de plusieurs chercheurs initiés. Les analyses s'effectuent de façon indépendante et la convergence des résultats est un gage de scientificité.
- La saturation qui est obtenue lorsqu'il n'y a plus d'apparition de nouvelles données suite à l'analyse d'entretiens supplémentaires.
- La recherche d'objectivité au cours du recueil des données. Les propos des personnes interrogées sont reformulés par l'enquêteur et validés par les intéressés, ce qui permet d'éviter une confusion ou une mauvaise interprétation des données.

3. Recueil des données

3.1. Choix des entretiens semi-dirigés

Nous avons choisi de conduire des entretiens individuels semi-dirigés, car ils offraient la possibilité de couvrir l'ensemble des thèmes attendus en limitant la dispersion du discours.

Le guide d'entretien était préalablement établi mais pouvait être adapté par le chercheur au cours d'un entretien ou de l'étude en fonction des concepts nouveaux et déterminants à approfondir.

Les entretiens semi-dirigés permettaient au parent interrogé d'approfondir librement ses propos, ce qui est compromis avec un entretien structuré. Tout en limitant le risque de dispersion, fréquent lors d'entretiens de type approfondis.

Pour notre étude, cette souplesse favorisait l'émergence d'idées inédites tout en gardant une ligne directrice.

La chronologie des thèmes abordés pouvait évoluer en fonction de l'interrogé afin de limiter l'interruption de la dynamique du discours.

Nous ajoutons que l'utilisation des entretiens semi-dirigés individuels favorisait l'anonymat, la liberté de parole des participants et permettait d'aborder les sujets sensibles plus facilement.

La tenue d'entretien avec plusieurs parents ou focus-group, aurait pu induire un effet de groupe et favoriser l'émergence de réponses consensuelles.

Les entretiens individuels devaient nous permettre d'explorer les comportements de chacun sans qu'ils ne craignent d'être jugés par leurs pairs.

3.2. Recrutement des parents

Le recrutement des parents a eu lieu lors de consultations pédopsychiatriques d'enfants suivis au sein de deux centres médicaux psychologiques. L'un est situé dans la commune de Pointe-à-Pitre et concerne le secteur du nord de la Basse-Terre, qui comprend les communes de Deshaies, Sainte-Rose, Lamentin, Baie-Mahault et Petit-Bourg soit environ 94200 habitants. Cette population est majoritairement urbaine, les communes constituent en partie le pôle d'activité principal de l'île, l'économie est liée au secteur tertiaire, notamment le commerce. Le deuxième CMP est situé dans la commune de Capesterre Belle-Eau et concerne les secteurs du sud-Est du département. Il comprend les communes de Capesterre Belle-Eau, Trois-Rivière et Goyave, soit environ 35500 habitants. La population est majoritairement rurale, l'économie est très liée au secteur agricole. Ces secteurs dépendent du pôle infanto-juvénile I01 et le chef de pôle ainsi que les médecins responsables des structures ont donné leur accord pour le déroulement de l'enquête.

Au cours du suivi, le travail de thèse était présenté aux parents, sans en préciser les détails, de façon à obtenir les réponses les plus spontanées possibles. Les parents étaient sollicités pour participer à ce travail en répondant à des questions sur les stratégies éducatives mises en place auprès de leurs enfants. L'accueil de la part des parents a été très enthousiaste et ce malgré l'information du sujet portant sur les violences à visée éducative. Tous les parents sollicités ont accepté de participer à l'étude et aucun n'a formulé de demande de rétractation durant l'enquête. L'avantage de ce recrutement est d'avoir recueilli du matériel explorant l'évolution des méthodes éducatives sur plusieurs générations. En effet, nous avons constaté un nombre important d'enfants vivant de façon permanente chez leurs grands-parents.

Cette constatation nous a permis de recruter un échantillon de parents tel que le définit le DSM V. A savoir comme « une des personnes prenant principalement soin d'un enfant » et pouvant s'agir d'un parent biologique, adoptif, nourricier, ou encore d'une personne proche.(12). Cette définition fait référence au terme anglophone de « caregiver » provenant des travaux de John Bowlby sur la théorie de l'attachement). Les grands-parents ont pu faire part des stratégies éducatives adoptées auprès de leurs enfants et de leurs petits-enfants rendant ainsi compte de l'évolution des pratiques sur deux générations.

3.3. Echantillonnage en variable maximal

Pour ce type d'étude, la taille de l'échantillon est déterminée par l'étude elle-même. Il convient d'interrompre le recueil lorsque la saturation des données est atteinte. C'est-à-dire lorsque la collecte de nouvelles données n'apporte plus rien à la conceptualisation du phénomène étudié. Cette saturation peut être confirmée par deux ou trois entretiens supplémentaires, qui en général porte au nombre de dix à douze entretiens le seuil de significativité. A la différence de la recherche quantitative, la recherche qualitative n'exige pas la représentativité statistique de l'échantillon. Le choix se porte sur un échantillonnage en recherche de variation maximale car c'est la diversité des opinions, des expériences et des comportements qui intéresse le chercheur. Il s'agissait de regrouper des parents qui représentaient au mieux l'éventail des positions concernant l'utilisation des violences à visée éducative.

Parmi les variables particulières pouvant diversifier leurs stratégies éducatives, on note l'âge, le sexe, la situation maritale, le nombre d'enfants à charge, le niveau socio- professionnel, l'appartenance à un culte religieux ainsi que l'âge, le sexe et le diagnostic de l'enfant suivi au CMP. Les caractéristiques communes des parents recrutés étaient d'avoir un enfant suivi au CMP pour des troubles non spécifiques, d'évoquer des difficultés d'ordre éducative au cours du suivi et d'avoir un avis sur l'utilisation des violences éducatives.

Afin de prendre en compte les éventuelles spécificités culturelles du discours, le parent devait être natif du département et avoir au moins un parent né en Guadeloupe. Il nous a semblé important de ne pas recruter toute situation pouvant répondre aux critères diagnostiques de négligence selon le DSM V. Car l'objectif de cette étude était d'analyser les stratégies éducatives dans un cadre éducatif cohérent.

4. Ethique et déontologie

Avant de débiter les investigations, des démarches ont été réalisées auprès du comité de protection des personnes afin d'évaluer la validité de cette étude sur le plan éthique. La description de l'étude, des méthodes de recueil ainsi qu'un guide d'entretien ont été fournis et il a été déterminé qu'il n'existait aucun obstacle éthique à la réalisation de la recherche clinique. La Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) a également été contactée par téléphone et une déclaration simplifiée a été réalisée. Compte tenu de la constitution d'un fichier d'anonymisation des cas recrutés.

Le recrutement était conditionné par le consentement libre et éclairé du parent. Un formulaire de consentement (annexe III), présentait l'étude et ses objectifs. Il informait sur le déroulement des entretiens, l'enregistrement audio et le caractère anonyme des données. Enfin le parent était informé de son droit de rétractation à tout moment de l'étude. Y figuraient les coordonnées du Pr Baubet, promoteur de l'étude, auprès duquel ils pouvaient obtenir des informations concernant l'enquête. Le parent bénéficiait d'un délai de réflexion entre la signature du consentement et le déroulement de l'entretien.

5. Réalisation des entretiens

5.1. Guide d'entretien

Le guide d'entretien (annexe IV) a été préparé en amont des entretiens. Il comportait huit questions ouvertes claires et courtes. Elles ont été travaillées de façon à obtenir des réponses riches en informations sans pour autant les influencer. Le questionnaire a été soumis à des éducateurs spécialisés ainsi qu'un médecin référent de CMP avant le début de l'enquête. Cette phase expérimentale a permis d'évaluer la cohérence des thèmes et des tournures utilisées.

La première question explore l'avis du parent sur les éléments qui favorisent une bonne éducation. Les trois questions suivantes abordent le vécu des parents vis-à-vis du modèle éducatif reçu et leurs positions concernant la transmission à leurs propres enfants.

Les deux questions suivantes concernent l'identification par le parent des difficultés de l'enfant consultant au CMP et des hypothèses sur l'origine des troubles.

La septième question interroge les stratégies alternatives aux châtiments corporels mis en place suite à un comportement jugé négatif.

Enfin, la dernière question explore la position du parent concernant un éventuel lien entre les méthodes éducatives dans nos sociétés créoles et l'histoire de l'esclavage.

5.2. Déroulement des entretiens

Les entretiens se déroulaient dans une pièce calme au sein des lieux de consultation habituels de l'enfant suivi. Le bon déroulement était favorisé par l'arrêt des téléphones portables et l'information du personnel. La mesure d'anonymat était rappelée en début d'entretien dans le but de limiter la retenue du discours.

Au cours de l'entretien, l'ordre des questions pouvaient évoluer afin de préserver la spontanéité des associations. De plus l'enquêteur pouvait utiliser des questions de relance pour approfondir les points importants et obtenir davantage de matériel. Certaines réponses apportant des idées novatrices ont pu nous amener à repenser notre guide d'entretien en y ajoutant des questions pour les entretiens suivants.

Les entretiens ont été réalisés entre Mars et Juin 2016, l'enregistrement s'effectuait à l'aide d'un dictaphone Handy Recorder H1®. Chaque entretien a été réalisé après avoir terminé l'analyse du précédent afin de repenser le guide d'entretien au besoin.

Nous n'avons pas mis à jour de nouvelles données à partir du onzième entretien, ce qui correspond à la saturation des données en analyse qualitative. A l'issue de l'entretien un formulaire d'information sur la parentalité positive et les conséquences des violences était remis aux parents. (Annexe V). Ce formulaire reprend les recommandations du conseil européen des droits de l'homme d'une façon claire et abordable à un niveau de maîtrise moyen du français.

5.3. Vécu des participants

Les parents se sont montrés enthousiastes pour participer aux entretiens, nous n'avons rencontré aucun refus de participation. Beaucoup étaient satisfaits d'avoir participé à un travail de recherche pouvant aider d'autres parents. De plus ils ont été nombreux à avoir ressenti un bénéfice à l'issue de l'entretien. Qu'ils ont perçu comme un temps de parole et d'échange autour des difficultés de leurs enfants. L'intitulé du formulaire évoquant les violences éducatives n'a pas suscité de réticence, hormis pour le mari d'une mère interrogée qui s'interrogeait sur les motifs de recrutement de son épouse.

6. Analyse des données

Chaque entretien audio a été intégralement retranscrit sous forme de traitement de texte Word® à l'aide d'un logiciel de transcription audio Dragon©. Les expressions corporelles telles que les soupirs, les rires et les tics d'agacements ont été reportés entre parenthèse afin d'obtenir une plus grande fidélité du discours. Pour l'analyse du contenu, nous avons utilisé le logiciel NVIVO 11, qui est une référence en matière de recherche qualitative.

Chaque entretien sous forme de texte y était importé pour être analysé. L'étape de la codification ouverte consistait à associer chaque segment de phrase, ou verbatim, à une ou plusieurs idées conceptualisantes appelées « nœuds ». Les codes pouvaient évoluer à mesure de l'analyse, ainsi certains trop restreints ont pu être fusionnés et d'autres trop larges segmentés. Le codage axial consistait à analyser et à confronter les nœuds les uns aux autres de façon itérative. Dans le but de regrouper les aspects les plus importants du phénomène sous forme de catégories. Le logiciel a permis la modélisation des données afin d'illustrer, au travers de schémas, la dynamique structurelle et fonctionnelle du phénomène. L'analyse thématique permettait l'émergence de théories répondant à la question de l'étude et détaillées dans la partie résultats. Afin d'assurer une validité interne à cette étude, nous avons procédé à une triangulation des données. Le codage a été réalisé par trois personnes différentes qui étaient l'auteur de la thèse, le directeur de la thèse et un intervenant extérieur à la recherche et initié à la recherche par théorie ancrée. On notait une concordance entre les différents codages réalisés de façon indépendante.

RESULTATS

I. Caractéristiques des parents interrogés

Parmi les douze parents interrogés, il y avait huit femmes et quatre hommes. Ils étaient âgés de 31 à 72 ans, soit une moyenne d'âge de 44,2 ans et un âge médian de 38 ans. Concernant le statut par rapport à l'enfant, il y avait deux pères, deux beaux-pères, deux grands-mères et six mères, tous bénéficiaient de l'autorité parentale vis-à-vis de l'enfant. Concernant le statut socio-professionnel, le revenu moyen des parents était de 1525^{euros/mois} avec un salaire médian à 1700^e/mois. Les revenus étaient déterminés à partir des données du dossier médical. Ces données pouvaient être complétées par l'assistante sociale du service. Ils comprenaient le cumul des différents revenus tels que le salaire net, les prestations sociales ou la pension de retraite. Trois parents étaient retraités, une mère était sans activité professionnelle, une mère était en arrêt maladie longue durée. Le reste des parents avait une activité professionnelle déclarée couvrant des secteurs d'activités variés allant du maçon au cadre en entreprise en passant par deux auto-entrepreneurs. Quatre parents étaient célibataires, une mère était mariée et huit vivaient en concubinage dont deux parents recrutés ayant un enfant en commun. Sept des parents vivaient en milieu urbain et cinq en milieu rural.

Les parents avaient en moyenne deux enfants à charge. L'âge médian des enfants était de 7 ans, deux étaient des filles et neuf des garçons. Les diagnostics des enfants ont été reportés dans le tableau des caractéristiques (Annexe I), ils correspondent aux diagnostics présents dans le dossier médical lors du recrutement du parent. Ils étaient codés selon la classification de la CIM 10 et ont également été présentés selon la classification du DSM V pour notre étude. Les deux catégories principalement retrouvées étaient les troubles liés à un déficit de l'attention/hyperactivité pour un tiers des enfants et les troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites pour trois autres. On retrouvait également un diagnostic du spectre de la schizophrénie et un diagnostic de trouble anxieux à type d'anxiété de séparation. On notait deux diagnostics de troubles des apprentissages. Dans une situation il s'agissait du diagnostic principal, dans l'autre, d'un diagnostic associé. Pour un des enfants on ne notait aucun trouble, mais une demande de suivi avait été formulée par le parent recruté devant la présence d'événements passés pouvant influencer l'état psychologique.

Tous les parents ont été recrutés parce qu'ils évoquaient des difficultés d'ordre éducatives avec leurs enfants et qu'ils disaient avoir un avis sur l'utilisation des violences à visée éducative. Nous verrons dans l'analyse thématique les différents points de vue des parents concernant l'utilisation des violences éducatives et développeront les arguments avancés pour en justifier ou en limiter l'usage.

II. Contexte éducatif actuel

1. Justification des violences éducatives

Sept parents sur douze ont tenu des propos qui démontraient une approbation explicite à l'utilisation de la violence à visée éducative.

1.1. Quand il faut

Pour cinq d'entre eux, elles étaient à mettre en place « quand il le fallait » sans autre forme de justification.

P5 : « oui mais quand j'en arrive au point de taper, c'est que vraiment c'était cherché et puis il fallait ça ».

P12 : « c'est comme ça que je fais avec mes enfants, je corrige quand il faut ».

1.2. Pour son bien

Pour trois parents, les VE sont utilisées « pour le bien de l'enfant » et relève d'une certaine nécessité.

P12 : « Lui il a besoin de ça. Lui il est dans la défiance, dans la défiance sans arrêt ! »

P11 : « Par contre je pense que c'est nécessaire que les enfants puissent avoir une fessée, ah oui de temps en temps ! Oui il faut avoir une fessée de temps en temps ! »

1.3. Nécessité de comprendre par la douleur

Trois parents argumentaient que la violence physique peut être nécessaire pour permettre la compréhension des mesures éducatives par l'enfant.

P1 : « Moi ce que j'ai vécu, si je l'enseigne à ma fille, je lui dis « tu sais je suis passé par là, je sais que ça fait ça ! » Mais l'enfant il l'a pas vécu, il va vouloir y aller parce qu'il l'a pas fait !(...) donc faut lui faire goûter ! La fessée elle est bonne ! »

P6 : « Il faut le choquer un peu pour qu'il se rende compte que et bien voilà, il faut qu'il arrête ; donc voilà. »

Deux parents évoquaient le fait que cela inhibe tout geste déplacé de la part des enfants envers eux- mêmes comme les coups de pied. Pour deux parents « cela ne fait pas de mal » ou « n'a jamais tué quelqu'un ». Deux parents s'appuyaient sur la Bible en évoquant l'encouragement à en faire usage.

P12 : « *Et je trouve de toute façon c'est absurde moi je suis chrétien, dans la Bible c'est écrit qu'on peut corriger ses enfants !* »

P2 : « *oui parce que, la Bible ne l'a pas interdit !* »

Deux parents en justifient l'usage dans un but éducatif et n'aurait pas utilisé cette méthode envers un autre adulte.

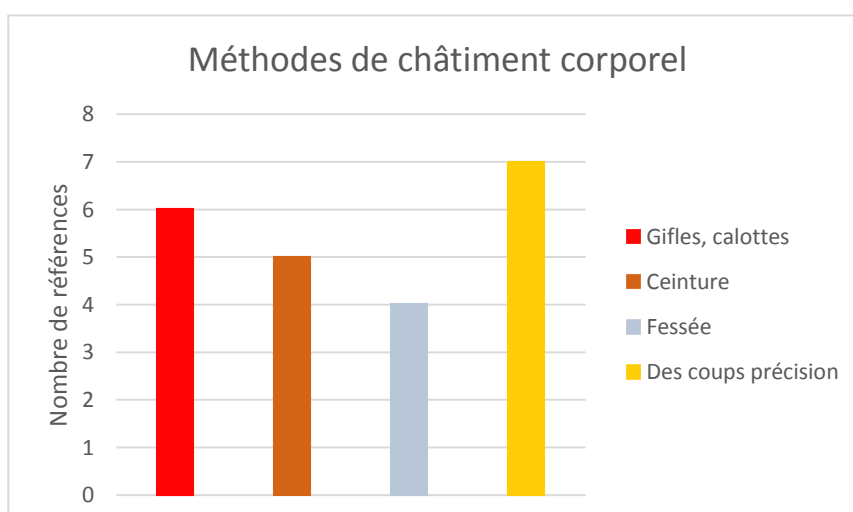
P12 : « *si vous n'êtes pas mon enfant, je ne suis pas en train de faire votre éducation ; on a le droit de ne pas être d'accord sur un sujet ou deux.... ou dix ni sur aucun d'ailleurs ; mais je n'ai pas à faire votre éducation* »

Enfin, quatre parents font référence au fait que l'utilisation des violences éducatives demeure une nécessité, mais l'intensité de la force doit être modérée.

P1 : « *Moi je vais juste changer le niveau, la force et l'intensité des coups. Mais elle est toujours bonne. La fessée elle est bonne !* »

P5 : « *Donc je pense que c'est nécessaire mais il ne faut pas non plus arriver à un point où l'enfant est battu* ».

2. Méthodes de châtiment corporel



Les méthodes qui sont le plus fréquemment évoquées par les parents étaient **les gifles encore appelées « calottes »** avec 17 allusions chez cinq parents différents. L'utilisation de la

ceinture est évoquée légèrement avant la fessée par quatre parents. Lorsqu'ils ne décrivaient pas la méthode utilisée, on remarquait que les parents employaient le terme de « **coups** » qui désignait le fait d'administrer un châtiment corporel, ce terme pouvait englober plusieurs méthodes citées précédemment. De même le terme de « **volée** » évoqué par un des parents désigne le déferlement de coups, ces coups pouvant être administrés avec la main ou un objet comme la ceinture. C'est un terme fréquemment retrouvé dans le contexte culturel antillais.

On notait des allusions à l'usage d'une baguette ou d'une palette, ou encore au fait d'obliger un enfant à manger une nourriture avec laquelle il aurait joué.

Pour quatre parents sur sept, les VE étaient administrées sur un mode impulsif sans élaboration préalable. Il pouvait être différé « quand on rentre à la maison » pour deux parents ou administré « par surprise » pour limiter la capacité de fuite de l'enfant pour un des parents.

Pour d'autres les VE pouvaient faire l'objet d'une ritualisation comme le fait de nommer l'objet pourvoyeur.

P11 : « je l'avais même baptisé ! (...) elle savait que moi j'avais un temps pour aller chercher la baguette ».

3. Motifs

3.1. La désobéissance, l'opposition

Les motifs les plus fréquemment évoqués par les parents concernaient la désobéissance au travers dix-huit verbatims. Parmi les faits de désobéissance, il y avait notamment, la persistance d'un comportement déviant malgré des sollicitations parentales répétées pour six parents sur sept.

P12 : « mais par contre si l'enfant on lui dit une fois, deux fois et qu'il continue, là il y a correction ! »

P5 : « Mais généralement quand j'arrive à là, c'est que j'ai trop parlé ! »

De même pour trois parents, il y avait le fait de faire preuve d'une opposition manifeste aux consignes du parent.

P11 : « si je lui dis « on ne monte pas sur la table ! » Et bien elle veut monter sur la table ! Je lui dis "non on ne monte pas sur une table !" En fait elle savait aussi pourquoi je tapais... »

P12 : « Quand un enfant fait volontairement le contraire de ce qu'on lui demande. Quand un enfant va dans l'opposition, quand il va dans la défiance là il faut corriger ».

Et enfin le fait de ne pas respecter des principes éducatifs préétablis.

P11 : « Parce que dans la maison il y a des consignes qu'il faut respecter et si il n'y a pas de respect par rapport aux consignes et bien il y a des sanctions et la sanction, c'est la fessée ! »

3.2. Le manque de respect envers le parent

On retrouve en deuxième position des motifs évoqués le fait de manquer de respect au parent.

P1 : « si tu me dis n'importe quoi, je te donne deux calottes devant tous tes amis ! moi j'ai pas le temps ! »

P5 : « mais quand c'est arrivé qu'il a dit tchip, son père a laissé passer alors que pour moi ça été direct ça été une claque, j'ai pas accepté, parce que je me suis dit il peut se permettre des choses (...) mais il y a des limites quand même à ne pas dépasser ».

Nous précisons que « le Tchip » correspond à une élocution produite avec la bouche pouvant signifier à l'autre du dédain, voire du mépris. Dans le contexte culturel antillais, il est considéré comme une offense extrême lorsqu'il est adressé à une figure d'autorité. Cette particularité se retrouvait à deux reprises parmi les parents interrogés.

5.3. Par énervement, lassitude

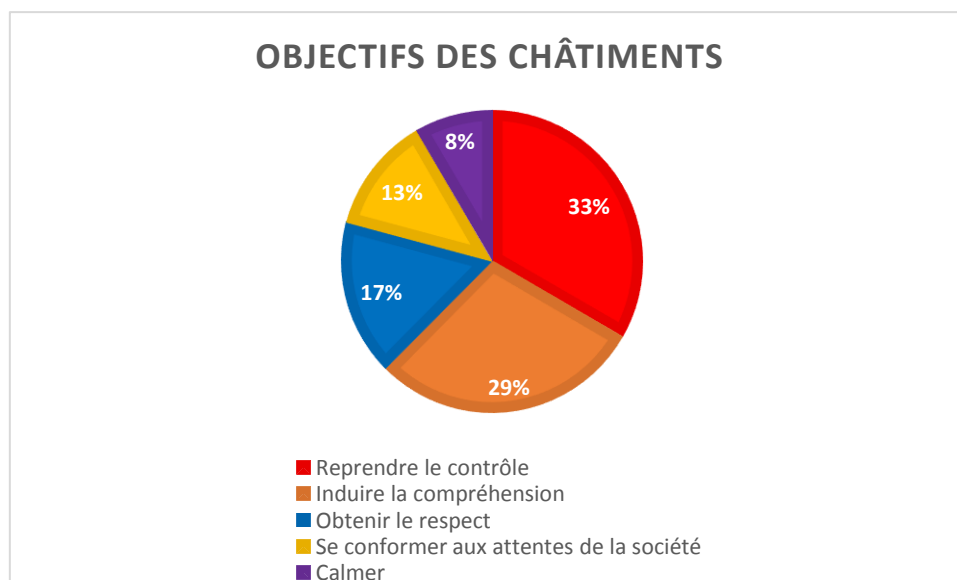
Quatre parents ont évoqué le fait de faire usage de la violence dans un contexte d'énervement et de lassitude au travers de 18 verbatims.

P10 : « tu vois on a des trucs : je n'ai pas envie, je n'ai pas envie, alors que le gamin il ne comprend pas, l'enfant il ne comprend pas ; c'est vrai. Mais toi en tant qu'adulte tu es arrivé à un stade tu te sens oppressé, tu ne sais plus quoi faire et l'enfant n'écoute pas »

P5 : « Donc après quand je marque le coup, c'est vraiment parce que je suis arrivé à bout »

Parmi les autres motifs moins représentés, on retrouvait le fait de mentir, de faire un caprice dans un magasin, de se mettre en danger ou encore de jouer avec de la nourriture.

4. Objectifs visés par le parent



4.1. Reprendre le contrôle sur la situation

Parmi les objectifs les plus souvent évoqués, il ressortait la volonté pour le parent de **reprendre le contrôle sur une situation de perte d'autorité**. La mise en place des VE devient alors un moyen justifié pour inhiber un comportement jugé déviant dans un délai immédiat pour six parents qui l'évoquait au travers de vingt-deux verbatims.

P2 : « bon lorsque tu parles pour un enfant et qu'il n'écoute pas... l'autre fois je me suis emporté là ! franchement si c'était à recommencer, je le ferais »

P6 : « Au bout d'un moment, je ne sais pas, à la fin de la semaine, j'en ai marre, j'estime en tout cas de mon côté avoir suffisamment parlé, donc la ceinture peut être là »

4.2. Induire la compréhension

Une des idées novatrices que mettait au jour cette étude était le fait que **les violences éducatives avaient pour objectif d'induire la compréhension de la mesure éducative**.

Sept parents y font allusion au travers de dix- sept verbatims qui évoquent l'efficacité des mesures violentes pour obtenir la compréhension des mesures comportementales à adopter.

P1 : « Quand vous faites maintenant, vous êtes le héros du jour dans le magasin, pourquoi, parce que vous avez fait comprendre à l'enfant qu'il fallait se tenir ! »

P11 : « eh ben, lui pour lui c'est comme si, quand il va agir de cette façon et bien l'enfant va comprendre que bon il n'a pas à recommencer ! »

P10 : « Tu vois ce n'est pas le coup qui fait mal, c'est le fait que « papa m'a tapé...donc voilà, je vais me calmer, je vais être plus gentil, je vais être voilà... c'est comme ça qu'il est après quand même »

P12 : « C'est parce que j'ai senti qu'il mettait sa vie en danger, fallait que je lui mette les idées en place mais c'est tout »

4.3. Obtenir le respect

Trois parents évoquaient les VE comme une garantie pour se faire respecter de leur enfant.

Ils faisaient également allusion au fait que ne pas les utiliser pouvait faire courir le risque de voir son autorité bafouée.

P5 : « Il faut que j'aie une position pour avoir le respect mais c'est pas quelque chose que j'aime »

P1 : « donc si il veut pas se faire respecter de ses enfants, ça c'est son problème ; mais moi je me fais respecter ! »

4.4. Se conformer aux attentes de la société

Trois parents ont exprimé avoir mis en place une stratégie éducative violente plutôt qu'une alternative dans le but de se conformer aux attentes de la société au travers cinq verbatims.

P1 : « une maman (...) qui dit à son enfant dans un magasin de rester tranquille. Elle a sa réputation de maman ! Elle va pas vouloir qu'on la fasse honte dans le magasin ! Moi je t'attrape dans le magasin, je te donne une volée ! On regarde plus l'enfant, on regarde le parent ! qui normalement dans une situation de ce genre devrait sévir (...) Et quand vous faites maintenant ! vous êtes le héros du jour dans le magasin »

P5 : « Mais de me dire n'importe quoi devant tout le monde ! là il peut en prendre une devant tout le monde à n'importe quel moment ! »

P6 : « Il faut dire que quand on est à Paris, moi en tout cas en tant que père, je n'avais pas envie de rentrer au pays avec mon enfant et qu'on me dise qu'il est mal élevé, qu'il n'écoute pas ou qu'il fait ce qu'il veut. Donc du coup de ce fait les écarts de ma part étaient très peu tolérés »

4.5. Calmer

Deux parents faisaient référence au fait d'en faire usage pour calmer l'enfant devant un épisode de colère ou d'agitation psycho- motrice.

P10 : « Quand le gamin il s'est pris une gifle juste avant ou que maman elle s'est énervée, et que le gamin il me répond, qu'il pète les plombs et tout ; là tu te dis peut-être un coup de ceinture ça va le calmer et oui ça le calme ! Même si on ne fait pas fort tout ça, oui ça calme ! »

P12 : « Parce que je me dis, que si d'autres personnes n'ont pas un pouvoir, mais de quoi pouvoir le calmer (...) pour lui montrer que le comportement qu'il a n'est pas adapté, ça peut être plus dangereux pour lui dans son futur ».

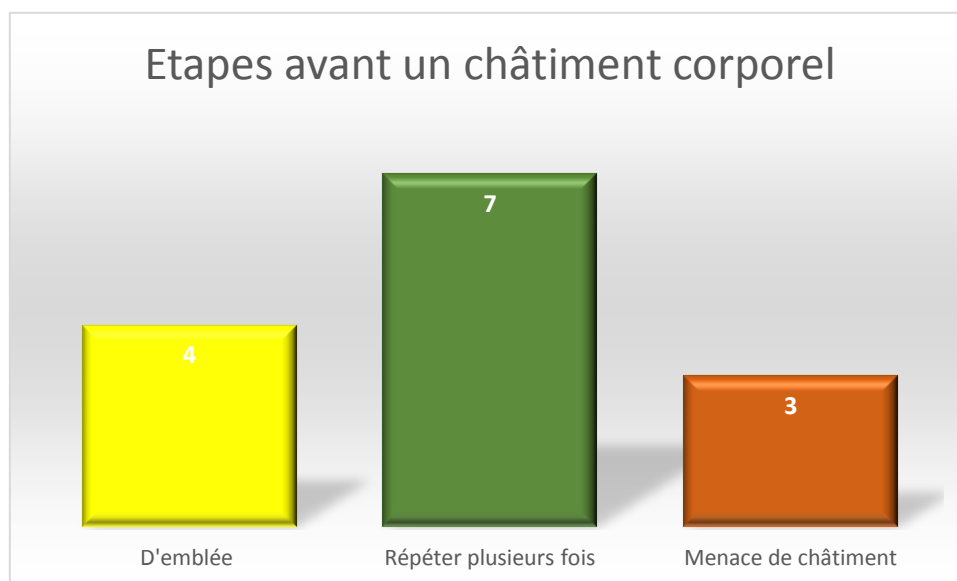
5. Etapas avant le châtiment corporel

L'analyse des stratégies éducatives a permis d'identifier la chronologie des mesures éducatives précédant l'utilisation des violences. Sept parents évoquaient le fait d'avoir répété plusieurs fois ou d'avoir laissé passer plusieurs comportements déviants avant de sévir. Quatre parents faisaient référence à une utilisation d'emblée suite à un comportement déviant. Trois décrivaient utiliser d'abord la menace avant de passer à l'acte.

P12 : « voilà bien sûr, si tu continues tu vas prendre deux coups de ceinture, il le sait ».

P6 : « donc la ceinture peut-être là, déjà je l'avertis que je prends la ceinture. Et si je vois qu'il teste, parce que effectivement les enfants testent beaucoup, donc la ceinture peut être prise »

P5 : « Des fois j'ai la ceinture en main, je lui montre, je ne dis pas que j'attends le faux pas, mais si ça continue, ça tombe »



6. L'enfant désigné comme responsable

Il est à noter que quatre parents ont fait référence à l'utilisation des VE comme une réponse logique à un comportement déviant et que de ce fait leur utilisation tiendrait de la responsabilité de l'enfant qui aurait pu éviter cela par son bon comportement.

P6 : « oui mais quand j'arrive au point je tape, c'est que vraiment c'était cherché et puis il fallait ça »

P12 : « On était deux avec un groupe de quatre enfants et le seul des quatre c'est celui-là ou il faut répéter toutes les 10 secondes. Forcément on adapte les choses avec lui »

7. Banalisation des violences éducatives

On notait la banalisation de la violence des châtements corporels dans le discours de certains parents. En effet la description de certaines mesures éducatives ne semblait pas représenter une forme de violence à part entière.

P1 : « Donc on donne à l'enfant deux ou trois petits sévices, pour qu'il se redresse »

P11 : « et je disais au papa « non, tu peux corriger l'enfant mais tu prends une ceinture ou encore la baguette mais il ne faut pas taper violemment »

P5 : « Alors ça dépend de quelle manière s'est fait, quand c'est mesuré, un peu comme moi je fais, ça ne fait de mal à personne »

P12 : « Corriger oui d'accord mais pas tuer, pas maltraiter (...) Mais si mon enfant prend un coup de ceinture ou deux... si je t'ai promis deux coups de ceinture, je te donne deux coups de ceinture, voilà t'en a pris deux et puis voilà ! »

8. Concernant la remise en question

Quatre parents ont tenu des propos qui remettaient clairement en question l'utilisation des VE. Parmi ces parents, trois disaient ne pas utiliser les VE et une disait vouloir limiter, mais pouvait en faire usage occasionnellement. Ils évoquaient essentiellement la mise en place de stratégies alternatives telles que la communication.

P3 : « Et puis euh, moi je ne les tape pas hein, je préfère parler avec eux Et puis euh, moi je ne les tape pas hein, je préfère parler avec eux, parler parler parler. Même si ils me disent que ils ont compris, mais je préfère parler. Je ne pense pas que pour taper les enfants, non c'est pas la solution »

P4 : « ben moi je pense que non, ce n'est pas en tapant qu'on arrange. Je pense c'est en communiquant »

P8 : « des fois ça fait deux ou trois fois que je le répète et je le récupère comme ça, je lui fais comprendre quoi. Ça peut arriver qu'il y ait une fessée ou un truc mais en général j'essaie de ne pas en arriver là.

9. Arguments qui en limitent l'usage

Parmi les douze entretiens, on retrouvait des arguments en faveur d'une limitation ou d'un non usage des VE.

9.1. Provoque de la douleur physique

Ainsi l'argument majoritairement évoqué était lié à l'impact des mesures violentes et notamment la douleur physique éprouvée par l'enfant.

P8 : « Alors je menace des fois, alors je reviens sur la culture Antillaise, donc ça m'arrive de prendre ma palette en bois et menacer, mais bon, je ne tape pas, je sais que ça fait mal »

P9 : « Alors moi je ne fais pas ça, je ne fais pas comme à l'époque de maman, y a un système que j'ai pris ! mais pour frapper des enfants, non ! ça fait mal, ça fait mal ! »

Deux parents évoquaient la souffrance engendrée par l'utilisation de méthodes violentes, dont un qui anticipait l'apparition d'idées suicidaires chez son enfant. On notait également l'idée que cela contribue à créer de la distance et de la frustration envers le parent.

9.2. Est désagréable pour le parent

En deuxième position, les arguments concernaient le fait que la mise en place de méthodes violentes était désagréable pour le parent.

P6 : « Et moi j'arrive à le faire avec mon garçon, je suis content parce que, quand ça m'arrive de le taper, beaucoup moins maintenant, mais quand ça m'arrivait de lever la main sur lui, j'avais vraiment mal au cœur des fois. Je savais que c'était pour son bien mais je le voyais qui pleurait, ça me faisait mal ! Donc non, il faut parler il faut prendre le temps. Il ne faut pas hésiter à consulter un psychologue »

P5 : « moi, mettre une claque j'ai du mal »

P4 : « j'aime pas taper, mais bon c'est vrai que je parle beaucoup »

9.3. Avoir subi des violences dans l'enfance

On notait que pour deux parents, le fait d'avoir souffert des VE dans l'enfance justifiait le fait de ne pas utiliser de méthode violente.

P6 : « on se dit au final maintenant qu'on est adulte, qu'on a mûri et qu'on a notre vie, ben on se dit que ce n'était pas... finalement, que certaines réactions ce n'était pas finalement les bonnes en fait, donc étant donné qu'on a conscience de ça, donc on se dit qu'il ne faut pas reproduire ça. De trouver une autre alternative »

P4 : « Moi je dis, on me connaît pas donc c'est ma vie et comme je dis que pour moi le taper, ça n'arrange rien. Puisque moi, bon j'ai bien été tapé ; certes, mais pour moi c'est une souffrance »

Pour trois parents, cela ne constituait pas un moyen efficace d'obtenir la compréhension ou la résolution des difficultés.

9.4. Position ambivalente

Sept parents faisait état d'une position ambivalente concernant l'utilisation des violences éducatives. Cette catégorie correspondait aux dix verbatims qui évoquaient une discordance entre une remise en question théorique et une utilisation en pratique des VE.

P5 : « alors je le fais parce que je ne peux pas laisser tout passer, (...) mais en même temps, il faut pas que je le fasse. Il faut que j'aie une position pour avoir le respect, mais c'est pas quelque chose que j'aime. »

P1 : « Mais je pense qu'il faut la garder, mais d'après ce que vous avez vécu, vous n'allez pas faire vivre à votre enfant la même chose ; puisque vous l'avez vécu ! Donc vous gardez l'enseignement, mais vous l'assouplissez, mais vous le gardez ! »

P6 : « Il sait que maman est plus gentille donc il profite et je me disais quelque part, mais est-ce que c'est la bonne solution ? Est-ce que je fais bien ? mais d'un autre côté, je me dis aussi que je n'ai pas envie que l'on me dise quoique ce soit quand je rentre avec mon enfant en Guadeloupe »

10. Différence avec la maltraitance

Trois parents avaient spontanément fait part de la limite entre l'utilisation des violences éducatives et la maltraitance. Pour deux d'entre eux, il s'agissait de l'apparition de séquelles physiques comme une plaie ou des marques. Et soulignait que l'absence de maîtrise de la mesure pouvait définir le seuil. Agir de manière impulsive et démesurée était un critère pour différencier les VE de la maltraitance.

P11 : « disons qu'on ne pas taper pour pouvoir faire l'enfant.... pour physiquement qu'on puisse blesser l'enfant, non ! Quand même, c'est juste pour faire l'enfant comprendre "bon

ben... non il y a des trucs il ne faut pas faire ». C'est une leçon qu'on donne à l'enfant on ne va pas rentrer dans une forme de violence corporelle, non, pour moi on tape l'enfant... et puis il faut savoir avec quoi on tape aussi, on ne va pas taper avec quelque chose qui va blesser l'enfant ! »

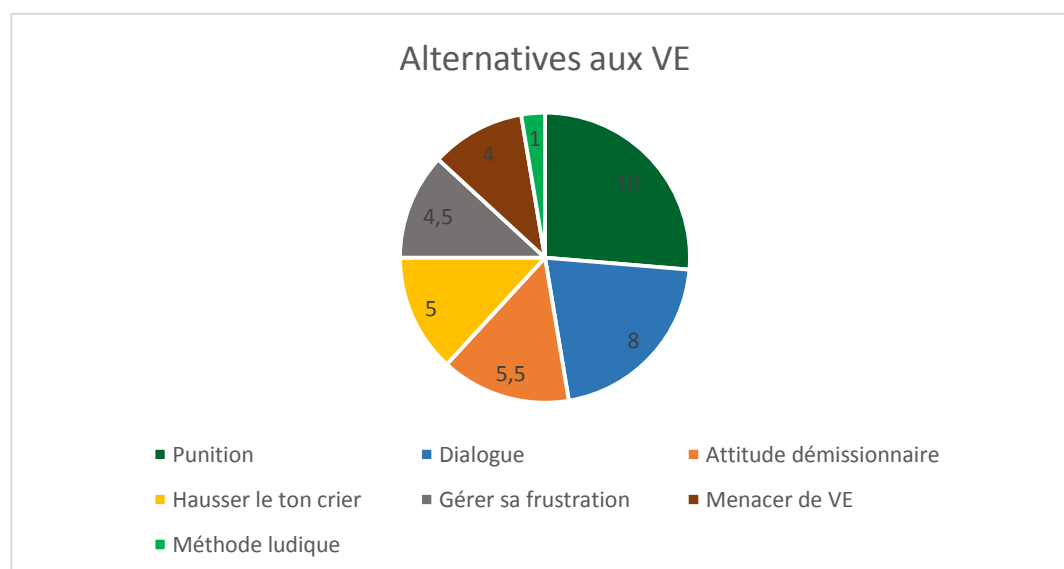
P12 : « tant que c'est pas fait dans le but de blesser un enfant ; je parle de blesser, de blesser, par exemple avec un morceau de bois, de lui casser le bras en exemple. Quand c'est juste pour le rappel à l'ordre oui voilà, moi ça ne me pose pas de problème du tout ».

P12 : « La quand on va me le dire à l'école, j'ai peut-être envie de lui mettre une baffe et de lui dire quand "on va arriver à la maison tu prendras deux coups de ceinture". Mais si je lui dis que "t'en prendras deux", faut pas que ça en soit cinq, parce que si un ... en fait, la différence c'est le contrôle. Pour moi la différence entre corriger et maltraiter c'est que celui qui corrige contrôle ce qu'il fait »

P11 : Bon... pour moi non, pour moi non, on donne la fessée d'accord, mais il y a des limites quand même. Déjà faut savoir, on ne peut pas taper avec quelque chose, on ne peut pas taper avec un coutelas, c'est avec non ! Hors elle, elle n'a pas de... c'est ce qu'elle a à la portée qu'elle, on voit bien que c'est sur énervement, c'est pas quelque chose qui est éducatif ! Enfin c'est comme ça que je vois ça.

11. Concernant les alternatives aux châtimement corporel

Tous les parents interrogés déclaraient avoir déjà mis en place des alternatives aux châtimement corporels



11.1. La punition

Parmi les mesures les plus fréquemment citées, on retrouvait la punition, qui était évoquée par dix parents à raison de 34 verbatims. La méthode la plus couramment citée consistait à priver l'enfant de ce qu'il aime, en réponse à un comportement jugé déviant.

P11 : « mais si l'enfant sait très bien qu'il sera justement privé de certaines choses qu'il aime bien, bon il va faire attention »

P3 : « Et pour X, comme il aime bien aller chez ma sœur, parfois je lui dis qu'il n'ira pas. Là il essaye de tout faire pour récupérer sa faute parce que là, il aime y aller ».

P12 : « Bon c'est la télé, quand il te demande, si il est embêtant alors je le prive, tu le prives de le faire, ce qu'il aime faire tu le prives »

Pour quatre parents, cela consistait à isoler l'enfant dans une pièce.

P3 : « je préfère comme ça, discuter, parler, être à l'écoute ; qu'il aille se coucher plus tôt ou qu'il aille dans sa chambre, mais pas de coup ».

P5 : « après je vais peut-être plus dire « bon ben maintenant tu vas dans ta chambre et tu attends que je vienne te chercher » »

11.2. Le dialogue

Huit parents évoquaient le dialogue comme une alternative au châtement corporel. Parmi eux, six parents l'identifiaient comme une meilleure solution.

P3 : « c'est pas la solution en donnant des coups. Mais en expliquant, en leur parlant ; c'est mieux, beaucoup mieux ».

P4 : « Ce n'est pas en tapant qu'on arrange, je pense c'est en communiquant »

Trois parents remettaient en question l'efficacité du dialogue. Un parent suggérait que cela dépendait de l'enfant et de son caractère.

P1 : « je dirais toujours que ça dépend de l'enfant, ça dépend de l'enfant et de l'état d'esprit de l'enfant et le vécu de l'enfant »

Deux autres estimaient que le dialogue manquait d'efficacité et était parfois trop utilisé.

P2 : « Parce que je vois ma compagne qui parle à X "X écoute ça.... ninninin..." (...) Alors X était là, il n'écoute pas, mais il fait comme si c'est un gentil garçon... La seule chose que je n'aime pas avec elle, c'est qu'elle parle trop à l'enfant »

P5 : « Après c'est vrai que des fois on a tendance à vouloir trop expliquer aux enfants : « pourquoi faut pas faire si, je t'ai déjà parlé dix fois, vingt fois etc... » »

11.3. Attitude démissionnaire

Il était à noter qu'en troisième position, les parents relataient une attitude démissionnaire comme alternative à la mise en place d'une mesure éducative violente. Cinq parents évoquaient, au travers de onze verbatims, une position qui visait à quitter le lieu, ou à laisser passer le comportement déviant.

P1 : « Donc en général , je laisse toujours passer, mais tu me fais deux ou trois coups après, pensant que j'ai oublié, parce que j'ai laissé passer ?! Je te rappelle que j'ai laissé passer parce que je voulais ! mais là ; maintenant on revient et on règle ça ! »

P11 : « Mais comme je sais que c'est de la provocation et comme je ne veux pas avoir de conflit, je lui dis non, il faut que tu...non ne non... et je décide de ne pas regarder parce que je dois lui dire à nouveau hein ! Mais je ne veux pas... parce qu'elle a décidé de manger dans le canapé ! Si moi j'assistais, non ça va... ça va partir alors je sais, comme je connais la situation, je dis bon... »

P2 : « Je dis bon de toute manière, je fais ce que je dois faire, je dis bon de toute façon, vous allez me voir demain si Dieu veut... Je prends ma voiture et je pars, je dors chez moi »

11.4. Hausser le ton, crier

Cinq parents préféraient crier ou hausser le ton plutôt que de mettre en place des VE.

P2 : « Par contre moi si je t'ai déjà parlé une fois, deux fois, là je vais crier et je préfère crier fort pour que tu entendes au lieu que je tape »

P5 : « Alors je ne tape pas pour autant, mais je vais hausser le ton, c'est plus ça »

11.5. Gérer sa frustration

En quatrième position des alternatives, les parents évoquaient le fait de gérer la frustration, la colère afin d'éviter un passage à l'acte. Cela pouvait passer par le fait de faire appel au conjoint, briser un objet, passer à une autre activité ou encore garder le silence jusqu'à diminution des émotions.

11.6. Menace d'administration de châtiment corporel

Quatre parents relataient la menace d'un châtiment corporel comme alternative aux VE.

P7 : « En effet quand je te dis, parfois je lui dis « X je vais te donner des coups ! » (...) Assez souvent il laisse ça tomber, il ne va pas recommencer, là je ne vais pas avoir tendance à lui donner des coups ! »

P8 : « Mais je ne sais pas, la fessée, bon c'est... enfin comme je dis, moi je prends ma palette en bois et je menace quoi, je ne vais pas forcément taper »

P9 : « Parfois je promets, je dis « je vais te donner, je vais te donner » mais je donne pas des coups, je n'aime pas frapper »

Un parent évoquait la mise en place de méthodes ludiques concernant les apprentissages scolaires :

P5: « Alors je ne lui donne pas les coups pour l'école quand même, alors bon pour l'instant il est en petite classe, mais c'est vrai que j'essaie plus de trouver des méthodes ludiques »

Un autre relatait le fait de faire appel à une aide médico-sociale , précisons que le parent s'était vu attribuer l'autorité parentale par une instance judiciaire.

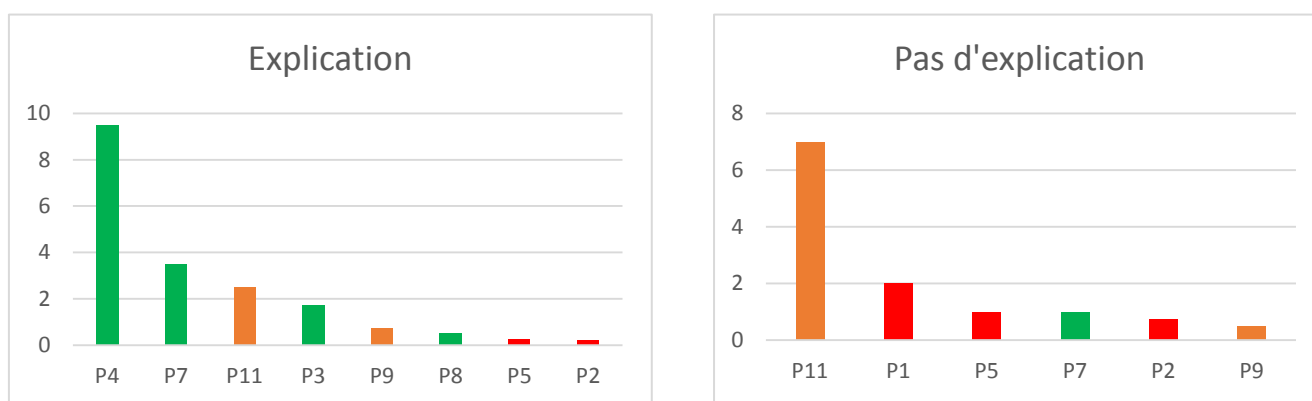
P7 : « Je lui dis « Je vais te donner des coups ! comme je donnais des coups à ta maman » mais je ne te touche pas, je ne te touche pas... j'avertis l'assistante sociale mais je ne te touche pas »

Les objectifs visés par les mesures alternatives correspondaient en termes de qualité et de représentativité à ceux évoqués pour les violences éducatives.

On retrouvait la volonté de reprendre le contrôle sur la situation, en première position et la volonté d'induire la compréhension en deuxième position.

11.7. Explication de la mesure éducative.

L'analyse du discours des parents permettait de mettre au jour certaines stratégies éducatives mises en place dans le quotidien par les parents. Et notamment en ce qui concerne l'explication de la mesure éducative. C'est-à-dire, la verbalisation des attentes vis-à-vis d'un comportement jugé déviant avant la mise en place d'un châtime corporel ou d'une alternative comme la punition. On notait que huit parents faisaient référence à l'explication des mesures éducatives, ces explications pouvaient consister une alternative ou précéder la mise en place d'un châtime corporel. Six parents témoignaient avoir mis en place des mesures éducatives sans en avoir expliqué le sens à l'enfant.



Lorsqu'elle était évoquée, l'objectif était à nouveau majoritairement d'induire la compréhension. On retrouvait cette notion chez six parents au travers de dix verbatims. Un autre parent évoquait le fait de « mettre aux normes » l'enfant.

P11 : « *Premièrement il faut communiquer, déjà faire l'enfant comprendre « bon ben écoute, ce n'est pas pour dire de taper, effectivement parce que dans la maison il y a des consignes qu'il faut respecter et par rapport, si il n'y a pas de respect par rapport aux consignes et bien il y a des sanctions et la sanction c'est la fessée » »*

P2 : « *Non non, je t'appelle, je te parle calmement, je te fais comprendre que ce n'est pas la peine, on ne fait pas de conférence ! »*

P4 : « *Je vais parler pour X, je vais lui faire comprendre qu'il ne faut pas faire ça », machin machin ; tu vois. »*

P7 : « *de l'amener pour qu'il puisse comprendre, bon quand je lui dis de ne pas faire quelque chose qui n'est pas bon, de ne pas faire »*

P5 : « Quand je vois qu'il ne le fait pas ou que ça prend du temps, je lui fais comprendre que quand c'est lui qui me demande quelque chose, je le fais tout de suite donc que si ça continue comme ça, ce ne sera plus pareil »

13. Ce qui est bon pour bien éduquer un enfant

13.1. Communiquer avec son enfant

Six parents évoquaient l'importance d'une communication favorable. Au-delà du fait de constituer une alternative aux VE, comme vu précédemment ; les termes de communication, de dialogue et d'échange désignaient un aspect important de l'éducation.

P4 : « Il faut déjà la communication, il faut bien communiquer avec l'enfant, il faut bien lui expliquer si il a fait une bêtise, pourquoi j'ai puni, oui voilà c'est ça la communication, pour moi c'est ça, il faut beaucoup parler »

P6 : « La communication en gros, tout de suite là, je ne vois pas quoi d'autre. Voilà entourer son enfant et communiquer pour moi c'est les choses les plus importantes »

Trois explicitaient le fait de chercher à comprendre et à mieux connaître son enfant au quotidien par le dialogue. Le fait d'être à l'écoute de l'enfant a été explicité par un parent.

P3 : « ben je dirais la discussion, parler avec les enfants, les comprendre, chercher à comprendre, pour moi c'est ça »

P8 : « puis observer beaucoup son enfant, savoir ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, quelles sont ses habitudes, qu'est-ce qui ne va pas (...) lui poser des questions et de savoir l'écouter aussi »

13.2. Se référer au modèle hérité de ses parents

Cinq parents évoquaient l'importance de se baser sur le modèle reçu de leurs parents. Décrit comme une base, un socle sur lequel le parent s'appuie pour mettre en place ses propres mesures éducatives.

P1 : « Le plus important c'est, on revient toujours à la base familiale, c'est l'éducation qu'ont donné les parents d'avant. Les grands- parents, donc la base. Donc tout revient toujours aux parents d'avant. Si la base a été bien faite par les parents, les enfants ensuite, suivent automatiquement »

P8 : « mais moi chez moi, on m'a toujours appris que quand on se lève, on dit bonjour, de toujours dire merci, de toujours dire s'il te plaît. Et rien qu'avec ça et bien selon moi, on peut passer partout quoi »

P9 : « ben, je garde toujours la même machin docteur, c'est ça que je donne à mes enfants. Je ne parle pas d'aujourd'hui, je parle longtemps avant. Quand tu croisais quelqu'un, même si la maman est fâchée avec et ne répond pas, c'est pas ton affaire, faut dire bonjour, faut dire bonsoir »

13.3. Une bonne communication au sein du couple parental

En troisième position, on retrouvait la nécessité d'une bonne communication entre les deux parents. L'idée de s'accorder sur les limites à fixer à l'enfant ainsi que de limiter les disputes devant lui était évoqué par un tiers des parents.

P6 : « De ne pas tout le temps dire « ouais mais maman, c'est papa ou vice versa », il faut se remettre en question, discuter et discuter calmement aussi, ne pas hausser le ton, ne pas s'emporter parce que quand on est énervé, on ne prend pas toujours les bonnes décisions »

P5 : « C'est vrai que pour moi le plus important c'est la communication ; déjà entre parents pour être d'accord sur les limites »

13.4. Faire preuve de rigueur

Un tiers des parents s'était prononcé sur le fait qu'il fallait faire preuve d'une certaine rigueur auprès des enfants.

P10 : « c'est un chemin qu'ils suivent ; donc des fois il faut être un peu rigide je pense »

P7 : « parce que tu ne peux pas laisser un enfant, ne pas lui faire comprendre aussi que tu peux le tenir ! Faut le tenir, il ne faut pas assassiner un enfant, il ne faut pas mater un enfant, mais faut tenir l'enfant, pour lui faire comprendre... »

P9 : « franchement je ne suis pas méchante, mais je te mets debout, carré ! je donne des punitions »

13.5. Montrer de l'affection

Quatre parents avaient exprimé, au travers de quatre verbatims, l'importance de l'affection transmise à l'enfant. Le fait de démontrer un amour parental permettait à l'enfant de se sentir aimé et en confiance.

P8 : « bon ben selon moi, il faudrait peut-être déjà le mettre en confiance. Et il faut montrer un amour parental quoi, faire que l'enfant ne se sente pas en danger, qu'il se sente dans un cocon, en sécurité »

P10 : « il sait que je l'aime et je pense que c'est important pour lui de se sentir aimé déjà »

P9 : « y a des mamans, y a des personnes qui s'en foutent, ils font des enfants pour avoir de l'argent ! Mais c'est pas ça ! L'argent c'est pas l'amour et l'amour c'est pour donner à les enfants ! »

13.6. Se remettre en question

Trois parents évoquaient l'importance de la remise en question parentale dans le quotidien.

P6 : « donc effectivement comme je disais tout à l'heure c'est important de communiquer, de s'asseoir, de se remettre en question et de voir ses erreurs »

Parmi les autres allégations formulées de façon moins récurrentes, on retrouvait le fait d'être présent pour son enfant dans le quotidien et de s'investir dans le suivi scolaire.

Deux parents ont cité le fait d'apporter un cadre et des valeurs ; on retrouvait aussi également le fait de transmettre une éducation spirituelle.

Un parent a évoqué l'idée que l'enfant devait être désiré et s'inscrire dans un projet de couple.

Un parent explicitera le fait qu'il faille « taper le moins possible »

Sur cette question, deux parents exprimaient l'idée que ce n'était pas une question ayant déjà fait l'objet d'une réflexion de leur part. Et ajoutaient que leur point de vue évoluait en fonction des situations rencontrées.

14. Les principes éducatifs

14.1. Respect du parent et d'autrui

Le principe éducatif le plus fréquemment évoqué était le respect que l'enfant devait porter au parent comme aux adultes extérieurs à la cellule familiale. Le respect se décrivait par le fait de parler correctement aux parents et de se montrer poli avec les adultes.

P3 : « être bien éduqué, qu'il ait du respect pour commencer »

P11 : « Je lui dis « peut-être que je parle beaucoup, tu te sens peut-être grande mais sachez que je resterai tout le temps et ça tu dois respecter ! on doit respecter ses parents ! » ça c'est clair et net »

P6 : « Sinon les autres objectifs, ce serait qu'il soit poli, qu'il soit un enfant bien éduqué, qu'il ne parle pas n'importe comment et qu'il sache se tenir, voilà qu'il sache parler correctement »

14.2. Bien travailler à l'école

Quatre parents évoquaient l'importance d'un investissement dans le travail scolaire. L'école était décrite comme un investissement qu'il s'agirait de rentabiliser par la réussite de l'enfant.

P2 : « Il faut porter un gamin, comme dit la chanson ; si je t'envoie à l'école, je ne t'envoie pas à l'école pour que demain tu sois plus couillon que tu étais, il faut que tu avances »

P7 : « je lui dis « quand tu es à l'école, tu fais toutes tes leçons, tu fais toutes les trucs, tu écoutes la maîtresse, tu écoutes le maître, tu écoutes tout ! Mais quand tu es dehors, joue, rit, parle, fait tout ce que tu veux ! Mais quand tu es à l'école, aie du respect ! (...) essaye de respecter l'école ! Parce que la base c'est l'école pour toi ! »

Deux parents ont ajouté qu'ils n'imposaient pas de grandes ambitions scolaires, mais que l'école leur permette de « s'en sortir dans la vie ».

P2 : « je ne leur demande pas d'être bachelier, je ne leur demande pas d'être professeur, mais la moindre des choses c'est qu'ils puissent gagner leur vie »

14.3. Connaître la valeur des choses

Pour trois parents, le fait d'inculquer la valeur des choses représentait un principe éducatif important. Il s'agissait de ne pas accéder d'office à toutes les demandes matérielles de l'enfant. On notait l'intention de montrer que les choses ont un prix. Cela pouvait impliquer la nécessité pour l'enfant de fournir un effort en contrepartie.

P6 : « alors je lui dis ça souvent, tout se mérite, tu n'auras pas les choses comme ça, oui je peux te faire un plaisir de temps en temps, mais tout se mérite ! »

On notait que pour deux parents, un principe fondamental était d'obéir à une figure hiérarchiquement supérieure et ce quel que soit le ressenti.

P2 : « Ce qui veut dire que toujours il veut faire ce qu'il veut, voilà ! Mais à un entraîneur, tu as un chef, si tu as un capitaine ; tu dois te subordonner à lui ! »

P1 : « Que ce soit à l'école, que ce soit au boulot, que ce soit n'importe où, il y a un règlement ! Et il faut s'y tenir ! Tu t'y tiens. Et c'est pour ça, je suis entrée militaire, parce qu'il y avait ce système de règlement »

15. Adaptation des stratégies par soucis de conformisme.

L'analyse thématique a permis d'identifier une composante récurrente concernant l'adaptation des stratégies éducatives de la part des parents. En effet, pour huit parents, le choix des mesures éducatives avait déjà été influencé par le besoin de se conformer aux attentes de la société. Ils évoquaient l'importance du regard d'autrui et le sentiment d'être jugé sur les stratégies éducatives mises en place.

15.1. Augmentation de la sévérité face au regard d'autrui

Ce sentiment pouvait influencer le parent et inciter à mettre en place des mesures davantage démonstratives telles que le châtement corporel en public.

P1 : « La maman qui dit à l'enfant en plein Pointe-à-Pitre ou dans un magasin de rester tranquille. Elle a sa réputation de maman ! Elle va pas vouloir qu'on la fasse honte dans le magasin ! Moi je t'attrape dans le magasin, je te donne une volée ! Et à ce moment-là, tout le monde va se dire, ahhh !! elle a bien fait ! »

P6 : « moi je ne lui ai pas donné tant de coups que ça hein, c'était vraiment quand j'étais à bout et quand je vois qu'il teste sa maman (...) mais est-ce que c'est la bonne solution ? Est-ce que je fais bien ? mais d'un autre côté, je me dis aussi « mais je n'ai pas envie que l'on me dise quoique ce soit quand je rentre avec mon enfant en Guadeloupe ». Le regard des parents était important pour moi, à cette époque-là hein »

P5 : « On ne vivait pas à côté de la famille avant, on était en métropole. Il n'y avait pas cette pression familiale. Il n'y avait personne à côté pour me dire « oui il faut faire comme si, il faut faire comme ça » »

P7 : « Je ne peux pas laisser Dylan faire n'importe quoi, je ne peux pas le laisser dire n'importe quoi. Et bien mais qu'est-ce qu'ils vont dire ! C'est la mamie qui l'a élevé ? Car il faisait ce qu'il voulait avec la mamie ? ! »

P9 : « Il y a des voisins qui disent « tu vois cette dame-là, elle est très courageuse, elle est très carré avec son enfant et elle donne à ses petits-enfants une bonne éducation »

15.2. Une source de confusion

On notait que s'il n'y avait pas systématiquement d'adaptation des mesures éducatives, le sentiment d'être jugé par la société était décrit comme un facteur de confusion pour le parent.

P1 : « Donc comme on dit, la mentalité guadeloupéenne, c'est un tambour à deux bondas. Vous le faites pas, vous êtes critiqués, vous le faites, vous vous faites critiquer ! Et en même temps, si vous ne le faites pas, vous vous faites critiquer des deux côtés »

P6 : « Rien qu'un exemple bête, la tétine ; dans la famille personne n'a eu de tétine ; cousins, cousines, sœurs, frères, personne n'a eu de tétine. Mais quand X était bébé, il avait tendance à mettre ces doigts dans sa bouche et on a réfléchi à lui donner une tétine, car ça il aurait pu s'en séparer plus facilement que les doigts. (...) Et ma mère m'a dit « non ne lui donnez pas la tétine ! » (...) Et moi par rapport à ça j'ai eu beaucoup de mal, je me disais « mon enfant ce n'est pas possible, il ne peut pas prendre la tétine » on doit lutter contre ça ce n'est pas possible ! Au fur et à mesure je me rends compte que finalement, ben peut-être qu'il valait mieux. (...) C'est vrai que le regard de l'autre compte, surtout le

regard des parents ; mère, père, frères, oncle, tante, grand-mère et de ce fait je me rendais compte que des fois j'étais dure, déjà je voulais que mon enfant soit super bien élevé »

15.3. Valorisation sociale du châtement corporel

Trois parents font référence à des propos reçus qui témoignent d'une valorisation de l'utilisation des châtements corporels. Ces propos leur avaient été adressés directement devant le comportement de l'enfant et suggéraient la mise en place de violence éducative ou approuvaient un passage à l'acte en public.

P1 : « Et quand vous faites maintenant ! vous êtes les héros du jour dans le magasin, pourquoi, parce que vous avez fait comprendre à l'enfant qu'il fallait pas.

Alors vous avez des gens (en créole) : ah c'est bien, si c'était moi, j'aurais fait pareil hein ! » « ah ouai , heureusement que tu lui a donné des coups, l'enfant n'avait pas à faire ça ! »

P4 : « Y a une dame qui m'a dit dernièrement que : je laisse faire les enfants, je ne les tape pas. Mais bon elle connaît pas ma vie non plus, du coup c'est vrai que je n'ai pas répondu parce que c'est un sujet que... il fallait le taper ! Elle me dit « ouai, tu parles pour l'enfant, mais l'enfant ne comprend pas, il va le refaire » ok ! pour elle l'enfant, normalement, j'aurais dû taper ! J'aurais dû le punir, le taper. Les nôtres on voit ça comme ça »

P5 : « Il ne faudrait pas que ce soit quelque chose de quotidien à la moindre bêtise, il faut savoir le doser, alors après c'est peut-être difficile à faire quand on entend« oui il faut donner des coups à ses enfants, non parce quand ils ne savent pas faire, ils ne savent pas » »

Un parent a évoqué se sentir jugé négativement par rapport à la non utilisation des châtements corporels. Ce jugement faisait référence à un manque d'autorité sur l'enfant.

P4 : « Mais c'est pas évident, parce que aux alentours, on est mal jugé ! Et moi je suis mal jugée du style (en créole) « je n'ai pas d'autorité ». Voilà c'est le mot que je cherchais ! « Je n'ai pas d'autorité sur mes enfants ! ». Pour eux taper un enfant, c'est avoir de l'autorité »

16. Les garants de l'autorité

Les allégations des parents concernant la mise en place des mesures éducatives nous informaient sur les personnes ou institutions qui pouvaient légitimement faire usage d'une autorité auprès des enfants. En ce qui concerne le modèle actuel, on retrouvait l'idée que l'autorité était restreinte à un groupe réduit d'individus qui se composait : d'un ou des deux parents, de leur conjoint et des grands-parents. Certains exprimaient l'idée qu'à l'époque de leur enfance, l'autorité n'était pas restreinte à la cellule familiale. D'autres adultes tels que les voisins, des connaissances, mais avant tout les professeurs pouvaient légitimement faire office de la violence à visée éducative s'ils le jugeaient nécessaire.

16.1. La mère

Les quatre hommes interrogés ont tous décrit une position moins sévère de la mère dans l'éducation de leur enfant. Les descriptions faisaient état d'une autorité jugée faible, voire défaillante incitant l'enfant à être davantage dans une position provocatrice.

P2 : « La maman est le maillon le plus faible »

P6 : « moi je ne lui ai pas donné tant de coups que ça hein, c'était vraiment quand j'étais à bout et quand je vois qu'il teste sa maman. Il sait que maman est plus gentille donc il profite »

P10 : « Un jour je lui ai demandé de lui expliquer c'est quoi l'autorité, elle m'a dit qu'elle ne voyait pas ce qu'elle pouvait lui dire à part que l'autorité c'était l'autorité. J'ai été obligé de lui dire de prendre un dictionnaire et de chercher avec lui »

P12 : « il sait que maman sera moins sévère que vous, la répression est différente »

Deux mères interrogées décrivaient avoir déjà pris position pour modérer l'utilisation des violences éducatives auprès de leur conjoint.

P3 : « lui ça arrive qu'il tape par rapport à moi. Mais il tapait plus souvent avant, mais comme je lui ai expliqué que en tapant déjà il fait peur à l'enfant. Et effectivement c'est ce qui arrive parce que l'enfant ne lui raconte rien du tout, parfois elle a du mal à s'approcher de lui. Donc il vaut mieux en parler, vaut mieux discuter avec l'enfant que de taper l'enfant. Donc maintenant il tape pas, il parle avec lui »

P11 : « mais comme le papa tapait, je peux dire parce que, je ne sais pas comment on peut dire ça m'enfin, c'était tellement violent que ça partait et je disais au papa « non, tu peux corriger l'enfant comme ça, mais tu prends une ceinture ou encore la baguette mais il ne faut pas taper violemment »

On notait que cette description de la figure maternelle différait grandement de celle décrite pour la génération des parents. Neuf parents évoquaient une position plus autoritaire de leur mère, qui était aussi décrite comme utilisant davantage les violences éducatives.

P5 : « mais du coup je dirais peut-être plus maman qui tapait, papa qu'il fallait vraiment arriver à un point de.... »

P2 : « mais j'avais plus peur de ma mère que mon père. Parce que ma mère c'était carré, quand elle te tenait là ! »

P12 : « ma mère comment elle faisait avec moi ? C'est ... (hésitation), je pense que ma mère était quelqu'un de violent, moi je l'ai ressenti comme ça »

16.2. Le père

Les descriptions du père faisaient davantage référence au degré d'investissement dans l'éducation de l'enfant. Concernant la sévérité, on retrouvait l'idée d'une application plus sévère de l'autorité. Cependant pour deux mères, le père était décrit comme moins sévère, pouvant même faire preuve de laxisme.

P1 : « ahhh, pffff (soupir). C'est un homme, qu'est-ce qu'il fait ? euhhhh, en langage créole, il aboie beaucoup ! Mais il mord peu. Donc quand il y a une grosse situation avec X, comme ce qui est arrivé hier. Il vient m'en parler, mais il ne fait rien »

P4 : « oui, même si il fait des bêtises (rires) il va acheter. Même si moi je lui dis qu'il ne faut pas, il achète (ton ennuyé) »

Concernant l'investissement des pères dans l'éducation de leurs enfants, on notait trois situations où les parents étaient séparés et où le père était décrit comme investi dans l'éducation de l'enfant.

Trois autres situations décrivaient une absence de contact avec le père ou un manque d'investissement dans un contexte de séparation parentale. Dans les descriptions la mère était décrite comme plus sévère que le père. Concernant le père, on notait davantage de

descriptions qui faisaient état d'un plus faible usage des VE par rapport à la mère. On notait par ailleurs quatre situations où le père était décrit comme absent.

17. Les difficultés de l'enfant

17.1. Désobéissance, opposition

Parmi les principales difficultés rencontrées avec leurs enfants, onze parents ont évoqué la désobéissance et l'opposition de l'enfant en premier lieu au travers de 52 verbatims. La désobéissance pouvait correspondre au fait d'avoir à répéter plusieurs fois la consigne ou la demande avant que l'enfant y accède.

P1 : « le problème de X, c'est qu'on doit lui dire plusieurs fois la même chose. Tous les jours, je dis la même chose : « fais ton lit, fais ça, fais ça » A force de, moi je ne parle plus »

P6 : « Alors les difficultés, je pense que, comme beaucoup d'enfants, il teste, alors ça peut être un truc banal, qu'on lui a dit, qu'on doit lui répéter »

L'opposition correspondait au renouvellement du comportement jugé déviant, malgré les mises en garde du parent. Ce qui était interprété comme une défiance délibérée de l'autorité.

P11 : « ben, par exemple je peux dire les interdits, par exemple j'ai dit à l'enfant de ne pas toucher à telle chose, de ne pas sortir et l'enfant fait comme si il comprend pas, il veut faire un peu à sa tête quoi et je dis « non ! Maman a dit non ! »

P1 : « mais même si tu donnes aux enfants une fessée de façon à ce qu'ils comprennent. Ils s'en foutent ! Ils te disent « même pas mal », « c'est pas grave ». Ils vont en profiter, ils vont prendre des coups, mais ils en ont quand même profité ! Donc aller gérer ça, c'est pas évident »

P12 : « Mais lui c'est toujours dans la défiance, bon c'est peut-être pour ça qu'il était suivi au CMP, c'est autre chose, mais c'est toujours dans la défiance. " Tu m'as dit ça, mais je veux faire ça, je fais exactement ce que je veux et je regarde comment tu vas réagir derrière" »

17.2. Agitation psycho-motrice

En deuxième position, on notait l'évocation pour quatre parents de l'agitation psycho-motrice comme difficulté éprouvée avec l'enfant. On notait que les parents faisaient référence à la pathologie de leur enfant sans citer le diagnostic.

P9 : « partout où je pars, les enfants sont avec moi (...) il faut guider X partout, on ne peut pas laisser X aller tout seul à un endroit (...) Il est toujours en train de commander, de crier sur les autres, il est autoritaire comme il est malade des nerfs je suis avec lui partout. Mais docteur avant c'était difficile, avec sa maladie. Avec le médicament à donner il est devenu plus doux, il obéit, il entend »

P12 : « Quand on veut avoir la paix avec cet enfant, c'est la tablette, I pad ! y a que dans ces moments-là qu'il sera silencieux et qu'on pourra faire quelque chose sans avoir à le surveiller en permanence. Sinon il va courir dans la maison, il va... par plaisir l'an dernier il a mis le portable de sa sœur dans de l'eau, pour voir si ça... voilà »

P10 : « Et bien il est fatigant quand même, il parle beaucoup... donc je travaille tout le temps le langage, parce que X il a peut-être un petit problème, un petit truc, elle doit l'emmener voir un orthophoniste donc... je ne sais pas mais il y a un petit truc »

17.3. Manque de respect envers le parent

Deux parents évoquaient principalement le manque de respect de la part de leur enfant. Ce comportement était identifié comme une défiance importante de l'autorité parentale qui n'aurait pas pu avoir lieu à une époque antérieure.

P11 : « parce que souvent elle dit, comme si elle n'a pas d'ordre à avoir hein ! Et bien il y a des principes, on ne fait pas n'importe quoi ! Comme disait ma mère « ce n'est pas l'hôtel, tu rentres, tu sors...non, il y a le respect » et ce je trouve c'est le manque de respect qu'il y a maintenant là, les enfants ils ont du mal, je peux dire, ils n'ont pas de respect, tout est permis »

Pour un des parents, l'anxiété représentait la principale difficulté et correspondait au motif de consultation ; pour un autre parent, c'était le caractère influençable de son fils qui était désigné.

18. Interprétation des difficultés

Le questionnaire abordait la question des origines que le parent attribuait aux difficultés de l'enfant. Trois grandes catégories étaient mises en évidence au travers du discours des parents.

18.1. Liées à l'enfant, son vécu, sa pathologie

18.1.1. Un défaut de compréhension

Onze parents sur les douze interrogés attribuaient les difficultés sus-citées de leurs enfants à un **défaut de compréhension** des recommandations parentales.

P7 : « bon mais il n'essaye pas de comprendre, vraiment il n'essaye pas de comprendre quand tu lui parles ! Pour lui tu l'embêtes, tu ne comprends pas »

P6 : « à partir du moment où j'avais parlé toute la semaine, que j'avais expliqué en détail, selon moi, que j'avais assez expliqué et que l'enfant il ne comprenait pas. Au bout d'un moment, je ne sais pas, à la fin de la semaine, j'en ai marre »

P5 : « j'ai tendance à m'énerver quand même parce que je me dis qu'il est censé comprendre que il y a des choses à ne pas faire »

Pour deux parents, les recommandations parentales étaient comparées à des messages et le défaut de compréhension à « une erreur d'enregistrement ».

P1 : « Mais en général X c'est à la longue, je ne sais pas comment dire si elle a un truc dans son cerveau qui... enfin si son magnétoscope d'enregistrement n'est pas bien fait. Mais elle n'enregistre pas les choses »

P2 : « Parce que le message que je veux faire passer, ça ne passe pas le message....Je demande que quand ta maman te parle, tu obéis ! »

Le manque d'obéissance était régulièrement interprété comme un manque d'écoute de la part de l'enfant.

P2 : « oui parce que je sens que je suis là, mais je sens comme si que tu n'écoutes pas ta maman, tu n'écoutes, tu ne m'écoutes pas tu ne n'écoutes personne. On se sent perdu »

P7 : « oui je lui explique ! Je lui dis « bon tu ne m'écoutes pas ! Tu m'as fait telle chose qui ne me fait pas plaisir, tu as fait telle chose à l'école qui ne me fait pas plaisir et bien tu ne regardes pas la télé ! »

Cinq parents relataient un questionnement quant à la bonne compréhension de leur enfant devant la persistance d'un comportement inapproprié.

P4 : « il a recommencé, alors je me dis « est- ce qu'il comprend bien ? » Mais bon, j'ai encore reparlé »

P8 : « mais ou alors j'ai déjà répété ça plusieurs fois "mais tu ne comprends pas" »

Trois parents précisait, que la compréhension pouvait être présente et qu'il s'agissait alors d'une **opposition volontaire** de la part de l'enfant.

P11 : « alors les difficultés et bien, quand elle était petite disons qu'elle était désobéissante, c'était faire un peu à sa tête, parce que des fois j'avais l'impression qu'elle avait du mal à comprendre, mais non, mais c'est qu'elle voulait faire ce qu'elle voulait enfin de compte »

P12 : « il comprend parce que quand il voit la ceinture, il parle de ce qu'il a fait et il dit " je ne vais plus recommencer" ou ... on sent qu'il rétracte le comportement qu'il avait prévu d'avoir, il change de façon de faire »

18.1.2. Il teste les limites parentales

En première position on retrouvait l'idée d'une volonté pour l'enfant de tester les limites des parents.

P6 : « alors les difficultés... je pense que comme beaucoup d'enfants, il teste, alors ça peut être un truc banal, qu'on lui a dit, qu'on lui a répété, il va le faire. (...) On va lui expliquer, se mettre à sa hauteur, mais malgré ça il va le faire »

P11 : « Parce que moi je pense que à la base c'est ça, c'est tout petit les enfants comprennent très très bien ! Ils essayent justement de voir si maman va taper ou ne va pas taper ! »

18.1.3. Origine héréditaire ?

Deux parents se questionnaient sur une origine héréditaire des troubles de leur enfant. Ils évoquaient alors une description similaire durant l'enfance pour eux- mêmes ou leur conjoint.

P6 : « je ne sais pas si c'est dans les gènes, je ne sais pas, je ne sais pas vraiment ; peut-être que papa pourrait expliquer la relation entre moi et lui ; pourquoi j'étais comme ça. Moi en tout cas par rapport à mon fils, je pense que bon, il tient ça un peu de son père. Après pourquoi comment je ne sais pas »

P8 : « donc après, il y a le frère de mon mari qui a des difficultés mentales, je ne dis pas que c'est directement lié mais euh.. parce que ma fille elle n'a pas du tout ce comportement. Donc je me dis est-ce que ce n'est pas chez les garçons ? Mais ça ne m'empêche pas de vivre ! »

18.1.4. Diagnostic de TDAH

Trois parents pour lesquels l'enfant était suivi au CMP avec le diagnostic de déficit de l'attention/ hyperactivité évoquaient le trouble comme origine des difficultés.

P12 : « Ils disent tous la même chose : il est en avance par rapport aux autres, et il est euh .. Hyperactif c'est ce que j'entends chaque fois mais savoir d'où ça vient, ce comportement qu'il a dans la défiance et de révolte en permanence je ne sais pas il n'y a pas d'explication »

P6 : « le pédopsychiatre nous a dit « vous savez je crois que votre enfant déborde d'énergie, dès qu'il a compris, dès qu'il a assimilé quelque chose, il veut passer à autre chose ; donc il peut s'ennuyer si il n'a pas suffisamment d'activités, suffisamment de choses à faire »

18.1.5. Maturité excessive

Pour trois parents l'origine des difficultés pouvaient être liée à une **maturité précoce**. Cette maturité était décrite comme une cause de remise en question de l'autorité parentale.

P11 : « mais ce n'est pas que l'obéissance maintenant hein, c'est l'opposition « ce que tu me demandes de ne pas faire, c'est ce que je vais faire justement ! ». Elle l'exprime bien, elle l'exprime hein ! Non non, tu n'as pas d'ordre ? à mieux donner ! Parce que dans sa tête elle n'est pas un enfant ! Elle est adulte »

P12 : « c'est un petit garçon qui est très intelligent dans le mauvais sens... bon dans le bon sens aussi ! mais tous les gens qui... surtout à l'école on me le disait souvent, il essaie de tout mettre à son avantage »

Pour trois autres parents, les difficultés de l'enfant étaient interprétées comme une méchanceté ou décrite comme un manque d'intérêt délibéré.

P1 : « Elle n'a pas fait la vaisselle, je dis que je fais pas à manger et là j'entends la vaisselle au bout d'un moment... Je dis « ahhh bon, vous saviez faire alors ? C'est par méchanceté ! Et ben non, je ne suis plus à votre disposition ! »

P11 : « je t'ai dit de ne pas faire telle chose, de ne pas toucher, pourquoi tu touches à tel... ? » ben, elle ne va pas s'exprimer ! Et puis ni chaud ni froid hein ! Bon l'enfant fait ses affaires, ni chaud ni froid, bon ben... »

18.2. Liées à l'environnement social et familial

18.2.1. L'influence des médias

Un quart des parents évoquait l'idée que les médias avaient une influence négative sur leur enfant. Les différents outils tels que la télévision, le téléphone ou les ordinateurs étaient décrits comme une source de distractibilité interférant avec l'autorité parentale. De plus, deux parents évoquaient le sentiment d'être dépassé par leurs enfants qui avaient accès à une source d'information importante et difficile à contrôler.

P1 : « Parce que l'enfant voit plus loin, il y a internet, la télé. On parle de CSA, mais y a pas de saturation de programmes, donc l'enfant a accès sur des choses que vous-même peut-être vous n'avez pas encore vues. Donc quand vous venez éduquer votre enfant et que vous lui dites « voilà ça, c'est ça, c'est ça... » Il vous fait savoir que oui, mais tu es plus à la page parce que internet a dit que c'est ça ! »

P4 : « Avant c'était plus simple, il n'y avait pas de télé, il n'y avait pas ces trucs-là. Avant c'était plus simple, mais maintenant c'est plus difficile avec tout ce qu'il y a maintenant ! (rires). Ils obéissent moins, parce que c'est comme si ils commençaient à faire un truc et ils ont du mal à laisser pour venir faire quelque chose d'autre »

18.2.2. Séparation du couple parental

Deux parents relataient la séparation du couple parental comme une source possible des difficultés

P11 : « bien je pose la question d'où ça vient ? Bon c'est vrai quand même, j'ai eu des difficultés, c'est quand même après comme j'étais séparée avec le papa ! Et il y a ce problème là aussi ! »

P4 : « Je pense que lui ça a été au niveau de la séparation qu'on a fait avec son père »

Deux parents évoquaient l'idée que, de manière générale, l'absence d'une figure paternelle au sein du foyer pouvait exacerber les difficultés de l'enfant, notamment en terme d'obéissance.

D'autres parents évoquaient les difficultés relatives à l'histoire de vie de l'enfant, notamment pour les deux grands-mères interrogées s'étant vues attribuer la garde dans un contexte de négligence parentale. On notait deux références au fait que l'autorité provenant du beau-père pouvait davantage être remise en question par l'enfant et constituait une source de difficulté.

20. Concernant la démarche de soins en CMP

On notait que six parents faisaient allusion à la démarche de soins en CMP. Pour quatre parents, le suivi au CMP était évoqué comme un soutien éducatif. Ils faisaient état d'une guidance dans la mise en place des stratégies éducatives du quotidien.

P4 : « C'est-à-dire que maintenant l'orthophoniste m'a expliqué euh « normalement X il doit dormir dans son lit », avant il prenait sommeil devant la télé. Maintenant il regarde presque plus la télé (...) Et là euh, il est moins agité, franchement c'est bien, il est moins agité et là à l'école, la maîtresse m'a dit « oh on entend même plus parler de lui ! » »

P6 : « Or peut être l'enfant n'a pas assimilé, le médecin disait justement, que ce qui me paraît logique n'est pas forcément logique pour lui. Donc il va falloir détailler, lui poser des questions, rentrer en profondeur, pour savoir vraiment ce qu'il comprend. Est-ce qu'il ne voit pas les choses autrement ? »

Deux parents décrivaient avoir effectué la démarche de soins devant un sentiment d'impuissance face au comportement de l'enfant.

P11 : « A ce moment-là, je me suis rendue compte, je me suis dit « bon ben écoute je pense que ma fille a un comportement que j'ai du mal à gérer maintenant, il me faut un professionnel pour pouvoir m'aider ». Et c'est à la suite de ça que je me suis retrouvée au CMP »

P7 : « Peut-être que c'est un petit peu trop dur de mon côté mais je veux qu'il essaye de comprendre, qu'il ne veuille pas tout chambouler (...) si c'était possible de le convoquer, de discuter avec lui ; mais j'aurais aimé qu'ils soit suivi là. Qu'on lui parle, qu'on lui explique les choses pour le ramener un petit peu, peut-être pour laisser la rancune qu'il a en lui; laisser les trucs qu'il a vécus, et peut-être qui lui prennent la tête »

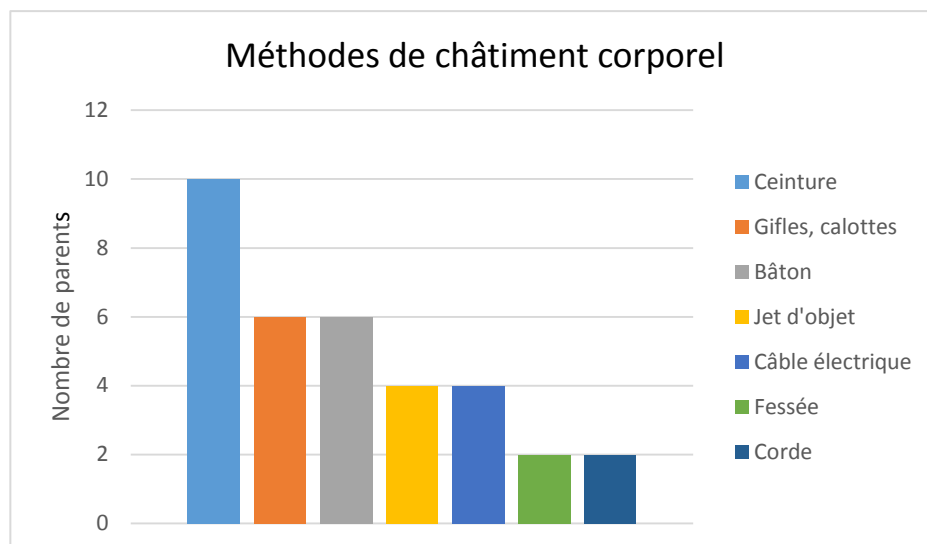
Pour deux pères, le suivi avait été initié sur demande de la conjointe et avait suscité de l'appréhension de leur part.

P6 : « Il ne faut pas hésiter à consulter un psychologue... moi au début quand on nous a dit que X pouvait avoir des problèmes, qu'il était hyperactif et tout ça je me suis dit « mais ils sont malades ou quoi, qu'est-ce que ces gens-là connaissent de notre culture ! ? Moi j'étais 10 000 fois plus emmerdant, on m'a jamais emmené voir un psychologue ! ». Et puis ma femme a su trouver les mots, ça ne coûte rien on peut aller le voir (...) et puis le médecin a su trouver les mots pour nous rassurer »

P10 : « Avant je n'aurais même pas pu rentrer dans votre bureau, je suis quelqu'un... ah ouais donc... c'est ma façon d'être, par exemple je ne supporte pas les hommes de loi ou quoi mais depuis que j'ai mon premier enfant, faut bien que... voilà c'est pas un exemple non plus à montrer, moi mon père ne m'a pas éduqué comme ça »

III. Contexte éducatif des parents interrogés

Les parents étaient invités à faire part de leur vécu concernant l'éducation reçue durant leur jeunesse.



1. Méthodes de châtiment

La méthode la plus fréquemment évoquée **était la ceinture**, pour dix des parents au travers de 19 verbatims. Venaient ensuite la **gifle et l'utilisation d'un bâton ou d'une baguette**. Parmi d'autres méthodes citées on notait l'utilisation du **martinet, d'une courroie ou d'un parapluie**. Pour deux parents il s'agissait de « ce qu'ils avaient sous la main ».

Huit des parents ont évoqué au travers de 27 verbatims le fait de recevoir « des coups » sans précision, un a évoqué le terme de « volée ».

Certains verbatims décrivaient des scénarios de soumission vécus par quatre des parents interrogés (P1, P5, P11, P12):

- Pour un parent, il s'agissait d'être à genoux sur une planche de tôle préalablement placée au soleil :

P1 : « Mon père a laissé la tôle au soleil pendant la matinée (...) J'avais été dans une soirée zouk avec des amis. Il m'a dit « Je vais te donner un seul coup de ceinture ». J'étais ravie ! (...) Mais le seul coup de ceinture, c'est comme si vous en aviez pris 100 ! parce que la chaleur de la tôle montait complètement. »

- Pour un autre parent, il s'agissait d'être debout au soleil ou nu devant la porte.
- Un parent a décrit le fait d'avoir été obligé à manger un saladier de fruits « cueillis trop tôt ».

- Un autre d'avoir été obligé de tenir un crapaud dans ses mains pour affronter une phobie.

Les parents rapportaient avoir été témoin de châtiments corporels dans leur entourage sur un camarade ou un membre de la fratrie :

- Une mère racontait que son frère a été attaché sur un lit et frappé avec une ceinture pour être sorti au cinéma sans la permission des parents.

P1 : « *Et le soir en pleine nuit, on entend des coups dans la maison, on a rien compris, on se lève, on va voir ce qui se passe. Et ma mère avait attaché les pieds et les mains de mon frère au lit et une petite cordelette dans le coup, donc si tu te lèves, ça t'étrangle et elle lui a donné une volée MONUMENTALE ! (en insistant) »*

- Deux autres parents faisaient référence au fait d'attacher les enfants :

P5 : « *j'ai une anecdote comme ça, moi j'ai un ami qui se faisait attacher au balcon carrément »*

- Un parent disait avoir entendu parler de l'utilisation du « kok a bèf »* ou de la queue d'un iguane qui laissait des traces de lacération sur le corps d'un camarade :

P10 : « *non c'est un "kok a bèf" hein ! Comme ça séché et tout et ça, je vais vous dire ça ; moi j'ai un copain quand on était en primaire au CMI, je m'en souviendrai toujours ! Il était venu, il était tranché de partout ! On croyait que c'était un couteau hein ! partout, dans le dos partout ! Même la maîtresse elle l'a renvoyé ! Elle a dit qu'il ne pouvait pas rester comme ça ! »*

- Un parent évoquait avoir craint pour la vie de sa sœur devant les violences de sa mère.
- Un autre évoquait un voisin utilisant un fouet à l'encontre de sa femme et de ses enfants.
- Deux parents avaient entendu parler du supplice sur la planche de tôle avec des variantes comme le fait d'y placer des cailloux ou d'ajouter une charge dans les mains.
- Un parent évoquait le fait de brûler les mains afin d'inhiber l'attirance pour le feu.

Six parents faisaient référence à des violences administrées sur un mode impulsif, qui pouvaient survenir à tout moment y compris dans les lieux publics :

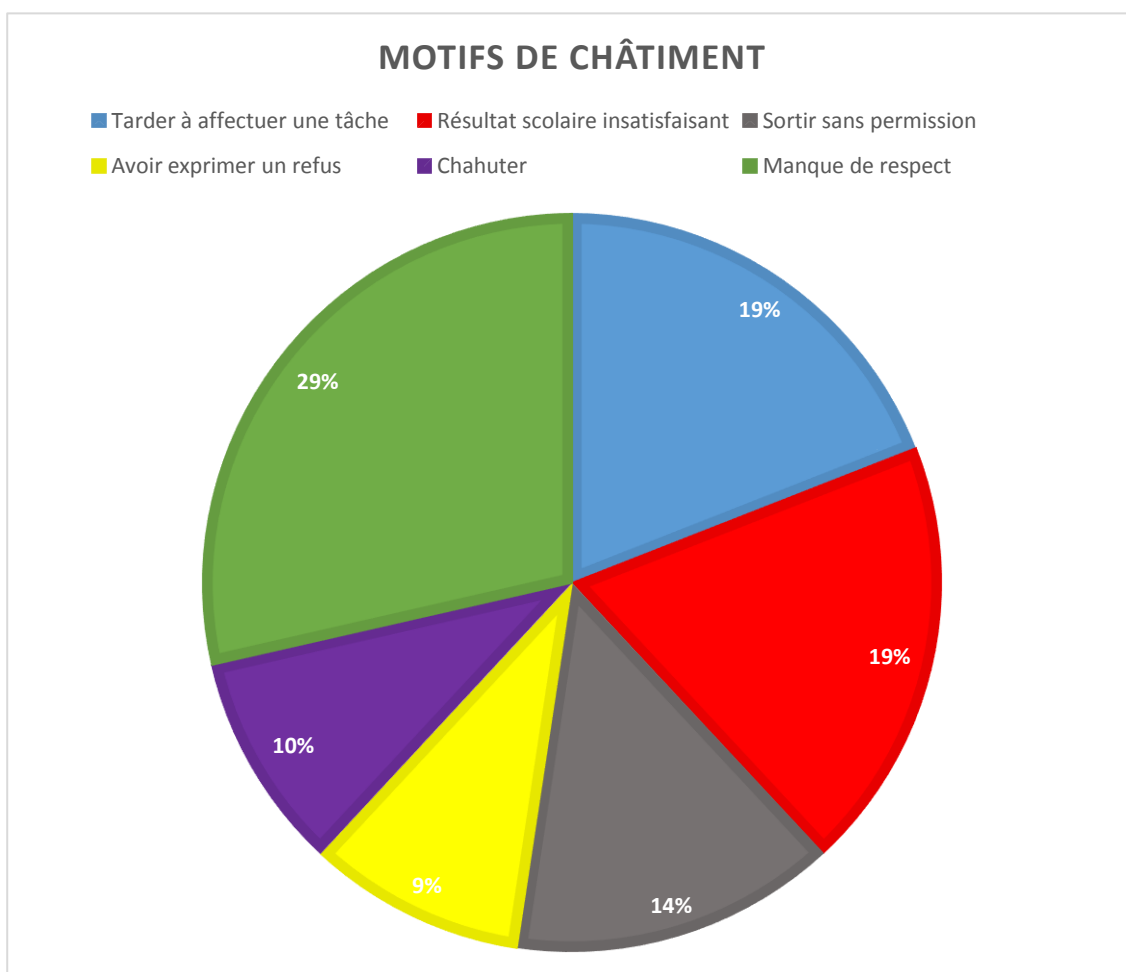
- **P6 :** « *je ne sais pas les réactions subites que pouvait avoir nos parents (...) bon ben une tape pouvait partir à n'importe quel moment »*
- **P8 :** « *Mais ma mère elle était assez virulente, assez violente, alors des fois c'est les chaussures qui partaient, le manche à balai... mais bon ça va, ce n'était pas... on n'a pas mal pris ça... on esquivait beaucoup. »*
- **P1 :** « *Parce que avant les parents, c'était sans pitié, c'était vraiment sans pitié, que ce soit dans la cour de récréation, que ce soit à la poste, n'importe où. Si c'est pour vous donner une bonne volée, ils vous le donnaient ! »*

Six parents faisaient référence au caractère automatique de la correction physique pour certains motifs, comme le fait de n'avoir pas dit bonjour à un voisin, d'avoir manqué de respect au parent ou d'avoir eu des mauvaises notes :

- **P1** : « *Ou sinon votre mère, vous dit quelque chose et puis par réaction, vous levez les yeux ! « hein ! » (en mimant un air d'étonnement). Ah non là c'est fini ! c'est une claque. Donc la prochaine fois que vos parents viennent vous dire quelque chose, vous regardez par terre ! Donc il y avait tout ça, c'est tout cet enseignement-là qui faisait que les enfants étaient obéissants aux paroles de leurs parents. »*
- **P5** : « *Nous on aurait fait ça, on se prenait une claque, en fait on n'osait même pas faire ce genre de choses, puisqu'on savait ce qui arrivait (rires) »*
- **P9** : « *C'était dur ! quand maman me disait quelque chose c'était dur : « je te dis fait ça et que tu n'as pas encore fait ! ». Ah la fessée tout de suite ! Il te met à genoux et elle te donne une punition ! »*

2. Motifs

Les motifs principalement retrouvés dans le discours des parents étaient relatifs au fait de n'avoir pas respecté les principes fixés par les parents.



de Le manque de respect représente le motif le plus évoqué par les parents. Il concernait de façon équivalente le manque de respect au parent et aux adultes, notamment les voisins.

Le manque de respect envers le parent pouvait concerner le fait de répondre à une remarque ou de s'adresser à lui de façon inappropriée. On notait aussi le fait de le regarder dans les yeux, ou de lever les yeux au ciel suite à un propos ou encore d'avoir fait « tchip » ; un bruit avec la bouche qui constitue une offense importante aux yeux des parents.

- Le manque de respect envers un adulte concernait essentiellement le fait de ne pas dire bonjour ou de répondre.
- On retrouvait en deuxième position le fait de tarder à effectuer une tâche. Parmi ces tâches on peut citer les travaux domestiques et agricoles. Mais également les commissions que les enfants étaient chargés d'effectuer pour leurs parents. Deux parents ont relaté avoir reçu un châtiment corporel après avoir tarder en chemin, le parent utilisait la méthode, connue aux Antilles, du « crachat » pour fixer une limite de temps à respecter :

P1 : « Ma mère crachait par terre, si c'est pas encore sec quand vous rentrez, vous avez l'opportunité d'échapper aux coups ; mais si vous rentrez et que c'est sec par terre. Elle a pas le temps de vous demander ou vous avez été, machin.... C'était deux calottes et puis voilà ! ».

- Les résultats scolaires insatisfaisants concernaient le fait d'avoir eu une mauvaise note ou de ne pas connaître sa leçon lors de la récitation.
- Le fait de sortir sans la permission concernait les sorties à toute heure de la journée, mais étaient davantage réprimandées la nuit. Il pouvait s'agir d'avoir été vu à un endroit où l'enfant n'était pas censé être, par une connaissance du parent :

P11 : « Parce que comme la maison était barricadée et bien il ne fallait pas aller au bord de la route regarder les passants par exemple, c'était interdit de regarder la rue ; on restait devant, mais c'était interdit ! »

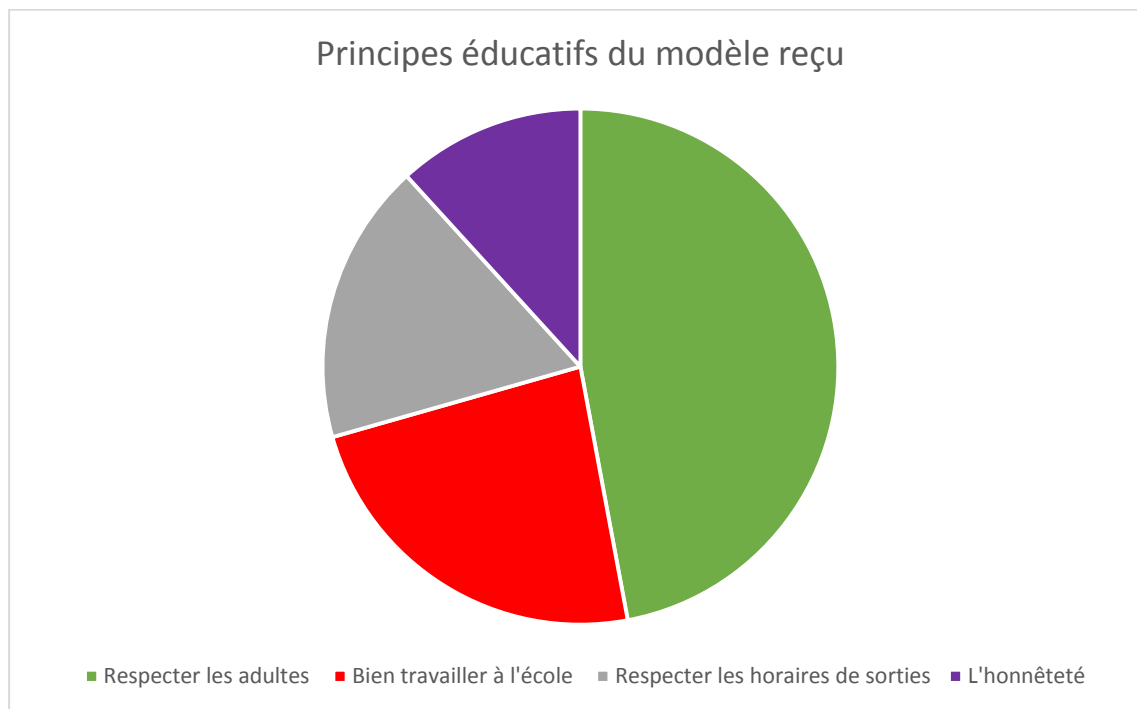
- Le fait d'exprimer un refus à la demande d'un parent conduisait fréquemment à l'administration d'un châtiment corporel. Deux parents décrivaient avoir été corrigés pour avoir refusé de remettre l'argent reçu en cadeau lors d'une célébration religieuse comme la communion.
- On peut citer également pour un parent, le fait d'avoir été se coucher sans se laver les pieds ; ou encore le fait d'avoir cueilli des fruits sans la permission des parents.
- Trois parents évoquaient ne pas toujours identifier les motifs de châtiment et exprimaient la sensation que les parents pouvaient taper « pour rien ».

P11 : « Parce que je me rappelle avant les parents tapaient les enfants pour un rien ! Parce qu'il n'y avait pas de communication »

P4 : « Parce que notre beau-père franchement il nous tapait pour rien quoi. »

3. Principes éducatifs

On note que les motifs de châtement correspondaient sensiblement aux principes éducatifs relatés par les parents à propos de leurs parents :



Le respect envers les parents était majoritairement décrit par huit parents au travers de 26 verbatims.

Les allusions principalement retrouvées décrivaient l'importance de :

- ne pas répondre après une remarque
- ne pas poser de question
- ne pas donner son avis
- ne pas s'exprimer en créole
- et de ne pas regarder un parent dans les yeux

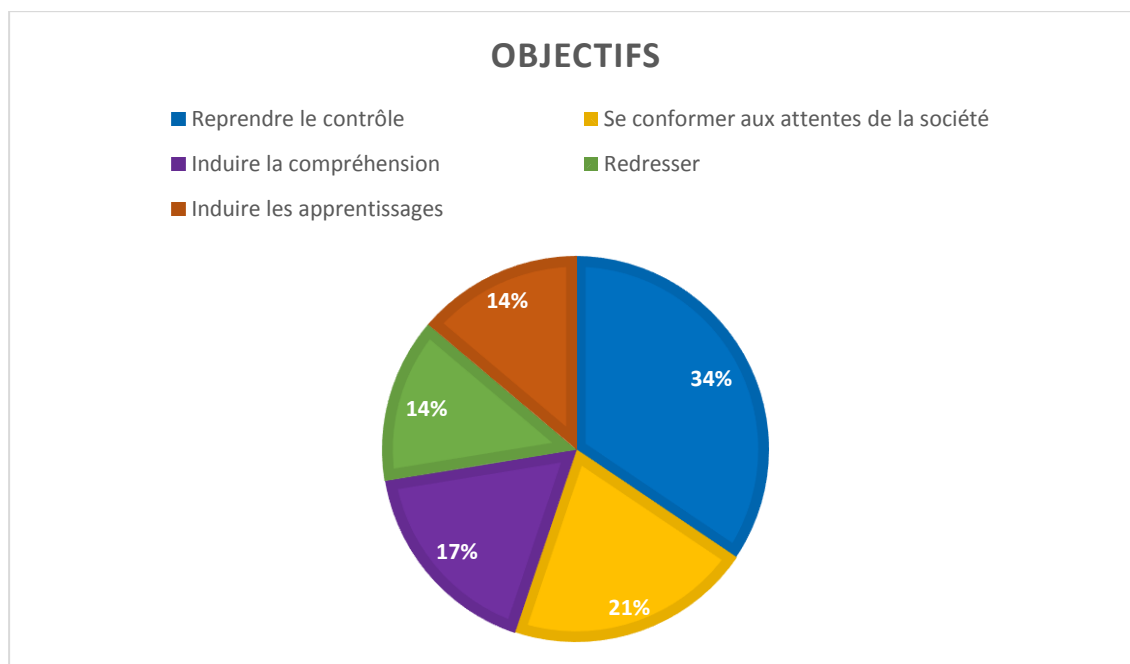
P11 : « Et ben parce qu'à l'époque on avait pas le droit de poser de questions aux parents déjà ça ! C'était on a dit non ! Non c'est non, point barre « tu n'as pas à me poser de questions, on ne pose pas des questions à des grandes personnes », c'était comme ça. Bon heureusement les choses ont quand même évolué parce que... »

Six parents relataient l'importance de la politesse envers les adultes de l'entourage, essentiellement les voisins. Les termes de « bien se tenir dehors » et de « dire bonjour » revenait régulièrement et pouvait faire l'objet de réprimandes sévères en cas de non-respect.

P5 « J'avais des principes, comme tu dois respecter les gens, tu dois être poli »

4. Hypothèses sur les objectifs

Lorsque les parents évoquaient les violences éducatives reçues, ils formulaient des hypothèses sur les objectifs attendus par leurs parents. La répartition des objectifs se retrouvaient selon le schéma suivant :



La catégorie « reprendre le contrôle » faisait référence au fait de vouloir inhiber un comportement jugé déviant par rapport aux principes éducatifs fixés par les parents.

P2 : « *Parce que moi, on me disait d'aller attacher les animaux, je n'allais pas, je faisais le tour pour aller jouer au foot, ma mère venait avec une ceinture.* »

En deuxième position, les parents avaient le sentiment que les VE pouvaient être appliquées afin de se conformer aux attentes de la société.

P11 : « *Bien en général avant c'était toute la société qui était ainsi, parce que des fois la voisine a vu que tu as fait une bêtise et elle allait dire à tes parents « ben ouais mais untel a fait une bêtise ! » Et puis sans explication et bien les parents tapaient comme ça ! »*

Une grand-mère disait avoir été plus sévère avec ses enfants afin d'éviter d'être stigmatisée par le voisinage :

P7 : « à présent je me remets en question, parce que le fait que j'ai été très dure avec eux bon j'écoute des émissions et je me dis peut-être qu'ils ont souffert parce que peut-être que j'ai été trop dure avec eux. Parce que je voulais que quand je sors « je vous ai laissé là, rester là ! N'allez pas dehors pour que si quelque chose se passe dehors, pour qu'on ne dise pas que c'est vous qui avez fait ! ». Mon but c'était « c'est moi la maman, c'est moi qui suis le papa » je ne voulais pas qu'ils partent jouer quelque part pour que quelque chose se passe et pour qu'on dise que c'est eux qui ont fait »

Comme pour les motifs exprimés pour leurs enfants, certains parents exprimaient le fait d'induire la compréhension par le biais des châtiments corporels.

P1 : « Et bien ma mère, elle vous prend la bougie, elle vous la met sur la main ! Elle vous brûle, elle vous fait comprendre « tu vois, ça ; ça brûle ! » ».

Deux parents ont évoqué avoir reçu des châtiments corporels de la part de leurs parents, soit lorsqu'il y avait des mauvaises notes, soit lorsque les leçons n'étaient pas suffisamment maîtrisées.

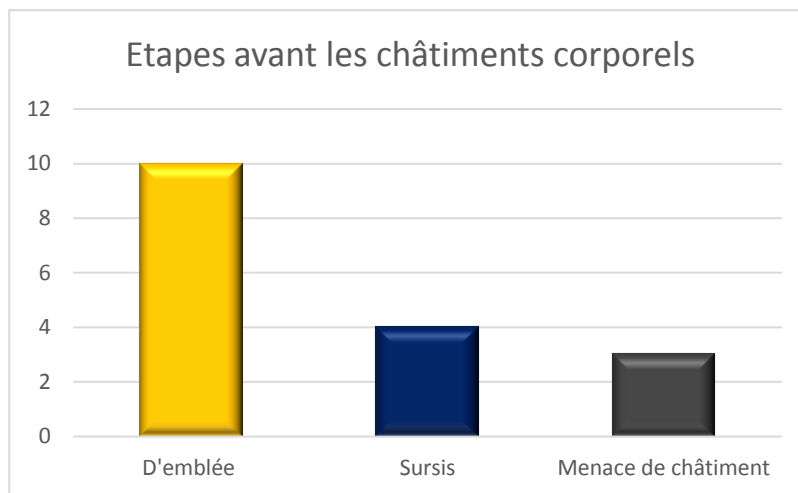
P5 : « c'est maman qui tapait peut-être plus parce que ça pouvait être pour l'école, les leçons par exemple elle a été très carrée au niveau scolaire donc dès qu'on connaissait pas sa leçon on allait dans la chambre, si on ne la connaissait pas on prenait des tapes. »

D'autres objectifs étaient évoqués comme le fait de « redresser » ou de façon plus ponctuelle le fait de « calmer », de montrer l'exemple. Un parent exprimait l'idée que certaines mesures visaient à humilier.

P12 : « oui le but c'était vraiment d'humilier »

5. Etapes avant le châtement corporel

On notait que les violences éducatives étaient essentiellement administrées d'emblée après le premier comportement déviant.



Dix parents évoquaient le fait que les châtements corporels pouvaient être administrés d'emblée, sans explication des attentes parentales et sans alternative préalable.

P1 : « C'est pour ça la méthode des parents, on te parlait une fois, tu faisais pas deux fois. Parce que tu savais ce qui t'attendait »

Quatre parents décrivaient l'autorité importante de leurs parents qui induisait une obéissance immédiate « avec un simple regard » et « sans nécessité de répéter plusieurs fois ».

P11 : « Ils n'étaient même pas obligés de dire quoique ce soit ou de faire quoique ce soit ! Avec un coup d'œil ils savaient très bien faire rentrer sur les rails hein ! »

Trois parents évoquaient toutefois le fait qu'une explication pouvait accompagner l'administration des violences éducatives :

P5 : « Moi de mon côté on m'a toujours expliqué pourquoi on me tapait, donc voilà j'essaye de faire la même chose »

Quatre parents évoquaient un sursis, c'est-à-dire que les violences pouvaient survenir après un ou plusieurs comportements déviants, mais sans pour autant qu'une alternative ait été mise en place :

P5 : « C'est vrai que nous euh, on ne nous parlait pas, c'était une fois et puis la deuxième fois c'était fini. »

P11 : « parce qu'en fait, il y a un moment aussi où ils étaient obligés de donner la fessée, mais en général c'était un regard, c'était tout le monde rentre dans les rails, ça c'est clair ! »

Trois parents évoquaient la menace de châtement corporel :

P12 : « *Je sais que... un jour ma mère m'a menacé avec une hachette pour me faire peur ! pour me dire qu'elle va couper l'oreille ! Mais quand on est un enfant de sept ans, on ne sait pas que c'est juste pour faire peur et c'est ce jour-là qu'elle s'est mise debout sur mon visage.* »

Certains parents ont verbalisé des hypothèses concernant le contexte ayant pu favoriser l'utilisation de méthodes éducatives plus incisives. Parmi ces hypothèses, on retrouvait :

- Le manque de soutien éducatif en lien avec l'absence d'une des deux parents au sein du foyer pour trois parents.
- Pour deux parents, il s'agissait du manque de temps :
P6 : « *Et justement je pense que des fois... anciennement les parents ils n'avaient pas le temps de fouiller autant pour savoir vraiment qu'est-ce qui n'allait pas, est-ce qu'on avait bien compris* »
- Pour deux autres, il s'agissait des conditions économiques.

Trois parents comparaient les méthodes éducatives reçues à de la maltraitance :

P11 : « *Parce qu'il n'y avait pas de communication, il n'y avait pas de communication. Des fois, on se posait la question « est-ce qu'ils savent pourquoi ils tapent ? » C'était violent... c'était...pour moi c'était de la maltraitance* »

Concernant les alternatives aux violences éducatives :

Quatre parents évoquaient le dialogue comme une alternative aux châtements corporels employés par leurs parents de façon plus ou moins régulière :

P3 : « *Par contre on nous parlait souvent, très souvent et même si on faisait pas de bêtise, mais on nous expliquait toujours ce qu'il fallait faire et ne pas faire. Mais on a jamais eu de fessée* »

P6 : « *Mais il privilégiait la communication et il ne m'a jamais tapé non plus. Donc y'a des fois, ça pouvait arriver qu'il m'attrape, qu'il me secoue ; mais il s'isolait avec moi aussi, c'était lui et moi et on discutait beaucoup* »

Un seul parent évoquait la punition comme le fait d'être privé d'une activité sportive.

6. Concernant les âges d'administration

Une mère a mentionné l'utilisation de la ceinture dès l'âge de 3 ans. Ses parents lui évoquaient régulièrement qu'à cet âge, elle aurait réclamé un biberon contenant du miel avec insistance et aurait été corrigée. La ceinture aurait été surnommée « miel » et les enfants pouvaient être amenés à aller la chercher pour recevoir un châtement corporel.

Deux parents relataient que les aînés pouvaient être davantage exposés aux corrections physiques. Un parent relatait avoir subi des violences après l'âge de 18 ans. Pour un autre parent, les violences se seraient amendées à la suite d'une rébellion.

P10 : « C'était trop donc un jour je me suis rebellé et là, il a compris, il a compris, il n'a plus voulu ; je devais avoir 12 ans. »

7. Adaptation des stratégies par soucis de conformisme

Comme pour le modèle parental actuel, on retrouvait de nombreuses allusions décrivant l'adaptation des stratégies éducatives par soucis de conformisme aux attentes de la société.

Trois parents évoquaient le fait que le comportement de l'enfant pouvait directement impacter sur la réputation de l'éducateur.

P1 : « Voilà donc c'était une éducation bien stricte, il y avait beaucoup l'image qui était importante, il y avait une image que l'enfant devait transporter par rapport au nom de la famille. Parce que moi mon éducation, c'était basé sur le nom de ma famille. Mon père c'était quelqu'un de connu, très connu professionnellement. Et qui avait une réputation de quelqu'un de strict, donc quand on sortait dans la rue, il nous faisait tout le temps nous rappeler son nom de famille »

P5 : « Elle nous disait d'être poli et « quand vous allez chez les gens, qu'on ne me dise pas que mes enfants sont mal élevés ! » »

P7 : « J'ai été sévère avec eux, parce qu'à l'époque, lorsque tu n'avais pas une belle vie, quel que soit ce que ton enfant faisait, c'était toujours toi ! C'est toujours ton enfant par ce que tu n'as pas une belle vie, tu n'es pas bien vu »

Deux parents évoquaient avoir été tapé devant le rapporteur d'une transgression comme un voisin ou un professeur.

P1 : « Moi ma mère, quand elle venait aux réunions de l'école, elle venait avec son parapluie. Il suffisait qu'un professeur dise quelque chose de mauvais, je me prenais une volée de parapluie ! »

Deux parents disaient avoir été témoin de réprimandes de camarades en public « pour montrer l'exemple » devant l'école.

8. Les garants de l'autorité

On notait que l'autorité auprès de l'enfant pouvait être portée par un entourage élargi. En effet, on notait que hormis la figure parentale qui était évoquée en majorité, les parents pouvaient déléguer leur autorité au conjoint en cas de remariage, aux grands-parents, aux frères et sœurs aînés, aux oncles et tantes ; mais également aux professeurs et aux voisins.

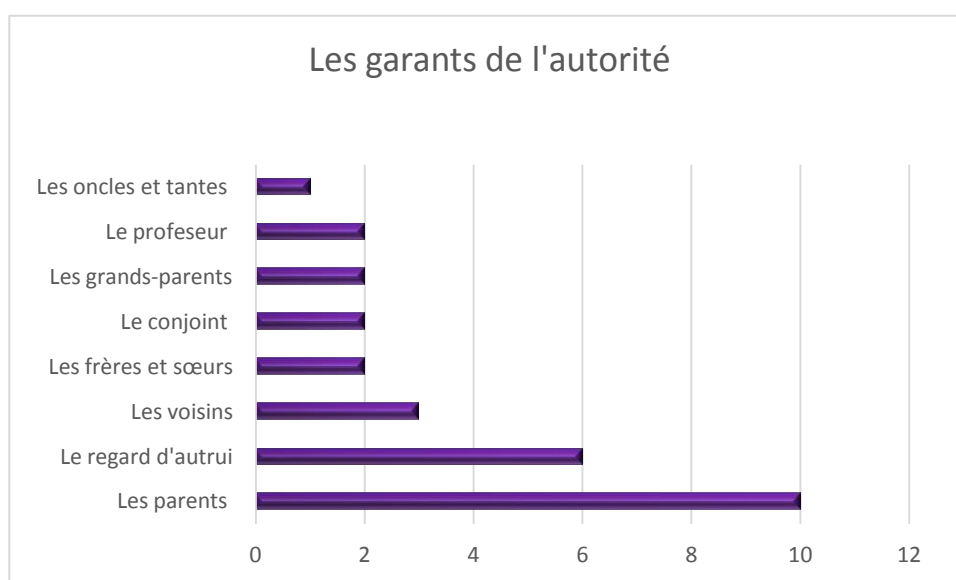
P11 : « Mais parce que déjà c'était toute la société, parce que de nos jours c'est uniquement les parents, mais il y avait les grands-parents, il y avait la voisine, il y avait les gens de la rue et c'était tout le monde qui faisait l'éducation des enfants »

Nous avons retrouvé un grand nombre de verbatims évoquant le regard d'autrui comme vecteur d'autorité auprès de l'enfant et avons décidé de consacrer une catégorie à ce concept.

En effet, six parents relataient des situations au cours desquelles ils avaient subi des châtiments corporels en lien avec des faits rapportés par l'entourage sans qu'une vérification des dires ait été effectuée au préalable.

P1 : « Parce que avant tout le monde avait un œil sur tout le monde, donc toi en tant qu'enfant, tu vas pas te permettre de faire aucune bêtise parce que tout le monde connaît tout le monde et untel connaît ta maman qui va te taper »

P8 : « À l'époque il n'y avait pas de téléphone... mais avant même qu'elle revienne le soir ou peut-être dans une heure de temps, la maman est déjà au courant »



Concernant les châtements corporels, de nombreux propos relatent le droit pour un adulte de châtier un enfant par délégation de l'autorité parentale. Les figures les plus souvent évoquées sont les voisins et les professeurs des écoles.

8.1. Concernant la figure maternelle

Les propos des parents ont permis de mettre à jour une tendance concernant la perception de la place et du rôle de la mère dans l'éducation.

En effet, elle était considérée comme plus sévère et plus autoritaire que le père pour neuf des parents interrogés. De plus, elle était perçue comme plus présente que le père dans l'éducation pour un quart des parents

8.2. Concernant la figure paternelle

Le père était considéré comme moins pourvoyeur de violences éducatives pour cinq parents. Cependant trois parents l'identifiaient comme une figure plus autoritaire.

Un tiers des parents évoquait un faible investissement de la part du père dans leur éducation.

8.3. Concernant les liens affectifs

On notait que les parents relataient majoritairement des liens distants avec leurs parents.

Quatre parents évoquaient des séparations physiques durant plusieurs années avec au moins un de leurs parents. (P1, P7, P9, P10)

Quatre parents faisaient état de situations de carence affective dans un contexte de négligence ou d'abandon. (P4, P6, P7, P10).

Quatre parents relataient des liens distants du fait d'un manque de dialogue et l'existence de tabous. (P1, P5, P8, P11)

Deux parents évoquaient un sentiment de manque d'empathie de la part des parents. (P1, P11)

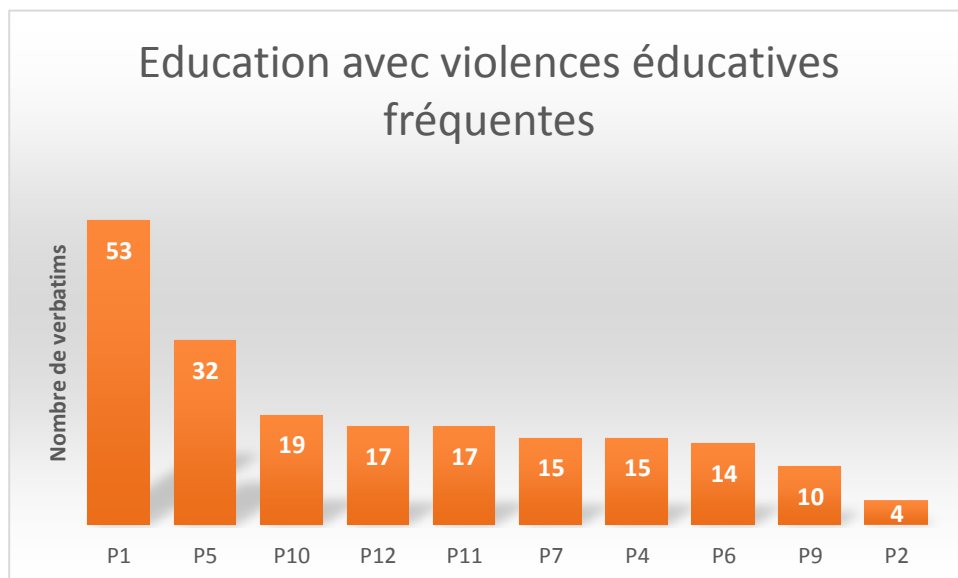
P11 : « Parce que ma maman elle avait des réactions, en fait elle ne s'occupait pas des sentiments de l'autre, en fait c'était des principes qu'il fallait respecter »

Trois parents évoquaient des liens affectifs proches avec au moins un de leurs parents. (P3, P5, P6) ; Pour les trois, cela était lié à une communication favorable entre parent et enfant. Deux d'entre eux décrivaient avoir reçu de l'affection et de la complicité de la part de leur père (P5 et P6). On note que pour P5, cela aurait facilité l'obéissance envers ce dernier. Un autre évoquait les conditions de vie difficiles comme vecteur de cohésion intra-familiale (P3)

9. Les différents contextes éducatifs évoqués

Dix des douze parents interrogés décrivaient l'utilisation des châtimts corporels, mais également des violences psychologiques de façon régulière et fréquente.

9.1. Avec violences fréquentes



Quatre parents évoquaient des mécanismes d'adaptation vis-à-vis du modèle éducatif reçu comme une inhibition du comportement, un hyper- investissement scolaire ou encore une orientation vers une carrière militaire :

P1 : « *Et c'est pour ça que je suis entrée militaire, parce qu'il y avait ce système de règlement (...) j'ai continué pour ne pas subir l'éducation des parents aussi hein. Parce que quand j'ai fini ma première année d'engagement, je me suis dit bon : « je sais déjà comment c'est, je préfère rester là en France ; signer une année de plus*

Trois parents verbalisaient des propos évoquant une banalisation de la violence éducative reçue (P1, P10, P7) :

P1 : « C'était pour des petits trucs minimes, mais ça t'enseignait qu'il y a des règles de vie, je ne parle pas de sévices, parce que personne n'est mort là-dessous »

Les parents ont parfois relaté l'existence de séquelles physiques et/ou psychologiques en lien avec leur éducation.

Parmi les séquelles physiques, trois parents évoquaient des plaies et des marques sur le corps. (P1, P10, P9)

P1 : « Les parents vous marquaient à vif »

P10 : « Il me frappait pour que j'aie à l'école avec les marques, ah oui c'était comme ça ! et mes copains aussi je me souviens, ils arrivaient avec les marques sur les jambes et les bras ; c'était pour que l'on sache qu'on t'avait tapé hein ! »

Cinq parents évoquaient l'existence de séquelles psychologiques pouvant correspondre à des souvenirs gênants et envahissants. (P4, P6, P10, P11, P12)

Une mère identifiait son vécu comme une source de souffrance avec un retentissement dans le quotidien :

P4 : « Il m'a tapé, mais c'est une souffrance que j'ai toujours, et j'ai quand même essayé de faire ma vie correctement. Mais cette souffrance là ; je l'ai à vie ! C'est ça, je l'ai à vie ! Et je pense que c'est pas que je l'ai choisi, je l'ai pas choisi j'étais jeune ! »

Deux parents disaient être soulagé par un culte religieux (P4 et P12)

Deux parents décrivaient que la souffrance pouvait être atténuée par le fait que des camarades de classe ou des voisins connaissaient une situation similaire. (P1, P10).

9.2. Sans violence et intermédiaire

Une mère disait avoir reçu une éducation dénuée de violences éducatives et n'aurait le souvenir d'avoir reçu une correction physique, ni d'en avoir été témoin auprès de ses frères et sœurs. On notait qu'elle exprimait avoir bénéficié d'une complicité avec ses parents qui privilégiait le dialogue et la communication.

Une autre mère disait avoir reçu une éducation avec des violences éducatives moyennement régulières, mais avec une tendance au dialogue et à la communication de la part de ses parents.

10. Position des parents vis-à-vis du modèle reçu

10.1. Modèle éducatif sévère

10.1.1. Comme référence

Parmi les dix parents ayant reçu une éducation stricte, cinq identifiaient le modèle parental comme une référence pour les stratégies éducatives auprès de leurs enfants. (P1, P2, P5, P10, P11)

P1 : « Le plus important c'est la base familiale, c'est l'éducation qu'a donnée les parents d'avant. Si la base a été bien faite par les parents, les enfants ensuite, suivent automatiquement ! »

P2 : « En principe, je n'ai rien à regretter ; parce que j'essaie de regarder mon parcours ; ce n'est pas trop mauvais quand même, ce n'est pas trop mauvais. Alors j'essaie d'éduquer mes enfants dans la bonne voie »

P5 : « J'aurais aimé conserver le côté plus autoritaire de ma maman, parce que moi j'avais l'impression que quand elle me parlait, tout le monde suivait »

10.1.2. Remis en question

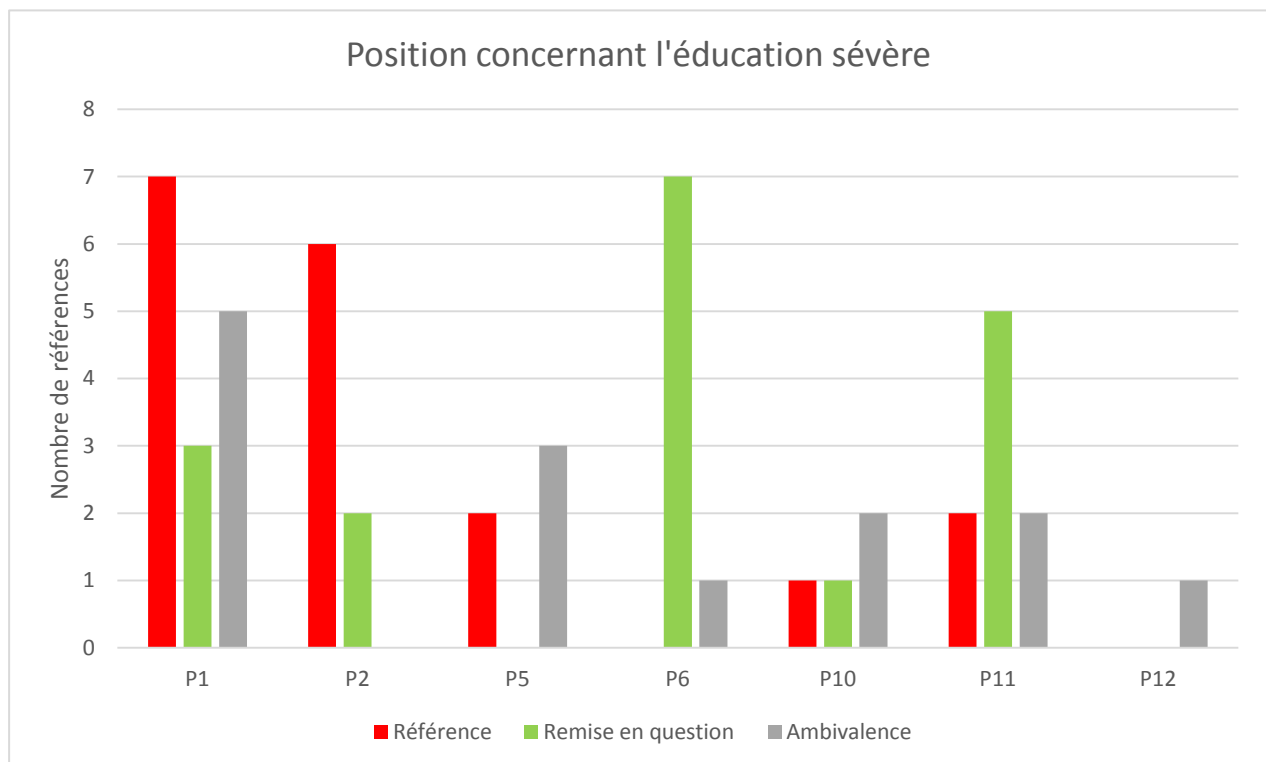
Six parents exprimaient une certaine remise en question du modèle éducatif reçu de leurs parents (P1, P2, P4, P6, P10, P11). Cela pouvait concerner les relations avec le parent, la place de l'enfant au sein de la famille, mais également les stratégies éducatives sévères. Six parents évoquaient des propos ambivalents concernant la nécessité de mettre en place une éducation sévère auprès des enfants. (P1, P5, P6, P10, P11, P12)

P1 : « Tout était bon hein ! comme on dit le seul souci, c'était la force du poignet. La base elle est bonne, mais c'est la force, le niveau du coup qui doit changer »

P11 : « J'ai reçu cette éducation, mais pourtant ce n'est pas pour ça que je reproduis. Mais si mon enfant doit prendre une tape sur les fesses... oui ! »

P6 : « on se rend compte que c'est important que les parents ne nous lâchent pas et qu'ils nous encadrent et entre guillemets « nous règlent » dès qu'il y avait un écart. Mais quand on fouille un peu plus au fond, on se rend compte que finalement, il y a d'autres moyens, il y a la communication avant de passer à l'acte »

Le schéma ci-dessous représente les positions des parents ayant exprimé des propos appartenant aux trois catégories précédentes et permet de visualiser les tendances majoritaires.



Pour les trois autres parents ayant reçu une éducation sévère, on note que P4 exprimait exclusivement des propos remettant en question le modèle éducatif :

P4 : « Mon beau-père, il nous a beaucoup tapé ma sœur et moi et je me suis toujours dit que je ne veux pas reproduire ça, car c'est vrai que c'est un truc qui m'a toujours traumatisé »

Concernant P7 et P9, il s'agissait de deux grand-mères ayant reçu la garde de leur petit-fils sur décision de justice. Les deux exprimaient le fait d'avoir utilisé des violences éducatives auprès de leurs enfants ; donc les parents de l'enfant suivi en CMP.

P9 exprimait une remise en question concernant les stratégies éducatives mises en place auprès de ses enfants et disait mettre en place des alternatives telles que la punition auprès de son petit-fils.

P7 formulait une remise en question ambivalente avec des éléments en faveur d'une diminution de l'intensité et de la fréquence des châtiments corporels. Mais elle exprimait à deux reprises le fait de se baser sur le modèle hérité de ces parents qui comprenait l'utilisation des châtiments corporels.

10.2. Modèle sans violence et intermédiaire

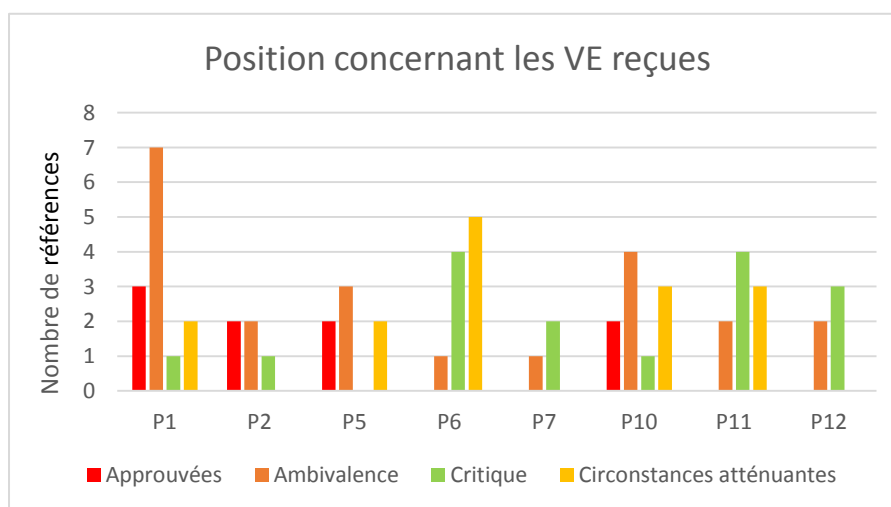
10.2.1. Comme référence

Les deux parents ayant reçu une éducation sans violences éducatives fréquentes exprimaient peu de propos en faveur d'une remise en question. On notait que le modèle éducatif reçu constituait majoritairement une référence pour les stratégies éducatives mises en place auprès de leurs enfants.

P3 : « Et quand j'ai eu mon premier fils, j'ai fait exactement comme ma mère m'a appris, lui expliquer, parler »

P8 : « Et bien selon moi, comme ce qu'on m'a appris chez moi, c'est le cadre, la base et puis le dialogue et savoir où l'on veut aller, enfin l'objectif en fait »

11. Position vis-à-vis des violences éducatives reçues



11.1. Approuvées

Quatre parents exprimaient des propos qui approuvaient le recours aux châtiments corporels de la part de leurs parents. (P1, P2, P5, P10)

P1 : « Moi je me souviens que mon père, quand vous touchez le feu, on vous le mettait sur la main. Parce que tant que vous n'avez pas goûté, tant que vous n'avez pas senti ; vous allez toujours vouloir y aller ! »

P10 : « Mais après ce n'est pas méchant, quand on grandit, on voit que ce n'était pas méchant. C'était pour son bien »

11.2. Critiquées

Huit parents exprimaient au moins une critique concernant les violences éducatives reçues durant leur enfance.

P6 : « C'est plus mon oncle qui était très dur, c'est plus lui qui me tapait, et je pense que ce n'était pas spécialement la meilleure chose à faire »

P11 : « Ils ont vraiment exagéré ! J'ai trouvé quand même, ils tapaient trop, ils tapaient trop, il y avait trop de violence ! »

11.3. Ambivalence

Sept parents exprimaient des propos ambivalents sur cette question.

P11 : « Mais comme je disais à ma mère souvent "tu peux taper sur un enfant qui a une mauvaise note si tu l'as aidé à travailler, mais si tu passes tes nuits au téléphone y a un problème !" »

P1 : « La base elle est bonne, mais c'est la force, le niveau du coup qui doit changer. »

11.4. Circonstances atténuantes

Six parents donnaient des circonstances atténuantes aux parents concernant le choix de ces méthodes éducatives et se désignaient comme responsables des passages à l'acte.

P1 : « J'ai reçu des coups de ma mère parce que j'étais un peu têtue »

P10 : « Il a toujours été un bon père, mais je pense que des fois je poussais à bout, comme je vous ai expliqué, je pense qu'il ne savait pas quoi faire »

P6 : « Je ne dis pas qu'elle aurait dû me mettre des coups, mais elle avait beaucoup de mal à être dure avec moi et moi qui étais un enfant pas facile, à la moindre occasion j'en profitais »

On note que P4 était le seul parent à critiquer les violences éducatives reçues de façon unanime.

12. Concernant la transmission du modèle éducatif

Quatre parents évoquaient la caractère « automatique » voire « instinctif » des stratégies éducatives mises en place auprès de leurs enfants.

P11 : « Parce que généralement c'est ça, c'est ce qu'on a reçu on a tendance à reproduire »

P5 : « Après on a reçu cette éducation là aussi, et on transmet d'une certaine façon, alors pas au point des parents, mais d'une certaine manière. Pour moi c'est plus automatique, plus instinctif »

P6 : « Donc issu d'une éducation assez dure, quelque part, automatiquement, sans se rendre compte on reproduit ça »

Trois parents exprimaient clairement le souhait de ne pas transmettre le modèle éducatif reçu à leurs enfants.

P4 : « Mon point de vue c'est que ça fait souffrir l'enfant et que moi, j'ai pas voulu le transmettre, parce que ça m'a fait souffrir. Je ne veux pas faire souffrir mes enfants »

P6 : « On pouvait m'envoyait chercher la ceinture et c'est vrai que ce genre de choses, je n'ai pas envie de reproduire ça »

13. Organisation sociale

Huit parents sur douze relataient avoir évolué dans des conditions sociales difficiles par rapport à nos jours.

Quatre d'entre eux évoquaient les difficultés liées aux tâches domestiques et agricoles auxquelles ils devaient contribuer. Souvent avant de se rendre à l'école et le soir avant d'effectuer leurs devoirs scolaires. (P1, P2, P3, P9)

Trois parents évoquaient des conditions de travail difficiles, notamment les deux grand-mères qui étaient ouvrières agricoles dans des champs de canne à sucre. (P3, P7, P9)

L'une d'elle comparait les conditions de travail à celle de l'esclavage et soulignait l'absence de protection sociale et la malveillance des contremaîtres.

P7 : « La personne venait compter la canne que tu avais cerclée, s'il en manquait dans un paquet, elle te faisait en cercler 10 de plus ; parce que pour elle, s'il manque dans un, il peut manquer dans tous ! On n'était pas payé, c'était une forme d'esclavage ça ! »

Parmi les autres difficultés évoquées on notait le faible niveau économique, le manque d'accès à l'instruction, l'absence de loisirs et le manque de confort.

Au travers des propos de six parents, on notait que l'utilisation des violences éducatives constituait une norme sociale et notamment dans le milieu scolaire.

P10 : « Moi je me souviens, au primaire les deux maîtresses nous tapaient »

P1 : « On était réveillé à 4h00 ! Parce que il y avait la vaisselle, y avait ça, il y avait ça Et quand vous arrivez à l'école, vous dormez, le professeur vous tombe dessus : « Ah mais si tu sais que tes parents te tapent dessus, mais fais ton travail le soir ! » »

P12 : « Peut-être que pour tout le monde c'était la normalité. Quand les choses sont dans la norme, vous savez (...) avant les gens faisaient ce qu'ils voulaient, si quelqu'un frappait sa femme, personne s'en serait mêlé »

14. Ce qui évolue

En revenant sur les conditions de vie de leur enfance, les parents ont pu exprimer les points sur lesquels ils percevaient une évolution.

14.1. La société

14.1.1. Perte des valeurs morales

Cinq parents identifiaient l'évolution de la société comme un frein à l'autorité parentale (P1, P2, P3, P9, P12)

P1 : « Donc même si tu donnes la bonne éducation, il y a le côté dehors qui fausse tout ! »

La raison principalement évoquée était la perte des valeurs morales et religieuses. Certains pointaient également l'absence de service militaire ou l'évolution de l'organisation familiale.

Pour un tiers des parents, la société actuelle était perçue comme hostile et potentiellement plus stressante. (P2, P6, P8, P9)

P8 : « Je pense qu'il y a une base à avoir et on essaye d'avancer au mieux pour s'en sortir au mieux. Enfin disons que l'on traverse une jungle et qu'il faut essayer de ne pas se faire piquer ; de se préserver quoi »

P6 : « Parce qu'il y a le travail, parce qu'il y a le stress de la vie, le système qui fait qu'on n'a pas le temps »

14.1.2. Influence négative des médias

Pour un quart des parents, les médias comme internet et le téléphone avaient un impact néfaste sur leur enfant et étaient identifiés comme un frein à l'autorité parentale. En effet, certains exprimaient le sentiment d'être dépassé par l'accès aux informations et aux connaissances de leurs enfants via les outils multimédias.

P3 : « Avant c'était plus simple, il n'y avait pas de télé, il n'y avait pas ces trucs-là. Mais maintenant c'est plus difficile avec tout ce qu'il y a, les enfants sont un petit peu partout, il y a internet, il y a le téléphone, y a la télé »

P1 : « On est dépassé par internet, on est dépassé par la technologie, le cerveau des enfants enregistrent plus vite ce qui se passe et nous on est derrière ! Donc comment faire pour rejoindre nos enfants qui sont devant ? C'est aller avec l'autorité ! »

14.1.3. Des conditions de vie plus favorables

Quatre parents soulignaient la diminution des efforts à fournir de la part des enfants dans les tâches domestiques. (P1, P2, P3, P10)

Quatre parents identifient cependant que l'amélioration des conditions de vie serait plus favorable à une éducation sans violence avec davantage de mesures alternatives (P6, P7, P9, P11).

P6 : « Surtout que les choses évoluent, on n'est plus dans le même siècle, les choses se modernisent il y a plus de communication, donc il faut trouver d'autres moyens »

P9 : « Le temps d'avant et le temps d'aujourd'hui c'est deux choses différentes. Tu fais l'enfant rentrer chez toi, tu lui parles, tu lui donnes un bon moral, une bonne éducation. Mais pour donner des coups de pied comme ça, c'est pas des chiens ! »

De plus, plus d'un tiers des parents décrivaient la jeunesse comme « moins obéissante ». Les arguments principalement évoqués étaient que les jeunes s'affirment davantage, qu'ils jouissent de plus de liberté et qu'ils remettent volontiers en question l'autorité des adultes.

Les origines de cette évolution pouvaient être liées à un manque d'investissement de la part des parents, aux parentalités précoces avec une diminution de la différenciation des positions parent-enfant. Mais pouvait également être en lien avec un conflit intergénérationnel favorisé par un changement rapide des conditions de vie et des valeurs.

15. Concernant les violences éducatives

Nous avons vu que quatre parents considéraient l'évolution des conditions de vie plus favorables à une éducation sans violence mettant en jeu davantage d'alternatives aux châtimements corporels. (P6, P7, P9, P11)

Quatre parents évoquaient le fait que les violences éducatives devaient être conservées, mais qu'il s'agissait de pouvoir mesurer l'intensité des châtimements administrés. (P1, P11, P12, P5)

P12 : « Ma mère m'a tapé, au-delà de la correction selon mon avis, ce n'est pas pour ça que je reproduis, mais si mon enfant doit prendre une tape sur les fesses ; je lui donne »

Certains parents évoquaient une modification des méthodes de châtimements corporels avec plus de sursis (P1, P2, P5, P11) et une diminution de l'utilisation d'outils comme le câble électrique ou les bâtons (P1, P5).

16. Concernant la protection de l'enfance

Six parents évoquaient une augmentation de la vigilance des services sociaux vis-à-vis des violences faites aux enfants et une modification du regard de la société sur leur intérêt. (P1, P2, P4, P7, P9, P11). Pour trois d'entre eux, l'accès libre des enfants aux services de protection de l'enfance représentaient une atteinte à la souveraineté parentale.

P2 : « Même si tu cries maintenant il ne faut pas ! Maintenant l'enfant peut appeler le numéro vert des trucs comme ça. Mais le numéro vert n'amène jamais une caisse de poulet, chez moi (rires) »

P12 : « Et si un jour la loi veut prendre l'enfant parce que je l'ai tapé ! ils n'ont qu'à le prendre, moi ça ne me dérange pas ! Si on veut me condamner, on me condamnera, y'a pas de souci mais derrière ils vont s'en occuper ! »

Pour quatre d'entre eux, le signalement auprès des services d'aide sociale à l'enfance faisait l'objet d'une crainte et entraînait une inhibition de l'utilisation des châtiments corporels. (P1, P2, P7, P9)

Pour deux d'entre eux cela induisait une modification de la méthode d'administration des châtiments corporels sur des zones couvertes par les vêtements ou avec un objet moins pourvoyeur de blessures physiques.

P1 : « Les ceintures ; c'est même pas la peine. Il suffit qu'on voie une trace et c'est fini ! Donc comment corriger un enfant aujourd'hui, vous n'avez que les mains. Donc vous frappez, mais vous n'allez pas frapper n'importe où non plus ! »

P9 : « La ceinture ça va le marquer, je lui donne un petit coup de palette sur sa fesse, je ne donne pas ni sur le bras, ni sur la tête »

Un parent exprimait un avis défavorable à l'abolition des châtiments corporels :

P5 : « Je ne pense pas que ce soit possible, franchement je ne pense pas, c'est tellement ancré chez nous les noirs je pense. Et que ça n'a fait de mal à personne entre guillemets.... donc je ne pense pas que ce soit quelque chose qu'il faille enlever »

Plusieurs parents ont fait part d'une perception de l'évolution dans les liens parents-enfants et le rôle des parents.

Trois parents évoquaient une plus grande complicité avec leurs enfants (P5, P6, P11). On notait que l'un d'eux se questionnait sur l'impact d'une plus grande familiarité sur l'autorité parentale.

De ce fait, trois parents évoquaient une diminution de la rigueur concernant les principes de respect notamment en ce qui concerne le fait de répondre à un adulte, de regarder dans les yeux ou par le fait de s'adresser aux parents en créole. (P1, P5, P11).

Concernant l'évolution de l'école, un parent estimait que le manque d'autorité et de rigueur pouvait être à l'origine d'une défaillance du système scolaire en Guadeloupe.

Un autre parent évoquait des châtimets corporels administrés à son fils par la maîtresse ainsi que par le personnel de cantine.

17. Spécificités culturelles

Six parents évoquaient des spécificités culturelles concernant les méthodes éducatives aux Antilles. Une mère disait ne pas parler des châtimets corporels avec la ceinture en présence de personnes originaires de la France métropolitaine par peur de choquer.

P5 : « Mais quand j'en parlais avec eux, je faisais attention, j'en parlais pas franchement parce que je sentais que c'est comme si je torturais mon enfant »

P8 : « Alors je reviens sur la culture Antillaise, donc ça m'arrive de prendre ma palette en bois et je menace ; mais bon, je ne tape pas, je sais que ça fait mal, le but c'est de faire en sorte que mon fils ou ma fille soient craintifs »

P6 : « On s'est rendu compte de ça à travers les réseaux sociaux ; en fait les Antillais donnent beaucoup de coups à leurs enfants... pas des coups gratuitement, c'est pour gronder et pour recadrer »

18. Un lien avec l'histoire ?

Six parents exprimaient l'idée qu'il pouvait y avoir un lien avec les violences subies par les esclaves durant la période de l'esclavage. (P1, P5, P6, P7, P8, P11)

P11 : « Comme au moment de l'esclavage, ils n'avaient pas le droit à la parole, ils pouvaient être battus. Enfin d'après ce que j'ai lu, ils étaient traités comme des animaux !

Mais c'est pour ça que je dis que maintenant il faut communiquer ! il faut avoir un peu d'empathie ! »

P5 : « Enfin à mon sens, je pense que c'est culturel, c'est l'histoire qui fait que c'est resté, ça s'est perpétué ; quand on te désobéit et bien tu tapes avec une ceinture, c'est ça »

Deux d'entre eux relataient une certaine inhibition à l'utilisation de la ceinture du fait d'une analogie visuelle avec le fouet.

P5 : « Déjà rien que la ceinture pour moi c'est, c'est comme un fouet, j'ai des images qui me viennent et ça me fait m'arrêter net. Pourtant je ne l'ai pas vécu directement, c'est peut-être par les livres et les films »

Deux parents exprimaient le fait qu'il y aurait peut-être un lien. (P10, P12). Un des deux évoquait le traité de Lynch* relatif aux stratégies des lynchages mises en place par les maîtres sur les plantations pour faire régner l'ordre et annihiler toute idée de révolte.

Trois parents pensaient qu'il n'y avait pas de lien et évoquaient la méchanceté dans les situations de maltraitance envers les enfants. (P2, P4, P9)

P4 : « C'est pas l'esclavage qui fait tout ça, je pense que c'est la personnalité de la personne ! C'est que la personne est méchante ou qu'elle a vécu aussi un truc »

P2 : « c'est-à-dire la façon dont on éduque les enfants.... (hésitation), je pense que l'esclavage et l'éducation, bon les deux ne vont pas de pair. Parce que je vois qu'il y a des gens, qui maltraitent leurs enfants c'est tout »

Un parent disait ne jamais y avoir songé et ne souhaitait pas s'exprimer sur la question. (P3)

Un parent formulait l'hypothèse que la rigueur éducative pouvait être liée au besoin pour le nouvel affranchi de prouver aux anciens colons (Békés) les potentialités de ses enfants.

P1 : « C'est une rivalité de race moi je dis « tu as vu le petit blanc là ? nous on est noirs, donc tu fais mieux ! » et pour y arriver on se donne les moyens. Donc deux trois fessées, deux trois tapes... « Tu as pas appris, comment ça tu n'as pas appris ? Demain quand tu arrives à l'école, le petit béké il connaît, toi tu ne connais pas ». « Comment ça ? clac, clac clac ! il faut que tu connaittes » »

Et puis c'était « fait ça pour montrer aux gens, tiens- toi droit, machin ! Toujours impeccable et même si c'est le seul vêtement, il faut le laver le soir, pour montrer à l'autre que tu es impeccable ! »

DISCUSSION

I. Forces et faiblesses de l'étude

1. Forces

1.1. Choix d'une étude qualitative

Le sujet que nous avons choisi d'aborder demeure un sujet tabou tant auprès des parents qu'auprès des professionnels. On pouvait craindre que les parents se sentent jugés sur leurs stratégies éducatives et modifient leur discours de peur d'avoir à se justifier auprès de l'aide sociale à l'enfance. De plus, on ne notait pas de référence faisant état de l'utilisation des VE au sein des dossiers médicaux des enfants suivis et ce malgré la présence de commentaires fortement évocateurs. Cette constatation pouvait faire craindre les difficultés d'investigations et le malaise ressentie par le chercheur devant des situations répondant à la définition de sévices physiques ou de violences psychologiques. Compte tenu de ses faits, la méthode qualitative par entretien semi- dirigé s'est avéré particulièrement intéressante. En effet, nous avons constaté une certaine aisance des parents qui ont apporté des descriptions assez précises sur les stratégies éducatives mises en place, même lorsqu'il s'agissait de méthode violentes.

Dix parents étaient connus de l'investigateurs depuis plus de quatre mois et la question des violences éducatives avait déjà été abordé au cours du suivi, ce qui favorisait le lien de confiance. Les entretiens se déroulaient au sein des CMP de suivi, dans un cadre familial du parent. Les entretiens semi- directifs ont permis de faire émerger des notions déterminantes et inattendues, notamment en ce qui concerne les capacités de compréhension de l'enfant. Il s'avère que ces notions permettaient d'identifier des facteurs susceptibles d'influencer les stratégies éducatives des parents. Cette étude qualitative peut constituer une démarche exploratoire permettant de cibler les enjeux autour de cette problématique et pourrait constituer un support de réflexion pour des études qualitatives menées à plus grandes échelles.

1.2. Recrutement en variable maximale

Les caractéristiques des parents étaient variées et pouvait correspondre aux caractéristiques des familles suivis au sein de ces CMP.

On notait que l'échantillon regroupaient des caractéristiques pertinentes comme plusieurs type de figures parentales. De même, ils appartenait à des catégories socio- professionnelles différentes et de niveau moyennement élevé. On notait une répartition proportionnelle au mode de vie urbain et rural pour les régions concernées. Le corpus d'information se reposait donc sur un éventail de position représentatif de la population concernée par notre problématique.

Il est à noter que noter que les parents ont été recrutés à partir de leurs caractéristiques en variable maximal. Hors, nous avons constaté une inégalité dans la répartition des sexes des enfants qui était de dix enfants de sexe masculin, contre deux de sexe féminin. Cette répartition pouvait être en faveur de la représentativité de la population concernée. En effet, un quart des enfants présentaient un déficit attentionnel avec hyperactivité et étaient tous de sexe masculin. On sait que le sexe ration du TDAH vari de 2 à 4 pour 1 en population générale. Mais il peut atteindre jusqu'à 9 pour 1 en population clinique. De plus il existe une sur représentation du sexe masculin en psychopathologie infantile jusqu'à l'âge de huit ans, tout trouble confondue.(87). Cette répartition peut expliquer la composition de notre échantillon et l'existence plus fréquente des difficultés éducatives auprès des garçons.

De plus, en excluant le cas des grands-parents, on notait que plus de la moitié des parents étaient séparés du père de l'enfant et quatre d'entre eux était célibataires. Cette constatation est en accord avec les caractéristiques du territoire qui compte un nombre important de famille monoparentale et de familles recomposées.

1.3. Validité interne

Nous avons procédé aux étapes requises pour vérifier la validité des résultats de l'étude. Ainsi pour la triangulation, les données avaient été analysées par trois chercheurs de façon indépendante et on retrouvait une cohérence des différents codages. Pour la saturation des données, on ne notait plus de nouvelles catégories à partir du dixième entretien et plus aucune nouvelle donnée n'apparaissait à partir du onzième entretien. Le douzième permettait de confirmer la saturation et justifiait l'arrêt des recrutements. Concernant la recherche

d'objectivité, le discours des participants était régulièrement reformulé par le chercheur, de façon à s'assurer de sa bonne compréhension

1.4. Validité externe

Il existe peu de données à ce jour sur cette problématique dans la littérature. Toutefois, les interactions décrites par Patterson dans un contexte de difficulté éducative semble se vérifier. C'est un véritable cercle vicieux qui s'établit entre cause et conséquences des troubles du comportement et des passages à l'acte de la part des parents. Avec parfois un phénomène d'escalade de la violence pouvant aller jusqu'à la maltraitance. (51).

La nécessité d'une bonne connaissance de la pathologie pour un meilleur pronostic de la prise en charge rejoint les travaux sur les bénéfices de l'accompagnement spécialisé des familles.

2. Faiblesse

2.1. Le biais d'investigation

L'une des principales limites de la méthode qualitative est la difficulté pour l'enquêteur à mener les entretiens de façon à obtenir la plus grande richesse d'informations, sans influencer la personne interrogée. Il était nécessaire de maîtriser les techniques de conduite des entretiens par la reformulation, la clarification, l'écoute active et l'esprit de synthèse. La gestion des entretiens individuels par un chercheur moins expérimenté pouvait donc constituer un biais.

2.2. Le biais de mémorisation

Certaines questions abordaient des souvenirs et un vécu relatif à l'enfance du parent. La restitution rétrospective des informations pouvait donc constituer un biais de mémorisation à prendre en compte.

2.3. Le biais d'interprétation

L'analyse du corpus d'information peut dépendre du savoir et des perspectives de l'analyste. Afin de limiter ce biais d'interprétation, nous avons veillé à effectuer la triangulation des

données. Deux autres chercheurs initiés à la recherche par théorie ancrée avaient pu réaliser un codage du corpus de façon indépendante.

Les résultats ont ensuite été mis en commun pour vérifier la cohérence des techniques de codage et on notait une concordance entre les différentes catégories principales de résultat

II. Les principaux résultats

1. Le profil des parents

L'analyse du corpus d'information permettait de mettre en évidence plusieurs profils de parents concernant leur niveau d'approbation et d'utilisation des violences éducatives. **Les parents qui approuvaient l'utilisation des VE dans leurs discours et en faisait le plus souvent références ont été regroupés dans la catégories « VE approuvées » et identifiés en rouge dans le tableau des caractéristiques. Il s'agissait des parents P1, P2, P5, P10 et P11.**

De même les parents qui décrivaient peu d'usage des VE et apportaient des arguments en défaveur de leur utilisation ont été regroupés dans la catégorie « VE peu fréquentes » et identifiés en vert. Il s'agissait des parents P3, P4, P7 et P8.

Les parents **P6, P9 et P11 ont été associés à une catégorie intermédiaire** identifiée en orange. En effet, leurs discours relataient une position très ambivalente sur l'utilisation des VE ; avec des arguments en faveur d'une limitation des VE mais un nombre important de référence à leur utilisation.

2. Lorsque l'utilisation des violences se justifient

2.1. Caractéristiques du profil

Les parents qui utilisaient des méthodes violentes à visée éducatives se retrouvaient au sein des catégories rouge et orange telles que décrites dans la partie résultat. L'analyse des résultats permettait de mieux comprendre les arguments avancés pour justifier ce choix.

Dans leurs discours, apparaissait l'idée qu'il pouvait **être nécessaire d'en faire usage « quand il le fallait »**. La comparaison des profils parentaux montrait que les objectifs les plus souvent formulés par ces parents étaient de reprendre le contrôle sur un comportement de

désobéissance et d'opposition, mais également afin d'obtenir davantage de respect de la part de leur enfant.

Ils pouvaient justifier leurs choix en invoquant « **le bien de l'enfant** » compte tenu de son caractère et d'autres se basaient sur des principes plus généraux comme les recommandations familiales ou bibliques. Certains parents évoquaient la nécessité de comprendre par la douleur, et témoignaient du sentiment que certaines consignes ne pouvaient pas être intégrées par des alternatives comme le dialogue ou la punition.

On note l'exemple de la brûlure ou le fait d'exposer volontairement l'enfant à une source chaleur. Cette démarche avait pour objectif d'inhiber l'attrance vers le feu et la mère soulignait que « tant qu'il n'avait pas goûté, il ne pouvait pas savoir ».

Les méthodes décrites par les parents font **majoritairement état de gifles ou de l'utilisation de la ceinture**. On notait que les parents approuvant les VE avaient tendance à passer à l'acte d'emblée après un premier comportement déviant et davantage sur un mode impulsif que les autres. **Cependant, ils faisaient aussi état d'une planification ou d'une ritualisation des VE plus fréquente.**

Par ailleurs, le motif d'administration pour « énervement et lassitude » était plus représenté par le groupe de parents « VE peu fréquentes ».

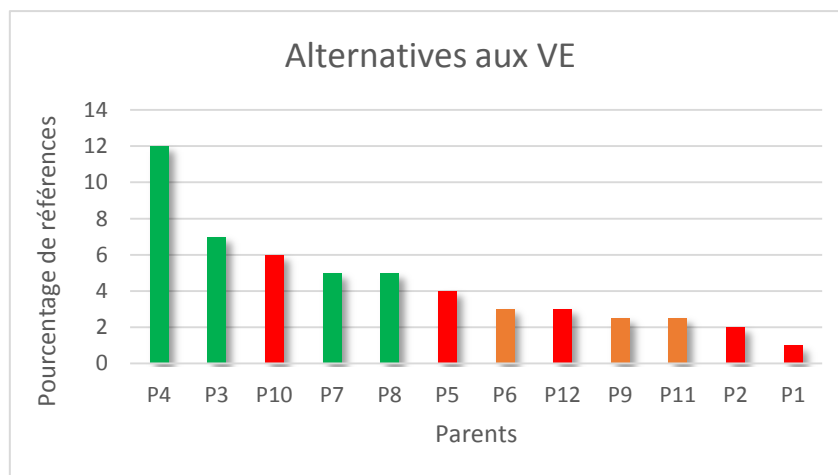
En effet, il apparaissait que les parents concernés par ce motif avaient moins tendance à administrer des VE d'emblée. Au contraire, ils décrivaient plusieurs étapes comme le fait de répéter plusieurs fois les consignes avant de sévir. Les châtiments corporels intervenaient donc dans un contexte de lassitude face à la répétition d'un comportement indésirable et ce malgré la mise en place initiales d'alternatives.

Dans le groupe des parents approuvant les VE, **les enfants était plus souvent décrits comme responsables de l'administration des VE**. Le caractère, le comportement ou les propos expliquaient « logiquement » la mise en place des mesure violentes. Ces arguments paraissaient très proches de ceux employés par les auteurs de violences conjugales, qui peuvent justifier les passages à l'acte à l'encontre du conjoint en raison de son comportement ou de ses dires.

De plus tous les parents qui approuvaient la mise en place des VE avaient exprimés des propos banalisant la violence des passages à l'acte et n'identifiaient pas certaines mesures comme un sévice physique.

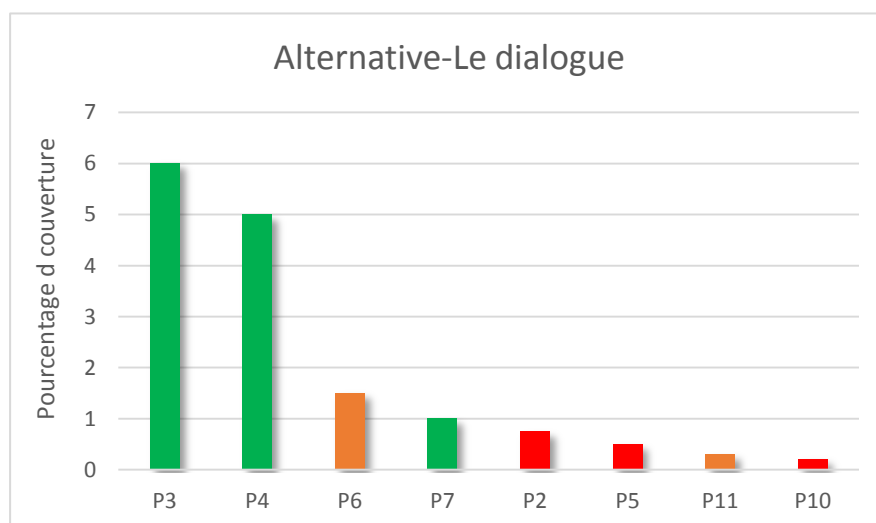
2.2. Des alternatives moins élaborées

Les parents qui approuvaient les VE avaient tendance à moins évoquer de méthodes



alternatives au châtimeⁿt corporel.

Lorsque des alternatives étaient évoquées, elles correspondaient à des méthodes moins



élaborées que pour les parents de la catégorie « VE peu fréquentes ».

En effet, on retrouvait une plus grande représentation pour les alternatives qui consistaient à adopter une attitude démissionnaire, à menacer d'utiliser des VE ou encore à crier. Les parents étaient moins représentés pour les alternatives comme le dialogue ou la punition.

Cette constatation pose la question des ressources que possède le parent pour mettre en place des stratégies alternatives. Certains parents relataient des épisodes répondant à la loi du tout- ou – rien. Certains ont décrit le fait de quitter le domicile ou de s'isoler dans une chambre. D'autres finissaient par laisser passer des comportements indésirables pour « régler ça » dès la première incartade. On notait qu'un parent témoignait du fait d'intervenir « par surprise » auprès de l'enfant pour « rattraper » le comportement.

3. Concernant la limite avec la maltraitance

Cela posait la question de la limite entre la maltraitance et l'éducation pour les parents. Ou commençait la maltraitance et où se terminait l'éducation à leurs yeux ? Comme nous l'avons précisé au début de notre étude, la limite n'est pas posée précisément dans la littérature. Pour le DSM V et le, le sévices se définit par l'apparition non accidentelle d'une marque ou d'une blessure physique ; et ce quel que soit l'intention du parent de porter atteinte(12). Les parents qui approuvaient les VE adoptaient cette position et définissaient le début de la maltraitance par l'apparition de séquelles physiques. Pour certains la maltraitance débutait lorsqu'il y avait une absence de maîtrise de la violence lors de l'administration ; ou encore lorsqu'il y avait une volonté délibérée de faire du mal.

Cela pose question car si la définition du terme sévices dans le DSM s'appuie sur l'apparition de marques physiques, comment considérer la « la volée de coups », « les coups de pieds » ou « l'utilisation d'un bâton ou d'une sangle » qui y sont décrits en l'absence de séquelle physique ? Certains auteurs remettent en question cette définition et demandent la prise en compte de l'impact psychologique liés à l'exercice de ces violences.

On constate à quel point cette limite est délicate à poser tant pour les parents, que pour les professionnels. De plus deux parents évoquaient la modification de la méthode d'administration des VE par crainte d'un signalement devant des marques physiques sur l'enfant. L'un d'entre eux évoquait une adaptation dans le choix du matériel utilisé et privilégiait une palette plutôt que la ceinture, l'autre adaptait le choix des parties du corps afin de limiter la visibilité d'éventuels marques.

4. Le dialogue, un outils précieux

Les parents au profil avec peu de VE évoquaient le dialogue comme une alternative fréquemment utilisée auprès de leurs enfants. Ils considéraient cette alternative comme une meilleure solution par rapport au méthodes violentes. Ces parents faisaient de nombreuses références à l'explication du contenu et du sens de la consignes. Ils insistaient notamment sur le fait de reformuler et de vérifier la bonne compréhension des recommandations en cas de répétition d'un comportement indésirable.

Trois parents ne considéraient pas le dialogue comme une alternative fiable. Ils invoquaient le fait que l'efficacité dépendait « du caractère de l'enfant » ou qu'il était « parfois trop utilisé ». Cette dernière affirmation faisait référence à la volonté pour le parent de ne pas avoir à se justifier de ces décisions. Le fait d'expliquer la mesure éducative pouvait être perçue comme une forme de justification ; considérant que l'enfant « devait s'accommoder des décisions parentales ».

Il est important de noter que les trois parents sus-cités faisaient partie de la catégorie approuvant et utilisant les VE. Le crédit porté à l'efficacité du dialogue auprès de l'enfant conditionnait les stratégies éducatives des parents interrogés. **Plus l'enfant était considéré comme réceptif à la communication et plus le parent avait tendance à privilégier le dialogue comme alternative au châtime corporel.**

5. Les enjeux de la prévention

5.1.L'enfant peut-il comprendre sans violences ?

Tout d'abord concernant les hypothèses que formulent les parents sur les origines des difficultés rencontrées avec leurs enfants. On notait que onze parents sur douze faisaient références à un défaut de compréhension pour expliquer la désobéissance et l'opposition de leur enfant. L'enfant « ne comprend pas », « il n'écoute pas » ou encore « il n'enregistre pas » les consignes du parent. On notait aussi que, parmi les objectifs des VE, le fait « d'induire la compréhension » était évoqué en deuxième position par les parents. Pour les parents faisant qui approuvaient les VE, il s'agissait d'induire la compréhension par une méthode considérée comme étant plus efficace que le dialogue ou la punition.

Le fait de chercher à induire la compréhension se retrouvait également pour l'explication de la mesure éducative. Lorsque les parents accompagnaient leurs décisions ou recommandations par une explication, la moitié d'entre eux précisait que cette démarche avait pour objectif de « faire comprendre à l'enfant ». On notait la récurrence de cette expression auprès des trois profils de stratégies éducatives. Ainsi pour les parents de notre échantillon, la compréhension devait être induite par une démarche qui consistait soit à expliquer, à punir ou à appliquer un châtiment corporel.

Ce qui posait la question du postulat que formule le parent sur la capacité de l'enfant à intégrer les recommandations parentales.

Au vu de ces constatations, il semblait pertinent s'interroger sur les capacités de compréhension des enfants au regard du diagnostic médical. Cette perception évoquée par les parents pouvait être en lien avec la pathologie de l'enfant ou témoigner d'une conception particulière de statut. Pour deux tiers des enfants, un bilan psychologique avait été réalisé au cours du suivi et permettait d'éliminer un déficit cognitif sévère. Pour les autres enfants, aucune demande d'évaluation n'avait été demandée et on notait une scolarité en milieu ordinaires.

5.2. Le fait-il exprès ?

Les difficultés rencontrées auprès des enfants correspondaient en majorité au diagnostic retrouvé dans le dossier médical. Parmi ces difficultés, on retrouvait majoritairement la désobéissance et l'opposition pour les parents d'enfants présentant un trouble oppositionnel et un déficit de l'attention et de l'hyperactivité. L'hyperactivité motrice était décrite comme une difficulté éducative pour les quatre parents d'enfants présentant un déficit de l'attention et de l'hyperactivité dans sa forme spécifique et non spécifique. Les autres difficultés comme le manque de respect avait une répartition non spécifique.

Il existait une concordance entre les difficultés éducatives éprouvées par les parents et le diagnostic établi par le CMP. **Cependant, les parents avaient tendance à interpréter ces comportements davantage comme un défaut de compréhension ou une défiance volontaire que comme un symptôme à part entière.**

Cette interprétation pouvait être lourde de conséquence, puisqu'elle conditionnait l'utilisation de stratégies éducatives violentes pour certain parent. Pour illustrer cela, nous citerons l'exemple de P10 qui évoquait une intolérance importante « aux mensonges » que pouvait formuler son beau-fils. Les propos incohérents aux yeux du père étaient présentés comme véridiques par le jeune garçon. Cette situation était décrite comme un véritable affront et pouvait donner lieu à une correction physique. En approfondissant les propos et au vu du tableau clinique, on évoquait une tendance à la fabulation, qui ne relève donc pas d'une démarche intentionnelle. **Lorsqu'ils faisaient références à la pathologie, on notait qu'elle n'était pas clairement nommée et que le lien entre les difficultés évoqués et les symptômes classiquement attendus n'était pas forcément établi.**

5.3. Intérêt d'un accompagnement éducatif spécialisé

Le degré de connaissance de la maladie par le parent pouvait conditionner les mesures éducatives mises en place dans le quotidien. Si le comportement était interprété comme une opposition volontaire, il était vécu comme une défiance de l'autorité parentale et pouvaient conduire à une administration plus fréquente des VE. De même, si la persistance d'un comportement était interprétée comme un défaut de compréhension, les parents ayant tendance à approuver les VE pouvaient mettre en place des mesure plus violentes dans le but d'induire la compréhension auprès de l'enfant.

Cette constatation apportait des ressources importantes permettant de cibler les démarches de prévention des VE auprès des familles. **Il semble pertinent de reprendre la connaissance de la maladie avec les parents afin de favoriser une interprétation cohérente des symptômes.**

6. Concernant l'évolution des modèles éducatifs

Parmi les questions abordées dans le questionnaire, certaines exploraient la perception du vécu des méthodes éducatives de la part des parents interrogés.

Cette perception nous a permis de comprendre l'évolutivité des stratégies éducatives, des liens parents-enfants ; mais également de la place de l'enfant dans la société.

6.1. Les méthodes de châtement

On notait que la méthode d'administration relatée en majorité était la ceinture, puis les gifles. Contrairement à aujourd'hui où la fessée arrivait en troisième position ; la fessée était évoquée en sixième position des méthodes de châtements corporels. L'utilisation de la ceinture passait donc en deuxième position et la gifle et la fessée étaient plus souvent évoquées. Ce constat est à observer à la lumière des biais de mémorisation et d'investigation qui pouvaient limiter l'évocation de méthodes violentes comme la ceinture ou le bâton de la part des parents. On notait que les descriptions faisaient davantage état de caractère automatique des châtements corporels. En effet, souvent administrés d'emblée après un comportement jugé déviant, les parents ne faisaient que très rarement état d'alternatives.

Les différents modèles présentés par les parents semblaient obéir à la loi du tout ou rien. Dix d'entre eux relataient une éducation sévère avec des violences fréquentes tant physiques que psychologiques. Dans ces situations, les parents ne faisaient pas état d'alternatives ; certains affirmaient que « cela ne faisait pas partie des habitudes » et insistaient sur le caractère récent des mesures telles que la punition ou l'explication des mesures éducatives. Une mère décrivait une éducation dénuée de châtements corporels avec des parents qui privilégiaient le dialogue et la communication. Elle témoignait à plusieurs reprises de la qualité du lien relationnel avec ces derniers et disaient ne pas avoir été confrontée à des scènes de violences intra ou extra-familiales. On notait que cette mère évoquait des stratégies de reformulation de la part de ses parents « qui préféraient parler et expliquer plusieurs fois ». Une mère évoquait un modèle que nous avons qualifié d'intermédiaire avec une utilisation ponctuelle de violences éducatives mais avec des alternatives plus fréquentes.

6.2. Les motifs

On notait une évolution concernant les motifs évoqués, en effet, la désobéissance et l'opposition étaient désormais évoquées au premier plan des motifs de châtements corporels.

Dans le récit des parents, le manque de respect envers les adultes était largement le motif le plus évoqué. On note que ce motif représente le deuxième plus fréquemment évoqué, mais qu'il est centré sur la figure parentale. En effet, si aucune allusion à l'utilisation du châtement corporel n'a été faite suite à un manque de respect envers un autre adulte ou un voisin, certains parents insistaient sur le caractère récent de ce qu'ils qualifiaient comme une forme de laxisme.

On retiendra ainsi le récit de cette mère témoin d'insultes proférées par une jeune fille à l'encontre d'un passant.

P1 : « ça ne se serait jamais fait parce que dans le temps d'avant, ce monsieur aurait été voir vos parents, vos parents vous auraient donné des coups et auraient donné l'autorisation à ce monsieur de vous donner des coups »

Dans ce contexte, on peut supposer que les problématiques liées à la désobéissance et l'opposition étaient moins fréquentes du fait d'une anticipation des violences et d'une inhibition comportementale plus importante.

Les motifs étaient essentiellement relatifs à la transgression de principes éducatifs stricts et préétablis. Il est à souligner que de nos jours, le fait de participer aux tâches ménagères, de ne pas sortir sans permission ou encore de maîtriser ses leçons étaient beaucoup moins évoqués par les parents comme un motif de passage à l'acte et semblaient moins stricts.

Certains parents identifiaient cette diminution de la rigueur éducative comme un vecteur de délinquance auprès d'une jeunesse « qui n'a plus l'habitude de fournir des efforts » (P1, P2, P3).

De plus, les motifs relatifs au dépassement des limites parentales semblent être plus fréquents de nos jours.

Les parents décrivaient fréquemment une figure parentale dans le contrôle des émotions, avec des violences éducatives administrées dans le cadre d'un scénario de soumission nécessitant une préméditation et une abstraction de la souffrance de l'enfant.

Actuellement, les parents faisaient davantage état de violences éducatives administrées dans un contexte de dépassement des limites devant la persistance d'un comportement indésirable malgré la mise en place d'alternatives comme le fait de hausser le ton ou de punir.

6.3. Les objectifs

On notait que l'adaptation des stratégies éducatives par soucis de conformisme était moins prégnante dans les stratégies éducatives actuelles.

De nombreux propos décrivent l'impact de certaines projections parentales sur les enfants dans le modèle actuel comme dans celui décrit par les parents.

En ce qui concerne leur propre enfance, les parents faisaient état d'une plus grande préoccupation parentale au conformisme et à l'image renvoyée à la société. En effet, par son comportement à l'extérieur de la cellule familiale, l'enfant se devait de garantir la respectabilité et la réputation « du nom de famille ». Toute conduite jugée inadaptée à l'extérieur du domicile, notamment le fait de manquer de politesse envers un voisin, pouvait aboutir à un châtement corporel. Les violences semblaient être plus systématiques lorsque l'infraction avait eu lieu sous le regard d'autrui et avait été rapportée au parent par un tiers. Les parents pouvaient alors déléguer leur autorité au rapporteur des faits qui avait l'autorisation d'administrer une correction. On note que la notion d'induire la compréhension est fortement représentée au sein des deux époques. Les parents interprétaient que certaines mesures éducatives mises en place par leurs parents, avaient pour objectif de « faire comprendre » le sens des recommandations.

6.4. Les garants de l'autorité

On observait une évolution manifeste en ce qui concerne la délégation de l'autorité parentale à une tierce personne. Si les parents font récit d'un partage de l'autorité avec des membres de la famille comme les grands-parents ou les frères et sœurs ; on souligne également l'intervention d'adultes comme le professeur des écoles ou les voisins.

Dans le discours relatif au contexte éducatif actuel, on note que les parents approuvant les châtements corporels ne font pas état d'une délégation à une tierce personne. Pour certains parents, les jeunes ne craindraient plus l'autorité extérieure ce qui constituerait un facteur de délinquance. En ce qui concernait les figures parentales, on notait une inversion des perceptions concernant l'autorité des parents. En effet, les parents avaient tendance à identifier les mères comme étant plus autoritaires que la figure paternelle. Alors que dans le contexte actuel, on retrouvait davantage de propos décrivant une position maternelle plus souple et plus permissive que le père.

6.5. Concernant les outils de la protection de l'enfance

Les parents s'accordaient sur le fait qu'il existe une plus grande attention de la part des autorités sur cette question. Pour certains, cette situation représentait une véritable menace à la souveraineté de l'autorité parentale et les éventuelles mesures judiciaires pouvaient être perçues comme intrusives et inadaptées.

Deux parents revendiquaient le droit de pouvoir appliquer l'autorité parentale par le biais de moyens violents. On notait que pour ces deux parents, le fait de subvenir aux besoins de l'enfant pouvait légitimer ce rapport de force.

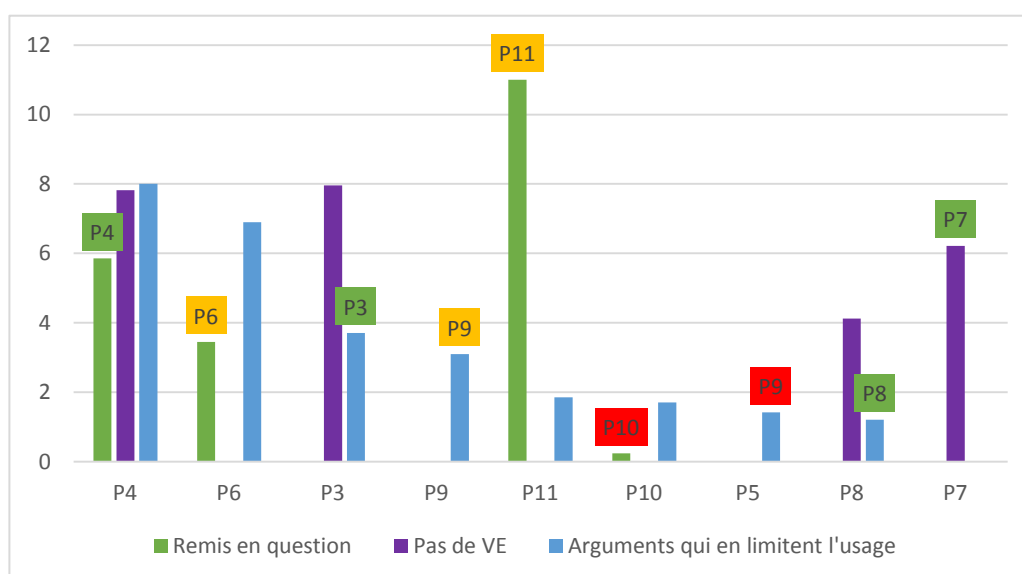
P12 : « Et si un jour la loi veut prendre l'enfant parce que je l'ai tapé ! Ils n'ont qu'à le prendre, moi ça ne me dérange pas ! Si on veut me condamner, on me condamnera, y'a pas de souci mais derrière ils vont s'en occuper. »

S'il est intéressant de constater que la crainte d'un signalement auprès des services sociaux pouvait inhiber l'utilisation des châtimets corporels. On notait toutefois que pour deux parents cela pouvait induire une modification des méthodes d'administration avec une réflexion sur les zones visées et le matériel utilisé.

7. Transmission ou remise en question ?

L'analyse du matériel à l'aide du logiciel NVIVO nous a permis de mettre en évidence une notion clé dans la compréhension des positions parentales vis-à-vis de l'utilisation du châtiment corporel. En effet, il apparaissait que le choix des stratégies éducatives actuelles était conditionné par la remise en question du modèle éducatif reçu. Les deux parents ayant reçu un modèle éducatif sans violence ou intermédiaire étaient associées à un modèle éducatif actuel « avec peu de VE ».

Pour les parents ayant reçu une éducation sévère avec notion de violences éducatives fréquentes, il existait une nette association entre les nœuds relatifs à la remise en question du modèle parental et l'approbation, donc l'utilisation des châtimets corporels. Ainsi plus le



parent signifiait une remise en question, plus il faisait allusion à un modèle éducatif avec peu de VE ou intermédiaire. De même, plus le parent approuvait le modèle éducatif reçu et plus il témoignait de l'utilisation des châtimets corporels.

De plus les parents qui relataient moins de propos en faveur d'une remise en question étaient aussi ceux qui justifiaient davantage des violences éducatives « quand il faut » et qui estimaient que ces stratégies étaient nécessaires, mais qu'elles devaient être modérées.

Nous avons vu que les parents pouvaient relater des propos témoignant d'une certaine crainte vis-à-vis de la société actuelle. Pour certains, des mutations idéologiques, comme la perte des valeurs morales et la diminution de la rigueur envers les enfants, pouvaient expliquer le climat de délinquance exponentielle de ces dernières années. Cette position majoritairement adoptée par les parents qui approuvaient les châtimets corporels ne favorisait pas la remise en question de telles pratiques. En effet, ils attribuaient plus facilement la responsabilité des « déviances » de la jeunesse actuelle au manque d'investissement et d'un plus grand laxisme des parents à l'égard de leurs enfants.

Cette position témoignait volontiers du fait que la sévérité éducative, matérialisée par les châtimets corporels, constituait une preuve de l'investissement auprès d'un enfant et permettait de garantir une éducation conforme à un modèle rigoriste idéalisé et vraisemblablement regretté.

A contrario, les parents qui remettaient davantage en question l'utilisation de châtimets corporels, insistaient sur les opportunités qu'apportent les conditions de vie actuelles dans la remise en question de méthodes éducatives qualifiées « d'anciennes » et « dépassées ».

Ainsi ils évoquaient le fait qu'une meilleure compréhension de l'enfant et de son fonctionnement psychique ainsi que l'abrasion des rapports de force permettaient un climat plus propice à la mise en place de méthodes alternatives. Cette constatation nous paraissait d'autant plus pertinente qu'elle concernait entre autres les deux grands-mères interrogées. Ces dernières apportaient un témoignage direct de l'évolution des méthodes éducatives au cours de leurs expériences en tant que mère puis en tant que responsable légal de leur petit-fils.

Les deux témoignaient d'un usage de la violence à visée éducative auprès de leurs enfants et les deux exprimaient une profonde remise en question de ces choix auprès de leurs petits-enfants. Dans leur discours, hormis les points abordés plus haut ; il semblait que les difficultés

liées aux conditions de vie et le manque de soutien éducatif aient pu favoriser le recours à des méthodes plus incisives.

Concernant l'utilisation de telles méthodes auprès de leurs petits-enfants, les deux évoquaient également la crainte d'un signalement auprès des services sociaux.

Ainsi, l'une d'elle témoignait d'un usage ponctuel des violences éducatives et l'autre disait avoir fait le choix de ne pas en administrer.

8. Stratégies éducatives et histoire

Cette question abordée volontairement à la fin du questionnaire, pour ne pas orienter les réponses précédentes, permettait d'explorer le point de vue des parents sur les caractéristiques des méthodes éducatives actuelles et sur l'histoire de l'esclavage.

En effet, si l'utilisation et la valorisation des châtiments corporels est loin d'être spécifique au contexte culturel antillais, on peut toutefois s'interroger quant aux méthodes qui y sont privilégiées.

Nous avons constaté au travers des descriptions de cette étude que l'utilisation de la ceinture était encore une méthode de châtiment répandue au sein des familles. L'analogie avec l'utilisation du fouet est explicite et les scénarios de soumission qui accompagnent l'administration de certains châtiments posent question.

Est-il envisageable de penser que les stratégies éducatives actuelles puissent être sous-tendues par des mécanismes d'adaptation intégrés lors de cette période de l'histoire ?

Le système esclavagiste se caractérisait notamment par une omniprésence de la violence. Les liens avec la hiérarchie s'établissaient essentiellement dans un rapport de force par le biais de violences physiques et psychologiques majeures.

De nombreuses sources font état du fait que la soumission des esclaves représentait un véritable enjeu pour les colons qui étaient en effectifs bien moins importants que les esclaves. Ainsi, on peut citer le discours d'un certain William Lynch datant de 1712 qui enseignait ses méthodes auprès de propriétaires d'esclaves de l'état de Virginie. C'est à partir de ses recommandations que le terme de « lynchage » serait apparu. En effet, il fait initialement référence aux châtiments publics utilisés à l'encontre des esclaves pour susciter la crainte et la soumission. Ce terme est ensuite entré dans le langage courant dans le contexte de la

ségrégation raciale aux Etats-Unis pour désigner les actes de barbarie envers les populations afro-américaines.

Dans ce contexte, on peut légitimement s'interroger sur les conséquences psychologiques à plus ou moins long terme d'une telle organisation sociale. Mais également sur les enjeux de la transmission inter et transgénérationnelle des stratégies éducatives.

Sans prétendre apporter une réponse à ce questionnement, l'intérêt principal de cette question était d'explorer la position des parents sur cette réflexion.

Ainsi hormis les positions présentées dans la partie résultats, certains parents ont pu exprimer le souhait d'approfondir cette réflexion par la suite. Un parent explicitait le fait de ne jamais y avoir réfléchi et un autre exprimait sa déception quant au manque d'enseignement de cette période dans les programmes scolaires d'histoire.

CONCLUSION

Notre étude sur les stratégies éducatives violentes auprès de parents d'enfants suivis en centre médico-psychologique est la première de ce type à notre connaissance aux Antilles. Il s'agit là d'une étude pilote pouvant constituer un support pour des recherches de plus grande ampleur.

Nous avons vu que la violence éducative ordinaire est un terme récent et non consensuel qui répond à un besoin de définir un phénomène répandu, souvent banalisé ; mais dont les conséquences à moyen et longs termes ne sont pas négligeables.

La frontière entre des méthodes raisonnables et des méthodes abusives demeurent très précaires et c'est à partir de cette fragilité que peut apparaître une situation de maltraitance.

Dans cette étude, nous avons vu que, si la mise en place de châtiments corporels peut survenir dans un contexte d'énervement et de lassitude occasionnel, elle peut aussi constituer une stratégie éducative à part entière, appuyée par des considérations relatives au contexte socio-culturel.

Dans notre cas, les parents qui approuvaient l'utilisation des châtiments corporels décrivaient ce choix comme une nécessité. Il s'agissait de « faire comprendre » à l'enfant le sens des attentes parentales par le biais de méthodes incisives et douloureuses comme les gifles ou la ceinture. Il était intéressant de constater que les parents qui remettaient en question ces méthodes avaient tendance à mettre en place davantage d'alternatives qui prenaient en compte la capacité de compréhension de l'enfant.

De plus, nous avons identifié que l'utilisation de méthodes violentes pouvait être conditionnée par le degré de connaissance du trouble et par le sens attribué aux comportements perturbateurs.

Les données étaient corrélées à celles de la littérature dans le sens où, les parents qui utilisaient davantage de châtiments corporels, interprétaient plus fréquemment la répétition des comportements comme une défiance à leur autorité. Dans le cas des déficits attentionnels avec hyperactivité, l'agitation pouvait être considérée comme une opposition volontaire plutôt que comme un symptôme relatif à la maladie. Cette position motivait la mise en place de méthodes plus incisives pour « faire comprendre » les attentes parentales, reflétant par ce terme, le souhait de l'incorporation du rapport de force par l'enfant(88).

Cette position augmentait le risque d'utilisation de méthodes violentes, contribuant ainsi à un cercle vicieux par l'augmentation de troubles externalisés du comportement ce qui, dans de nombreux cas, pouvait aboutir à une situation de maltraitance.

Notre étude s'inscrit dans le contexte actuel des mesures législatives d'interdiction des châtiments corporels en France. Et comme le souligne le Conseil Européen des Droits de l'Homme, ces mesures nécessitent d'être accompagnées par des dispositifs d'information et d'accompagnement éducatif auprès des familles.

Les résultats de notre étude apportent du matériel pouvant améliorer les axes de prévention auprès de parents d'enfants présentant des troubles psychiatriques et psychologiques.

Dans un premier temps, il semble pertinent d'envisager la mise en place de mesures de dépistage systématique auprès des familles et d'autant plus lorsqu'il existe des troubles du comportement. Il s'agirait de connaître la position des parents concernant l'utilisation de méthodes éducatives violentes, au vu du risque d'une exposition plus fréquente des enfants lorsqu'elles sont explicitement approuvées.

De plus, il s'agirait également de favoriser une interprétation cohérente des symptômes par une évaluation et un renforcement des connaissances de la maladie auprès des familles, de l'entourage et des institutions.

Dans un second temps, il semble approprié de proposer des méthodes d'accompagnement éducatif pouvant favoriser la mise en place de mesures non violentes. En soulignant que les familles à risque témoignaient d'une plus grande difficulté à mettre en place des stratégies alternatives.

Enfin, la formation du personnel soignant à des méthodes spécialisées d'accompagnement nous semble être un point essentiel pour mettre en place ces axes de prévention de façon cohérente et appropriée.

Il s'agit là d'une première étude explorant les stratégies éducatives à la lumière des spécificités culturelles de la Guadeloupe. Ce matériel apporte des pistes pour une réflexion qui nécessite de s'appuyer sur des données à plus grande échelle. Ainsi, il nous semble intéressant et nécessaire de poursuivre les investigations sur ce sujet en tenant compte des erreurs méthodologiques de cette étude.

OUVERTURES

Les violences interindividuelles constituent une problématique croissante et quotidienne dans les départements d'outre-mer et notamment pour la Guadeloupe qui enregistre des taux parmi les plus élevés du territoire français(89). Les instances judiciaires et les outils de protection des personnes vulnérables connaissent un phénomène de saturation qui expose le praticien à des questionnements éthiques majeurs.

Dans la trajectoire des réflexions sur ce constat, on peut s'interroger sur les tenants et les aboutissants de cette violence décrite comme un phénomène nouveau et souvent associé à l'idée d'une évolution délétère des mœurs actuelles.

Comme le souligne le psychologue guadeloupéen Errol Nuissier, les sociétés créoles font état d'une éducation marquée par la contrainte des corps(90). En effet, le corps en tant que support de la communication déploie un langage au travers duquel s'établit un lien avec l'autre. En ce qui concerne les châtiments corporels, le corps est contraint d'intégrer la mesure éducative par le biais d'un langage qui met en jeu la violence physique et démontre au futur adulte que la résolution d'un conflit peut légitimement s'établir par ce biais.

Dans l'ouvrage de Jacqueline Cornet « Faut-il battre les enfants »(24) exposant les résultats d'une étude sur la relations entre les accidents et la violence éducative, Bernard Golse suggérait alors que « les accidents s'inscrivaient dans des trajectoires de vie ancrées dans l'histoire infantile, à l'image des expériences précoces et des modalités éducatives auxquelles les sujets avaient à faire face ». Cette hypothèse interroge d'autant plus au vu des taux importants d'accidents de la voie publique dans ce département.

Si la violence constitue une forme de lien social, il est frappant de constater qu'en pratique clinique, cela constitue une réalité quotidienne en secteur d'hospitalisation adulte puisque près

de 2/3 des hospitalisations s'effectuent sous contraintes. La symptomatologie plus sévère et plus bruyante dans ces situations implique davantage de mesures comme l'isolement ou la contention physique. Comme le souligne le Dr Eynaud, praticien au centre hospitalier de Montéran ; ce constat questionne quant à la possibilité de créer du lien autrement que par le lien du corps ?

On peut légitimement s'interroger sur la question de la transmission transgénérationnelle de ce mode de lien entre les individus, au vu du contexte historique de l'esclavage marqué par la contrainte des corps.

A l'image de cette citation de l'historien Lucien Febvre "L'histoire c'est cela : un moyen de comprendre et par là même d'agir sur le cours des événements." Il paraît intéressant d'aborder les problématiques actuelles à la lumière des faits historiques ; sans en attribuer pour autant l'intégralité du sens au risque de basculer dans une position de déterminisme absolu faisant abstraction du libre arbitre de chaque individu.

Comme le souligne le philosophe et sociologue Pierre Bourdieu, la capacité des agents en position de domination à imposer leurs productions culturelles et symboliques joue un rôle essentiel dans la reproduction des rapports sociaux de domination. Ainsi il définit la « violence symbolique », comme une résultante de l'abstraction du caractère arbitraire de ces productions, qui sont alors susceptibles d'être admises comme légitimes au sein d'un groupe social.

Ainsi peut-on éventuellement considérer la violence symbolique ; en l'occurrence, la propension à légitimer l'utilisation des châtiments corporels, comme un reliquat de l'intériorisation des méthodes de dressage par le fouet du bossale, esclave nouvellement arrivé d'Afrique et possédant un fort potentiel de révolte.

On souligne que l'isolement et le matage qui étaient infligés aux esclaves visaient à entériner une organisation hiérarchique rigoureuse et codifiée ; mais également à faire comprendre les règles de fonctionnement sur la plantation. Sachant qu'on peut supposer qu'ils ne maîtrisaient pas encore le créole et n'avaient donc pas accès à la compréhension par le dialogue.

Même si cette réflexion demeure totalement hypothétique, on peut faire le lien avec les enjeux de la prévention évoqués dans cette étude.

En effet, nous avons vu que le choix des stratégies éducatives pouvait être conditionné par les postulats relatifs au statut de l'enfant et à sa capacité d'être un acteur de la relation éducative.

On comprend alors l'intérêt d'inviter l'éducateur à s'appuyer sur les capacités naturelles de socialisation de l'enfant, qui est apte à entendre le message éducatif qu'il reçoit, pourvu qu'il l'ait compris et pourvu qu'il en ait l'exemple.

BIBLIOGRAPHIE

1. Kimmel A, Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation. Rev Int D'éducation Sèvres. 1 avr 2002;(29):24- 5.
2. Baubet T, Moro MR. Psychopathologie transculturelle. MASSON - FRANCE; 2009. 316 p.
3. DEVEREUX G. L'image de l'enfant dans deux tribus : Mohave et Sedang. Nouv Rev Ethnopsychiatrie. 1985;n° 4:109- 20.
4. Alice Miller. C'est pour ton bien. Aubier. 1985. 320 p.
5. Maurel O, Miller A. La fessée - Questions sur la violence éducative. édition revue et augmentée. Tressan: La Plage; 2015. 160 p.
6. Gershoff ET. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. Psychol Bull. 2002;128(4):539- 79.
7. Lee SJ, Altschul I, Gershoff ET. Does warmth moderate longitudinal associations between maternal spanking and child aggression in early childhood? Dev Psychol. nov 2013;49(11):2017- 28.
8. STRAUS Murray. Primordial Violence: Spanking Children, Psychological Development, Violence, and Crime [Internet].
9. MANCIAUX Michel. Maltraitance : évolution du concept, définition, épidémiologie. mt pédiatrie. 2011;(14):3- 9.
10. OVEO [Internet]. OVEO. [cité 11 oct 2016]. Disponible sur: <https://www.oveo.org/>
11. El Andaloussi B. La violence éducative ordinaire : Etat des lieux. In 2014.
12. DSM-5 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5 ème édition [Internet].
13. Baumrind D, Larzelere RE, Cowan PA. Ordinary physical punishment: is it harmful? Comment on Gershoff (2002).
14. Achenbach TM. The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. Psychol Monogr Gen Appl. 1966;80(7):1.
15. MacKenzie MJ, Nicklas E, Brooks-Gunn J, Waldfogel J. Repeated exposure to high-frequency spanking and child externalizing behavior across the first decade: A moderating role for cumulative risk. Child Abuse Negl. 2014;38(12):1895–1901.
16. de l'Europe C. L'abolition des châtiments corporels: un impératif pour les droits de l'enfant en Europe [Internet]. Vol. 1. Council of Europe; 2006
17. Conseil de l'Europe. Abolition des châtiments corporels infligés aux enfants. Edition du conseil de l'Europe. 2015.

18. de l'Europe C. La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive. Doc Fr. 2007;
19. Combs-Orme T, Cain DS. Predictors of mothers' use of spanking with their infants. *Child Abuse Negl.* 2008;32(6):649–657.
20. BOUTIN Raymond. Vivre ensemble en Guadeloupe. 1848-1946: Un siècle de construction. Ibis rouge. Guyane; 2009. 272 p.
21. CHAMOISEAU Patrick. Une enfance créole. Gallimard. Vol. I II III. 1990.
22. PEPIN Ernest. Coulée d'Or. Gallimard Jeunesse. 2011. 196 p.
23. Zobel J. La rue Cases-Nègres. Kraus Reprint; 1970. 240 p.
24. Cornet J. faut-il battre les enfants: un rapport pourrait exister entre la violence éducative subie et la propension à avoir des accidents. *Rev Prat Médecine Générale* [Internet].
25. Moulin V. Vers une déconstruction des situations de maltraitances intrafamiliales. *L'Évolution Psychiatr.* 2011;76(2):187–199.
26. générale NUA. La Déclaration des droits de l'enfant. les Prestigieux éts. Frichtre; 2013. 22 p.
27. Friedman SB, Schonberg SK. Consensus statements. *Pediatrics.* 1996;98(4 Pt 2):853.
28. Brown J, Cohen P, Johnson JG, Smailes EM. Childhood abuse and neglect: specificity of effects on adolescent and young adult depression and suicidality. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* déc 1999;38(12):1490- 6.
29. Drory D. Cris et châtiments: du bon usage de l'agressivité [Internet]. De Boeck Supérieur; 2004
30. GENOUD AE. Les Livres sapientiaux, contenant les Proverbes, l'Ecclésiaste, la Sagesse, l'Ecclésiastique. Traduction nouvelle, par M. Eugène de Genoude. 1821. 518 p.
31. Aletti J-N, Mies F. Bible et sciences des religions: Judaïsme, christianisme, islam [Internet]. Presses universitaires de Namur; 2005
32. Augustin d'Hippone. Confessions. Vol. 1. 397apr. J.-C.
33. Augustin d'Hippone. Ad Simplicianum. 396apr. J.-C.
34. Burguière A, Lévi-Strauss C, Duby G, Goody J. Histoire de la famille: Mondes lointains, mondes anciens. Armand Colin; 1986. 652 p.
35. Perrot M, Ariès P. Histoire de la vie privée. 4. De la Révolution à la Grande Guerre. Éd. du Seuil; 1987.
36. Rousseau J-J. Émile, ou De l'éducation [Internet]. Vol. 2. 1762

37. 30. Analyse de la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel-FAPEO « L'évolution de la place de l'enfant dans la société », Sept 2008 - Recherche Google [Internet].
38. DOLTO Française. La causes des enfants. Broché. Paris; 1987.
39. 32. Lien vers texte : « Livret des parents », Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, https://www.caf.fr/sites/default/files/Le-livret-des-parents_0.pdf -
40. Krueger RF. The structure of common mental disorders. Arch Gen Psychiatry. oct 1999;56(10):921- 6.
41. Bonomi AE, Anderson ML, Rivara FP, Cannon EA, Fishman PA, Carrell D, et al. Health Care Utilization and Costs Associated with Childhood Abuse. J Gen Intern Med. mars 2008;23(3):294- 9.
42. Ferguson CJ. Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: a meta-analytic review of longitudinal studies. Clin Psychol Rev. févr 2013;33(1):196- 208.
43. Lansford JE, Dodge KA, Pettit GS, Bates JE, Crozier J, Kaplow J. A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. Arch Pediatr Adolesc Med. août 2002;156(8):824- 30.
44. MacKenzie MJ, Nicklas E, Waldfogel J, Brooks-Gunn J. Spanking and child development across the first decade of life. Pediatrics. 2013;132(5):e1118–e1125.
45. manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux dsm-iv sourcebook - Recherche Google [Internet].
46. Groupe L, Wikipedia S. Nosologie Psychiatrique: Liste de Codes Cim-10, Classification Internationale Des Maladies. General Books; 2011. 26 p.
47. Taylor CA, Manganello JA, Lee SJ, Rice JC. Mothers' spanking of 3-year-old children and subsequent risk of children's aggressive behavior. Pediatrics. mai 2010;125(5):e1057-1065.
48. Claussen AH, Crittenden PM. Physical and psychological maltreatment: relations among types of maltreatment. Child Abuse Negl. 1991;15(1- 2):5- 18.
49. Zolotor AJ, Theodore AD, Chang JJ, Berkoff MC, Runyan DK. Speak softly—and forget the stick: Corporal punishment and child physical abuse. Am J Prev Med. 2008;35(4):364–369.
50. Lee SJ, Grogan-Kaylor A, Berger LM. Parental spanking of 1-year-old children and subsequent child protective services involvement. Child Abuse Negl. mai 2014;38(5):875- 83.
51. Patterson GR. Coercive Family Process. Castalia; 1982. 392 p.

52. Benarous X, Consoli A, Raffin M, Cohen D. Abus, maltraitance et négligence : (1) épidémiologie et retentissements psychiques, somatiques et sociaux. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc.* sept 2014;62(5):299- 312.
53. Fergusson DM, Boden JM, Horwood LJ. Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child Abuse Negl.* juin 2008;32(6):607- 19.
54. Cohen D. Traumatismes et traces : données expérimentales. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc.* juill 2012;60(5):315- 23.
55. Cohen D. Probabilistic epigenesis: an alternative causal model for conduct disorders in children and adolescents. *Neurosci Biobehav Rev.* janv 2010;34(1):119- 29.
56. Clark C, Caldwell T, Power C, Stansfeld SA. Does the Influence of Childhood Adversity on Psychopathology Persist Across the Lifecourse? A 45-Year Prospective Epidemiologic Study. *Ann Epidemiol.* 1 mai 2010;20(5):385- 94.
57. Webb E. Poverty, maltreatment and attention deficit hyperactivity disorder. *Arch Dis Child.* juin 2013;98(6):397- 400.
58. Kaufman J, Yang B-Z, Douglas-Palumberi H, Houshyar S, Lipschitz D, Krystal JH, et al. Social supports and serotonin transporter gene moderate depression in maltreated children. *Proc Natl Acad Sci U S A.* 7 déc 2004;101(49):17316- 21.
59. Chauhan P, Widom CS. Childhood maltreatment and illicit drug use in middle adulthood: the role of neighborhood characteristics. *Dev Psychopathol.* août 2012;24(3):723- 38.
60. Johnson JG, Cohen P, Smailes EM, Skodol AE, Brown J, Oldham JM. Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during adolescence and early adulthood. *Compr Psychiatry.* janv 2001;42(1):16- 23.
61. Bair-Merritt MH, Blackstone M, Feudtner C. Physical health outcomes of childhood exposure to intimate partner violence: a systematic review. *Pediatrics.* févr 2006;117(2):e278-290.
62. Danese A, Moffitt TE, Harrington H, Milne BJ, Polanczyk G, Pariante CM, et al. Adverse childhood experiences and adult risk factors for age-related disease: depression, inflammation, and clustering of metabolic risk markers. *Arch Pediatr Adolesc Med.* déc 2009;163(12):1135- 43.
63. Thomas C, Hyppönen E, Power C. Obesity and type 2 diabetes risk in midadult life: the role of childhood adversity. *Pediatrics.* mai 2008;121(5):e1240-1249.
64. Walsh CA, Jamieson E, Macmillan H, Boyle M. Child abuse and chronic pain in a community survey of women. *J Interpers Violence.* déc 2007;22(12):1536- 54.
65. Maxfield MG, Widom CS. The cycle of violence. Revisited 6 years later. *Arch Pediatr Adolesc Med.* avr 1996;150(4):390- 5.
66. de Becker E. Comment la maltraitance intrafamiliale se répète-t-elle ? *Neuropsychiatr Enfance Adolesc.* août 2007;55(4):185- 93.

67. Teicher MH, Samson JA. Childhood maltreatment and psychopathology: A case for ecophenotypic variants as clinically and neurobiologically distinct subtypes. *Am J Psychiatry*. oct 2013;170(10):1114- 33.
68. Holden GW, Brown AS, Baldwin AS, Croft Caderao K. Research findings can change attitudes about corporal punishment. *Child Abuse Negl*. mai 2014;38(5):902- 8.
69. Moro MR, Heidenreich F, Baubet T. On dit aimer les enfants partout, on les maltraite aussi partout... Approche transculturelle de la maltraitance [Internet]. 2005 [cité 11 oct 2016]. Disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/258343206_On_dit_aimer_les_enfants_partout_on_les_maltraite_aussi_partout_Approche_transculturelle_de_la_maltraitance
70. Lara O. La Guadeloupe dans l'histoire: La Guadeloupe physique, économique, agricole, commerciale, financière, politique et sociale, 1492-1900. Harmattan; 1999. 394 p.
71. André J. L'INCESTE FOCAL. LA FAMILLE NOIRE ANTILLAISE. STRUCTURE ET CONFLITS. 1986. Dimensions 15.0x11.0 cm, book.
72. Gracchus F. Les Lieux de La Mere Dans Les Societes Afro-Americaines. Éditions Caribéennes; 1986. 370 p.
73. Charbit Y. Famille et nuptialité dans la Caraïbe. INED; 1987. 444 p.
74. Gautier A. Les familles esclaves aux Antilles françaises, 1635-1848. *Popul Fr Ed*. nov 2000;55(6):975.
75. Anne P-D. Vanony-Frisch (Nicole) : Les esclaves de la Guadeloupe à la fin de l'Ancien Régime d'après les sources notariales, 1770-1789. *Rev Fr Hist O-m*. 1986;73(270):111- 3.
76. GLISSANT Edouard. Le discours antillais. Folio. 1997.
77. Exposé général des résultats du patronage des esclaves dans les colonies françaises / imprimé par ordre du ministre secrétaire d'État de la marine et des colonies.
78. BOUTIN Raymond. La population de la Guadeloupe. Ibis rouge. Guyane; 2006.
79. Smith RT. *The Matrifocal Family: Power, Pluralism and Politics*. Routledge; 2014. 424 p.
80. de González NLS. The Consanguineal Household and Matrifocality. *Am Anthropol*. 1 déc 1965;67(6):1541- 9.
81. Marie C-V, Breton D. « Faire famille » dans les Dom. Ce que nous dit l'enquête Migrations, Famille et Vieillesse. *Inf Soc*. 15 juin 2015;(186):16- 26.
82. Houzel D, Dayan J. Les enjeux de la parentalité. Erès; 2006.
83. Lesel L. Le père oblitéré: chronique antillaise d'une illusion. Editions L'Harmattan; 1995.
84. Palcy E, Zobel J. Rue cases-nègres [Internet]. Graphic Opening; 1983

85. Glaser BG, Strauss AL. La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative. Armand Colin; 2010.
86. FRAPPE Paul. Initiation à la recherche. GLOBAL MEDIA SANTE. 2011. 214 p.
87. Chiland C, Lebovici S. Psychopathologie différentielle des sexes. *Enfance*. 1981;34(1):61- 73.
88. Delanoë D. Les châtiments corporels de l'enfant, une forme élémentaire de la domination. *L'Autre*. 28 juill 2015;me 16(1):48- 58.
89. Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ondrp) - Data.gouv.fr [Internet].
90. NUISSIER Errol. Les violences dans les sociétés créoles. Caraïbeditions. 2014. 189 p.

ANNEXES

I. Caractéristiques des parents

	Age	Sexe	Profession	Niveau d'étude	Revenu mensuel euros/mois	Statut marital	Lieu de vie	nombre d'enfants à charge	Statut par rapport à l'enfant	Diagnostic principal et secondaire(s) selon DSM V et CIM 10	Age	Sexe
P1	42	Féminin	Retraîtée militaire	Niveau V bis	1800	Célibataire	Urbain	2	mère	Trouble oppositif/omel avec provocation. DSM V: 313.81- CIM 10: F91.	13	Féminin
P2	56	Masculin	Maçon	Niveau V bis	1800	En concubinage	Urbain	2	beau-père	Autre trouble du spectre schizophrénique spécifié, syndrome de psychose atténuée. DSM V: 298.8- CIM 10: F28.	15	Masculin
P3	43	Féminin	Arrêt maladie longue durée	Niveau V bis	1200	En concubinage	Rural	3	mère	Trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture. DSM V: 315.00- CIM 10: F81.0	11	Masculin
P4	38	Féminin	Sans activité	Niveau V bis	1100	En concubinage	Rural	3	mère	Déficit de l'attention/hyperactivité non spécifié. DSM V: 314.01- CIM 10: F90.9. Trouble spécifique des apprentissages avec déficit de l'écriture. DSM V: 315.2- CIM 10: F81.5.	7	Masculin
P5	34	Féminin	Cadre en entreprise	Niveau II	2300	En concubinage	Urbain	1	mère	Déficit de l'attention/hyperactivité non spécifié. DSM V: 314.01- CIM 10: F90.9. Tics non spécifiés DSM V 307.20- CIM 10: F95.9	6	Masculin
P6	33	Masculin	Chauffeur-livreur	Niveau IV	1400	En concubinage	Urbain	1	père	Idem	Idem	Idem
P7	72	Féminin	Retraîtée ouvrière agricole	Niveau VI	1200	En concubinage	Rural	1	grand-mère	Education à distance des parents. DSM V: V61.8- CIM 10: Z62.29 Antécédents personnels de négligence dans l'enfance. DSM V: V15.42- CIM 10: Z62.812.	14	Masculin
P8	34	Féminin	Agent commerciale	Niveau III	1600	Marée	Urbain	2	mère	Amnésie de séparation. DSM V: 309.21- CIM 10: F93.0.	6	Masculin
P9	68	Féminin	Retraîtée restauratrice	Niveau VI	1100	Célibataire	Rural	2	grand-mère	Déficit de l'attention/hyperactivité avec présentation hyperactive/impulsive prédominante. DSM V: 314.01- CIM10: 90.1	7	Masculin
P10	31	Masculin	Auto-entrepreneur	Niveau IV	1800	En concubinage	Urbain	2	beau-père	Autre trouble disruptif, du contrôle, des impulsions et des conduites, non spécifié. DSM V: 312.9- CIM 10: F91.9.	7	Masculin
P11	42	Féminin	Sans activité	Niveau III	1200	Célibataire	Rural	1	mère	Trouble oppositif/omel avec provocation. DSM V: 313.81- CIM 10: F91.	16	Féminin
P12	38	Masculin	Auto-entrepreneur	Niveau III	1800	Célibataire	Urbain	3	père	Déficit de l'attention/hyperactivité avec présentation inattentive prédominante. DSM V: 314.00- CIM10: 90.0	8	Masculin

II. Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Je soussigné(e)déclare accepter, librement, et de façon éclairée, de participer comme sujet, à l'étude intitulée :

« Les violences éducatives dans le contexte culturel de la Guadeloupe : quels axes de prévention en centre médico-psychologique ? »

Sous la direction du Professeur Thierry BAUBET- 05.48.95.54.75, email : thierry.baubet@aphp.fr.

Promoteur : *Faculté de Médecine Hyacinthe BASTARAUD*- Campus de Fouillole- 97154 Pointe à Pitre Cedex.

- Cette étude a pour objectif d'analyser les stratégies éducatives de parents d'enfants consultant en centre médico- psychologique. Les résultats permettront d'augmenter les connaissances autour de cette question et d'améliorer l'aide à la parentalité.

- Les données seront collectées au cours d'un entretien d'une heure, au cours duquel sept questions à réponse libre vous seront posées.

J'accepte volontairement de participer à cette étude et je comprends que ma participation n'est pas obligatoire et que je peux stopper ma participation à tout moment sans avoir à me justifier ni encourir aucune responsabilité.

Au cours des entretiens, j'accepte que mes réponses soient recueillies sous forme d'enregistrement audio et puissent faire l'objet d'un traitement informatisé.

Je comprends que les informations recueillies sont strictement confidentielles et à usage exclusif des investigateurs concernés.

J'ai été informé que mon identité n'apparaîtra dans aucun rapport ou publication et que toute information me concernant sera traitée de façon confidentielle.

J'ai bien noté que le droit d'accès prévu par la loi « informatique et libertés » s'exerce à tout moment et qu'il m'est possible d'obtenir des informations supplémentaires à toutes les étapes de la recherche auprès du Professeur Thierry Baubet (*cf coordonnées*).

Date :

Nom du volontaire :signature du volontaire (précédée de la mention « lu et approuvé ») :

Nom et signature de l'expérimentateur :

Guide d'entretien

« Les violences éducatives dans le contexte culturel de la Guadeloupe : quels axes de prévention en centre médico-psychologique ? »

- 1) D'après vous, qu'est- ce qui est important pour bien éduquer un enfant ?
- 2) Comment vos parents ont- ils fait avec vous ?
- 3) Que vous semble-t-il important de conserver ?
- 4) Que vous semble-t-il important de changer ?
- 5) Quelles difficultés rencontrez-vous avec votre enfant ?
- 6) Quelles en sont d'après vous les origines ?
- 7) Que pensez-vous des alternatives aux châtiments corporels ?
- 8) Que pensez-vous de l'histoire de l'esclavage et de l'éducation des enfants dans notre culture ?

III. Livret d'information

Vous avez accepté de participer à cette recherche et nous vous en remercions.

Dans ce formulaire, vous trouverez des informations sur la parentalité positive et les conséquences des violences éducatives à court, moyen et long terme.

Pourquoi une recherche sur les violences éducatives ?

Cette recherche a pour objectif d'analyser les méthodes d'éducation auprès de votre enfant.

En effet, il nous semble important d'augmenter les connaissances sur ce sujet et d'améliorer l'aide à la parentalité dans notre structure.

Ce temps vous permettra aussi de dialoguer avec un médecin sur les difficultés que vous rencontrez avec votre enfant.

Les violences éducatives, qu'est- ce que c'est ?

Les violences éducatives c'est l'utilisation de châtiments corporels ou moraux dans un objectif éducatif.

Le châtiment corporel consiste à imposer quelque chose de désagréable, dans le but de rappeler à l'ordre.

Pourquoi ne plus utiliser la violence ?

-C'est une violation des droits de l'enfant.

- Cela peut entraîner des dommages physiques et psychologiques important.

- Cela apprend aux enfants que la violence est un moyen acceptable de résoudre des conflits ou pour obtenir ce que l'on veut des autres.

- Il existe des moyens non violents pour instruire, corriger ou discipliner un enfant. Ces moyens sont plus efficaces à long terme.

- Ou commence la maltraitance ?

Quelles sont les conséquences ?

- Atteinte du développement des enfants : agressivité, impact sur l'état de santé, diminution du niveau intellectuel.
- Conséquences sur le devenir de l'adulte : dépression, suicide, anxiété, asthme, diabète, cancer, agressivité.

Qu'est-ce que la parentalité positive ?

Définition de la commission européenne:

La parentalité positive est un ensemble de comportements qui vise à développer l'autonomie des enfants en leur apportant reconnaissance et assistance, tout en leur posant des limites sans violence pour leur permettre de s'épanouir pleinement.

Cela suppose la mise en place de méthodes non violentes pour résoudre les conflits ou enseigner la discipline et le respect.

- Aider les enfants à comprendre les conséquences de leurs choix en privilégiant le dialogue.
- Pour aider les enfants à adopter un comportement positif, il est préférable de leur apporter une attention positive et régulière.
- Donner l'exemple pour les bons et mauvais comportements
- Montrer comment résoudre les conflits par le dialogue et de manière constructive.

Si vous avez une question ou besoin de conseils dans l'éducation de votre enfant, vous pouvez vous adresser aux associations ci- dessous :

E.P.A.U.L.E.S : Élaboration de la Parentalité AUtour de Libre

Engagement Solidaire.

Tel : 0590 48 10 46

Villa Lycaon, Impasse Loulou Matima-Bazin

97139- Les Abymes.

CIDFF : Centre d'Information sur le Droit des Femmes et des Familles.

Tel : 05 90 82 52 92

Tour Miquel 3 - Porte 311

97110- Pointe-à-Pitre.

Service d'aide à la parentalité, prévention, médiation familiale, actions éducatives. CLASS de Beauperthuy.

Tel: 0590 93 68 30 ou 83,62,32.

Boulevard Légitimus

97110 Pointe- à Pitre

IV. Liste des enseignants de l'Université des Antilles et de la Guyane



Université des Antilles et de La Guyane

FACULTE DE MEDECINE HYACINTHE BASTARAUD

Présidente de l'Université : Corinne MENCE-CASTER

Doyen de la Faculté de Médecine : Raymond CESAIRE

Vice-Doyen de la Faculté de Médecine : Suzy DUFLO

Professeurs des Universités - Praticiens Hospitaliers

<p>Serge ARFI - Médecine interne CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 22 55 - Fax : 05 96 75 84 45</p>	<p>Bruno HOEN- Maladies Infectieuses CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 15 45</p>
<p>Pascal BLANCHET- Chirurgie Urologique CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 13 95 - Tel/Fax 05 90 89 17 87</p>	<p>André-Pierre UZEL- Chirurgie Orthopédique et Traumatologie CHU de POINTE-A-PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 14 66 – Fax : 0590 89 17 44</p>
<p>Pierre COUPPIE - Dermatologie CH de CAYENNE Tel : 05 94 39 53 39 - Fax : 05 94 39 52 83</p>	<p>Thierry DAVID - Ophtalmologie CHU de POINTE-A-PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 14 55 - Fax : 05 90 89 14 51</p>
<p>Suzy DUFLO ORL - Chirurgie Cervico-Faciale CHU de POINTE-A-PITRE/ABYMES Tel : 05 90 93 46 16</p>	<p>Eustase JANKY- Gynécologie-Obstétrique CHU de POINTE-A-PITRE/ABYMES Tel 05 90 89 13 89 - Fax 05 90 89 13 88</p>
<p>Georges JEAN-BAPTISTE Rhumatologie CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 23 52 - Fax : 05 96 75 84 44</p>	<p>François ROQUES Chirurgie Thoracique et Cardiovasculaire CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 22 71 - Fax : 05 96 75 84 38</p>

<p>ROQUES - Chirurgie Thoracique et Cardiovasculaire CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 22 71 - Fax : 05 96 75 84 38</p>	<p>Jean ROUDIE - Chirurgie Digestive CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 21 01 - Fax : 05 96 75 84 38</p>
<p>Jean-Louis ROUVILLAIN - Chirurgie Orthopédique CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 22 28</p>	<p>André WARTER - Anatomopathologie CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 23 50</p>
<p>André CABIE - Maladies Infectieuses CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 23 01</p>	<p>Philippe CABRE - Neurologie CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 22 61</p>
<p>Raymond CESAIRE - Bactériologie-Virologie-Hygiène option virologie . CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 24 11</p>	<p>Philippe DABADIE - Anesthésiologie/Réanimation CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 96 89 11 82</p>
<p>Maryvonne DUEYMES-BODENES Immunologie CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 24 24</p>	<p>Régis DUVAUFERRIER - Radiologie et imagerie Médicale CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 21 84</p>
<p>Annie LANNUZEL - Neurologie CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 14 13</p>	<p>Louis JEHEL - Psychiatrie Adulte CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 20 44</p>
<p>Mathieu NACHER - Epidémiologie CH de CAYENNE Tel : 05 94 93 50 24</p>	<p>Guillaume THIERY - Réanimation CHU de POINTE-A-PITRE/BYMES Tel : 05 90 89 17 74</p>
<p>Magalie DEMAR - Parasitologie et Infectiologue CH de CAYENNE Tel : 05 94 39 53 09</p>	<p>Vincent MOLINIE - Anatomie Cytologie Pathologique CHU de FORT DE FRANCE Tel : 05 96 55 20 85/55 23 50</p>

Professeurs EMERITES

<p>CHARLES-NICOLAS Aimé Psychiatrie Adulte CHU de Fort-de-France Tel : 05 96 61 95 27</p>	<p>Bernard CARME Parasitologie CH Cayenne</p>
--	---

Professeurs des Universités Associés

<p>Jeannie HELENE-PELAGE - Médecine Générale Cabinet libéral au Gosier Tel : 05 90 84 44 40 - Fax : 05 90 84 78 90</p>	<p>Karim FARID - Médecine Nucléaire CHU de FORT- DE - FRANCE</p>
---	--

Maîtres de Conférences des Universités - Praticiens Hospitaliers

<p>Christophe DELIGNY - Gériatrie et biologie du vieillissement CHU de FORT- DE- France Tel : 05 96 55 22 55</p>	<p>Jocelyn INAMO - Cardiologie CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 23 72 - Fax : 05 96 75 84 38</p>
<p>Franciane GANE-TROPLENT- Médecine générale Cabinet libéral les Abymes Tel : 05 90 20 39 37</p>	<p>Fritz-Line VELAYOUDOM épouse CEPHISE Endocrinologie CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 13 03</p>
<p>Marie-Laure LALANNE-MISTRIH - Nutrition CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 13 00</p>	<p>Sébastien BREUREC - Bactériologie & Vénérologie CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 12 80</p>

Chefs de Clinique des Universités - Assistants des Hôpitaux

<p>Rémi EYRAUD - Urologie CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 13 95</p>	<p>Lauren BRUNIER - AGOT Rhumatologie CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 23 52</p>
<p>Xavier BOUILLOUX Chirurgie Orthopédique et Traumatologie CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 14 55, Tel : 05 90 89 14 66</p> <p>Cédric Sandy PIERRE - ORL CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 13 95</p>	<p>Philippe CARRERE - Médecine Générale CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 06 90 99 99 11</p> <p>Pierre CARRET - Orthopédie CHU de FORT –DE- FRANCE Tel : 05 90 55 22 28</p>
<p>Julie SAMBOURG – Dermatologie, Maladies Infectieuses CH de CAYENNE Tel : 05 94 39 53 59</p>	<p>Katlyne POLOMAT - Médecine interne CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 22 55</p>
<p>Teddy TOTO - Gynécologie Obstétrique CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES</p>	<p>JACQUES-ROUSSEAU Natacha Anesthésiologie/Réanimation CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 96 89 11 82</p>
<p>GUILLE Jérémy ORL CHU de POINTE- À -PITRE/ABYMES Tel : 05 90 89 13 95</p>	<p>BLETTERY Marie - Rhumatologie CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 23 52 - Fax : 05 96 75 84 44</p>
<p>SCHOELL Thibaut - Chirurgie thoracique et cardiovasculaire CHU de FORT- DE - FRANCE Tel : 05 96 55 22 71 - Fax : 05 96 75 84 38</p>	<p>ROUX Guillaume Parasitologie CH de CAYENNE Tel : 05 94 39 54 05 - Fax : 05 94 39 53 09</p>
<p>Anna-Maria Sajin- Psychiatrie CHU de Fort-de-France Tel : 05.96.55.20.44</p>	<p>Mathieu Severyns - Chirurgie orthopédique CHU de Fort-de-France Tel : 05.96.55.22.28</p>

V. Imprimatur

YAMEOGO

Jessica

Les violences éducatives dans le contexte culturel de la Guadeloupe : quels axes de prévention en centre médico-psychologique ?

Analyse qualitative du discours de parents d'enfants suivis pour des troubles non spécifiques.

Thèse : Médecine - Université des Antilles et de la Guyane

Année 2015/2016.

Numéro d'identification : 2016ANTI0213

MOTS-CLES : Education, violence, châtiments corporel, spécificités culturelles, protection de l'enfance, prévention, soutien éducatif.

INTRODUCTION : L'utilisation de méthodes éducatives violentes est une problématique fréquemment rencontrée lors de suivis en centre médico-psychologique. En ce qui concerne le département de la Guadeloupe, il n'existe pas de données disponibles sur les arguments employés par les parents pour justifier de telles méthodes. Cette étude avait pour objectif d'approfondir les connaissances dans ce domaine afin d'améliorer ainsi les outils de prévention et d'accompagnement des familles.

METHODE : Il s'agissait d'une analyse qualitative du discours de parents d'enfant suivis dans deux CMP de la Guadeloupe pour des troubles non spécifiques. Le discours des parents était analysé selon la méthode par théorie ancrée.

RESULTATS : Il s'agissait de « faire comprendre » à l'enfant le sens des attentes parentales par le biais de méthodes incisives et douloureuses comme les gifles ou la ceinture. Les parents qui remettaient en question ces méthodes avaient tendance à mettre en place davantage d'alternatives comme la punition ou le dialogue. Concernant les spécificités liées au contexte culturel de la Guadeloupe, le discours des parents témoignait d'une approbation sociale importante avec un niveau de tolérance élevée à l'utilisation de ces méthodes dans les lieux publics.

Conclusion : La relation entre éduquant et éduqué faisait état d'un rapport de force prégnant et d'une difficulté à prendre en compte les capacités de compréhension et de réflexion des enfants. Les constats établis dans cette étude nous ont permis d'envisager la mise en place de mesure de dépistage systématique auprès des familles de consultant en CMP.

JURY :

- Président : Professeur Louis JEHEL
- Juges : Professeur Aimé CHARLES NICOLAS
 Professeur Dalila REZZOUG
 Docteur Catherine GUILLARD.
- Directeur de Thèse : Professeur Thierry BAUBET

