



HAL
open science

Les “ violences éducatives ordinaires ” intrafamiliales : entre potentialités parentales et contraintes sociales

Diane Puisseux

► **To cite this version:**

Diane Puisseux. Les “ violences éducatives ordinaires ” intrafamiliales : entre potentialités parentales et contraintes sociales. Sociologie. 2021. dumas-03286680

HAL Id: dumas-03286680

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03286680>

Submitted on 15 Jul 2021

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.



Université de Perpignan Via Domitia

Années universitaires septembre 2019- mai 2021

Département de sociologie (MdV)

Mémoire de Master II

*Les « violences éducatives ordinaires » intrafamiliales :
entre potentialités parentales et contraintes sociales*

Par Diane PUISEUX

Sous la direction d'Aude HARLE

Présenté le 10 juin 2021

Mention très bien avec les félicitations du jury

Table des matières

Introduction	1
<u>Chapitre 1. Amorcer la compréhension du phénomène de violences éducatives ordinaires : approches théoriques et méthodologiques mobilisées</u>	3
1. Histoire du sujet et travail de problématisation.....	4
1.1. Le contexte socio-historique de la relation parent-enfant	4
1.1.1. Evolution des rôles familiaux et de la place des enfants au sein des familles. 5	
<i>a. Remaniement de l'éducation et des représentations portées sur les enfants ..</i>	<i>5</i>
<i>b. Passage à l'autorité parentale empreinte de droits et de devoirs.....</i>	<i>9</i>
1.1.2. La parentalité, caractéristique de la relation parent-enfant souhaitée.....	10
1.2. Les « violences éducatives ordinaires », révélatrices de croyances partagées.....	14
1.2.1. Appréhender les principaux termes relatifs au sujet de recherche	15
<i>a. La violence</i>	<i>15</i>
<i>b. L'éducation.....</i>	<i>16</i>
<i>c. Les violences éducatives ordinaires</i>	<i>18</i>
1.2.2. Un phénomène apparaissant macro-social selon quelques études	20
1.3. Une nouvelle approche de l'éducation qui ne fait pas consensus	23
1.3.1. Un changement démontré possible	24
1.3.2. Des conséquences néfastes mises en lumière	26
1.3.3. Une opposition qui persiste	29
1.3.4. Vers une interdiction à visée préventive : la loi du 10 juillet 2019	32
2. Présentation du cadrage et de la méthodologie d'enquête ainsi que de son déroulé ...	34
2.1.S'adresser à une population donnée.....	35
2.1.1. Les parents visés par l'enquête au regard de leur situation sociale, professionnelle et familiale	35
2.1.2. Les parents visés par l'enquête au regard de la tranche d'âge de leur(s) enfant(s).....	36
2.2.S'inscrire dans une méthodologie.....	37
2.2.1. Opter pour une approche plutôt qu'une autre	37
2.2.2. Adopter une méthode d'enquête plutôt qu'une autre	38
2.2.3. Se munir d'une technique de recueil de l'information	40
2.3.S'introduire sur le terrain et mener une enquête qualitative	42
2.3.1. A la rencontre de potentiels enquêtés	43
<i>a. Contacter autrui par le biais de moyens congruents et sympathiques ...</i>	<i>43</i>
<i>b. Présentation de la recherche et de l'enquêteur aux potentiels enquêtés.....</i>	<i>44</i>
2.3.2. Instaurer des échanges inscrits dans une relation et appréhender leur déroulement	44
<i>a. Posture de l'enquêteur et des enquêtés</i>	<i>45</i>
<i>b. Lieux des échanges et personnes présentes</i>	<i>46</i>

Chapitre 2. Les rapports parentaux au phénomène de violences éducatives ordinaires : diversité des conceptions éducatives et de leur construction49

1. Des conceptions éducatives liées à des pratiques éducatives punitives et coercitives....51	
1.1.Des parents concernés de manières multiformes par des pratiques éducatives caractérisées de « violences éducatives ordinaires » 51	
1.1.1. Une utilisation volontaire de ces pratiques perçues légitimes et non regrettées .51	
1.1.2. Une utilisation involontaire de ces pratiques regrettées « quand céder n'est pas consentir ».....54	
1.1.3. Une opposition affirmée face à des pratiques irrecevables57	
1.2.Des regards pluriels sur la légitimité de ces pratiques58	
1.2.1. Des positions qui varient pour un même individu selon l'interprétation du contexte d'une pratique.....59	
1.2.2. Des positions qui varient pour un même individu selon un même acte61	
1.3.Entre l'extérieur et l'intérieur de la sphère privée qu'est la famille.....62	
2. Des conceptions éducatives découlant de pratiques éducatives relatives à l'enfance du parent et au rôle social parental65	
2.1.Tantôt une reproduction intégrale ou partielle de pratiques éducatives autrefois vécues ou côtoyées65	
2.1.1. Reproduction et processus de socialisation65	
2.1.2. Une reproduction volontaire.....67	
2.1.3. Une reproduction involontaire70	
2.2.Tantôt une transformation des pratiques éducatives vécues ou côtoyées.....71	
2.2.1. Transformation et processus de socialisation.....72	
2.2.2. Une transformation volontaire74	
2.2.3. Une transformation contrainte, stimulée et/ou imposée par des tiers (personnes ou entités).....77	
2.3.Des transformations relevant de situations diverses.....79	
2.3.1. Adaptation à leur situation familiale singulière.....79	
2.3.2. L'instauration d'un cadre éducatif plus ou moins rigide, apparaissant à tort manquant durant l'enfance du parent.....80	
2.3.3. Un remplacement de certaines pratiques, perçues comme violentes, par d'autres pratiques, traduisant un nouveau regard sur l'échec parental81	
2.3.4. Expansion de pratiques éducatives modernes s'inscrivant dans une indulgence et une complicité avec l'enfant, en accord avec le néologisme de parentalité et ses normes82	
2.4.Mises en avant de pratiques éducatives coercitives et punitives conditionnées.....84	
2.4.1. « De temps en temps » : des pratiques occasionnelles et limitées84	
2.4.2. « Notre dernier recours » : des pratiques repoussées jusqu'aux derniers retranchements85	
2.4.3. « Pour dire « bon stop. » » : des pratiques aspirant à être moins virulentes86	

3. Ces conceptions éducatives établies, révisées et remaniées au cours des interactions avec l'instance familiale	88
3.1. Des rapports d'influences entre les deux membres du couple parental.....	88
3.1.1. Des valeurs partagées entre les deux membres du couple parental sur les pratiques éducatives	89
3.1.2. Des pratiques éducatives différentes entre les deux membres du couple parental.....	89
3.1.3. Interactions avec l'autre membre du couple parental pouvant produire des concessions, parfois mutuelles, et des ajustements modifiant leurs pratiques éducatives propres	91
3.2. Des rapports multiples avec les grands-parents	94
3.2.1. Des grands-parents repères pour les parents et/ou qui les soutiennent dans l'apaisement des conflits avec les petits-enfants	94
3.2.2. Un difficile accord sur les pratiques éducatives avec les grands-parents de « l'ancien temps » perçus trop sévères	96
3.2.3. Une réorganisation nécessaire avec les grands-parents attachés à une tolérance excessive et gâtant immodérément les petits-enfants	97

Chapitre 3. Persistance des violences éducatives ordinaires : des agents minimisés, impactant le rôle social de parent, ses pratiques éducatives et son rapport à l'enfant.... 101

1. Impacts de la société de consommation et d'une recherche d'équilibre parental, sur les pratiques éducatives des parents	103
1.1. Une relation au marché de consommation génératrice d'un semblant « d'autonomie », de besoins et de frustration à l'égard des enfants.....	103
1.1.1. Une instrumentalisation des enfants pour favoriser la consommation des parents et effets sur la place de ces premiers au sein des familles	104
1.1.2. Des enfants confrontés aux besoins et à la frustration	105
1.2. Un marché de consommation vecteur de normes et de valeurs au regard du statut de parent, relatives à une dualité du « assez, mais pas trop »	109
1.2.1. Choyer et satisfaire les besoins de l'enfant, une capacité valorisée	109
1.2.2. L'importance de « savoir dire non »	111
1.3. Incidences soulevées dans les rapports parent-enfant et les pratiques éducatives .	113
1.3.1. Un marché de consommation producteur de malaises et de stratégies d'évitement parentales face à l'offre des grandes surfaces : des parents en difficulté face aux frustrations des enfants	113
1.3.2. Manifestation de pratiques éducatives punitives et coercitives	115
1.3.3. Utilisation par les parents du marché de consommation comme moyen punitif et de contrôle.....	118

2. Impacts sur les pratiques éducatives des parents par l'institution scolaire ainsi que par leurs pairs	119
2.1. Mise au diapason avec les professionnels enseignants ou éducatifs	119
2.1.1. Valorisation d'une communication et d'une assez bonne entente avec les professionnels, condition d'une « bonne » parentalité.....	120
2.1.2. Attente sociale d'une bonne ligne de conduite et d'une réussite scolaire de l'enfant, un facteur de reconnaissance pour le parent	122
2.2. Positions parentales plurielles au regard des pratiques punitives et coercitives des professionnels	123
2.2.1. Des pratiques punitives et coercitives au sein de l'institution scolaire.....	123
2.2.2. Une acceptation globale des parents face aux pratiques punitives et coercitives (non physiques) effectuées par les professionnels.....	125
2.2.3. Une acceptation conditionnée des parents face aux pratiques punitives et coercitives effectuées par les professionnels	126
2.2.4. Une opposition constante des parents face aux pratiques punitives et coercitives effectuées par les professionnels	127
2.3. Portée sur les pratiques éducatives punitives et coercitives	128
2.3.1. L'institution scolaire comme exemple, comme voie à suivre.....	129
2.3.2. Mise en lumière par les parents d'une perte d'autorité contrariante de l'institution scolaire, liée à une légitimité des pratiques punitives et coercitives remise en cause par des pairs	130
2.3.3. L'importance des devoirs des enfants pouvant engendrer des pratiques punitives et coercitives par les familles	132
3. Des conceptions éducatives découlant des représentations parentales portées sur « l'enfant » et sur son intégration à la société	134
3.1. L'enfant de la seconde modernité	134
3.1.1. Une place centrale de l'enfant au sein des familles.....	135
3.1.2. Empreint de capacités et d'autonomie	137
3.1.3. Empreint de réclamations, de contestations et d'insatisfactions	138
3.2. Mise en évidence de l'enfant de la « nature » et de la « culture »	140
3.2.1. Un « instinct » infantile ; des tendances innées déplaisantes.....	140
3.2.2. Une valorisation des enfants disciplinés associée à l'importance d'un cadre ..	142
3.3. Une autorité des adultes sur les enfants mise en péril	144
3.3.1. Des craintes relatives à l'affaiblissement du contrôle au regard de l'enfant et sur le devenir de ce dernier	145
3.3.2. Rappel de l'éducation et de la relation adulte-enfant d'antan par les parents....	148
3.4. « Préparer » l'enfant à la vie en société	149
Conclusion	153
Acronymes	
Annexes	
Bibliographie	

Remerciements

En premier lieu, avant la présentation de ce mémoire, je souhaiterai témoigner toute ma gratitude à l'ensemble des personnes qui m'ont aidée et soutenue durant ces deux années universitaires, ainsi que durant la réalisation de ce travail de recherche, me permettant d'évoluer dans ma posture sociologique,

Mes remerciements s'adressent tout d'abord aux différent(e)s enseignant(e)s-chercheur(e)s du master I et II de sociologie de Perpignan, pour leur écoute et leurs conseils précieux, ainsi que pour la qualité de leur accompagnement tout au long de ces années,

Je remercie particulièrement Aude HARLE, ma directrice de recherche du master II, qui m'a orientée dans ce travail tout en me consacrant du temps pour son élaboration, représentant un élément important dans sa progression,

Je pense bien sûr à mon intermédiaire et aux différent(e)s enquêté(e)s qui m'ont consacré du temps, parfois accueillie à leur domicile et sans lequel(le)s je n'aurais pu réaliser ce travail,

Enfin, je remercie les lecteurs pour l'attention qu'ils porteront à ce travail de recherche.

Introduction

En France, le 10 juillet 2019 est entrée en vigueur la loi préventive relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires interrogeant les pratiques éducatives actuelles des familles post-modernes. L'expression « violences éducatives ordinaires » désigne un ensemble de violences pouvant être psychologiques, verbales et/ou physiques, portées sur les enfants sous le couvert de l'éducation, -alors qu'elles seraient scientifiquement néfastes pour ces derniers. Ces actes de violences éducatives, longtemps justifiés et autrefois recommandés, concerneraient encore aujourd'hui une bonne part de la population française et seraient banalisés. Dans ce cadre, les actions gouvernementales, comptant sur certaines associations, aspirent à freiner ces violences au sein de la sphère familiale par le biais d'une sensibilisation.

Ce travail de recherche¹ porte sur les rapports qu'ont les parents² au phénomène de violences éducatives ordinaires à travers le processus de socialisation, ainsi que sur la persistance de ce phénomène, que nous chercherons ici à comprendre, à développer et à mettre en lumière. Nous verrons que cet objet de recherche revêt une certaine subtilité ou pourrait-on dire une complexité, qui ne transparait pas nettement à travers l'état des informations dont nous disposons en ce moment sur la violence éducative ordinaire intrafamiliale. Les recherches menées sur ce phénomène sont relativement récentes et concernent plus généralement les biosciences (dont les neurosciences). Peu d'études ou de travaux sont issus des sciences humaines et sociales en dehors de ceux menés sur les effets de la violence éducative sur les individus. En sociologie, les recherches (françaises ou francophones) actuelles s'intéressent plutôt à un état des lieux des pratiques de violences éducatives ordinaires (particulièrement physiques) et à leurs représentations au sein des familles, sous une perspective quantitative.

Dans l'optique d'une démarche compréhensive relative à une approche qualitative, ce travail de recherche s'intéressera à la dimension du vécu des familles vis-à-vis des pratiques éducatives³ familiales. Nous nous attacherons à appréhender la diversité des logiques d'actions variant selon les individus et à déterminer en quoi leurs comportements sont socialement caractérisés ainsi qu'à quelles représentations et attentes sociales ceux-ci

¹Dans le cadre d'un master II de sociologie.

²Du département des Pyrénées Orientales en région Occitanie et proches des classes populaires « stabilisées » (qui ne sont pas en situation de précarité), -se considérant plus souvent comme faisant partie des classes moyennes (au regard du niveau de vie).

³ Dont les moyens (notamment punitifs et coercitifs) par lesquels un parent accompagne son enfant dans un développement social, moral, intellectuel et physique.

se rattachent –formant leurs conceptions éducatives. Nous tiendrons compte des ressources mobilisées par les figures parentales qui interagissent au sein de la société ainsi que des contraintes sociales qu’elles rencontrent, -en lien avec ce phénomène. Nous verrons aussi le rôle que peuvent incarner les attentes sociales et les règles de conduite (auxquelles les parents doivent répondre pour revêtir leur rôle social attaché au statut de parent et assurer leurs responsabilités parentales) au regard des violences éducatives. Ce travail complétera ou nuancera, nous le verrons, des données d’études quantitatives, en tenant compte de la socialisation primaire et secondaire, cette dernière en relation avec la « socialisation parentale ».

Ce mémoire s’organise en trois chapitres. Le premier chapitre se situe en amont de l’enquête, de l’analyse et de l’interprétation des données, contrairement aux suivants. Il évoque par le biais d’apports théoriques, l’histoire du sujet autour de la relation parent-enfant et des violences éducatives ordinaires. Celui-ci précise également la méthodologie arrêtée, le cadre et le déroulé de l’enquête, puis la visée de cette recherche. Le deuxième chapitre, quant à lui, est relatif à une première partie de la problématique. Il aborde la pluralité des rapports parentaux au phénomène de violences éducatives ordinaires ainsi que ceux plus généraux. Nous nous intéresserons aussi à l’enfance (dont les pratiques éducatives vécues) des figures parentales pour appréhender leurs trajectoires quant à leurs usages actuels des violences éducatives et nous verrons le rôle que joue l’instance familiale (couple parental et grands-parents) lors de la socialisation secondaire des parents. La seconde partie de la problématique, autrement dit la persistance du phénomène, quant à elle, sera éclairée par le dernier chapitre. Il tend à mettre en avant divers paramètres qui peuvent favoriser les violences éducatives ordinaires intrafamiliales.

Chapitre 1. Amorcer la compréhension du phénomène de violences éducatives ordinaires : approches théoriques et méthodologiques mobilisées

Ce premier chapitre s'organise en deux parties concernant respectivement, l'histoire du sujet (relation parent-enfant et violences éducatives ordinaires) et la méthodologie d'enquête de ce travail de recherche.

Il fait suite à l'introduction générale, laquelle a mis en exergue la problématique de recherche. Ce chapitre se verra préciser comment cette dernière s'est construite et s'est affinée, en mobilisant des apports théoriques sur l'objet de ce travail et en arrêtant une méthodologie d'enquête. Comme son nom l'indique, ce chapitre vise aussi à amorcer la compréhension du phénomène de violences éducatives ordinaires, et sera, outre qu'un point de départ, une ressource essentielle aux chapitres suivants qui reposent, quant à eux, sur une analyse et une interprétation de données. Ces derniers seront en relation, dans une certaine mesure, avec les apports présents dans ce chapitre.

Lors du premier point, nous nous intéresserons, au contexte socio-historique de la relation parent-enfant, à l'oxymore « violences éducatives ordinaires » et, aux mouvements existants (scientifiques, médiatiques et législatifs) autour de ce phénomène ainsi qu'au regard d'une possible éducation « sans violence ». Nous verrons que socio-historiquement, des remaniements au sein de la constellation familiale concernant les rôles familiaux et la place de l'enfant seront palpables, qui plus est, alimentés par le néologisme parentalité, - sur lequel nous ne manquerons pas de revenir dans les prochains chapitres. Seront mis en évidence également, l'ampleur macro-sociale du phénomène attribuée par des enquêtes quantitatives, puis les oppositions et les débats autour de l'objet de recherche ainsi que la visée préventive de la loi n°2019-721 du 10 juillet 2019 et ses actions.

Le second point, quant à lui, précisera les objectifs et la visée de ce travail de recherche (dont l'intérêt apporté au concept de socialisation). Pour ce faire, nous nous attacherons à mettre en avant l'approche méthodologique (approche, méthode et outil mobilisés) dans sa globalité et le déroulé de l'enquête. Nous verrons plus concrètement quelle population fut ciblée, de quelle façon les potentiels enquêtés ont été abordés et comment la recherche leur a été présentée. Seront aussi mises en avant la relation enquêtés-enquêteur et les postures de ceux-ci durant les échanges vis-à-vis de l'objet de recherche. L'ensemble de ces précisions pourra contextualiser l'enquête ou être bénéfique sur le plan heuristique.

Dans ce chapitre premier, seront déjà perceptibles les pressions sociales qui pèsent sur les parents, la proximité des violences éducatives ordinaires avec la sphère familiale et l'éclairage que la discipline sociologique a la possibilité d'apporter sur ce sujet.

1. Histoire du sujet et travail de problématisation

Cette première partie tend à appréhender le néologisme et phénomène de « violences éducatives ordinaires » intrafamiliales de manière large. Pour ce faire, nous retrouverons ici, le contexte socio-historique de la relation parent-enfant, à travers lequel seront visibles à la fois, la présence de violences au sein de la constellation familiale d'antan, les remaniements favorables⁴ des rôles familiaux et de la place des enfants au fil des siècles puis, les attentes de la société actuelle envers les parents. Nous nous arrêterons ensuite sur les vocables « violence » et « éducation » puis sur l'oxymore « violence éducative ordinaire » qui aspire à mettre en lumière la persistance de violences qui seraient ancrées, sous le couvert de l'éducation, dans la sphère privée et familiale française. Enfin, nous exposerons les arguments des promoteurs de cet oxymore, autour de la non-inéluçabilité et des effets néfastes de la violence éducative ordinaire, mais aussi, les débats médiatiques et scientifiques apparus autour d'une quelconque éducation « sans violence ». Nous ne manquerons pas non plus d'évoquer la loi du 10 juillet 2019 relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires qui revêt une visée préventive mais qui ne semblerait pas encore garantir de manière efficace la réduction de ces violences éducatives.

1.1.Contexte socio-historique de la relation parent-enfant

Intéressée de prime abord par les remaniements de la « prise en charge » familiale des enfants en France, le thème de recherche a été centré, dans un premier temps, autour des pratiques éducatives actuelles des familles (de manière large). Pour comprendre ces pratiques, la recherche s'est souciée de l'évolution des rôles familiaux et de la place des enfants en France, car l'individu s'avère toujours situé socialement et historiquement. L'attention s'est alors portée sur la relation entre cette évolution, et les pratiques ou les méthodes d'éducation des familles post-modernes. A ce titre, il convient donc de mettre en avant le contexte socio-historique de la relation parent-enfant à travers les remaniements d'une part, des conceptions de l'éducation, associées aux représentations portées sur les enfants au fil des décennies, et d'autre part, des devoirs parentaux. Ceci pour mieux appréhender, par le biais d'apports théoriques, les pratiques éducatives des familles que nous nous attacherons à comprendre dans les deux autres chapitres. Enfin, nous aborderons

⁴Au regard des objectifs de la parentalité (point 1.1.2.).

le terme de parentalité comme caractéristique de la relation parent-enfant souhaitée par la société actuelle.

1.1.1. Evolution des rôles familiaux et de la place des enfants au sein des familles

En amont, annonçons que le terme « famille » ne fera pas ici l'objet d'une définition. Notons toutefois que le terme *familia* s'étendait autrefois dans la Rome antique à tous les membres d'une maisonnée, c'est-à-dire, femmes, enfants, domestiques et esclaves jusqu'à finalement se limiter à la filiation et à la parenté. Aussi, nous énonce François DE SINGLY, psychologue et sociologue, ce terme « *Apparait la première fois dans le dictionnaire de Richelet en 1680. L'équivalence entre le mot famille et le contenu « père, mère et enfants » ne devient évidente qu'au XIXe siècle. En 1835, le dictionnaire de l'Académie remarque au mot « famille » : « il se dit quelquefois de parents qui habitent ensemble ; et plus particulièrement du père, de la mère et des enfants. »*⁵.

Cependant, cette organisation familiale n'aurait pas toujours existé. Certains chercheurs émettraient que les distinctions adulte/enfant et appartenance familiale/étranger se sont développées avec les organisations constituant les sociétés et le monothéisme. Parallèlement, l'idée que nous avons de l'« enfance » actuelle se serait construite au fil du temps. Il s'agissait autrefois d'attendre les premières années de la vie de l'individu afin de déterminer s'il serait viable. En ce sens, la famille et l'enfance (comme l'adolescence) seraient des constructions sociales. Nous dirons que la place des enfants et les rôles familiaux apparaissent en constante transformation, ce qu'il conviendra de mettre en lumière ici, en introduisant l'éducation des enfants puis l'« autorité parentale » se remaniant toutes deux au fil des siècles.

a. Remaniement de l'éducation et des représentations portées sur les enfants

Dès lors que la notion de famille a fait son entrée et que les distinctions entre adulte/ enfant se sont fortifiées, ce dernier a été associé à des représentations qui ne manqueront pas d'atteindre et d'alimenter les conceptions de l'éducation en France. Plusieurs siècles se sont succédés avec l'idée que « l'enfant », être d'instinct, voire malsain, devait être mis sur le droit chemin, ceci, en étant corrigé pour parfaire son éducation. Et, comme le précise Eirick PRAIRAT, professeur de sciences de l'éducation, « *Tant que l'enfant est perçu*

⁵ DE SINGLY François, « Sociologie de la famille contemporaine » Armand Colin Editeur, 4^{ème} édition, Paris, 2010, page 90.

comme un petit être tordu, marqué par le péché originel ou encore enraciné dans l'ordre de la nature, il semble légitime d'employer des moyens coercitifs pour le redresser ou l'inscrire dans l'ordre de la culture. »⁶. Cette pensée, nous le verrons dans le dernier chapitre, peut faire encore écho de nos jours, dans une certaine mesure.

En outre, ce qu'on qualifierait aujourd'hui d'actes de maltraitance ou de violence furent de tous temps des usages normaux, ordinaires, réguliers et plus encore, fortement recommandés et légitimés. Le florilège biblique qu'énonce l'auteur participe à le démontrer : « *Qui épargne la baguette hait son fils, qui l'aime prodigue la correction* » (proverbes, XIII,24) « *Les blessures sanglantes sont un remède à la méchanceté, les coups vont jusqu'au fond de l'être* » (les proverbes, XX, 30) « *La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre* » (les proverbes, XXII,15) « *Ne ménage pas à l'enfant la correction ; si tu le frappes de la baguette, il n'en mourra pas* » (Les proverbes, XXIII, 13) « *Un cheval mal dressé devient rétif, un enfant laissé à lui-même devient mal élevé* » (L'Ecclésiastique, XXX, 8) « *Qui aime bien, châtie bien.* »⁷. Ces recommandations pouvaient s'inscrire dans l'environnement familial tout comme dans les milieux d'apprentissage.

A la fin du XVIII^e siècle, les modalités des châtiments commencèrent à faire office de contestations. L'appel à la modération se fait ressentir, comme l'expose Eirick PRAIRAT, « *Les humanistes de la renaissance, qui proposent de fonder l'éducation sur la confiance et l'émulation, ne renoncent pas aux vertus apaisantes de la trique, comme l'attestent leurs écrits. (...) Ce [qu'ils] redoutent, c'est l'excès, l'abus, l'usage incontrôlé.* »⁸ au regard des dérives autant familiales que scolaires. Mais ce qui différencie sur un point, l'environnement familial, des lieux d'apprentissage, c'est la fréquence de ces dérives. L'auteur indique qu'« *Historiquement la famille a toujours été plus violente que les institutions éducatives, pour la simple raison qu'elle a été « la plus puissante et la plus durable zone de non-droit » qu'ont connues et que continuent de connaître les sociétés démocratiques.* »⁹.

Toutefois, bien que le cercle familial reste le lieu où les violences résistent le plus, on peut dire qu'aujourd'hui la place des enfants en son sein s'est remaniée. Citons une nouvelle fois l'auteur, « (...) Dès lors que le jeune enfant est perçu comme une promesse, riche

⁶ PRAIRAT Eirick, « la sanction en éducation », PUF, 5^{ème} édition, Paris, 2011, page 22.

⁷ Ibid. page 20.

⁸ Ibid. page 21.

⁹ Ibid. page 24.

*d'une humanité à venir, ce ne sont pas seulement les modalités mais le sens même de l'acte éducatif qui se trouve modifié. Il ne s'agit plus de dresser mais d'aider, d'accompagner ; en un mot, de faciliter l'actualisation de ses potentialités. ».*¹⁰

Durant l'Ancien Régime, la fréquentation scolaire s'accroît. Durant la première modernité¹¹, fin XIXe siècle, l'école laïque devient obligatoire et gratuite par le promoteur Jules FERRY. Cette fréquentation jouera un rôle dans les modifications de la vie familiale et sur la perception des enfants. Philippe ARIES, journaliste et historien, prononce dans un ouvrage, « *Il y a deux types de familles. Dans le premier, la personne de l'enfant est négligée. Seuls importent le patrimoine et sa main d'œuvre. C'est un type fécond. Dans le second, la fortune du ménage repose essentiellement sur l'enfant et son avenir. C'est un type malthusien.* »¹². Par avenir, on entend la réussite scolaire des enfants, par le biais d'un investissement éducatif de la famille, œuvrant de plus en plus dans son intérêt.

Pierre BOURDIEU, sociologue, ira dans ce sens par le biais de ses recherches¹³. Ce dernier met en avant qu'un bien scolaire ne se transmet pas de la même façon qu'un bien matériel. Son attribution suppose que les familles se mobilisent et s'investissent dans la scolarité de leur enfant. Dans ce cadre, les enfants deviennent progressivement un objet d'amour, dont on prendrait soin, car leur réussite scolaire permettrait l'acquisition du bien scolaire. Si cette scolarité est si importante, c'est qu'elle représente pour les familles un enjeu décisif. En effet, la position sociale ne s'hérite plus pareillement qu'avant, elle passe par la possession d'un diplôme, une ressource sociale devenue essentielle. Le rapport aux enfants s'en trouve donc changé. Seulement, à l'époque, l'éducation reste toutefois traditionnelle et sévère.

D'autres événements participeront au remaniement des places des enfants et des rôles familiaux. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le nombre de naissances explose, c'est la période du baby-boom. La France endeuillée se reconstruit et l'enfance deviendra une priorité au regard de l'accroissement de la délinquance juvénile. Les textes législatifs se succéderont, dans une visée protectrice de l'enfance. Ceux-ci sont détaillés en **annexe 1**.

A partir des années 1960, « l'enfant » devient une personne à part entière. La cohorte de personnes nées entre 1945 et 1954, qu'on appellera les baby-boomers, connaîtront

¹⁰ Ibid. page 22.

¹¹ Appellation de François DE SINGLY. De la fin du XIXe siècle à 1960.

¹² DE SINGLY François, Op. Cit., page 89. Cite : Philippe ARIES, « histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle » Le Seuil, Paris, 1960, pages 322-343.

¹³ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, « La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement », Les Editions de Minuits, Collection Le sens commun, Paris, 1970, 284 pages.

l'émergence de la période de l'adolescence et des événements de revendications qui bousculeront leurs modes de vie. C'est le tournant de la seconde modernité au sens de François DE SINGLY, sous laquelle serait valorisée la construction de l'identité de chaque individu. Adultes, les baby-boomers participeront grandement aux transformations familiales. Ulrich BECK, sociologue énonce en ce sens que « *L'enfant devient le dernier lien primaire subsistant irrévocable, résolument non interchangeable. Par contre, les conjoints arrivent puis s'en vont, l'enfant reste. C'est sur lui que se reporte tout ce à quoi l'on aspire dans le couple sans parvenir à le vivre* »¹⁴. Selon des chercheurs, il serait souvent à la base de l'engagement du couple conjugal, contrairement au mariage mis à distance. Lorsqu'il y a séparation, il resterait l'enjeu du couple parental. En parallèle et conjointement à la « seconde modernité », les modes d'interaction des baby-boomers avec leurs enfants reposeraient moins sur l'autoritarisme qu'ils ont connu enfant, que sur des approches basées sur l'autonomie et la liberté, bien que les sanctions puissent persister. Le « nous » est progressivement remplacé par le « je » familial, faisant place à l'individualisation, considérant que chacun doit pouvoir s'épanouir personnellement au sein de la famille (dont l'enfant). Le marché de consommation, quant à lui, s'emparera des nouvelles représentations portées sur les enfants et confortera, nous le verrons dans le dernier chapitre, la nouvelle place de l'enfant au sein de la constellation familiale.

Plus que des êtres à éduquer de façon stricte, les enfants seraient devenus des personnes que les parents affectionnent et accompagnent, de par leur rôle, à l'acquisition de leurs potentialités. François DE SINGLY ajoute dans une de ses œuvres, qu'à partir de la seconde modernité, « *Un enfant doit être traité comme une personne, mais comme une personne spécifique. (...) aucune excuse ne peut justifier le manque de respect – y compris corporel – vis-à-vis d'un proche. Le titre de conjoint ou de parent ne donne aucun droit de propriété sur la personne de son partenaire ou de son enfant. Pensée avant tout pour la sphère publique, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen s'applique de plus en plus à la sphère privée.* »¹⁵. Or, soulignons toutefois que les violences continueront de subsister, dans le milieu scolaire jusqu'à la fin du XXe siècle avec une récurrence et un degré amoindris, ainsi que dans la sphère familiale jusqu'à ce jour, amenant la réflexion autour de notre sujet de recherche : les violences éducatives

¹⁴ BECK Ulrich, « la société du risque : sur la voie d'une autre modernité » Flammarion, Champs Essais, Paris, 2008, page 260.

¹⁵ DE SINGLY François, Op. Cit., pages 84-85.

ordinaires intrafamiliales. Ceci, malgré l'évolution de la « reconnaissance » des droits des enfants et des « nouvelles » représentations à leur égard.

b. Passage à l'autorité parentale empreinte de droits et de devoirs

Comme ce fut précédemment mis en avant, la notion de « famille » est apparue suite aux distinctions adulte/enfant et par la suite majeur/mineur. Ce dernier pose déjà une relation asymétrique entre le « majeur » plus grand, plus important et le « mineur » synonyme de moindre intérêt ou d'intérêt secondaire. Dès lors, ces distinctions ont organisé les relations entre adultes et enfants, et plus précisément, entre le parent et son enfant.

Suite au *pater familias* de la Rome antique, détenant le *patria potestas*, puissance paternelle en latin, signifiant avoir droit de vie et de mort sur sa descendance, Eirick PRAIRAT continue de nous éclairer. Il indique dans son ouvrage, qu'à la fin du XVIIIe siècle, les changements concernant l'autorité, ou devrait-on dire, de la domination à l'égard des mineurs n'a pas été linéaire, faisant l'expérience de retour en arrière : « *Le droit révolutionnaire tente d'annihiler la puissance paternelle pour lui substituer l'image d'un père aimant et protecteur. Le Code civil de 1804 restaure un père version Ancien Régime en le réaffirmant dans un rôle de petit maître, au sens de dominus. (...) L'ordre politique s'appuie et prolonge l'ordre domestique : garantir l'espace social, c'est, en amont, garantir dans l'univers de la famille un père souverain et incontestable, dans lequel se diffracte l'image du monarque.* »¹⁶. Une autorité plutôt traditionnelle, au sens de Max WEBER, économiste et sociologue.

Puis, l'auteur poursuit en énonçant quelques dates participant à la décadence de la puissance paternelle, en « *1889, c'est la loi sur la déchéance paternelle pour les pères jugés indignes ; 1935, c'est la suppression de la correction paternelle que le Code civil de 1804 avait cru bon de remettre à l'honneur après la suppression, en mars 1790, des lettres de cachets. La loi du 4 juin 1970 signe le point ultime de cette évolution en substituant à l'autorité paternelle l'autorité parentale, c'est-à-dire une autorité partagée entre les deux parents.* »¹⁷. Cette dernière loi apparaît après les événements de mai-juin 1968, un tournant pour les femmes souhaitant être égales aux hommes. On peut dire que le pouvoir patriarcal s'est réduit, devant s'accommoder aux droits des femmes et des enfants. Seulement, il convient de rajouter qu'au droit de détenir l'autorité parentale se sont ajoutés aussi des devoirs et des responsabilités.

¹⁶ PRAIRAT Eirick, Op. Cit., pages 22-23.

¹⁷ Ibid. page 23.

Disponible sur le site Legifrance, la loi, plus récente, n°2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale démontre bien ces responsabilités, à travers l'article 371-1 d'une part, « - *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant.* » « - *Elle appartient aux pères et mères 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.* » et dans l'article 371-2 d'autre part, « - *Chacun des parents contribue à l'entretien et à l'éducation des enfants à proportion de ses ressources, de celles de l'autre parent, ainsi que des besoins de l'enfant.*»¹⁸. Cette loi a pour objectif de mettre en avant le bien-fondé de l'autorité parentale en faveur du respect des droits des enfants et de sa personne. Elle met en scène une autorité parentale qui prévaut le respect des enfants et qui n'est en aucun cas le reflet de l'autoritarisme que prévoyait la puissance paternelle d'antan.

L'autorité, devenue synonyme de responsabilités parentales pour l'intérêt supérieur de l'enfant impacte donc, elle aussi, les rôles familiaux. L'autorité devient une obligation parentale pour le bien des enfants alors que, nous l'avons vu, l'autorité a longtemps été associée à l'inverse, à l'usage de la force pour contraindre les enfants, -caractérisant la capacité de l'éducateur (maître ou parent) à un droit de se faire obéir. Toutefois soulignons que cette conception de l'autorité s'avère toujours de mise. De ce fait, tandis que certains usent de méthodes coercitives, voire parfois draconiennes, sous le couvert du bien-être des enfants (et de l'autorité), d'autres peuvent délaissier radicalement l'autorité qu'ils dévalorisent pour son côté asservissant ou violent, engendrant un basculement dans un « tout-permissif » et la négation de l'éducation.

La sphère privée, que sont les familles, s'avère de plus en plus empreinte de responsabilités. Parallèlement, le rôle éducatif parental apparaît *ab initio* orienté et normé. Pour poursuivre, il nécessite de nous arrêter sur un néologisme qui poursuit cette lancée.

1.1.2. La parentalité, caractéristique de la relation parent-enfant souhaitée

Depuis la fin du XXe siècle le terme « parentalité » s'est profilé dans le langage courant, étant très valorisé. Une « définition » simple est proposée par le dictionnaire LAROUSSE, selon lequel la parentalité serait la « *Fonction de parent, notamment sur les plans*

¹⁸ Légifrance, [En ligne], consulté de septembre 2019 à aout 2020, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/> (annexe 1)

juridiques, moraux et socioculturels. »¹⁹. Toutefois, nous ne nous contenterons pas seulement de cette première caractéristique du terme de parentalité.

Didier HOUZEL, psychanalyste et pédopsychiatre, rappelle l'apparition de la parentalité à une période où se sont accélérées les transformations des mœurs, ainsi que du droit, au regard de la sexualité, de la conception des enfants et des modifications des structures familiales. Il évoque que, dans un premier temps, ce sont les sciences de la nature qui se pencheront sur la définition de ce qu'est un parent. Dans un second temps, les questions autour du statut de parent se tourneront sur le plan juridique. Il énonce, « *Jusqu'à une période récente, on devenait parent par la conception charnelle d'un enfant, par la cohabitation sous un même toit, par la désignation officielle selon les lois de la société à laquelle on appartenait. Dans nos sociétés de droit écrit, c'est le Code Civil qui définit les conditions de ce qu'on appelle la « parenté » et qui désigne le ou les parents.* »²⁰.

Didier HOUZEL poursuit en évoquant la parentalité sur le plan psychique. Ce dernier énonce que le terme de « parentalité » fut introduit en 1961 en France par un psychanalyste, Paul-Claude RACAMIER qui s'intéressait à l'origine, à une pathologie grave (psychose puerpérale). Selon lui, la parentalité fait référence à un *devenir*, contrairement à la parenté. Didier HOUZEL explique la pensée de RACAMIER à travers cet extrait : « *On devient parent à travers une évolution personnelle qui peut être émaillée de difficultés psychiques, voire de décompensations plus ou moins sévères. C'est essentiellement cela que souligne le néologisme en question : pour être parent, il ne suffit pas d'être géniteur, ni d'être désigné comme parent, encore faut-il « devenir parent », ce qui suppose un processus psychique qui atteint les profondeurs de la personnalité de chacun.* »²¹. L'auteur poursuit et émet trois aspects de la parentalité : L'exercice de la parentalité au sens juridique ; l'expérience de la parentalité au sens affectif et psychique ; puis la pratique de la parentalité au regard d'une prise en charge spécifique et normée.

La parentalité, au sens de Didier HOUZEL, n'est donc guère spontanée. Elle demande un travail conséquent de la part des géniteurs (ou des adoptants) pour accéder au statut de parent, à travers ces trois aspects, développés en **annexe 2**.

¹⁹ Dictionnaire LAROUSSE [En ligne], consulté en mars 2020, disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/parentalit%C3%A9/58145>

²⁰ HOUZEL Didier « *De l'exil à la précarité contemporaine, difficile parentalité : Les axes de la parentalité* » Les cahiers de Rhizome, 2009/12 n°32, page 4.

²¹ Ibid.

Saül KARSZ, sociologue et philosophe travaillera également autour de ce néologisme. D'après lui, ce mot se réfère dans un premier temps, aux familles comme institution, mais s'étend bien au-delà de cette sphère, participant à percevoir la façon dont se pense le vivre en société. L'émergence de ce terme et son usage reflètent au regard de la société dans son ensemble, des limites, des moyens et des marges d'initiatives, dont doivent se saisir les familles modernes. Plus concrètement, cela nous donne à voir ce qu'est une « bonne » famille et les relations que doivent entretenir les parents avec leurs enfants, -que nous verrons dans les prochains chapitres.

Seulement, dans le fonctionnement des familles réelles actuelles serait décelée une parentalité mise à mal. Autrement dit, les familles réelles ne répondent pas aux attentes de la parentalité. Dans le discours commun, la parentalité serait perçue en état de crise pour des raisons multiples : instabilité du couple et de l'autorité, absence du père, désinvestissement scolaire... Les parents désorientés quant à ce monde (empreint d'une crise) qui différerait de celui de leur propre enfance, les conduirait à craindre une situation qui pourrait entraîner des troubles dans le développement de leur enfant et des comportements inappropriés, voire déviants. Dans un discours partagé, cette crise engendrerait même des violences urbaines et des émeutes de quartiers dits « sensibles ». En définitive, cette crise, jamais définie selon lui, est placée comme l'origine des malaises et des défaillances au sein des familles ainsi que dans les rapports sociaux en général. Dès lors est mise en avant la figure du parent n'arrivant pas à répondre de ses missions parentales.

Dans cette perspective, les dispositifs associés à la parentalité auraient donc pour mission de contribuer à restaurer la « famille », à la fortifier ainsi qu'à aider les parents à devenir des figures idéales. La parentalité renvoie à une « narration fabuleuse ». Or, rappelle-t-il, les familles s'avèrent singulières et relèvent de contextes sociaux particuliers, « *Les familles réelles ne sont pas que des réalités empiriques, affectives, économiques, institutionnelles, sociohistoriques, elles sont aussi des configurations liées par des pactes conscients et inconscients, des intérêts visibles et des intérêts inavouables* »²². Pour lui, cette réalité empreinte de sinuosités ne se conjugue pas forcément avec les formes du modèle mythique de la parentalité.

²²KARSZ Saül, « Mythe de la parentalité, réalité des familles » Dunod, Enfances, Paris, 2014, page 300.

Pour Saül KARSZ, la parentalité est un terme qui sert à véhiculer les attentes de la société envers les familles. Aussi, elle rendrait les familles responsables des troubles des rapports sociaux.

Pour poursuivre, il convient de préciser que la parentalité est définie en novembre 2011 par le Comité national de soutien à la parentalité, comme « *Un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale, matérielle, psychologique, morale, culturelle et sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quel que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant* »²³. Cette définition met l'accent sur une parentalité qui n'irait pas de soi. Comme l'évoquaient respectivement HOUZEL et KARSZ, elle requiert l'investissement des personnes concernées d'une part et implicitement, relève d'attentes spécifiques d'autre part. Cette définition explicite une relation parent-enfant en faveur de l'intérêt supérieur de l'enfant, en concordance avec les aspirations de l'autorité parentale et la progression positive de la place des enfants en France.

Notons qu'à la fin du XXe siècle, la parentalité s'est inscrite dans le domaine de l'action publique avec l'émergence des REAAP (Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents). L'Etat a déployé une politique de soutien à la parentalité afin d'accompagner dans leurs missions éducatives, les familles en pleine mutation. Cependant, les REAAP déplorent une confusion liée à la tentative de métissage des politiques de soutien à la parentalité et de prévention de la délinquance, qui a abouti à l'apparition de nouveaux dispositifs coercitifs (ce qui a pu contribuer à la critique de KARSZ sur la parentalité, responsabilisant les familles de certaines déviances). Ces mesures ont été reconnues contraires aux objectifs des REAAP. La responsabilisation des parents suggérerait une défaillance ou une démission parentale alors que les REAAP œuvreraient pour valoriser les parents à propos de leurs compétences parentales. Mais nous savons toutefois qu'il existe aussi, en plus de la prévention de la délinquance, un contrôle

²³Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales, Evaluation de la politique de soutien à la parentalité. [PDF File], 2013, page 14, disponible sur: https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/epp/epp_parentalite_tome1.pdf

des pratiques familiales et des manières de « faire parentalité », notamment par les services de l'ASE (l'Aide Sociale à l'Enfance).

En définitive, on peut dire que la parentalité est abordée sous des formes et à travers des significations plurielles. Elle participe à concrétiser les nouvelles mœurs au regard des responsabilités parentales. Qu'elle soit le reflet ou non d'un idéal, elle expose une direction aux familles concernant les postures parentales souhaitables, notamment avec l'appui de divers acteurs de terrain. On peut dire qu'elle s'enracine dans le processus de socialisation des individus que nous approfondirons dans le deuxième chapitre. Enfin, elle s'inscrit dans une transformation progressive à travers laquelle les familles post-modernes renvoient à un ensemble de personnes unies et solidaires, relevant d'une sphère intime de protection et d'amour. La volonté d'être qualifiée de « bon » parent apparaît palpable. Seulement, nous le verrons, un terme récent viendra bouleverser les conceptions des pratiques éducatives actuelles et devra s'harmoniser aux objectifs de la parentalité.

1.2. Les « violences éducatives ordinaires », révélatrices de croyances partagées

Les violences ont vraisemblablement de tout temps fait partie de la constellation familiale, nous l'avons vu. Et, bien qu'il y ait une progression positive des rôles familiaux et de la place des enfants en France, prolongée par le néologisme de parentalité, il résiderait toutefois des perceptions conservatrices au regard des enfants et de leur éducation. Les « violences éducatives ordinaires » relèvent d'un terme très récent en France qui dénonce cette tendance. Cet oxymore tient à mettre en avant qu'un nombre de pratiques actuelles dites « éducatives » portées sur les enfants, relèveraient en réalité de « violences » banalisées au sein de notre société actuelle. En somme, ces pratiques « éducatives » contemporaines seraient, généralisées et partagées, sous le reflet d'une conception éducative « normale » voire « naturelle » et inéluctable. Dans ce point, nous nous attacherons donc à comprendre ce que signifient les « violences éducatives ordinaires » en nous arrêtant d'abord sur les vocables « violence » et « éducation ». Nous évoquerons ensuite l'ampleur apparaissant macro-sociale relative à ce phénomène de violences éducatives ordinaires qui affirmerait cette banalisation.

1.3.1. Appréhender les principaux termes relatifs au sujet de recherche

Dans cette partie, nous ne pouvons faire l'impasse sur la présentation des termes de violence, d'éducation et de violences éducatives ordinaires. Il nécessite de préciser ce que nous entendrons par ces termes se trouvant au cœur du nom donné au phénomène que nous essayons d'appréhender.

a. La violence

La violence est un terme polysémique. Elle recouvre un domaine en pleine expansion et paraît insaisissable. Nous nous intéresserons ici aux violences entre personnes.

Accordons-nous cependant sur une première propriété du terme qu'Eliane CORBET, psychopédagogue, met en avant dans son article évoquant le concept de violence : « *L'étymologie du mot violence dérive du latin vis, qui signifie d'abord « force en action », en particulier « force exercée contre quelqu'un ». Le pluriel vires désigne les forces physiques, les ressources pour exercer la vis. La définition la plus courante du terme de violence, celle des dictionnaires, est celle de « force brutale exercée contre quelqu'un », évoque l'abus de force pour contraindre quelqu'un à faire quelque chose, la force brutale employée pour soumettre, en particulier dans l'expression « faire violence à quelqu'un ».*²⁴ Michel WIEVIORKA, sociologue, évoquera lui aussi une première caractéristique du terme sur Xerfi Canal : « *Il y a violence quand il y a atteinte à l'intégrité physique et morale ou intellectuelle, de personnes ou de groupes humains.* »²⁵.

Seulement, lorsqu'il s'agit d'aller plus loin en précision, on peut percevoir que l'idée générale de la violence se heurte à des obstacles. Régis MEYRAN, anthropologue, met en avant cinq de ces derniers qui créeraient débat entre spécialistes, alimentant les interrogations et rendant complexe l'intelligibilité de cette notion. Le premier obstacle correspondrait à l'existence de la violence physique d'une part, et de la violence morale d'autre part. On ne peut nier leur existence mais celles-ci seraient difficilement comparables selon le chercheur. Le deuxième se rapporterait à la question du choix, de la volonté ou encore de la responsabilité des individus, interrogeant alors l'opposition des déterminismes sociaux aux choix individuels. Le troisième mettrait en avant l'allure performatrice de la violence, nécessitant la prise de conscience de cette dernière qui varie selon les représentations. Le quatrième, quant à lui, souligne que nommer ce qui

²⁴ CORBET Eliane, « *Les concepts de violence et de maltraitance* » revue adsp, 2000/6 n°31, page 20.

²⁵ Xerfi Canal. [En ligne], 2014, consulté en février 2020, disponible sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=xQMsixqZFOg> Entretien avec Michel WIEVIORKA

appartiendrait à de la violence impliquerait une position politique du chercheur où s'opposerait le « bien » et le « mal ». Enfin, le cinquième problème résiderait dans la prise en compte du « substrat naturel » de la violence. Il s'agit « (...) *des notions telles que l'agressivité, les pulsions, la libido ou les hormones* »²⁶. Comme cela a été mis en avant, la violence est une notion qui ne fait pas consensus et qui s'avère difficilement définissable. En résulte donc des conceptions diverses pour l'appréhender. Voici un exemplaire des manières diverses de la concevoir : la violence pour reconstruire la justice sociale et se réorganiser ; la violence irrationnelle comme réponse à la frustration ; la violence légitime pour garantir l'ordre ; la violence anémique comme dépassement de la norme. Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons plutôt la définition de Michel WIEVIORKA que nous venons de citer, semblant simple mais efficace pour comprendre l'« atteinte à l'intégrité physique et morale » que provoque aux enfants le phénomène de « 'violences' éducatives ordinaires ».

Avant de conclure sur ce vocable, évoquons néanmoins des idées partagées²⁷ par des chercheurs concernant la violence, pour mieux la saisir. On peut dire que la violence s'oppose au paisible. Elle s'avère destructrice et peut représenter, dans certains cas, une attaque contre le lien social ou affectif. Ses manifestations sont diverses et variées : individuelle, collective, ritualisée, organisée ou imprévisible. Elles peuvent être psychologiques dont verbales ou non verbales, physiques, sexuelles, matérielles ou encore juridiques (les violences éducatives ordinaires ne sont pas concernées par tous ces aspects). Qu'elle soit désorganisée ou non, la violence représenterait le désordre. Elle peut renvoyer à l'impuissance, à l'humiliation, à l'échec, à la peur et au pervertissement d'autrui. Pour appréhender ce que recouvrent les « violences éducatives ordinaires », il nécessiterait de prendre en compte ces caractéristiques diverses et variées de la violence. Poursuivons avec le vocable « éducation ».

b. L'éducation

Précédemment, le contexte socio-historique de l'éducation a été mis en avant sans toutefois apporter des précisions sur le terme « éducation » en lui-même, ce qu'il convient de faire.

L'éducation serait un « parcours ». En ce sens, Emile DURKHEIM, sociologue, exprime dans une de ses œuvres ; « *Entre les virtualités indéçises qui constituent l'homme*

²⁶ MEYRAN Régis (Dir.) « Les mécanismes de la violence : Etats, institutions, individu » Editions Sciences Humaines, Synthèse, 2006, page 8.

²⁷ Synthèse du cours universitaires effectué par le sociologue Manuel BOUCHER (L3).

*au moment où il vient de naître, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est (...) considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant.»*²⁸. Autrement dit, l'éducation est le moyen qui permet l'apprentissage et le développement social des enfants.

Généralement, ajoutera-t-il, les normes éducatives sont orientées, de sorte à répondre aux nécessités sociales, à parfaire un être pour qu'il puisse s'intégrer à la société. (La réussite scolaire en est un exemple). Ces normes ont une fonction collective. Paul FAUCONNET, sociologue, introduit la pensée d'Emile DURKHEIM. En conséquence, dit-il, « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.* »²⁹.

Cependant, cette éducation ne se réalise pas au dépend et au bon vouloir des éducateurs. En réalité, selon DURKHEIM, elle varie et dépend des époques et des civilisations. Les normes éducatives se seraient transformées au fil du temps, découlant des générations précédentes et de leur Histoire propre. Elles seraient aussi le résultat, plus concrètement, de l'organisation politique en place, des convictions religieuses, du développement des sciences, voire du secteur économique selon le chercheur. En définitive, l'auteur exprime la prépondérance de la collectivité sur l'individu concernant l'éducation et ses modalités de mise en œuvre. Citons-le ; « *Chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer (...)* »³⁰. Et ces coutumes, poursuit-il, « *(...) ce n'est pas nous, individuellement, qui les avons faites. Elles sont le produit de la vie en commun et elles en expriment les nécessités. Elles sont même, en majeure partie, l'œuvre des générations antérieures.* »³¹. De manière plus large, nous dirons que l'éducation vise l'accompagnement de l'apprentissage et du développement social des enfants ainsi que de leurs facultés

²⁸DURKHEIM Emile, «éducation et sociologie » Félix Alcan, Paris, 1922, page 67.

²⁹ Ibid. page 2.

³⁰ Ibid. page 41.

³¹ Ibid. page 42.

intellectuelles, morales et physiques, pour reprendre également les définitions les plus courantes des dictionnaires.

c. Les violences éducatives ordinaires

Suite aux brèves définitions des termes de violence et d'éducation, il convient désormais d'approfondir ce que nous entendrons par « violences éducatives ordinaires » lors de ces trois chapitres.

Pour ce faire, rapprochons-nous du rapport du Gouvernement au Parlement, concernant la loi n°2019-721 du 10 juillet 2019 relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires en France. Nous nous appuyerons sur cet extrait pour appréhender ce qui ressort du phénomène de violences éducatives ordinaires. Celui-ci nous indique qu'« *Il n'existe pas de définition juridique des violences éducatives ordinaires et l'idée même que la violence puisse avoir une valeur éducative est contredite par l'état des connaissances scientifiques. La notion d'ordinaire renvoie à notre perception du recours à la violence dans un contexte éducatif. La violence est ordinaire dès lors que son usage est considéré comme normal, tant par celui qui la commet que par celui qui la subit ou celui qui en est témoin. Dans l'exposé des motifs de la proposition de loi relative à son interdiction, la violence éducative ordinaire (VEO) est définie comme « l'ensemble des pratiques coercitives et punitives utilisées, tolérées, voire recommandées dans une société, pour 'éduquer' les enfants. Elle est faite de violence verbale : moqueries, propos humiliants, cris, injures... ; de violence psychologique : menaces, mensonges, chantage, culpabilisation... ; et/ou de violence physique : gifles, pincements, fessées, secousses, projections, tirage de cheveux, tapes sur les oreilles... »*³². La liste concernant les pratiques reconnues officiellement comme étant des violences éducatives ordinaires s'avère non exhaustive.

Dans la même optique, l'émission « Vies de famille » des allocations familiales, met en avant en 2017 sur le site des CAF (Caisses d'Allocations Familiales) une présentation des violences éducatives ordinaires pour les familles : « *Correction ou punition. Contrairement à la maltraitance ou à la violence criminelle, la violence éducative ordinaire est communément admise à tort car elle fait partie de l'éducation. Cette violence prend plusieurs formes (gifler, fesser, tirer l'oreille, saisir brutalement, secouer...) mais la*

³² Site OVEO, Le rapport du Gouvernement au Parlement relatif à la loi interdisant les violences éducatives ordinaires, [PDF File], 2019, page 3, disponible sur : <http://stopveo.org/wp-content/uploads/2019/10/Rapport-Gouvernement-violences-educatives.pdf>

*violence éducative ordinaire est également verbale et psychologique (injures, menaces, cris, chantages, humiliations...). La violence éducative ordinaire est trop fréquente, près de trois parents sur quatre confessent avoir déjà frappé leur enfant pour se faire obéir ou le punir. (...)»³³. Durant cette même émission autour des violences éducatives, est également conviée Catherine GUEGEN, pédiatre et spécialiste en communication non-violente. Elle remarque aux violences éducatives ordinaires, notamment à celles psychologiques, verbales ou non verbales qu'elle nomme aussi « maltraitance émotionnelle » que « *C'est tout ce qui va dévaloriser l'enfant, le rabaisser, le critiquer, le punir, lui faire peur, l'isoler, le rejeter, tout ça c'est de la maltraitance émotionnelle.*»³⁴.*

Muriel SALMONA, psychiatre et psychotraumatologue, prend en compte aussi les privations, l'ignorance (étant culpabilisante) et les intrusions dans la vie privée des enfants dans la revue Sciences Humaines. Pour cette spécialiste, les violences éducatives ordinaires recouvrent, « *Un ensemble de pratiques qui, sous le couvert d'éducation, portent atteinte à l'intégrité physique et psychique de l'enfant, en lui faisant peur, en le privant ou en l'humiliant par exemple. Ces violences peuvent être de nature verbale, psychologique (...): traiter sa fille de prostituée, ne plus parler à son enfant, le priver de nourriture ou faire des intrusions dans sa vie privée en lisant ses SMS par exemple. Puis, il y a également tout le pan sur des violences physiques (...). Ce qui est en cause est l'intention de faire mal ou d'humilier. Une bonne partie de ces violences a longtemps été tolérée en France et leur impact minimisé, considéré comme un mal nécessaire pour éduquer les enfants, pour les rendre plus obéissants.* »³⁵.

Ces éléments caractérisant ce qui entrerait dans la pratique de « violences éducatives ordinaires » paraissent désigner les punitions, les réprimandes et les comportements coercitifs de manières générales et floues. En définitive, les violences éducatives ordinaires seraient des « pratiques punitives ou coercitives » (selon le rapport du Gouvernement au Parlement, expression que nous reprendrons), pouvant être physiques, verbales et psychologiques. Ceci, à des fins dites « éducatives » et « tolérées » dans les croyances partagées -bien que reconnues comme des « violences » dans le droit français depuis 2019. Réside toutefois un aspect subjectif, à la frontière de ce qui relèverait de la violence

³³ Vie de famille, l'émission des Allocations familiales, [En ligne], 2017, consulté en février 2020, disponible sur : <https://viesdefamille.streamlike.com/media.php?p=bien-grandir-avec-l-education-bienveillante>

³⁴ Ibid.

³⁵ NAVARRE Maud (Coord.), « *Penser par soi-même* » Sciences Humaines, n°323, 2020/3, page 8. Entrevue avec Dr SALMONA.

psychologique ou de ce qui serait éducatif, étant donné que nous ne disposons pas de liste exhaustive et claire des comportements relevant de la violence éducative ordinaire. Nous savons néanmoins, concernant les actes physiques, que les châtiments corporels, définis par le Comité des droits de l'enfant des Nations unies comme gestes « (...) *impliquant l'usage de la force physique et visant à infliger un certain degré de douleur ou de désagrément, aussi léger soit-il.*»³⁶, sont illicites, quelle qu'en soit leur brutalité. La violence éducative ordinaire physique s'avère alors plus simple à appréhender. Enfin, la présentation des violences éducatives ordinaires et son nom oxymore tendent à démontrer combien certaines pratiques éducatives actuelles relevant de violences éducatives seraient « admises » dans la société et considérées comme « normales » voire inéluctables pour faire éducation (perceptions que nous nuancerons dans le deuxième chapitre). Ce même constat semble partagé par des études sur le plan quantitatif qu'il convient d'évoquer.

1.2.2. Un phénomène apparaissant macro-social selon quelques études

Des données quantitatives tendent à mettre en lumière le phénomène « macro-social » de l'utilisation des violences éducatives ordinaires en France, notamment corporelles – étant plus conscientisées. Leurs prévalences démontreraient combien leur emploi serait éducatif et inévitable pour les personnes concernées. Néanmoins, il convient de dire que dans ce travail de recherche nous ne nous reposons pas sur quelconques résultats quantitatifs, mais bien sur des données qualitatives à travers une enquête mise en avant dans la seconde partie de ce chapitre. L'important ici est de mettre en évidence le cadrage statistique existant (à usage comparatif ou non) et ce faisant, de démontrer le peu d'enquêtes des sciences humaines et sociales, notamment françaises, sur ce sujet de recherche. Les résultats de ces études pourront aussi bien être concordants qu'être nuancés par ce travail au fil des chapitres. L'objectif n'est pas de se rapprocher de ces chiffres, ni de les confirmer, mais d'énoncer ce qui se dit en France à propos des actes relevant de violences éducatives ordinaires.

Mettons en avant une enquête réalisée en France par l'Union des Familles en Europe, auprès de 776 enfants, de 856 parents et de 685 grands-parents, par le biais d'un questionnaire sur internet en décembre 2007. L'enquête récolte plusieurs données quantitatives à travers diverses questions ouvertes et fermées. D'après les résultats de

³⁶Global initiative to End all Corporal Punishment of children, [En ligne], 2018, consulté en janvier 2020, disponible sur : <https://endcorporalpunishment.org/fr/>

l'enquête, « 95% des grands-parents, 95% des parents et 96% des enfants »³⁷ ont reçu des fessées dans leur enfance. Les trois générations seraient concernées. Aussi, « 84% des grands-parents et 87% des parents reconnaissent avoir déjà donné une fessée. Les abstentionnistes sont 34% à estimer que l'éducation, qu'ils ont reçue étant enfant, était trop sévère (contre 23% de ceux qui pratiquent la fessée). Les grands-parents sont 58% à avoir envie d'en donner à leurs petits enfants mais dans 2/3 des cas, ils s'en abstiennent craignant l'hostilité des parents (24% passent outre). De fait, 36% seulement des parents l'acceptent. »³⁸. La fessée serait donc toujours de mise, en grand nombre, en France. En outre, pour mieux élever les enfants il y aurait besoin de, « Davantage de discipline pour 70% des grands-parents et 65% des parents. Les enfants sont 65% à considérer qu'en les frappant, leurs parents cherchent à les élever, 28% estimant, toutefois, qu'il y aurait aussi une part de défoulement dans cette punition »³⁹. L'attachement à la « discipline » serait toujours palpable et bon nombre d'enfants ferait le rapprochement entre l'usage des violences éducatives ordinaires et l'action d'élever sa progéniture. Notons qu'il n'est pas fait mention par quels experts et sous quelle(s) discipline(s) scientifique(s) cette étude a été menée.

Nous pouvons évoquer aussi une autre étude intitulée « Impact en Europe de l'interdiction des châtiments corporels » effectuée par les sociologues Kai D. BUSSMANN, Claudia ERTHAL et Andreas SCHROTH. Celle-ci a été réalisée sur un échantillon aléatoire entre 1000 et 5000 parents par pays, par un questionnaire standard (en entrevues face à face) entre octobre et novembre 2007. D'après les chiffres de l'enquête qui comparait cinq pays, la France dévoilait une utilisation palpable des « petites gifles » et de la fessée. En ce sens, « Alors que 14,1% des parents suédois ont déclaré donner de « petites gifles », ce taux atteignait 49,9% en Autriche et 42,6% en Allemagne, niveau nettement supérieur à celui de la Suède et encore plus élevé en Espagne et en France, avec respectivement 54,6% et 71,5% (...). (...) quant à la sanction « donner une fessée », qui représente le seuil à partir duquel les châtiments corporels sont considérés comme sévères (...) en Suède 4,1%, en Autriche 16,0% et en Allemagne 16,8% des personnes interrogées pratiquent ce genre de punition, plus de la moitié des parents espagnols (53,8%) et français (50,5 %) y ont

³⁷ Union des Familles en Europe, Synthèse de l'enquête française 2017 quantitative, [PDF File], 2018, page 2, disponible sur : <https://www.uniondesfamilles.org/enquete-fessees.pdf>

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

recours. »⁴⁰. Les auteurs donnent plus de précisions à travers un graphique (**annexe 3**), selon lequel en France, il y aurait aussi, « 87,2% [de] « tapes sur le derrière », 32,3% [qui donneraient] une grande gifle, 4,5% [qui frapperaient] avec un objet, 11,6% [qui donneraient] une raclée. »⁴¹. Ils poursuivent, « 26,5% des parents français estiment par exemple que «les gifles sont parfois le meilleur moyen/le moyen le plus rapide »⁴². Les français apparaissent alors fortement liés aux pratiques de violences éducatives ordinaires physiques, d'autant que ces auteurs stipulent également qu'« En France (...), 43% des parents, c'est-à-dire plus du double [par rapport à d'autres pays], ne peuvent s'imaginer une éducation exempte de moyens si nécessaire draconiens.»⁴³. Dans un autre graphique (**annexe 3**) les statistiques vont plus loin : concernant la France, « 20.5% [considèrent] l'éducation sans punition corporelle léger impensable, 42,6% [pensent ce] recours indispensable à des mesures éducatives draconiennes, [cependant,] 85,1% [aspirent] à une éducation sans violence dans la mesure du possible, 82,3% [perçoivent comme] idéal une éducation sans violence. »⁴⁴. Ces derniers éléments mettent aussi en scène une aspiration française à une forme d'éducation moins « violente ».

La Fondation pour l'Enfance, dans son dossier de presse de campagne, s'est appuyée sur cette même étude pour démontrer les personnes concernées en France par les actes de violences éducatives ordinaires. Leur dossier évoque qu'en France, « 85 % des parents français disent pratiquer la violence éducative ordinaire (toutes origines et tous niveaux socioculturels confondus) (...) ; Plus de la moitié des parents frapperaient leurs enfants avant l'âge de 2 ans ; et les trois-quarts des parents interrogés, avant 5 ans »⁴⁵. Seulement, ces résultats ne figurent pas dans l'étude des sociologues que nous venons d'évoquer. La source de ces informations n'a pas pu être confirmée. StopVEO, quant à eux, énonce aussi en 2018 l'un de ces résultats statistiques, qui serait issu cette fois, de l'enquête effectuée par l'Union des Familles en Europe : « En France, selon une enquête de L'Union des Familles, 85% des parents affirment les utiliser [les violences éducatives ordinaires] et les considèrent comme une mesure éducative appropriée, normale, voire

⁴⁰ BUSSMANN Kai , ERTHAL Claudia et SCHROTH Andreas « Impact en Europe de l'interdiction des châtimens corporels » Déviance et Société 2012/1, Vol. 36, page 88.

⁴¹ Ibid. page 89.

⁴² Ibid. pages 97-98.

⁴³ Ibid. page 96.

⁴⁴ Ibid. page 97.

⁴⁵Fondation pour l'Enfance, Dossier de presse de campagne des VEO, [PDF File], 2018, page 14, disponible sur : https://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2018/01/FPE-DP_VEO_janvier_2018.pdf

indispensable. »⁴⁶. Or, là encore, il convient de dire qu'après vérification par lecture du document concernant cette enquête, ce pourcentage n'a pas été retrouvé et pu être confirmé.

Les données quantitatives sur ce sujet de recherche apparaissent faibles. Concernant le cadrage statistique des violences éducatives ordinaires verbales et psychologiques, celui-ci apparaît encore moins représenté, pour ne pas dire manquant. Le peu d'études sur l'utilisation des actes de violences éducatives ordinaires se concentrent sur l'aspect physique. L'ampleur du phénomène est alors difficile à saisir (comme c'est le cas aussi de la maltraitance, dont les faits sont plus graves et non tolérés par la société, et pour laquelle nous ne connaissons qu'une partie émergée de l'iceberg) mais semblerait concerner une grande partie de la population française.

1.3. Une nouvelle approche de l'éducation qui ne fait pas consensus

L'apparition de l'oxymore « violences éducatives ordinaires » et de quelques statistiques nous révèlent que la constellation familiale est actuellement toujours empreinte de violences sous le couvert de l'éducation. Nous avons vu et continuerons de voir que le fondement de ces pratiques punitives et coercitives repose sur une croyance partagée selon laquelle, pour l'éducation, leurs usages seraient « utiles » ou « congruents » et « naturels » (n'ayant, apparemment, jamais été autrement historiquement). L'autorité et l'éducation seraient alors, d'après les familles, inéluctablement attachées à l'utilisation de violences éducatives physiques et/ou psychologiques – sans qu'elles ne soient reconnues comme telles par leurs auteurs. Cependant, l'apparition de cet oxymore où les vocables « violence » et « éducation » sont côte à côte, met aussi en lumière une opposition naissante à ces pratiques punitives et coercitives qui, de par ce nom, essaie de révéler leur caractère « absurde » ou leur contradiction. Nous verrons ainsi que des promoteurs de l'éducation sans violence viendront contredire par des études, les vertus éducatives des pratiques de « violences éducatives ordinaires » et leur inéluctabilité. Néanmoins, l'éducation sans violence ne fera guère l'unanimité. Enfin, nous nous intéresserons à l'interdiction française de ce phénomène relevant d'une visée préventive.

⁴⁶StopVEO, [En ligne] 2018, consulté en avril 2021, disponible sur : <https://stopveo.org/index.php/2018/10/18/stopveo-sadresse-aux-sages-femmes/>

1.3.1. Un changement démontré possible

Les pourfendeurs des violences éducatives ordinaires agissent en France depuis près de deux décennies pour faire changer les conceptions éducatives évoquées ci-dessus.

L'OVEO français (Observatoire de la Violence Educative Ordinaire) a vu le jour en 2005. Pendant près de 14 ans, cet observatoire a œuvré pour la mise en place d'une loi française interdisant les violences éducatives ordinaires, afin de sensibiliser les français à leurs effets. Loin d'être le seul, les mouvements sociaux pour interdire les violences éducatives ordinaires, généralement constitués de spécialistes ou de praticiens travaillant auprès d'enfants, ont été nombreux. Certains ont débuté leur lutte avant la création de l'OVEO. Ainsi, comme nous l'indique Julien DAMON, sociologue, « *Des associations (...), se mobilisent, mènent des campagnes et trouvent un écho de plus en plus important depuis quelques années (2005). En septembre 2001, les associations "Éduquer sans frapper" et "Enfance au quotidien" ont tenu, au Sénat, les premières "Assises de l'enfance bien traitée". À cette occasion, la réflexion sur les châtiments corporels s'est accompagnée de la demande d'une loi interdisant ces derniers. Après les associations, c'est la Défenseuse des enfants Claire BRISSET, qui s'est impliquée dans la question. En novembre 2003, (...) un colloque baptisé "Chronique des violences invisibles" s'est tenu pour un nouveau modèle d'autorité dans la famille et à l'école. (...) Les fessées, mais également les insultes, les attitudes méprisantes y ont été décrites comme des "actes de violence qui ne se voient pas", comme une violence banale, sinon perverse, érigée en méthode éducative.* »⁴⁷.

Ces mouvements suivent ceux d'Alice MILLER, chercheuse allemande sur l'enfance, fondatrice de l'association « éduquer sans frapper » et auteure de l'ouvrage « C'est pour ton bien ! ». Elle est l'une des pionnières à avoir dénoncé les violences invisibles que seraient les violences éducatives ordinaires. Elle développera le concept de « pédagogie noire » et elle déplorera les conditions des enfants en France qui seraient relatives à un certain paradoxe. Ce constat apparaît partagé, notamment par la fondation « End All Corporal Punishment of Children », exprimant dans cette visée que, « *Le refus d'accorder aux enfants la même protection qu'aux adultes témoigne du piètre statut des enfants dans la société. Les enfants, étant les membres les plus petits et les plus vulnérables de la société, méritent une protection – non pas amoindrie, mais accrue – contre les coups et blessures. L'interdiction des châtiments corporels permet d'élever le statut de l'enfant de*

⁴⁷ DAMON Julien, « *Les fessées : une sanction à sanctionner ? Une cause internationale* » Caisse nationale d'allocations familiales, Informations sociales, 2005/7 n° 127, page 106.

celui de sujet ou propriété d'autrui, à celui de détenteur de droits à part entière. »⁴⁸. Dans cette optique, Muriel SALMONA ajoute également que jusqu'à présent, « *On était quand même dans une situation folle où tout le monde était d'accord pour dire qu'on n'avait pas le droit de taper un collègue de travail ou son conjoint, mais qu'il était autorisé de taper sur ses enfants.* »⁴⁹.

L'OVEO mènera trois campagnes de sensibilisation pour démontrer le caractère illogique des pratiques actuelles et pour mettre en avant leurs effets négatifs sur les enfants. Cet observatoire rétorque particulièrement l'idée « inéluctable » des pratiques éducatives actuelles. En ce sens, il réalisera une enquête auprès de parents ciblés, ayant pris conscience des violences éducatives ordinaires et de leurs effets. L'enquête a été réalisée en 2017 sur internet (« *en particulier via les réseaux sociaux (groupes et réseaux de parentalité sans VEO)* »), par questionnaire autour de questions ouvertes et fermées. Ce sont 36771 personnes qui ont consulté la page et près de 2041 personnes qui ont répondu de manière complète au questionnaire, dont une proportion importante de personnes diplômées, la majorité ayant un niveau I ou plus. Auprès de ces personnes sensibilisées, l'étude constate un changement des comportements parentaux importants, variant selon les actes de violences éducatives. En somme, l'étude démontre que, « *La perception de la violence est culturelle et peut évoluer* »⁵⁰. L'OVEO mettra en exergue également les différentes raisons, selon les enquêtés, qui les amènent à user de violences éducatives ordinaires, disponible en **annexe 4**. Cependant, nous verrons dans le dernier chapitre que d'autres perspectives peuvent jouer sur l'usage de ces violences.

L'Union des Familles en Europe, précédemment évoquée, ira également dans le même sens à travers son enquête de 2007 qui montre un changement des pratiques éducatives : « *Les gifles sont en régression : 54% des grands-parents en ont donné contre 25% des parents. Elles sont jugées dangereuses par de nombreuses personnes. Le martinet est en régression : 28% des grands-parents l'ont pratiqué, 10% des parents en usent. Les coups de pieds ne sont plus de mise. En revanche le « coin » ou sa forme adolescente « Vas dans ta chambre ! » sont souvent évoqués. De façon anecdotique, des parents décrivent des*

⁴⁸ Global initiative to End all Corporal Punishment of children, Op. Cit.

⁴⁹ NAVARRE Maud (Coord.), Op. Cit., page 9.

⁵⁰OVEO, Synthèse de l'étude 2017 quantitative, [PDF File], 2019, disponible sur : <https://www.oveo.org/fichiers/Etude-OVEO-synthese-Avril2019.pdf>
<https://www.oveo.org/wp-content/uploads/2019/04/CP-30avril2019-site.pdf> (page 2)

privations de repas, des tapes sur la main, voire des douches froides. Le principe fermement affirmé est de corriger l'enfant, pas de le faire souffrir »⁵¹.

Notons également, comme l'argumentent les promoteurs, que certains pays comme la Suède interdisant les châtiments corporels depuis 1979, ont un rapport à la violence, notamment physique (nous l'avons vu par l'enquête « Impact en Europe de l'interdiction des châtiments corporels ») qui diffère du nôtre et que dans leur pays celle-ci aurait reculé.

S'il est essentiel lors de cette recherche de prendre en compte la force des déterminismes sociaux et du contexte socio-historique au sein desquels les individus s'intègrent, sont éduqués et se socialisent, il convient également de prendre en compte les possibles changements et la capacité, même relative, des individus « *d'être créateur d'histoire* » comme l'énonce Vincent DE GAULEJAC, sociologue. Cela peut favoriser les changements individuels et collectifs dans lesquels s'inscrivent, par exemple, les promoteurs (qui sont parfois aussi parents) de l'interdiction des violences éducatives ordinaires remettant en question les modalités des pratiques éducatives actuelles et montrant que celles-ci peuvent changer ailleurs comme en France. En outre, nous verrons dans le deuxième chapitre que des changements touchent également les parents de manière plus générale.

1.3.2. Des conséquences néfastes mises en lumière

Pour que des pratiques relèvent d'une « violence », il faudrait qu'elles portent atteinte à l'intégrité physique ou morale d'autrui. Pour l'affirmer, le terme de violences éducatives ordinaires s'appuie sur des études démontrant les conséquences néfastes des pratiques punitives et coercitives, méritant d'être explicitées. Celles-ci s'avèrent en plus grand nombre que les études précédemment citées –concernant les actes de violences éducatives ordinaires effectuées par les familles. Précisons que l'ensemble des études réalisées ne seront pas listées ici, ce sont les arguments que nous proposent des promoteurs de l'éducation sans violence qui seront mis en lumière, véhiculés depuis plusieurs années.

Retrouvons une nouvelle fois Catherine GUEGUEN, qui explique de son point de vue de médecin, cette fois-ci les effets délétères sur le plan biologique des violences éducatives ordinaires, dans l'article d'Isabelle GRAVILLON : « *Quand un enfant subit un stress chronique parce qu'il est l'objet de maltraitance émotionnelle, son cerveau sécrète une grande quantité de cortisol. Malheureusement, cette hormone empêche l'expression d'une*

⁵¹ Union des Familles en Europe, Op. Cit.

molécule cruciale, le BDNF⁵², facteur de croissance des neurones. En conséquence, la multiplication des neurones dans des zones très importantes comme le cortex préfrontal s'en trouve freinée. Parfois même les neurones sont détruits. »⁵³. La spécialiste poursuit en citant des effets plus concrets relatifs aux violences éducatives ordinaires qui ressortiraient de nombreuses recherches, « (...) diminution du volume du cortex orbito-frontal, zone dévolue à l'empathie, au sens éthique et moral ; diminution du volume de l'hippocampe, siège de la mémoire et des apprentissages. Parallèlement, (...) d'autres études montrent que lorsqu'un parent adopte une attitude chaleureuse et soutenante avec son enfant, le volume du cortex orbito-frontal et celui de l'hippocampe augmentent. »⁵⁴. Catherine GUEGUEN sera aussi l'invitée du Magazine de la Santé sur France 5 et appuiera ses propos : « Nous sommes au XXIe siècle, et des chercheurs du monde entier qui travaillent avec des enfants ont publié à ce sujet. Leurs études montrent que les violences aussi bien verbales et que physiques ont des effets sur le cerveau des enfants. »⁵⁵. A travers son discours, la spécialiste dénonce l'atteinte cognitive, morale et physiologique des violences éducatives sur le développement des enfants.

L'article de Jean-Pierre THIELLAND, psychopédagogue, vise à démontrer l'inefficacité et la nocivité des violences éducatives ordinaires à travers une analyse de situation. Dans une partie de son article, il évoquera la conception de Muriel SALMONA, en décrivant les mécanismes mis en place par le cerveau des enfants dans ce contexte –en continuité des précédents arguments. Cette dernière va plus loin que la docteure GUEGUEN, en introduisant l'aspect psychique des violences éducatives qui participent à l'installation d'une « mémoire traumatique » compromettant solidement les apprentissages. L'article énonce que, « Les violences verbales ou physiques déclenchent de la peur, de l'incompréhension et de l'impensable : la figure protectrice du parent devient figure agressive et effrayante. L'enfant est dans une phase de sidération psychique. Avec la poursuite de la violence, le stress continue de monter et représente un risque vital cardiovasculaire et d'atteintes neurologiques (...). Un mécanisme de sauvegarde se met alors en place pour éteindre de force la réponse émotionnelle, en faisant disjoncter le circuit. »⁵⁶.

⁵² Brain-Derived Neurotrophic Factor

⁵³ GRAVILLON Isabelle « La nouvelle panacée, Parentalité positive » ERES, L'école des parents, 2017/1 n° 622, page 34.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ FranceTVinfo, [En ligne] 2018, consulté en mars 2020, disponible sur :

https://www.francetvinfo.fr/sante/soigner/fessee-pourquoi-faut-il-l-interdire_2641998.html

⁵⁶ THIELLAND Jean-Pierre, « Violence éducative : quelles conséquences sur le développement psychologique des enfants ? » Martin Média, Le Journal des psychologues, 2018/1 n° 353, page 76.

L'auteur cite ensuite la psychiatre, « *Brutalement, l'enfant se retrouve alors en anesthésie émotionnelle, il se calme, en effet, non parce qu'il a décidé d'obéir et de se calmer, mais parce qu'il ne ressent plus rien, ni émotion, ni douleur : il est déconnecté, comme absent et envahi par un sentiment d'irréalité, il peut se sentir spectateur de la situation.* »⁵⁷. L'auteur nous indique que l'enfant concerné revit les mêmes effets lorsqu'il se retrouve dans une situation lui rappelant l'évènement traumatique.

Edwige ANTIER, pédiatre, quant à elle, se concentre sur les effets des violences physiques et leurs impacts psychiques et sociaux. Elle énonce, « *Il existe des effets secondaires des châtiments corporels sur les enfants. Grandir sous la menace de la main levée a des conséquences négatives sur les enfants, qu'elles soient visibles de tous (agressivité avec reproduction de la violence avec ses pairs, parfois avec ses parents et surtout ses propres enfants ; insolence avec dégradation des relations parents-enfants, difficile intériorisation des règles morales, attitude asociale chez l'enfant), ou moins apparentes (dissimulation, perte de confiance en soi, échec scolaire et, plus tard, tendance à la soumission...)* C'est le constat de nombreux spécialistes dans le monde entier. »⁵⁸. En ce sens, Daniel DELANOË, psychiatre et anthropologue, listera dans son article diverses études⁵⁹ menées notamment par Elisabeth GERSHOFF et Murray A. STRAUS sur les châtiments corporels et les impacts sociaux. Seulement, ajoutons que ce n'est pas tant le geste physique qui impacte les enfants, mais sa symbolique et son effet psychologique.

En définitive, les promoteurs argumentent que les violences quelles qu'elles soient, entraînent des répercussions délétères sur le développement des enfants sur divers plans : psychique, cognitif, physiologique et relationnel, en s'appuyant généralement sur des études des neurosciences. Seulement, outre d'œuvrer pour le respect de l'intégrité physique et psychologique des enfants, les promoteurs de l'éducation sans violence ont une autre préoccupation. Celle-ci concerne les répercussions sociales des violences éducatives sur les comportements et les interactions des enfants, adultes en devenir, confortant une possible reproduction sociale et banalisation des violences, notamment intrafamiliales. En somme, ils démontrent que les pratiques actuelles n'ont pas de vertu éducative, bien au contraire.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ ANTIER Edwige « *Réflexion sur les châtiments corporels infligés aux enfants et leur interdiction par le droit* », Dalloz, Les Cahiers de la Justice, 2011/1 n° 1, page 108.

⁵⁹ DELANOË Daniel « *les châtiments corporels de l'enfant, une forme élémentaire de la domination* » La Pensée sauvage, L'Autre, 2015/1 Volume 16, page 50.

1.3.3. Une opposition qui persiste

Bien que les promoteurs d'une éducation sans violence exposent depuis près de 20 ans de multiples arguments prenant appui sur des spécialistes et sur des études scientifiques, le changement des pratiques et des représentations au regard des pratiques éducatives actuelles demeurerait vain pour une majorité de la population, nous l'avons vu (point 1.2.2.). Notons qu'en parallèle, avant sa législation, une quelconque loi interdisant les violences éducatives ordinaires a fait office de nombreuses contestations médiatiques et publiques. Bien que sans exhaustivité, il convient de citer quelques-unes d'entre elles pour appréhender les pratiques éducatives actuelles. Les médias jouent un rôle à prendre en compte, notamment à travers les débats cités ci-dessous, au sens où ils peuvent influencer de manière forte l'opinion publique -alors qu'ils ne relèvent pas de données scientifiques.

En 2011, une enquête d'opinion a été réalisée par Ipsos⁶⁰ sur un échantillon de 1000 personnes majeures, parents ou non-parents. Après avoir mis en évidence par des pourcentages le regard négatif porté sur les parents français et le manque d'autorité de ces derniers, elle émet que 80 % des répondants seraient opposés à l'interdiction de la fessée, (acte de violences éducatives), hypothétiquement pour conforter l'autorité parentale qui serait à mal.

En 2014, sur CNEWS un débat entre Eric ZEMMOUR et Nicolas DOMENACH, journalistes politiques, s'est produit sur le thème « Une loi contre la fessée ? Il y a des claques qui se perdent. »⁶¹. Nicolas DOMENACH rappelle que les propositions de loi n'osent plus s'avancer ayant une majorité de français contre. Il s'agirait donc plutôt, selon lui, d'une commission (de Laurence ROSSIGNOL) amenant ce débat, que d'une réelle proposition de loi. Si Nicolas DOMENACH ne voit aucune vertu éducative concernant la fessée, Eric ZEMMOUR, quant à lui, est formellement contre une loi qui interdirait son usage. Pour ce journaliste politique, une loi permettrait de maîtriser les familles, d'atténuer l'autorité paternelle engendrant des « *enfants rois et des mères régentes* ». Il poursuit son argument en indiquant que les limites à ne pas franchir existent « *depuis des décennies* », et que la fessée serait inoffensive.

⁶⁰Enquête Ipsos/Logica Business Consulting, « *Qu'est-ce qu'être parent en 2011 ?* » dans la société française. [En ligne], 2011, consulté en mars 2020.

⁶¹CNEWS, [En ligne], 2014, consulté en mars 2020, disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=JHxLV-FsUI0>

En 2015, sur BFMTV, Gilles LAZIMI médecin généraliste et coordinateur de la campagne contre les violences éducatives ordinaires débatta face à Thierry VIDOR, directeur général de Familles de France sur le thème « Pour ou contre la fessée ? »⁶². Ce dernier conteste plus particulièrement l'idée selon laquelle, non seulement la fessée ou la claque, mais également les petits gestes, seraient des violences éducatives. Il craint la culpabilisation des parents qu'une interdiction pourrait selon lui engendrer, ainsi que le risque d'altérer la vision des enfants qu'ils se font de leurs propres parents. Cela décrédibiliserait les parents dans leur autorité. Gilles LAZIMI, de son côté, atteste que l'autorité peut se faire sans violence et qu'une loi symbolique peut changer les perceptions sur certaines pratiques éducatives. Il met en avant, en tant que médecin, le caractère violent des pratiques éducatives actuelles que Thierry VIDOR minimiserait.

Enfin, en parallèle de l'adoption de la loi interdisant les violences éducatives ordinaires en 2019, un article paraissait dans *Le Figaro* sous un intitulé réducteur en mettant en avant seulement l'interdiction de la fessée, niant les autres actes de violences éducatives : « *La « loi anti-fessée » définitivement adoptée par le Parlement.* »⁶³. Ceci fausse le contenu de la loi légiférée.

Il convient d'ajouter que les désaccords et les critiques sur l'éducation sans violence peuvent être aussi érigés par des chercheurs ou des praticiens. Ils ne s'opposent pas directement à l'interdiction des violences éducatives ordinaires, mais discutent son fondement. En voici quelques exemples :

En 2005, l'article de Julien DAMON, sociologue, soulevait la tension entre un devoir d'éducation des parents, et, le respect de la liberté et d'expression des enfants, sujets de droit. Dans cette perspective, il entrevoyait un risque dans lequel, « *La moindre réprimande serait humiliation entrant en contradiction, voire en infraction, avec ses droits [des enfants]. Il n'y aurait finalement plus de possibilité d'intervention des adultes sur les enfants, et donc plus d'éducation possible.* »⁶⁴. Crainte, que cette recherche a également perçue, à travers par exemple, deux extraits d'Orly (en concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) qui émet des questionnements ; « *Comment éduquer notre enfant ? Point d'interrogation, parce que y'a peut-être des gens qui vont dire « j'ai jamais mis la*

⁶² BFMTV, [En ligne], 2015, consulté en mars 2020, disponible sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=JATkwrRyiE>

⁶³ Le Figaro, [En ligne] 2019, consulté en septembre 2019, disponible sur :

<https://www.lefigaro.fr/actualite-france/l-interdiction-de-la-fessee-devrait-etre-adoptee-ce-mardi-20190702>

⁶⁴ DAMON Julien, Op. Cit., page 109.

fessée » ou en ont jamais mis mais vont peut-être faire autre chose... des violences psychologiques et ça aussi c'est dur la violence psychologique. Comme rabaisser son enfant, lui dire « si tu fais pas ça, je fais ça », c'est du chantage.... Voilà qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? Etre au coin ça peut être aussi traumatisant pour un enfant hein... donc moi je fais en fonction d'elle, de moi hein... si je vois que le mur ça marche pas bah oui effectivement... faut m'expliquer hein... ». L'enquêtée exprime plus loin, « « Après les lois... comment aussi alors éduquer son enfant ? Faudrait peut-être déjà, avant de faire des lois, donner des clefs qu'ils pensent.... Après avoir interdit les châtiments corporels et psychologiques, mais après on fait quoi ? Comment on gère la situation ? ». Aussi, l'auteur interpellait la difficulté de jauger l'intervention légitime de l'Etat auprès des familles, d'une intrusion intolérable. Il poursuivait alors, « (...) de nombreux observateurs considèrent que les droits subjectifs accordés aux enfants sont des assimilations aux prérogatives des adultes. Il y aurait donc, d'un côté, une protection élémentaire parfaitement légitime, et, de l'autre, une promotion démesurée, avec négation de l'identité de l'enfant et perspective d'effondrement de toute autorité »⁶⁵.

En 2017, l'article d'Isabelle GRAVILLON, journaliste, posait quant à lui, la question d'un « dogme » écrasant pour les parents. L'article faisait une critique sur l'éducation positive⁶⁶ (une forme d'éducation sans violence prônée par certains promoteurs.) participant à la normalisation des conduites parentales. D'après son interlocuteur, Daniel COUM, psychologue et psychanalyste, « L'éducation positive nie purement et simplement toute la dimension inconsciente de la famille, cette "arrière-cuisine" qui inclut toutes sortes de pulsions, y compris bien sûr de la haine et de la violence. Elle considère que les parents sont toujours clairement conscients de ce qu'ils font, qu'il leur suffit de vouloir bien faire et d'adopter les "bonnes" méthodes pour rendre leur enfant heureux.»⁶⁷. Il poursuit en indiquant que ce « présumé » serait culpabilisant pour les familles qui ne seraient pas à la hauteur de l'idéal relatif à l'éducation sans violence. Dans ce cadre, il s'avèrerait important de prendre en compte la parentalité « réelle », c'est-à-dire authentique et imparfaite selon lui. L'éducation positive est perçue comme directive et rigide, d'après

⁶⁵Ibid. 108.

⁶⁶Elle demande à l'éducateur d'être ferme et de pouvoir dire « non », mais aussi, d'accompagner l'enfant à comprendre et à respecter les limites posées. Elle prohibe les punitions (surtout celles qui n'ont aucun rapport avec la situation, comme par exemple, priver de jeux vidéo un enfant qui ne range pas ses affaires) rappelant leurs effets néfastes, dont les quatre « R » : *retrait, ressentiment, rébellion et revanche* de Jane NELSEN. Elle suggère plutôt de demander à l'enfant de réparer les nuisances occasionnées ou de trouver des solutions afin d'éviter que la situation ne se reproduise.

⁶⁷GRAVILLON Isabelle, Op. Cit., page 36.

Daniel COUM, elle ne permettrait pas d'être soi-même. Aussi, ajoute l'expert, « *L'éducation positive sert finalement à ceux qui en ont le moins besoin, qui ont les ressources culturelles, psychiques et économiques (...). Quant aux autres, ceux qui se laissent emporter par leurs pulsions, ils sont abandonnés sur le bord du chemin de l'éducation positive.* »⁶⁸. La journaliste reprend ces arguments et énonce à son tour, « *Un enfant se construit aussi dans le « négatif » auquel il est confronté, grâce aux déceptions, aux frustrations, aux manques, aux malentendus et aux insuffisances de ses parents. Vouloir éradiquer toute violence de la sphère familiale n'est pas forcément souhaitable non plus. Non qu'il s'agisse d'encourager les cris, les insultes ou les coups ! Mais simplement parce que l'agressivité est inhérente à l'être humain et qu'elle n'épargne ni les parents, ni les enfants.* »⁶⁹. A travers ces derniers extraits on retrouve un discours sur des comportements et des relations parent-enfant qui s'inscriraient dans l'ordre de la « nature ». Si l'éducation positive (ou bienveillante) s'avère difficile à entreprendre car elle demande un fort investissement aux parents et/ou des dispositions ou des capacités individuelles, nous verrons dans le deuxième chapitre que certaines valeurs -qui se rapprochent de la visée de l'éducation positive- sont de plus en plus intériorisées par des parents.

1.3.4. Vers une interdiction à visée préventive : la loi du 10 juillet 2019

La loi n°2019-721 relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires en France a été adoptée le 10 juillet 2019. Notons donc qu'elle aura mis près de deux décennies à être légiférée après plusieurs propositions de loi. Pour ce faire, les promoteurs se sont vigoureusement appuyés sur les arguments présentés ci-dessus et ont incité l'Etat à se mettre au diapason des demandes européennes et internationales que nous allons rapidement présenter ici.

En effet, la France aussi surnommée « la patrie des droits de l'homme » avait ratifié en 1990 la CIDE (Convention Internationale des Droits des Enfants) et en 1973 la charte européenne, semblant indiquer une attention particulière portée au respect des droits des enfants depuis plusieurs décennies. En ce sens, l'article 18.1. de la CIDE démontrait la responsabilité des parents à l'égard des enfants dans l'intérêt de ces derniers, l'article 19.1. mettait plutôt l'accent sur la protection des enfants et les mesures que doit mettre en place

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

l'Etat pour ce faire, quant à l'article 29.1., il développait les objectifs de l'éducation. Ces trois articles sont détaillés en **annexe 5**. L'article 17 de la charte, quant à lui, indiquait que les mineurs devaient être protégés de toutes violences. Or, dans une décision rendue publique le 4 mars 2015, le Comité européen des droits sociaux du Conseil de l'Europe a évalué que, « *Le droit français ne prévoit pas d'interdiction suffisamment claire, contraignante et précise des châtiments corporels, en violation de l'article 17.* »⁷⁰ de la charte. Dans ce cadre, il convient d'énoncer les articles du droit français concernant les violences sur mineurs en **annexe 6** dont parle le Comité. D'après le rapport du Gouvernement précédemment cité, l'ambiguïté soulevée par ce Comité relèverait plus concrètement du « droit de correction » coutumier qui n'aurait pas été explicitement aboli par le droit français.

La loi n°2019-721 légiférée depuis peu, permet désormais de préciser l'interdiction de toutes violences et d'abolir le « droit de correction » qui persistait dans la jurisprudence. Cette présente loi, s'inscrivant dans une visée préventive, relève du code civil et ne prévoit donc aucune sanction pénale. Le rapport du Gouvernement relatif aux violences éducatives ordinaires nous indique les actions envisagées, disponible en **annexe 7**.

Les promoteurs de l'éducation sans violence attendent de cette loi une sensibilisation accrue des familles et des professionnels. La tardive reconnaissance par le droit français du phénomène laisse envisager la tâche difficile qui reste à accomplir pour sensibiliser les français aux pratiques éducatives actuelles relevant de violences éducatives ordinaires selon les promoteurs. D'autant que les arguments qui ont conforté la France à légiférer (le fait de devoir respecter la CIDE et la charte européenne) n'auront probablement pas la même efficacité pour sensibiliser les familles. En outre, des promoteurs de l'éducation sans violence, notamment l'OVEO, ne sont pas entièrement satisfaits des actions envisagées par la loi. L'observatoire énonce en ce sens, « *Selon la page 15[du rapport], « la loi ne saurait suffire à faire reculer les violences éducatives. Son impact dépendra de la capacité des acteurs à mieux informer les parents et à mieux les accompagner... ». Le rapport semble donc s'en remettre aux « acteurs » pour mettre en œuvre la politique gouvernementale. Il se contente de rappeler les dispositifs existants et n'envisage aucun moyen nouveau pour permettre de réels changements dans les attitudes éducatives de la grande majorité des parents. Pour l'OVEO, il manque une véritable ambition et l'engagement des moyens*

⁷⁰ Défenseur des droits, [En ligne], 2016, consulté en mars 2020, disponible sur : https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=13680

correspondants. Se reposer sur le travail des associations et des bénévoles sera loin d'être suffisant pour faire en sorte que les enfants soient préservés de la violence éducative dans un avenir proche. »⁷¹. La loi et ses actions ne sembleraient pas garantir le recul de la violence éducative ordinaire de manière efficace. D'autant que cette première, nous l'avons évoqué dans un autre point, n'apporte pas assez de clarté sur les actes reconnus officiellement comme faisant partie de la violence éducative ordinaire de manière exhaustive (nous n'en connaissons qu'une partie, point 1.2.1.C). Il s'avère donc difficile pour des familles, mais aussi pour des professionnels, de reconnaître dans une situation donnée s'il y a usage ou non de violences éducatives ordinaires (notamment psychologiques et verbales). Concernant cette recherche, cette difficulté a pu être surmontée en basant, les analyses, autour des actes de violences éducatives mentionnés officiellement dans le rapport du Gouvernement, sans toutefois censurer les pratiques « *punitives et coercitives* » plus larges évoquées par les enquêtés. Notons également que dans un objectif de prévention ou de sensibilisation, il peut être nécessaire en amont de mieux comprendre les rapports des parents au phénomène de violences éducatives ordinaires et la persistance de ces dernières. Ceci de manière qualitative à travers les disciplines des sciences humaines et sociales⁷² et notamment la discipline sociologique. Nous présenterons dans le second point, le cadre et la méthodologie d'enquête sous lesquels s'est déroulée la recherche.

2. Présentation du cadrage et de la méthodologie d'enquête ainsi que de son déroulé

Avant de poursuivre sur les deux prochains chapitres qui relèvent d'une analyse des données recueillies sur le terrain d'enquête, il convient de rendre compte en amont, de l'approche méthodologique de cette recherche pour définir dans quelles circonstances celle-ci s'est déroulée. Lors de cette seconde partie, nous présenterons le cadre dans lequel s'inscrit l'enquête, en précisant la population qui a été ciblée et rencontrée. Nous verrons aussi la méthodologie mobilisée, en argumentant les décisions prises relatives à l'approche, à la méthode et à la technique de recueil de données arrêtées. Par ces précisions, la visée et la direction que prend ce travail de recherche seront mises en lumière. Un dernier sous-point enfin, se consacrera au déroulement des échanges qui apportera un éclairage, d'une part, sur certaines difficultés rencontrées lors de ce travail et d'autre part, sur le

⁷¹ OVEO, Lecture du rapport, [En ligne], 2019, disponible sur :

<https://www.oveo.org/notre-lecture-du-rapport-gouvernemental-relatif-aux-violences-educatives/>

⁷² Peu présentes autour de ce sujet de recherche.

comportement des enquêtés. Notons que ces éléments méthodologiques dans leur ensemble pourront avoir un intérêt sur le plan heuristique.

2.1.S'adresser à une population donnée

La population d'enquête a été définie en ciblant les potentiels auteurs de « violences éducatives ordinaires » intrafamiliales. Bien que les grands-parents ou d'autres parents proches (oncles, tantes...) puissent être concernés par des pratiques punitives et coercitives, en fonction du temps imparti, l'enquête s'est concentrée auprès des pères et des mères. Préférer s'adresser aux parents (pères et mères) plutôt qu'aux autres membres de la famille, s'explique par une présence avec l'enfant au quotidien et des responsabilités éducatives (et pressions sociales) généralement plus importantes pour ces premiers. Ce sont donc potentiellement les premiers concernés par l'usage de violences « éducatives » ordinaires -et également, par les actions de prévention gouvernementales. Seront précisés ici les critères des parents visés par l'enquête.

2.1.1. Les parents visés par l'enquête au regard de leur situation sociale, professionnelle et familiale

Pour cette recherche, le parti pris était de s'adresser à des parents sans les sélectionner, de prime abord, par leur situation familiale, sociale et professionnelle. Cette motivation découlait des résultats quantitatifs et des discours médiatiques qui tendaient à démontrer qu'une grande majorité de familles seraient concernées par le phénomène, et ce, quelle que soit leur situation. Cela ouvrait donc la possibilité de rencontrer une population d'enquête large –pouvant être différente de celle du monde professionnel côtoyé⁷³.

En **annexe 9**, un tableau regroupe les caractéristiques des familles concernées par l'enquête. Notons que parmi elles, cinq familles sont monoparentales, trois autres sont recomposées et les huit restantes sont des familles traditionnelles ou nucléaires. Le nombre d'enfants par famille varie entre un et quatre, mais celles ayant deux enfants sont les plus nombreuses. On peut dire aussi que l'ensemble des personnes enquêtées s'apparentent aux classes populaires « stabilisées » au sens d'Olivier SCHWARTZ, agrégé de philosophie et sociologue. Le niveau d'études des enquêtés varie entre IV et II, le niveau V étant le plus

⁷³ En tant qu'éducatrice spécialisée.

Les travailleurs sociaux sont amenés à accompagner des personnes dans leur rôle parental sous les attentes du néologisme de parentalité. Cette mission n'est pas exclusivement réservée au secteur de la protection de l'enfance, on peut la retrouver dans d'autres champs, lorsqu'un parent ou un enfant est accompagné. Mais elle concerne cependant le plus souvent des familles caractérisées de « défaillantes » selon les normes de parentalité en vigueur.

représenté. Seul deux enquêtés sont sans emploi (l'un est en situation de handicap et l'autre a récemment démissionné d'un CDI (Contrat à Durée Indéterminé)). Aussi, l'ensemble des enquêtés sont nés en France et vivent dans le département des Pyrénées Orientales, en région Occitanie. Onze familles sont domiciliées en zone péri-urbaine, et sur l'ensemble des enquêtés, une majorité est locataire. En outre, les personnes enquêtées ne sont pas en situation de précarité.

2.1.2. Les parents visés par l'enquête au regard de la tranche d'âge de leur(s) enfant(s)

La population d'enquête a été définie et délimitée en fonction de la tranche d'âge de leur(s) enfant(s). La recherche s'est penchée sur des parents ayant au moins un enfant âgé de 18 mois à 10 ans. D'autant que les actes concernant les violences éducatives ordinaires les plus banalisés, minimisés et les plus généralement ou facilement évoqués, voire débattus, sont relatifs aux fessées, voire aux tapes sur la main qui s'emploient dans cette tranche d'âge. Avant les 18 mois de l'enfant, les violences relèveront plus souvent de la « maltraitance » compte tenu des risques que le nourrisson encourt. Or, autour et au-delà des 18 mois de l'enfant qui est moins fragile, les parents ont généralement commencé à se préoccuper de l'éducation de leur enfant et à poser des interdits, puisque ce dernier commence à communiquer et à se mouvoir plus aisément. Ainsi, les méthodes éducatives et de sanctions apparaissent. C'est en ce sens qu'Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) par exemple, énonce ; *« Alors déjà quand elle est née non, quand même pas [la fessée]. Ça commence du moment où ils ont la parole. Du moment où ils marchent et où ils ont la parole. Je pense qu'effectivement à 1 an et demi, il s'affirme et on perd... on a pas l'autorité. Parce qu'un bébé, on en fait ce qu'on veut... c'est de là que moi j'ai été dépassé quoi. Une fois par mois c'est sûr que oui. Mais bon voilà y'a des périodes. »*. Seulement, les relations parent-enfant, leurs interactions et les méthodes éducatives tendent à se modifier à la préadolescence, autour des 10 ans. L'enquête se limite donc à la période de l'enfance, bien qu'il faille préciser que le passage à l'adolescence n'est pas synonyme d'interruption des violences éducatives ordinaires. Notons que durant les entretiens, il était également intéressant d'échanger autour de l'enfance des aînés des fratries -au regard des critères d'âge délimités par l'enquête. Ces échanges ont donc pu, eux aussi, nourrir les données de l'enquête.

L'effectif des enquêtés, quant à lui, dépendra de l'approche et de la méthode arrêtées. Passons donc au prochain point qui aborde la méthodologie de cette enquête.

2.2.S'inscrire dans une méthodologie

Après avoir précisé la population d'enquête, ce sous-point tiendra à mettre en lumière l'approche, la méthode et l'outil de recueil de données qui ont été mobilisés lors de ce travail de recherche. Nous verrons à travers l'approche et la méthode arrêtées, les objectifs et la visée dans lesquels s'inscrivent les deux prochains chapitres qui mettent en mot l'analyse et l'interprétation des données. Sera détaillé ensuite l'outil de recueil de données et en précisant comment celui-ci a été construit. Ceci permet d'ores et déjà d'entrevoir le fond (certains contenus) des échanges réalisés avec les parents enquêtés.

2.2.1. Opter pour une approche plutôt qu'une autre

Dans le cadre de cette recherche portant sur les violences éducatives ordinaires intrafamiliales, l'approche qualitative a été privilégiée. Cette motivation résulte d'abord d'un manque d'études qualitatives autour de ce sujet. Aussi, s'il est vrai qu'être en relation avec autrui est enrichissant (ce que l'approche qualitative permet), cette approche permettait également de mieux appréhender les dimensions du vécu que ne le fait l'approche quantitative.

En parallèle, en accord avec l'approche qualitative, cette recherche se situe dans une démarche significative compte tenu de son objectif qui ne cherche pas à quantifier des données (en grand nombre) mais bien de signifier la diversité des comportements à échelle microsociale dans un système d'action domestique (environnement familial). Dans cette optique, nous nous attacherons à comprendre, autant que faire se peut de manière approfondie, les rapports qu'ont les parents au phénomène de violences éducatives ordinaires ainsi que les éléments qui peuvent favoriser leur persistance. Ainsi, dans les prochains chapitres, nous tendrons à appréhender les logiques d'actions de ces parents, leurs potentialités (ensemble de ressources) et/ou les contraintes qu'ils rencontrent. Deux extraits d'un même ouvrage soulignent parfaitement la visée de l'approche qualitative et de cette recherche ; « *Dans le cadre des approches qualitatives, la causalité ne disparaît pas, mais elle est d'un autre ordre que celui de la causalité statistique : elle renvoie à une identification des contraintes ou des potentialités qui s'ancrent dans un système d'action – familial, amical ou professionnel- dans lequel tous les acteurs sont engagés aux échelles méso- et microsociales. La causalité renvoie également à un système explicatif par le sens que donne le sujet à son action, même si le sens ou l'intention déclarés par l'individu ne*

constituent qu'un des éléments du système de causalité [...] »⁷⁴. Les auteurs poursuivent, « La force des approches qualitatives, c'est également de pouvoir montrer l'ambivalence de la plupart des réalités sociales mieux que ne peuvent le faire les approches statistiques. [...] C'est pourquoi les approches qualitatives sont compréhensives par méthode. Elles cherchent, avant d'être critiques ou dénonciatrices, à comprendre la logique sociale de chaque acteur afin de faire ressortir les marges de manœuvre sous contraintes que les groupes sociaux possèdent, éventuellement, pour réguler une partie de cette ambivalence. »⁷⁵. En somme, il convient donc d'ajouter que cette enquête qui s'inscrit dans une démarche compréhensive n'aura pas pour objectif de discréditer les discours de la population d'enquête, des experts ou des professionnels agissants autour du néologisme de parentalité, ni même des promoteurs de l'éducation sans violence.

2.2.2. Adopter une méthode d'enquête plutôt qu'une autre

La prise de position concernant une méthode d'enquête qualitative, quant à elle, a demandé un temps de réflexion plus long. Les observations, par exemple, apparaissaient difficiles d'accès voire peu avantageuses au regard de la problématique. Songer à observer des personnes dans des lieux publics pour appréhender les pratiques punitives et coercitives n'était pas une démarche assez solide et aurait dû être complétée par une autre méthode. Au regard du sujet de recherche plus ou moins intime et concernant une population issue de la sphère privée qu'est la famille, s'orienter sur la réalisation d'une enquête par entretiens s'avérait plus aisé. L'enquête s'est donc tournée vers des entretiens, ceux-ci plutôt semi-directifs que libres ou directifs. Les entretiens semi-directifs permettent aux informateurs de formuler du discours -et pas seulement d'offrir des réponses-, en prenant appui sur plusieurs thèmes abordés par l'enquêteur qui peuvent, selon les premiers, s'entremêler et se chevaucher. Le but étant de poser des thèmes pour ne pas dévier excessivement du sujet de recherche initial, tout en laissant aux enquêtés la liberté de s'exprimer ou de se livrer autour de ces thématiques larges, remodelées au fil des échanges. Aussi, l'entretien semi-directif permet de « *Reconstruire des pratiques, de mettre au jour des interactions sociales, des stratégies, et d'obtenir des opinions et des représentations, sur un sujet donné.* »⁷⁶, ce qui est en corrélation avec la visée de ce travail. L'approche qualitative et la réalisation d'entretiens supposent d'apprécier une diversité de

⁷⁴ALAMI Sophie, DESJEUX Dominique et GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, « Les méthodes qualitatives » Presse Universitaire de France/Humensis, 3^{ème} édition, Paris, 2019, page 12.

⁷⁵Ibid. page 18.

⁷⁶Ibid. page 54.

pratiques, de représentations et leur significativité sociale qu'elle sous-tend. Ainsi, au regard des diverses familles concernées par l'enquête et du temps imparti, seize entretiens semi-directifs ont été effectués, d'une durée de 42 minutes à deux heures.

Seulement, il convient de dire que s'est posée la question de la pertinence de faire des entretiens à la place d'observations. Car lorsqu'il s'agit de comprendre des pratiques éducatives des familles, notamment punitives et coercitives, nous pouvons nous questionner sur la façon dont il est possible de toucher la « vérité » relative au vécu des protagonistes. Georges DEVEREUX, psychanalyste et anthropologue, interroge justement sur ce que serait la « réalité sociale » et une scène sociale qui se déroule « normalement », de ce qui ne le serait pas. Gérard MAUGER, sociologue, souligne en ce sens « (...) à l'évidence il n'y a pas sur le terrain de position « hors-jeu », pas de poste d'observation privilégié qui laisserait inchangé le jeu social observé : le précepte qui commande d'observer et d'écouter plutôt que d'interroger, ignore que la simple présence de l'enquêteur constitue une interrogation pour les enquêtés. Mais l'effort de neutralisation de l'enquêteur et de la situation d'enquête entretiennent surtout l'illusion qu'il faudrait pouvoir observer les « pratiques authentiques », enregistrer les « vraies opinions », épier les « réactions spontanées », etc. Or, la « vérité » des enquêtés ne git pas plus dans les pratiques qui ont cours ou dans les propos qui sont tenus hors de la présence de l'enquêteur, que dans la situation d'enquête. Les pratiques, les réactions, les opinions se définissent toujours dans la relation entre dispositions et perception de la situation, qu'il s'agisse de la situation d'enquête ou de toute autre situation. »⁷⁷. Le sociologue poursuit plus loin, « Mais peut-être ne s'agit-il pas tant de décider si l'impression que l'enquêté cherche à donner est vraie ou fausse, sincère ou dissimulée, réelle ou factice, que d'enregistrer l'impression que l'enquêté cherche à transmettre à l'enquêteur. De la même façon, rien n'assure que la présentation de soi dans la situation d'enquête soit nécessairement la même que celle du même enquêté dans le groupe d'appartenance, ni qu'elle reste inchangée lorsqu'il passe de la famille au travail, du travail au groupe de pairs, etc. »⁷⁸. Ainsi, ajoutons l'extrait de Georges DEVEREUX, qui s'inscrit dans la même visée ; « Au lieu de déplorer la perturbation due à notre présence sur le terrain (...) et au lieu de mettre en doute l'objectivité de toute observation de comportement, nous devrions aborder la difficulté de manière constructive et découvrir quels insights positifs,

⁷⁷ MAUGER Gérard, « Enquêter en milieu populaire » Genèse. Sciences sociales et histoire, 6, Lyon, 1991, page 129.

⁷⁸ Ibid. page 139.

non susceptibles d'être obtenus par d'autres moyens, nous pouvons tirer du fait que la présence d'un observateur [ou d'un enquêteur] perturbe l'évènement observé. »⁷⁹. Ce qu'il convient de retenir alors, c'est que l'une comme l'autre méthode apporte des éléments empiriques divers. Il apparaît peu enrichissant de les opposer au regard de leur bien-fondé car toutes deux « perturbent » la scène sociale donnée. Il s'agit plutôt de prendre en compte, dans le travail de recherche, ce que nous disent la scène sociale ou le discours « perturbé » des enquêtés, pour interpréter les données. C'est en prenant en compte ces paramètres que les prochains chapitres ont été construits.

2.2.3. Se munir d'une technique de recueil de l'information

Les entretiens semi-directifs supposent un outil spécifique de collecte de données. Il s'agit d'un document formalisé répondant le plus souvent au nom de « guide d'entretien ». Ce guide est composé d'une trame souple de questions ou de relances réparties sur plusieurs thèmes et sous-thèmes. Ces premières ne sont pas abordées dans l'ordre durant les entretiens, elles varient et s'adaptent aux informateurs (aux parents rencontrés) et aux échanges. Aussi, certaines de ces questions ne seront pas nécessairement posées, car elles seront directement abordées par les enquêtés.

Précisons dans un premier temps que la construction de ce guide a tenu à aborder implicitement les « violences éducatives ordinaires » intrafamiliales, en s'intéressant plutôt au vécu des familles dans leur quotidienneté et à leurs pratiques éducatives larges. Car, bien que ce soit un phénomène perçu comme étant macro-social et qu'une différenciation soit de mise dans les discours de sens commun entre la « maltraitance » et les pratiques de « violences éducatives ordinaires », cet objet de recherche peut s'avérer tabou. Si les violences éducatives « ordinaires » apparaissent « tolérées » voire « admises » au sein de la société française par définition du phénomène, l'approche implicite auprès des parents enquêtés restait essentielle pour éviter les écueils.

Aux prémices de sa construction, le guide était organisé avec d'un côté, un premier thème concernant les pratiques et d'un autre, un thème sur les représentations (perceptions, opinions et imaginaires), ceci pour bien les cerner et les distinguer. Il a été par la suite restructuré autrement. En effet, dès les premiers entretiens, furent perceptibles plusieurs

⁷⁹ PAPINOT Christian, « La relation d'enquête comme relation sociale » Presse de l'Université Laval, Méthodes de recherche en science humaine, Canada, 2014, page 109. Cite : Georges DEVEREUX, « De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement », Flammarion, Champs Essais, Paris, 1980, page 369.

thématiques qui permettaient aux enquêtés d'entrer facilement dans du récit, en lien avec l'objet de recherche (école, marché de consommation...).

Pour identifier et analyser les logiques sociales des parents enquêtés, il convient de noter que les questions, autour de leurs pratiques punitives et coercitives effectuées, des contraintes rencontrées, de leurs ressources mobilisées et/ou des processus décisionnels sous-jacents, ne sont pas toujours à poser en tant que telles. Ces questions seront plutôt appréhendées à travers le récit de vie des personnes rencontrées (par le biais de thématiques plus larges). Ce récit permet d'apprécier les difficultés rencontrées et/ou les solutions apportées par les enquêtés, mais aussi plus concrètement, leurs pratiques et leurs représentations.

Ainsi, les questions et les relances du guide se sont remaniées au fil des entretiens, redessinant les thématiques. Un nombre de questions/relances ont également été ajoutées au regard d'autres informations précieuses rapportées par les parents enquêtés. Enfin, ces changements ont aussi été bercés par les précisions progressives apportées à la problématique de recherche, notamment à travers le processus de socialisation⁸⁰. Formalisée par la sociologue Muriel DARMON, durant ces trois chapitres nous entendrons ce concept sous la définition suivante : « *La socialisation, c'est donc en ce sens l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre », - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situés socialement.* »⁸¹. Ainsi, ce processus permet la compréhension de la construction des individus. Il peut permettre de saisir la diversité des logiques et des comportements des personnes concernées par l'enquête et de déterminer en quoi ces comportements sont socialement caractérisés et à quelles représentations ou attentes sociales ils se rattachent, - notamment au regard du phénomène de violences éducatives ordinaires.

⁸⁰ Le concept de socialisation regorge de plusieurs théories. Par exemple, Emile DURKHEIM émet la prévalence de la société sur l'individu. Pour lui, le fait social s'impose à l'individu. Pierre BOURDIEU évoque un déterminisme social en faisant apparaître l'*Habitus* (dispositions profondément incorporées qui orientent les individus) et la reproduction sociale. Max WEBER, quant à lui, atteste dans un courant interactionniste que les individus sont plus actifs (ils interagissent, assurent le changement social). Aussi, Bernard LAHIRE attire l'attention sur les conflits de socialisation (la socialisation serait diverse et variée). Au sein de la socialisation, l'individu acquiert des valeurs, des mœurs à travers des normes et des représentations partagées.

⁸¹ DARMON Muriel, DE SINGLY François (Dir.), « La socialisation » Armand Colin Editeur, 3^{ème} édition, Paris, 2016, page 6.

En somme, il nécessite d'ajouter que la dernière version du guide, disponible en **annexe 8**, fut modulée en quatre thèmes. Le premier thème concerne les compositions et les organisations familiales. Il se décline en quatre sous-thèmes qui permettent de connaître la structure familiale, dont son organisation et sa composition. Il suscitait une première approche implicite autour des pratiques éducatives punitives et coercitives.

Le deuxième thème s'oriente plus spécifiquement sur la vie quotidienne des familles et se compose, là encore, en quatre sous-thèmes. Ces sous-thèmes permettaient d'aborder les pratiques éducatives des parents, leurs représentations, leurs difficultés, leurs contraintes et/ou leurs ressources quelles qu'elles soient. Plus explicitement, un sous-thème abordait la question des sanctions intrafamiliales (en milieu ou en fin d'entretien).

Le troisième thème, quant à lui, est axé sur les « violences » exercées par des tierces personnes (notamment les autres familles). Il importait ici d'orienter les échanges autour des pratiques punitives et coercitives des autres familles, en mettant les enquêtés dans une position de témoin. L'intérêt était de connaître leurs représentations et leur positionnement quant aux « violences ». Les enquêtés iront d'eux-mêmes sur ce thème en parlant de leurs pairs régulièrement.

Enfin, le dernier thème concerne l'enfance des parents enquêtés. Il visait à appréhender les rapports entre, les pratiques vécues par le parent lors de son enfance d'une part et, ses pratiques actuelles en tant que figure parentale d'autre part (sans omettre ses représentations). En ce sens, nous verrons que seront évoquées dans les prochains chapitres, la socialisation primaire⁸² ainsi que la socialisation secondaire⁸³ -à travers la question des valeurs, des normes, notamment du rôle attaché au statut de parent.

Les données démographiques du guide (âge, niveaux d'études, lieu d'habitation...), quant à elles, ne feront qu'éclairer et contextualiser la population concernée par l'enquête, mais n'interviendront pas dans l'analyse.

Après cette brève présentation du support d'enquête, intéressons-nous plutôt au prochain point qui décrit la mise en relation avec les informateurs et le déroulement des entretiens.

2.3.S'introduire sur le terrain et mener une enquête qualitative

Comme composante du contexte de l'enquête, nous verrons dans ce dernier sous-point comment les enquêtés ont été abordés pour susciter leur participation à des entretiens, qui peuvent de prime abord, apparaître rebutants. De la même façon, alors que cette recherche

⁸² Primaire : socialisation pendant l'enfance (généralement à travers l'institution scolaire et familiale).

⁸³ Secondaire : A l'âge adulte (Tout au long de la vie, durant les formations professionnelles par exemple).

porte sur des « violences », la manière dont elle a été présentée pour éviter les malentendus sera précisée. Nous verrons également comment se sont déroulés de manière générale les échanges, ce qui permettra de voir les postures ou les attitudes des parents dans la situation d'enquête vis-à-vis de l'objet de recherche. Enfin, il conviendra d'ajouter, plus concrètement, les personnes qui étaient présentes durant la passation des entretiens.

2.3.1. A la rencontre de potentiels enquêtés

L'approche de la population est une rencontre humaine. Cette rencontre varie selon la situation dans laquelle elle s'inscrit (au regard de la prise de contact et de la présentation de l'enquête). Il convient d'explicitier cette situation comme composante d'une partie du contexte de l'enquête.

a. Contacter autrui par le biais de moyens congruents et sympathiques

La prise de contact avec de potentiels informateurs n'est pas toujours chose aisée. Au début de cette investigation, les trois premières prises de contact effectuées auprès de parents issus du voisinage n'ont pas donné suite à une rencontre. Il s'avérait donc nécessaire de trouver des moyens plus congruents pour rallier des volontaires à l'enquête. En novembre 2019, autour d'une discussion familiale autour de cette recherche, il a été possible de trouver une intermédiaire précieuse pour l'enquête, l'une de mes sœurs, Mary. Celle-ci est auxiliaire puéricultrice et bénéficie d'un réseau comportant de nombreux parents d'enfants de la tranche d'âge recherché.

En décembre 2019, sans lien direct avec cette recherche (dans le cadre d'une garde d'enfants bénévole), une première rencontre s'est organisée avec des parents au domicile de Mary. Ce fut l'occasion de trouver de potentiels enquêtés. Reconnaisants pour la garde d'enfants effectuée ce jour-là, les parents ont été volontaires pour participer à l'enquête lorsque celle-ci a été évoquée au cours des discussions. De fil en aiguille, ces enquêtés ont rassuré et incité d'autres parents à participer. Parfois même, dans une ambiance enthousiaste d'être utile pour ce travail de recherche.

Globalement, les autres prises de contact, quant à elles, ont dû être plus travaillées. Contactées avec Mary, ses propres connaissances, n'allait pas toujours de soi. Car parler d'entretien peut être déroutant pour autrui, notamment si le sujet de celui-ci touche à l'intimité (pratiques éducatives). De même, la durée que les potentiels enquêtés doivent consacrer à un entretien peut être aussi rebutante. Comme tenu de ces paramètres, il s'est

avéré nécessaire de rendre la situation d'enquête ou sa proposition plus attrayante pour les futurs enquêtés. Il a été proposé, dans certains cas, d'associer les entretiens à une rencontre conviviale de plusieurs personnes (les entretiens se faisant toutefois individuellement dans une pièce à part). Pour d'autres, il s'agissait d'organiser une rencontre lors d'un dîner pour instaurer une première relation et plus aisément leur proposer de participer à un entretien ultérieurement. Ces adaptations permettaient de faire connaissance avec les futurs enquêtés et de rendre « l'entretien » plus convivial.

b. Présentation de la recherche et de l'enquêteur aux potentiels enquêtés

En concordance avec le support d'enquête, nous l'avons vu, les entretiens portent sur les méthodes éducatives familiales. Les potentiels enquêtés en sont informés dès lors que la recherche leur est présentée. Ils sont mis au courant des objectifs de la recherche (comprendre les pratiques éducatives familiales actuelles dans un cadre universitaire⁸⁴) et des conditions de déroulement de leur entretien (durée, enregistrement audio, anonymat et changement des noms, non-jugement). Toutefois, l'oxymore « violences éducatives ordinaires » n'est pas mentionné pour éviter les malentendus. Le vocable « violence » reste rebutant, étant le plus souvent associé aux enquêtes sociales des travailleurs sociaux. Aussi, s'agissant d'une recherche qualitative dans un cadre universitaire, il n'a pas été fait mention de ma formation initiale d'éducatrice spécialisée (n'étant pas le cadre). D'autant que le travailleur social peut recouvrir une image négative au regard des familles. Il peut symboliser le contrôle et le jugement de ces dernières ainsi qu'apparaître dans un rapport de domination.

Une fois cette prise de contact effectuée, il convient de développer le déroulement des échanges et la relation enquêteur/enquêtés.

2.3.2. Instaurer des échanges inscrits dans une relation et appréhender leur déroulement

Les entretiens s'inscrivent dans une situation particulière qu'il nécessite d'appréhender. Comme pour le reste, le déroulement des échanges fait partie du contexte d'enquête, ce dernier pouvant s'avérer utile sur le plan heuristique. Dans cette optique, sera développée ici la passation des entretiens.

⁸⁴ Master II de sociologie.

a. Posture de l'enquêteur et des enquêtés

Après les remerciements à l'attention des parents enquêtés, à chaque début d'entretien, le respect de l'anonymat et le recours à l'enregistrement audio des échanges étaient rappelés systématiquement.

On peut dire que les échanges se sont déroulés sans problème et dans un climat sans méfiance⁸⁵. La relation de confiance n'est pas facile à établir lorsqu'on questionne sur la vie privée et familiale des personnes, mais on peut dire toutefois que la majorité des parents rencontrés était à l'aise. Si le tutoiement pouvait réduire les distances, c'est finalement le vouvoiement qui a été de mise lors des entretiens. Vouvoyer permettait d'inclure le parent absent durant les échanges. Le « vous » concernait le couple parental : « comment faites/faisiez-vous ? ». Le vouvoiement a été par la suite généralisé à l'ensemble des entretiens. En parallèle, pour éviter les malentendus, une attention particulière a été portée aux mots employés lors des questionnements portant sur les pratiques punitives ou coercitives des familles. Pour ce faire, les questions pouvaient être posées sous plusieurs formes.

Concrètement, lors du premier entretien, un couple d'enquêtés s'attendait à ce que durant l'échange, il y ait une prise de position me concernant sur ce qui était « bon » ou « mauvais » à propos de leurs actions parentales. Cette expérience a permis de penser à spécifier aux prochains interlocuteurs que l'enquête ne s'inscrirait pas dans un rôle normatif. Il ne s'agit pas de juger ou de conseiller les parents sur la pertinence de leurs actions mais de comprendre celles-ci. Toutefois, s'ils m'interrogeaient sur mes opinions (ce qui arrivait le plus souvent hors entretien), il était envisageable de faire part de mon avis en prenant garde de ne pas discréditer le leur.

Et à ce propos, bien qu'à mon sens, la réduction, voire la fin des violences éducatives ordinaires serait souhaitable (ayant été concernée par le phénomène durant l'enfance et trouvant que ces pratiques n'étaient pas constructives), il est à noter que de mon point de vue situé ambivalent, les pressions sociales et les (sur)responsabilisations qui pèsent sur les parents semblent aussi suffisamment fortes ainsi que contre-productives. D'autant qu'être parent s'avère être un travail conséquent. C'est pourquoi cette recherche tend à comprendre, en amont, les pratiques éducatives familiales, pour ensuite éventuellement appréhender comment il pourrait être envisageable de faire reculer ces violences

⁸⁵ La défiance, quant à elle, pouvait être présente dans certains cas, notamment en début d'échange.

éducatives. Enfin, ajoutons que deux mères ont comparé ma posture d'écoute non-normative à celle d'un « psychologue ». Il semblerait que des parents n'ont pas l'habitude de se sentir écoutés (de manière non-normative), -la parentalité apparaissant critiquée et normée dans la société.

En somme, et plus globalement, les parents avaient diverses postures. Certains étaient prescriptifs dans leur discours, rentraient dans des histoires plus intimes ou tenaient un discours nostalgique, voire de souffrance. D'autres étaient plus gênés ou faisaient des retours plus restreints en début d'échange. Aussi, très souvent, les enquêtés rigolaient nerveusement lorsqu'ils parlaient de pratiques de violences éducatives ordinaires et, des contradictions ou des discours plus flous pouvaient apparaître. L'enregistrement vocal pouvait y jouer un rôle. Mais celui-ci était nécessaire pour la bonne retranscription des données, afin de ne pas prendre en compte seulement le contenu des discours mais aussi leur structure, leur forme. En ce sens, nous le verrons, nous tiendrons compte de la linguistique et de certains vocables employés par les parents dans les prochains chapitres.

b. Lieux des échanges et personnes présentes

Pour poursuivre, il convient également de dire que les entretiens avec les parents se sont déroulés, pour certains, au domicile de mon intermédiaire Mary et pour d'autres, à leur propre domicile.

Echanger sous le toit des interlocuteurs de l'enquête est préférable dans la mesure où il est possible de percevoir dans quel univers la famille évolue. Le plus souvent, le salon était parsemé de jouets et les murs décorés de photos familiales. Néanmoins, des parents ont préféré s'entretenir au domicile de Mary, en terrain plus neutre. Les raisons étaient diverses et variées. Parfois, il s'agissait pour les parents d'un gain de temps, lorsque par exemple, le logement de Mary s'avérait plus proche de leur lieu de travail. Car les parents, qu'importe leur profession, et qu'ils en aient une ou non, ne sont pas des personnes particulièrement disponibles. Ils sont régulièrement occupés dans les tâches qu'implique le foyer. Puis tantôt, les raisons pouvaient être d'ordre plus personnel, possiblement pour protéger leur intimité (ou bien, pour rendre l'entretien plus attrayant, comme cela a été précisé précédemment).

Sur ces temps d'échanges, soulignons que les enfants étaient généralement gardés par un tiers et que les pères étaient peu nombreux à être présents. Sur seize entretiens, trois se sont réalisés avec les deux parents, douze se sont effectués avec les mères et uniquement un

entretien s'est déroulé avec la figure paternelle seule. Mais il convient de dire que la présence des deux parents n'était pas obligatoire pour la passation des entretiens. L'un d'eux suffisait, d'autant que cinq familles enquêtées sont monoparentales. Les entretiens avec les deux parents étaient néanmoins enrichissants car les pères avaient tendance à être plus directs et/ou suscitaient des échanges dans le couple. Concernant l'absence des enfants, cela pouvait s'expliquer par deux raisons. D'une part, il était précisé la nécessité de réaliser un entretien dans un endroit calme (éviter la présence d'invités ou pouvoir s'isoler, par exemple). D'autre part, certains entretiens se sont déroulés au moment où l'enfant était à l'école.

Nous avons vu dans ce premier chapitre l'histoire du sujet et l'approche méthodologique de l'enquête à travers lesquelles ont émergé la problématique et la visée de cette recherche.

Les promoteurs d'une éducation sans violence et la loi du 10 juillet 2019 interrogent les pratiques éducatives actuelles des familles qui seraient empreintes de violences éducatives ordinaires bien qu'ait été mis en avant aussi un remaniement des relations parent-enfant en faveur de l'enfant, conforté par le néologisme de parentalité. Les actions gouvernementales visent alors une sensibilisation en direction des familles pour freiner ces violences. Suite à l'ensemble des informations qui figurent dans ce chapitre, il est apparu nécessaire de comprendre la persistance de ce phénomène et, en amont, d'appréhender le(s) rapport(s) des parents aux violences éducatives ordinaires. En outre, l'appréciation de ce(s) rapport(s) plus approfondie pourra éventuellement permettre de mieux penser les actions préventives susceptibles de s'adresser aux pratiques et aux représentations des concernés, qu'il s'agirait de faire progresser.

Les violences éducatives ordinaires demeurant un thème peu abordé par la sociologie française, a été également mis en avant. Les aspects étudiés sont plus généralement : la causalité entre le vécu de violences éducatives, et, certains comportements à l'âge adulte (suicide, alcoolisme, délinquance, violence...); le pourcentage des personnes concernées et les actes de violences éducatives les plus pratiqués puis quantifiés pour démontrer une progression ou une régression ; des raisons données par les familles concernées (fatigue, difficultés extérieures, peu de relai...) ou des collectes d'opinions, basées sur une liste standardisée. Le recueil de données auprès des familles ou des parents

sur le plan qualitatif s'avérait, quant à lui, peu représenté pour ne pas dire manquant. De ce fait, différentes manières d'interroger ce phénomène, dont celles relatives à ce travail de recherche, restaient à être explorées. La démarche qualitative pourra permettre de recueillir des données de manière significative, notamment en s'intéressant au vécu des familles au regard du processus de socialisation.

Chapitre 2. Les rapports parentaux au phénomène de violences éducatives ordinaires : diversité des conceptions éducatives⁸⁶ et de leur construction

Ce présent chapitre qui repose sur une analyse thématique des données, s'organisera en trois parties, se référant aux thèmes suivants : la multiplicité des conceptions éducatives concernant les pratiques éducatives punitives et coercitives⁸⁷ ; les conceptions éducatives soulevées, mises en relation avec l'enfance du parent et le rôle social de parent ; les conceptions éducatives en interaction avec l'instance familiale.

Celui-ci se situe en continuité d'un premier chapitre qui portait sur l'histoire du phénomène, abordant le contexte socio-historique ayant trait à l'éducation, à la parentalité puis à l'autorité, mais aussi, qui s'intéressait aux prémices d'une définition des violences éducatives ordinaires, à leurs conséquences et aux débats les concernant. Il mettait également en relief le cadrage et le déroulé de l'enquête.

Dans ce deuxième chapitre, nous nous intéresserons davantage à une première partie de la problématique, à savoir, la mise en lumière et la compréhension des rapports qu'ont les parents au phénomène de violences éducatives ordinaires. Dans cette visée, il conviendra de nuancer ou de compléter certaines données quantitatives (premier chapitre), notamment celles relatives à l'ampleur macro-sociale du phénomène, ainsi que de prendre en compte le manque de cadrage statistique concernant les violences éducatives ordinaires verbales ou psychologiques évoqué. En effet, à travers ces résultats, accompagnés de discours médiatiques, particulièrement autour de la fessée (premier chapitre), une généralisation tend à se former à propos de l'utilisation des violences éducatives ordinaires. Ces données quantitatives ne permettent pas d'appréhender plus en profondeur les sinuosités que traversent les parents ainsi que les dimensions de leur vécu et de leur pensée, rendant compte alors d'une uniformité des pratiques parentales. Ainsi, ce chapitre tiendra à prendre en compte cette dimension du vécu, en ce qui concerne les conceptions et les pratiques éducatives des enquêtés, mais aussi plus spécifiquement, vis-à-vis de leur enfance puis de leurs relations aux ascendants et au deuxième membre de leur couple parental.

Notons qu'il ne s'agit pas ici de nommer exhaustivement les différentes pratiques des enquêtés, mais bien de mettre en lumière leurs diverses logiques d'actions quant aux pratiques éducatives punitives et coercitives. Et ce, bien que l'intégralité des enquêtés aient

⁸⁶ Dans ce cadre, les « conceptions éducatives » rassemblent les logiques d'actions liées aux représentations et aux pratiques des parents concernant l'éducation.

⁸⁷ Les pratiques éducatives « punitives et coercitives » englobent des pratiques pouvant être caractérisées de violences éducatives ordinaires, au regard de la définition précisée par le rapport du Gouvernement au Parlement (premier chapitre).

évoqué des pratiques relevant de violences éducatives ordinaires physiques, verbales et/ou psychologiques. En effet, l'objectif de cette recherche n'est pas de lister, de quantifier, ni de hiérarchiser les actes de ces violences familiales mais de s'intéresser à ce phénomène qui concerne les familles de façon multiforme. Pour ce faire, comme cela a été fait pour l'élaboration de la problématique de recherche, le concept « socialisation » sera mobilisé en s'appuyant sur l'ouvrage « La socialisation » de Muriel DARMON. Pour rappel, la socialisation est le processus par lequel s'inscrivent, se construisent et évoluent les individus au sein de la société. Ils intériorisent et incorporent des modes d'agir et de penser. Elle peut alors permettre la compréhension de la construction des individus et de leur évolution quant aux rapports qu'ils entretiennent avec le phénomène de violences éducatives ordinaires. D'autant que devenir parent apparaît être un travail qui s'inscrit dans une normalisation des conduites.

Le premier point de ce chapitre mettra donc en évidence la multiplicité des rapports parentaux au phénomène. Nous verrons que les regards portés sur les actes de violences éducatives ordinaires sont variés et que la « tolérance »⁸⁸ parentale accordée à ces dernières est plus subtile qu'il n'y paraît de prime abord. Le deuxième point s'intéressera plus spécifiquement à la construction des rapports parentaux au phénomène de violences éducatives ordinaires. Seront mis en avant des trajectoires possibles relatives à la socialisation primaire (durant l'enfance) et secondaire du parent (lors de l'acquisition d'un rôle social) qui vont orienter ces rapports. Enfin, le troisième point, quant à lui, poursuit le point précédent sur la socialisation secondaire du parent dans la construction de ses conceptions éducatives, cette fois, à travers les interactions et/ou les rapports d'influences entre la figure parentale et d'autres personnes proches de la constellation familiale.

Dans ce deuxième chapitre, nous verrons que globalement, si l'utilisation des violences éducatives ordinaires est toujours palpable, ces dernières se remanient et tendent vers une diminution de leur usage ou du moins, à une sensibilisation parentale. L'importance de la socialisation secondaire (processus relevant de l'âge adulte, qui serait moins prédominant que la socialisation primaire associée à l'enfance) dans ces remaniements est visible et donne le ton aussi à la diversité des conceptions éducatives parentales.

⁸⁸ La « tolérance » est l'une des caractéristiques qui définit la violence éducative ordinaire. Mais ce vocable, nous le verrons, peut être compris de plusieurs façons.

1. Des conceptions éducatives liées à des pratiques éducatives punitives et coercitives

Afin de mieux comprendre les rapports parentaux au phénomène de violences éducatives ordinaires, dans ce point, nous nous intéresserons aux diverses positions qu'ont les parents face à ce phénomène. Toutefois, sera mis en exergue qu'une posture spécifique ne fige pas assurément un individu dans une catégorie. Nous verrons aussi l'importance pour des parents de préserver la moralité de leurs pratiques. Enfin, nous évoquerons des paramètres qui jouent sur la « tolérance » parentale accordée aux pratiques, et plus particulièrement concernant celles effectuées par les pairs. Rappelons avant de poursuivre que l'objectif n'est pas de lister sous forme exhaustive les pratiques parentales mais bien d'appréhender leurs démarches.

1.1.Des parents concernés de manières multiformes par des pratiques éducatives caractérisées de « violences éducatives ordinaires »

Contrairement à l'ampleur macro-sociale relative à certaines données statistiques et aux discours véhiculés dans la presse, qui donnent à voir l'image d'un phénomène toléré qui concernerait les familles de manière uniforme, les échanges avec les enquêtés démontreront trois tendances dans lesquelles ils peuvent s'inscrire. Dans la logique d'une démarche compréhensive, il s'agira ici de prendre en considération les différents positionnements des personnes enquêtées dans leur acceptation et leur utilisation des violences éducatives ordinaires. Ces éléments de compréhension qualitatifs permettront de mieux appréhender ou de nuancer les résultats quantitatifs d'une des principales études sur les châtiments corporels, citées auparavant (premier chapitre, point 1.2.2., **annexe 3**).

1.1.1. Une utilisation volontaire de ces pratiques perçues légitimes et non regrettées

La première tendance perceptible dans les rapports des parents aux violences éducatives ordinaires est celle d'une utilisation volontaire des pratiques punitives et coercitives. Dans ce cadre, la personne en question adhère, de par ses représentations socialement construites, à ces pratiques. Elles sont admises, acceptées voire recommandées par ceux qui partagent cette visée.

L'une des caractéristiques de ces pratiques volontaires, c'est qu'elles sont pensées généralement comme étant « inoffensives » ou non-« violentes ». En ce sens, nous retrouvons l'extrait de Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille

de 8 ans) qui ne considère pas sa pratique comme entrant dans le jeu de la violence ; *« beh ça ouais, ouais la petite tape souvent. Parce que je suis en face, « oh ! Tu m'écoutes ?! » Voilà, ou c'est vraiment « oh ! ça fait mal ! T'as fait ça, ça fait mal ! » un peu pour que... vous voyez, pour qu'elle réagisse. Mais après c'est vrai que... la fessée (marmonne) ... je suis pas très fan. (...) Après des fois je pense que c'est un réflexe⁸⁹. Parce que des fois quand elle s'énerve, qu'elle est là et que... rien que des fois je l'attrape et que... « Ah tu m'as tiré les cheveux ! » en l'attrapant... on a des fois quand même des gestes un peu brusques quand même quand ils nous bousculent un petit peu, quand on est sur les nerfs, mais c'est... c'est pas de la violence. C'est... c'est juste en fait de pouvoir contrôler en fait quoi. Et là, elle sent que c'est moi qui contrôle. Je ne lui fais pas de mal et pour moi ça suffit. ».* Bien que dans cette situation l'enquêtée tire les cheveux de sa fille par accident (Il ne s'agit pas d'un moyen d'éducation pour elle, ce n'est donc pas une violence éducative ordinaire), nous n'en tiendrons pas compte donc, les « petites tapes » et plus largement les comportements brusques, quant à eux, résultent d'une volonté de montrer à l'enfant le contrôle de l'adulte. L'acte brusque qui peut rapidement être apparenté à la brutalité ou à la rudesse et les « petites tapes » qui sont considérées comme des violences éducatives ordinaires selon les promoteurs de l'éducation sans violence, ne sont pas considérées comme telles par l'enquêtée.

Dans la même optique, Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) minimise les discours actuels sur la pratique de la fessée ; *« Les gens s'imaginent une fessée, c'est quelque chose, tu vas lui faire mal, tu tapes ton enfant... non. C'est pas ça une fessée, une fessée, t'as pas besoin de taper fort. Un (tape sa cuisse) ça suffit pour qu'elle comprenne, ça l'humilie. Et c'est ça qui fait que... elle ne le refait pas [la bêtise]. ».* Dans le même temps, tout comme la fessée, l'enquêté n'interprète pas l'humiliation comme une violence contrairement aux promoteurs de la violence éducative ordinaire (premier chapitre). Le fait que ces pratiques n'apparaissent pas violentes au regard de ceux qui les emploient, nous conduit à une autre caractéristique : les pratiques volontaires se retrouvent généralement justifiées et ne sont pas regrettées. En ce sens, lorsque nous parlions des regrets avec Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans), cette dernière se positionnait selon le « côté traumatique » de l'acte ; *« oui les fessées. Le coin non. (rire) par rapport au côté traumatique, côté acte. ».* Ce qui n'est pas envisagé comme violent

⁸⁹ Bien que l'enquêtée parle de « réflexe », elle n'est pas contre les pratiques dont elle use (« petites tapes » et gestes brusques), c'est pourquoi son extrait est mentionné dans le registre d'une pratique volontaire. Nous approfondirons dans le sous-point suivant.

n'est pas regretté et est acceptable. Relevons que l'acceptation et le regret du parent ne dépendent pas seulement de l'interprétation non-violente de la pratique employée, mais aussi, à un « mérite » associé aux représentations portées sur les enfants (que nous approfondirons dans le troisième chapitre). Dans ce cadre, Catarina (et Jules) (N°11. Mariés, 2^{ème} union pour la mère, 42 ans, 4 garçons de 6 ans, 17 ans, 19 ans et 21 ans), évoque cette visée ; « *Mais regrettées non parce que je pense qu'elles étaient méritées.* ». C'est ce qu'énonce également Alexandra (N°13. Célibataire, 25 ans, un garçon de 22 mois) ; « [Regret ?] *Non. Quand j'arrive à la fessée, c'est que vraiment elle est méritée. En fait, j'ai tendance à lui expliquer plusieurs fois. Comme en ce moment il... teste à fond, beh l'explication il la contourne un peu. J'explique toujours avant d'agir.* ». Par ailleurs, cette interprétation du « mérite » conforte aussi Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) à se sentir plutôt indulgente ; « *Ah mais c'est ça [légitime], je me dis que si faut, elle mériterait plus, que des fois je suis trop gentille encore. C'est même ça que je me dis. C'est mon bébé je l'aime plus que tout hein, mais je veux que ce soit quelqu'un de bien.* ».

Dans certains cas, ces pratiques punitives et coercitives volontaires, à un moment donné, peuvent toutefois être regrettées par son auteur. Cela arrive lorsque le parent considère, postérieurement, que la pratique n'était pas justifiée, légitime et « méritée » par l'enfant. Néanmoins, ce ne veut pas dire que la pratique en question (fessée, culpabilisation ou autre) est réprimée par l'utilisateur. Elle est seulement considérée comme n'étant pas ajustée au contexte de l'action (à la « faute » ou comportement indésirable de l'enfant), dans une situation donnée. Par contre, lorsque la pratique est effectivement réprimée, alors, l'utilisateur sort de cette position « volontaire » et peut se retrouver dans d'autres tendances mises en exergue plus loin. Enfin, si en revanche l'utilisateur considère profondément son acte comme étant « violent » et qu'il en use expressément dans ce but, il se retrouve dans une position où il nuit de manière violente à son enfant, en le sachant. On s'éloigne alors de la définition de la violence éducative ordinaire (donc de cette première tendance) et on se rapproche sensiblement de la maltraitance. Dans la violence éducative ordinaire, il n'y a pas de volonté de faire souffrir l'enfant.

L'utilisation volontaire des pratiques punitives et coercitives pourrait varier selon le degré d'informations et de sensibilisation aux conséquences des violences éducatives ordinaires. Mais cette utilisation volontaire peut aussi se poursuivre lorsque des parents, informés, se trouvent face à des discours scientifiques (neurosciences, psychologiques) ou médiatiques

paraissant trop éloignés de leur interprétation du « réel » (socialement construite). Sans contester l'exactitude de ces informations, nous pouvons rappeler, par exemple, les arguments de Catherine GUEGUEN, concernant la destruction des neurones (premier chapitre) ou encore évoquer les conséquences figurant dans des études disponibles sur le site de l'Observatoire de la Violence Educative Ordinaire ; « *addictions, perte du lien, baisse de l'immunité, mal être, augmentation de délinquance, mensonges, baisse de l'estime de soi, maux de ventre, échec scolaire, suicide, asthme, augmentation de l'agressivité, obésité, angoisse, repli sur soi, risque de cancer* »⁹⁰ qui, nous supposons, peuvent paraître difficile à appréhender pour les familles (méfiance vis-à-vis de ces informations, informations trop complexes, informations angoissantes, informations contredisant des croyances fortes...).

1.1.2. Une utilisation involontaire de ces pratiques regrettées « quand céder n'est pas consentir »

Une deuxième tendance démontre plutôt une utilisation involontaire des pratiques punitives et coercitives. « Involontaire » prend ici le sens de la définition du dictionnaire Le Robert ; « *Qui agit ou se trouve dans une situation sans le vouloir.* »⁹¹. Nous reprenons aussi l'expression de Nicole-Claude MATHIEU, anthropologue, « *quand céder n'est pas consentir* » d'origine utilisée dans un autre contexte (rapport de sexes), car cette phrase évoque bien dans le cadre des pratiques de violences éducatives ordinaires, le décalage possible entre une action et le souhait ou la volonté de réaliser cette même action. Orly (en concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) démontre cet aspect ; « *Je me voyais pas comme cette mère-là, trop autoritaire des fois. Après comme certains parents disent, je l'ai fait car il fallait le faire.* ». Falloir ou faillir fait référence ici à une nécessité voire à une obligation qui dépasse la volonté même de la personne concernée. En ce sens, dans le cadre des pratiques punitives et coercitives, des parents peuvent aussi se sentir contraints d'agir (notamment à l'issu de contraintes sociales développées au troisième chapitre) –et contrairement à la tendance « volontaire » où les contraintes sont présentes mais non ressenties comme telles.

⁹⁰ OVEO, études scientifiques sur les effets de la VEO, [En ligne], consulté en février 2021, disponible sur : <https://www.oveo.org/etudes-scientifiques-sur-les-effets-de-la-violence-educative-ordinaire/> <https://www.sophieblum.net/quelques-statistiques-sur-la-violence-educative-ordinaire/> 00.52 minutes.

⁹¹ Dictionnaire Le Robert, [En ligne], consulté en février 2021, disponible sur : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/involontaire>

Ce qui caractérise l'utilisation involontaire, c'est la perception négative des pratiques employées par ses auteurs. Contrairement aux utilisateurs volontaires, dans cette perspective, les auteurs ne considèrent pas leurs actes comme étant « corrects » ou conforme à la morale. Ceux-ci considèrent, consciemment ou non, que leurs pratiques peuvent avoir leur lot de désagrément pour l'enfant. Cette position est perceptible durant les entretiens dans lesquels on peut ressentir la gêne des enquêtés, se traduisant par des rires nerveux, des phrases hésitantes et incomplètes ou encore, des changements de discours. Toutefois, globalement, ils n'iront pas jusqu'à dire que ces actions font partie du registre de la « violence », ce terme étant fort et insoutenable. Les échanges avec le couple d'enquêtés Samuel et Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.), par exemple, s'inscrivent dans cette perspective plutôt nuancée. Emma indique hors entretien son opposition aux fessées et poursuit durant l'échange cette visée ; « *En punissant, je pense que tu rabaisse l'enfant, tu lui fais du mal pas que physiquement. Tu le fais psychologiquement, moralement, c'est humiliant. Puis c'est surtout que l'enfant va pas se construire. Au pire il va dire si je fais ça, je vais prendre une claque, je vais prendre une fessée. Jusqu'au moment où il va voir que la douleur dure entre guillemet dix secondes et que c'est fini, il va refaire d'autant plus. Puis je pense qu'après tu rentres dans un chemin qui est pas bon.* ». Samuel, dans la continuité, exprime ce qu'est la « bonne » parentalité selon lui ; « *Bah être présent avec les enfants, les écouter, quand il faut rouspéter, rouspéter un coup, tout sauf mettre des fessées quand moi je suis...je sais pas pour toi [Emma] ?* ». Le couple émet leur réticence quant à cet acte (particulièrement Emma). Toutefois, l'enquêtée indique leur recours à cette pratique malgré leur positionnement ; « *Alors lui [Samuel] il en a reçu à la pelle [des fessées]. Lui, je pense qu'honnêtement depuis que les filles sont nées tu as dû leur en mettre deux. Je pense que c'était vraiment quand on était très très à bout et que...* ». Emma poursuivra son discours de manière hésitante.

L'extrait du couple d'enquêtés nous renvoie à une autre caractéristique de cette deuxième tendance. Dans le cadre des utilisateurs involontaires, les pratiques sont généralement employées en cas de dernier recours du fait qu'elles ne représentent pas une solution valorisée. Aussi, ces actes ne sont pas revendiqués par les utilisateurs et sont, autant que faire se peut, repoussés. Bien que des utilisateurs « volontaires », nous l'avons précédemment vu, peuvent aussi pratiquer la violence éducative ordinaire après l'essai d'autres méthodes éducatives (extrait d'Alexandra), ce qui les différencie, ce sont les

sentiments de culpabilisation ou de regret qui demeurent dans l'utilisation « involontaire ». Lorsque nous parlions de la présence de regrets avec Emma (et Samuel) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.), elle stipule « *Ah moi oui ... parce que travaillant dans la petite enfance... Je sais que j'ai pas intérêt à le faire [fessée]. Je ferai ça je serai virée. C'est écrit dans notre contrat, on signe une charte.* ». Pour Emma, être formée à ne pas employer ces pratiques au travail mais toutefois y céder au domicile renforce ce sentiment amer. Les regrets ou la culpabilisation résultent du sentiment de mal agir, dont Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) fait aussi preuve ; « *Moi, généralement, j'ai pas d'excès, j'essaie de me contenir au contraire je garde tout en moi, oui des fois je peux exploser mais c'est très rare. Mais j'ai jamais été ni violente, ni vulgaire. Mais c'est pas dans mes habitudes, donc c'est ça qui me pose problème, comme j'ai pas de conflit non plus avec le père, je lui crie pas dessus et là je dois le faire sur ma fille car j'arrive pas trop à gérer... (...) là tu te dis mince....ce que je n'ai jamais fait dans ma vie, bah des fois j'ai envie de le faire à mon propre enfant... donc oui des fois je regrette, je me voyais pas comme cette mère-là, trop autoritaire des fois. Après comme certains parents disent, je l'ai fait car il fallait le faire. Mais je regrette toujours, car j'aime pas la voir pleurer.* ». Ses regrets sont fortifiés d'autant qu'elle n'a jamais cautionné ce genre de comportement dans sa personnalité en relation avec autrui.

La position de la figure parentale sur cette deuxième tendance ne résulte pas nécessairement d'un manque de sensibilisation ou d'informations quant aux conséquences des pratiques de violences éducatives ordinaires, puisque cette première est déjà insatisfaite de ces pratiques qu'elle use avec déplaisir. Ce déplaisir rendant compte, nous l'avons vu, d'une représentation négative de ces pratiques. Par ailleurs, cela renvoie à la « tolérance » définissant la violence éducative 'ordinaire' (premier chapitre), que nous comprenons ici, pas seulement au sens de « laisser subsister » mais plutôt à celui de « supporter avec patience », « d'endurer ». Pratiques endurées pour répondre à leurs devoirs parentaux lorsque les parents ne trouvent pas d'autres moyens ou sont en situation d'échec (troisième chapitre).

Notons qu'un point se retrouve à cheval sur les deux premières tendances. Des parents qui effectuent des violences éducatives ordinaires peuvent se représenter leurs actions comme étant « instinctives », incontrôlées ou de l'ordre d'un « réflexe ». Ces situations se traduisent, possiblement, par une forte intériorisation (par le biais de leurs interactions

sociales) de l'acte. Elles peuvent aussi bien ressortir d'une pratique « involontaire » (que l'enquêté tente de freiner) ou bien d'une pratique soudaine s'inscrivant, dans le fond, à une tendance « volontaire » souhaitée (qui convient à l'utilisateur). L'acte de ces situations « automatiques » peut donc être autant cautionné que désapprouvé par son auteur, se retrouvant sur les deux tendances citées.

1.1.3. Une opposition affirmée face à des pratiques irrecevables

Cette dernière tendance évoque une opposition claire des parents face à certaines pratiques et à laquelle ils se conforment. Contrairement aux deux premières tendances, ces pratiques sont jugées inacceptables et sont perçues comme étant des violences certaines. Ce sont des pratiques qui n'auraient pas nécessité d'exister pour certains parents.

Malgré les contraintes sociales apparaissant dans la deuxième tendance toujours présentes, ici, la figure parentale arrive à ne pas céder à des pratiques qu'elle ne cautionne pas. Elles sont interprétées comme étant irrecevables. Les injures et les « grosses fessées » en sont pour Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), contrairement à la gifle ; *« Bah après... les insultes j'ai du mal. Les grosses fessées voilà en public fin même c'est... on peut gifler un enfant parce que des fois ça permet de faire un électrochoc, mais après taper je pourrais pas. »*. On peut dire que ces pratiques sont celles qui dépassent les limites que se fixent les parents. Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) met également en avant des actes qui lui paraissent excessifs ; *« Moi j'ai été une maman, seule, avec un travail, avec une fatigue, avec un enfant qui grandit, qui fait... donc je veux bien que des fois tu fasses ça (petite tape) que tu les secoues, fin...mais...de là à fracasser un enfant ou à mettre une fessée où le gosse ils ont la marque ou des bleus ça va trop loin. (...) qui leur parlent comme de la merde, qui disent des gros mots, qui les rabaissent plus que tout, c'est même pire. Moi j'entends des fois ça me... bouuu... »*. Si des parents se refusent d'effectuer ces actes non acceptés (par eux-mêmes), ils les critiquent aussi lorsqu'ils les observent du côté des pairs. Christelle poursuit ; *« Après moi je suis pas très fan... des gens qui me disent qu'ils mettent des tannées dans la tête et des fessées où tu as la trace, je suis pas très pour. »*. Dans cette même visée, Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) indique des pratiques observées qui lui paraissent choquantes ; *« J'ai souvent, à la plage, été choquée du comportement des parents envers des petits, des tout petits... et souvent... alors, [pour l'enquêtée] il y a le « pam à la couche » c'était un petit peu pour*

« oh, hé ! on se calme là ! stop » mais... prendre un enfant et l'assoir violemment dans la poussette « Maintenant calmes-toi ! Ecoutes ! » maintenant ça c'est... voilà. ». C'est le cas aussi de Katy (N°4.Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.), qui énonce des actes de pairs, qui pour elle, n'ont pas lieu d'être ; « Comment certains ils parlent de leur enfant mais euh... comment tu veux qu'un enfant te respecte si tu l'insultes ? Si tu veux pas qu'ils disent des gros mots, commence pas par en dire toi. N'en dis pas. Moi j'ai vu une mère traiter sa fille de salope. Mais à un moment donné, à quel moment.... Fin, les insultes ça m'est insupportable. ».

Sans exhaustivité, il y a une multitude d'actes qui ne sont pas approuvés par des enquêtés - variant selon leurs représentations. Ceci amène à nous demander si ces actes non acceptés sont toujours du registre de la violence éducative ordinaire ou plutôt de la maltraitance. Cette dernière, que nous différencions de la première par le degré de violence et par la tolérance qu'en a la société. Toutefois, quand bien même ces actes ne sont pas acceptés, ils restent « tolérés » lorsqu'ils sont effectués par les pairs, n'apparaissant pas suffisamment « violents » pour nécessiter une prise en charge par des services sociaux ou du moins, un accompagnement spécifique (d'autant que le secteur de la protection de l'enfance est à court de moyens et que les violences éducatives ordinaires concernent massivement la population). Ces actes sont donc rarement dénoncés ou signalés, situation qui laisse croire que ces premiers sont globalement acceptés par les ménages et qu'ils sont autorisés par la loi. Bien qu'elle existe, la position des parents qui s'oppose à certaines pratiques de violences éducatives ordinaires n'est donc pas visible et représentée. Ces pratiques peuvent alors rester « tolérées » au sein de la société, au sens que nous les « laissons subsister ». Néanmoins, nous le verrons, d'autres paramètres peuvent jouer sur la « tolérance » de ces pratiques.

Enfin, il convient de dire, suite à la mise en avant de ces trois cas de figure tendancielles, que ceux-ci ne divisent pas pour autant les parents en trois catégories différentes. Chacun d'entre eux peuvent se retrouver dans une, deux ou trois tendances à la fois, selon les situations dans lesquelles ils s'inscrivent. Ceci fera l'objet du sous-point ci-après.

1.2.Des regards pluriels sur la légitimité de ces pratiques

Au regard des trois tendances énoncées, les rapports des familles avec le phénomène de violences éducatives ordinaires s'avèrent multiples. Nous verrons qu'une même personne

peut se positionner sur plusieurs de ces tendances. Dans cette optique, nous nous intéresserons ici aux paramètres, sans exhaustivité, qui démontrent une variance de ces positionnements, reposant sur une interprétation des pratiques. Nous mettrons également en avant l'existence de manœuvres parentales que ceux-ci opèrent pour préserver la moralité, voire la légitimité de leurs pratiques.

1.2.1. Des positions qui varient pour un même individu selon l'interprétation du contexte d'une pratique

Le positionnement de la figure parentale peut varier selon le contexte dans lequel se produit l'action. En mettant en avant la situation particulière dans laquelle il opère ses décisions et il use de telle ou telle pratique, le parent contextualise. Nous retrouvons le couple d'Emma et Samuel (Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.), qui se positionne contre les fessées (particulièrement Emma) bien qu'elle soient pourtant pratiquées. Dans cette situation, ils s'inscrivent dans une tendance « involontaire », nous l'avons vu. Toutefois, les parents ne restent pas nécessairement figés dans une seule figure. Le couple, par exemple, s'inscrit aussi dans une tendance « volontaire » vis-à-vis d'autres actes tels que la tape sur la main ou le pinçage ; « Samuel : *Les petites tapes sur la main on l'a fait ça. Et quand elles se pinçaient on leur montrait que ça faisait mal.* Emma : *Oui mais c'était dans le but d'expliquer et de montrer mais pas dans le but de réprimander.* Samuel : *Nous c'était pour montrer que ça faisait mal.* Emma : *Mais c'est tout. C'était dans le but d'expliquer et de faire comprendre. En punissant, je pense que tu rabaisse l'enfant, tu lui fais du mal pas que physiquement (...).* ». Le couple justifie le pincement (voire la petite tape), comme s'inscrivant dans un but explicatif, pourrait-on dire éducatif. Dans ce contexte, l'interprétation de ces actes comme n'ayant pas d'effets psychologiques (selon eux) rend l'acte acceptable voire légitime pour le couple. Il ne s'agit pas de vengeance ou de punition pour ces enquêtés, bien que l'acte reste un pincement intentionnel (ou une tape volontaire). La représentation des particularités de la situation de l'action, place le pincement et la « petite tape » à un niveau différent de la fessée qui serait, quant à elle, une sanction avec des effets néfastes (Emma la considère humiliante). Mais notons que selon le contexte de mise en œuvre, Emma ne perçoit et ne tolère pas les fessées de la même façon. Des pratiques peuvent être réprouvées selon la répétition de l'acte ou son emploi banal ; « *Moi je vois quelqu'un le faire quatre, cinq fois, bah c'est bon... attends quand même. Une fois, deux fois, trois fois je veux bien après non... si je le vois couramment non... répété puis... tu as des gens qui mettent des fessées pour rien.* ».

Emma se positionne ainsi dans la troisième tendance, concernant la fessée à l'aspect considéré excessif.

Dans la situation d'Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) se trouvant dans une figure « involontaire » en ce qui concerne l'action de crier (précisée plus haut), sa position se modifie concernant la « petite tape » sur le fessier ; *« Alors là ça va encore, à son âge, parce que.... Je veux dire, quand ils sont petits ils ont une couche, donc généralement quand on met une petite tape c'est quand même amorti par la couche donc c'est pas quelque chose qui ressort fortement.(...) je pense que ça lui fait rien, parce que c'est pas un châtiment »*. Dans ce contexte, la couche est considérée par l'enquêtée comme une protection qui défait la fessée de son aspect virulent ou violent, la confortant, cette fois, dans une position « volontaire ». Cette situation, parallèlement, nous permet de comprendre la visée qui conforte l'utilisation précoce de la violence éducative ordinaire concernant, ici, la fessée, alors que l'Observatoire de la Violence Educative Ordinaire s'inquiète de la prévalence de ces pratiques sur les jeunes enfants. La Fondation pour l'Enfance énonce en ce sens que, *« Plus de la moitié des parents frapperaient leur enfant avant l'âge de deux ans »*⁹². Or, en ce qui concerne la fessée, c'est justement la présence de la couche des moins de deux ans qui justifie ou qui rassure certains parents lorsqu'ils en usent. Plusieurs enquêtés expriment leur pratique dans ce contexte, comme Cassie (et Dave) (N°12. Mariés, 38 et 26 ans, un garçon de 22 mois) ; *« Une fessée je me dis, tout le monde en a pris dans sa vie, des fois ça remet les idées en place. Mais méritée voilà. En plus y'a la couche quoi. Mais pas autre part, pas sur le visage. C'est fragile et puis c'est un manque de respect pour moi, je sais pas... »*. C'est le cas aussi d'Alexandra (N°13. Célibataire, 25 ans, un garçon de 22 mois) ; *« Alors les tapes sur la main c'était vraiment quand il était bébé, 6, 7 mois, après là maintenant oui, il a des fessées. Sur la couche, bien sûr. Quand c'est de trop. »*. Nous pouvons également citer Louise (N°14. Mariée, 30/40 ans, deux garçons de 2 ans et 6 ans) ; *« Après la fessée je me dis il y a la couche, la main c'est vraiment léger... je sais pas moi, ça me choque plus la gifle. »*.

Notons toutefois que le positionnement parental peut être parfois plus ambigu. En ce sens, dans son discours, Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) évoque ; *« Mais d'un autre côté je me dis, faut le faire... ils ont besoin de règles pour se construire de toute façon donc c'est vrai que c'est pas vraiment de le regretter, mais d'avalier la pilule quand un enfant te boude alors que... (se racle la*

⁹² Fondation pour l'Enfance, Op. Cit. page 14.

gorge) moi je sais qu'à un moment quand ils dépassaient les bornes, je les ignorais. Parce que ça les mettait mal en fait d'une certaine façon. Ils se disaient « Maman elle m'aime plus, elle m'ignore ». Mais... et en fait eux, ils font pareil quand ils sont vraiment pas contents de la décision que j'ai prise, ils font pareil. Mais c'est ce côté-là qui est plus dur. ». A la frontière d'une tendance « involontaire » et « volontaire », l'enquêtée ressent une contrainte qui la pousserait à agir (en employant « il faut »), néanmoins, elle ne regrette pas sa pratique au sens où celle-ci pourrait être incorrecte ou défavorable pour l'enfant (contrairement à la tendance « involontaire »). Elle est plutôt inquiète par le fait que ses enfants puissent lui rendre la pareille.

Conjointement, il convient de dire que ces différents positionnements ainsi que les extraits mentionnés ci-dessus laissent entrevoir une hiérarchie dans les pratiques punitives et coercitives qui dépend de chaque enquêté. Lorsque nous parlons de violences éducatives ordinaires et plus largement de pratiques punitives et coercitives, cela évoque donc pour un même parent des actes contextualisés et aux significations plurielles.

1.2.2. Des positions qui varient pour un même individu selon un même acte

Nous avons vu que la situation interprétée par un parent jouait sur le positionnement de celui-ci vis-à-vis de sa pratique. Comme cela a été amorcé précédemment, un même acte peut avoir une signification plurielle par un même individu selon comment il se le représente. En jouant sur sa définition, l'acte peut mieux être justifié et pratiqué puis persister dans le cadre d'une tendance « volontaire ». Mais parallèlement, on peut aussi percevoir un éloignement parental vis-à-vis des formes plus anciennes d'un même acte.

Dans cette optique, Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) évoque sa perception de la mise au coin qu'elle distingue de celle plus ancienne, « Pour moi le coin c'était pas comme à l'époque d'un autre temps où euh c'était les mains dans le dos, tourné contre le mur. (...) Quand il faisait une crise... « Si tu fais une crise Alex, tu vas aller te calmer dans ton petit coin » et il y allait (rire nerveux) il pleurait. ». Ces remaniements de perceptions peuvent tendre à la dédramatisation de certains actes par les parents. En ce sens, Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) quant à elle, fait référence à la fessée ; « Pour moi, une fessée c'est pas un grand mot que tout le monde emploie « ouais il faut pas faire la fessée ». Pour moi, la fessée c'est ça (petite tape) c'est pas violent. ». L'enquêtée crée sa propre définition de l'acte qu'elle différencie de la fessée véhiculée dans les médias, selon lesquels elle serait

nuisible voire violente pour l'enfant. Cela reste néanmoins, pour les promoteurs d'une éducation sans violence, une fessée avec ses conséquences. Cette perspective rejoint ce qu'énonce brièvement Julien DAMON, « *Pour les plus déterminés, la fessée ne peut jamais se légitimer (...). Pour d'autres, il existe une bonne et une mauvaise fessée.* »⁹³ dans son article précédemment cité (chapitre premier). Dans le même registre, Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) émet ; « *bah la fessée-fessée, la grosse marque là rouge.... Là c'est... à la limite ce petit truc où ça fait pas mal, tu sens qu'on te... tu vois, tu sens qu'on te tapote un peu...comme ça... (tapote) c'est pas une fessée fin... c'est pas le même geste. C'est « Hop hop, réveilles-toi ! ».* Christelle va plus loin en considérant qu'il ne s'agit pas d'une « fessée » mais plutôt d'un « tapotement ». On retrouve alors des parents qui ne se sentent plus concernés par le vocable « fessée ». Dans ce cadre, nous observons que l'étude « Impact en Europe de l'interdiction des châtiments corporels » préfère employer le terme « tape sur le derrière » pour tenter d'englober les concernés ; « 87,2% [de] « *tapes sur le derrière* »⁹⁴. On peut percevoir que cette forme de redéfinition porte davantage sur la pratique de la fessée -possiblement car cette pratique a été l'objet de polémique (premier chapitre)- mais n'exclut pas pour autant d'autres actes (physiques, verbaux ou psychologiques) d'une requalification. En ce sens, l'étude indique aussi la pratique de « 71,5% [de] « *petites gifles* ». »⁹⁵. L'adjectif « petit » survient pour minimiser les pratiques.

Ainsi le vocable et les conceptions éducatives des pratiques parentales se modifient lorsque ces dernières ne sont plus, ou deviennent moins socialement conformes.

1.3. Entre l'extérieur et l'intérieur de la sphère privée qu'est la famille

Nous avons déjà amorcé dans la troisième tendance une opposition parentale à certaines pratiques éducatives punitives et coercitives employées par des pairs, néanmoins accompagnée d'une « tolérance » résultant d'un aspect moins virulent (que la maltraitance) qui ne nécessite pas ou ne priorise pas la saisie des faits observés. Il convient de dire toutefois que ces pratiques concernent aussi une sphère « privée » qu'est la famille. Si les parents tolèrent et « laisse subsister » les violences éducatives ordinaires en ne signalant pas les pairs qui en sont auteurs ou en restant indifférents, c'est également car nous retrouvons une optique d'un « chacun à sa guise chez soi ».

⁹³ DAMON Julien, Op. Cit., page 107.

⁹⁴ BUSSMANN Kai, ERTHAL Claudia et SCHROTH Andreas, Op. Cit., pages 97-98.

⁹⁵ Ibid.

Dans cette optique, nous retrouvons dans un premier cas, une opposition à certaines pratiques des pairs qui s'opère seulement lorsqu'elles interviennent en public et qui à l'inverse, peuvent être admises lorsqu'elles sont effectuées à domicile ou en privé. Pour certains, cette position tend à ce que l'enfant ne soit pas humilié en public, pour d'autres, dont Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans), il s'agit plutôt de respecter l'entourage en usant de ces pratiques dans un lieu approprié, en privé ; « *Les fessées devant tout le monde, ou les trucs devant tout le monde... Après on peut dire stop devant tout le monde mais après aller toujours un peu éloigner gueuler ou « ça suffit » ou on en parler après. Pour moi on n'a pas à régler les comptes devant les gens. Y'a des choses qu'il faut régler qu'en famille. Y'a l'esprit famille, y'a l'esprit dehors. (...) Du respect par rapport aux gens quoi.* ». Il s'agit d'assurer la tranquillité dans le rapport aux autres.

Cette optique d'un « chacun à sa guise chez soi » peut également survenir lorsque les pratiques sont considérées, au regard des parents, comme s'inscrivant dans le registre du privé. Ce terme peut être compris par des familles comme le lieu « *Où le public n'a pas accès, n'est pas admis* », voire, signifier « *Qui n'est pas d'Etat, ne dépend pas de l'Etat.* »⁹⁶ si l'on s'appuie sur la définition du dictionnaire Le Robert. Ainsi, des parents peuvent ne pas se sentir autorisés à intervenir lorsqu'ils observent des actes auxquels ils sont opposés et d'autres, de la même façon, peuvent s'estimer être dans un espace de liberté (symbolique : famille, ou physique : domicile) où ils peuvent employer les pratiques souhaitées –malgré le texte législatif sur l'interdiction des violences éducatives ordinaires. Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) est dans ce contexte, dubitative ; « *Après comment peut-on interdire... fin voilà c'est quelque chose qui est du domaine fami... fin du privé. Mais après je sais pas... je suis partagée.* ». Dans la continuité, l'intervention d'un tiers (parents, institution scolaire...) serait probablement vécue comme une intrusion illégitime des pairs ou de l'Etat et engendrerait éventuellement des pratiques davantage effectuées en coulisse. Durant l'enquête déjà, échanger sur les pratiques punitives et coercitives imposait d'être vigilante pour éviter les écueils et supposait d'accepter que les enquêtés puissent préserver leur intimité en restant silencieux sur certaines pratiques.

Dans d'autres cas, cette optique intervient lorsque les parents se trouvent impuissants face aux pratiques des pairs. La volonté de faire cesser certaines pratiques s'en trouve freinée.

⁹⁶Dictionnaire Le Robert, [En ligne], consulté en février 2021, disponible sur : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/prive>

Jules (et Catarina) (N°11.Mariés, 2^{ème} union pour la mère, 42 ans, 4 garçons de 6 ans, 17 ans, 19 ans et 21 ans), exprime cette visée à travers une expérience qu'il relate ; « *Un jour je m'en suis mêlé, j'ai vu un gamin, il s'est pris une tannée... j'entendais un gamin qui pleurait et je regarde, et d'un coup je vois le père qui décroche une claque ! Je lui fais « Oh mais tu as pas honte de t'en prendre à un gamin ? Prends toi en à quelqu'un de ta taille au moins » il arrive il me dit « Qu'est-ce que tu veux toi ? » bim bam bim bam je me suis pris une tannée. Plus jamais je m'interpose dans une famille maintenant. (rire) C'est fini. Chacun sa merde maintenant. ».* Comme Jules, Samuel (conjoint d'Emma) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) refuse d'intervenir auprès des pairs. Le couple indique ; « Emma : *lui il est plus pour chacun fait ce qu'il veut. Mais moi je trouve ça grave. (...) c'est humiliant. Samuel : oui mais après ça peut se retourner contre toi si tu intervins. ».*

Des parents consentent néanmoins qu'une surveillance des pratiques des familles puisse être nécessaire, ces premières pouvant prendre des proportions importantes. Contrairement à son partenaire, Emma (conjointe de Samuel) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) pense qu'un regard porté sur les familles est parfois indispensable ; « *Après je pense qu'on est aussi là, parce que sinon tout le monde fait ce qu'il veut et on arrive à des cas très graves où justement tu n'as pas vu que ta voisine maltraitait son enfant. Parce qu'à un moment donné on peut appeler ça de la maltraitance*⁹⁷. ». Sans pour autant agir inéluctablement, des enquêtés évoquent opérer une observation sur les pairs. Mais ce regard est plus souvent porté sur ce qu'ils interprètent comme étant de la maltraitance.

Là encore, dans la continuité de ce qui avait été évoqué dans la troisième tendance relative à une « opposition affirmée », la visibilité de l'inacceptation parentale de certaines pratiques de violences éducatives ordinaires est limitée. Nous percevons néanmoins, à travers ce point 1, que les rapports des familles au phénomène de violences éducatives ordinaires sont diverses et variées et tendent à montrer qu'elles ne se cantonnent pas à une adhésion globale et totale de leurs propres pratiques ou de celles des pairs. La multiplicité de ces conceptions éducatives relatives aux pratiques punitives et coercitives déduit, par la même, des trajectoires parentales plurielles, qu'il convient de préciser dans le point suivant

⁹⁷ La frontière entre la maltraitance et les violences éducatives ordinaires reste floue relevant d'un aspect très subjectif. Pour l'enquêtée Emma, une fessée, selon le contexte, peut devenir un acte de « maltraitance ». Notons que des actes de violences éducatives ordinaires peuvent se situer à cette frontière et seront peut-être demain perçus comme maltraitants.

pour comprendre de manière plus approfondie les rapports familiaux à ce phénomène de violences éducatives ordinaires.

2. Des conceptions éducatives découlant de pratiques éducatives relatives à l'enfance du parent (éducation reçue et socialisation) et au rôle social parental

Comprendre les rapports des familles au phénomène de violences éducatives ordinaires, amène aussi à penser la socialisation primaire des parents et donc, leur enfance (et leur propre éducation) à l'égard des pratiques éducatives punitives et coercitives. D'autre part, dans le cadre où les individus acquièrent un statut de parent et se socialisent en tant que tel en intégrant le rôle social parental, nous tiendrons compte également de la socialisation secondaire. Il s'agira d'appréhender, dans la continuité de la partie 1, par quelles trajectoires les parents s'inscrivent au sein des diverses tendances spécifiées précédemment (« l'utilisation volontaire », « l'utilisation involontaire » et « l'opposition affirmée »). Ainsi, nous aborderons des formes de reproduction et de transformation de ces pratiques. Enfin, nous verrons que les paramètres amenant un remaniement des pratiques vis-à-vis de celles expérimentées durant l'enfance sont variés, mais aussi, qu'une sensibilité parentale à certaines modalités d'exécution des actes coercitifs et punitifs est palpable.

2.1. Tantôt une reproduction⁹⁸ intégrale ou partielle de pratiques éducatives autrefois vécues ou côtoyées

Nous avons vu que les conceptions éducatives étaient diverses et que les pratiques éducatives punitives et coercitives pouvaient être volontaires ainsi qu'involontaires dans le point 1. Nous verrons que celles-ci peuvent, en partie, résulter d'une reproduction des pratiques vécues par le parent lorsqu'il était enfant, ou côtoyées, autrement dit, observées en tant que témoin, (car vécues par la fratrie...) au sein de la constellation familiale. Nous distinguerons deux formes de reproduction après avoir approfondi la question de la socialisation.

2.1.1. Reproduction et processus de socialisation

Pour comprendre les reproductions des parents concernant les pratiques punitives et coercitives vécues ou côtoyées, nous prendrons en compte l'éducation reçue par des

⁹⁸ Le terme de « reproduction » est entendu sous une définition générale du sens commun : « Action de reproduire fidèlement (quelque chose) » (dictionnaire Le Robert). Il s'agit ici de reproduire un ou plusieurs acte(s) de violences éducatives ordinaires ou des catégories de pensée observé(s) ou incorporé(s).

parents enquêtés, et davantage encore, leur socialisation primaire. En ce sens, Muriel DARMON fait un premier lien entre ces deux concepts en s'appuyant sur l'ouvrage « Education et sociologie », indiquant que « *Chez Emile DURKHEIM, le processus de construction de l'enfant tient tout entier dans des pratiques éducatives conscientes et efficaces des adultes qui ont ce résultat pour but explicite. Il y a donc coïncidence et équivalence entre les processus d'« éducation » et de « socialisation » de l'enfant* »⁹⁹. Mais si l'éducation s'intègre dans la socialisation, comme composante, dans le sens où elle a pour but de « *Créer dans l'homme un être nouveau : l'être social* »¹⁰⁰, le processus de socialisation va plus loin. En ce sens, l'auteure évoque également la dimension non consciente présente dans la socialisation, par le biais des théories de Pierre BOURDIEU, mais aussi, en citant Robert MERTON, sociologue, « [qui] *insiste en effet sur un point (...) à propos de la distinction entre socialisation et éducation, à savoir l'importance de ce qu'il nomme « un apprentissage indirect », au cours duquel les attitudes, les valeurs et les modes de comportements sont acquis comme des « produits dérivés » du contact avec les enseignants(...) [dans ce cadre, avec les parents]* »¹⁰¹.

Si les violences 'éducatives' ordinaires interviennent lors de l'éducation des enfants, cette éducation n'a pas pour objectif explicite de former les adultes en devenir à user de ces pratiques de violences éducatives à leur tour. Ils ne sont pas formés à l'usage de la violence éducative ordinaire. On peut donc dire que dans le cadre d'une reproduction des pratiques, les violences éducatives ordinaires résultent d'un processus de socialisation (plutôt que de l'éducation), car l'individu vit au quotidien, observe, intègre puis incorpore de façon latente les manières d'agir et de penser de ses éducateurs, jusqu'à se les approprier et parfois les reproduire une fois adulte. De part ces expériences enfantines, un rapport à la parentalité spécifique (liée à la violence éducative ordinaire) est intériorisé. Mais, car il s'agit de leur contexte de mise en œuvre, c'est en prenant en compte l'enfance et l'« éducation » reçue du parent que nous pouvons mettre en avant certaines de ces pratiques punitives et coercitives vécues ou côtoyées, intériorisées lors de la socialisation primaire.

Notons que si la famille n'est pas l'unique instance de socialisation primaire (celle de l'enfance) des enfants, en matière d'utilisation des violences éducatives ordinaires, la sphère familiale se place en première position avant l'institution scolaire ou les modes de

⁹⁹ DARMON Muriel, Op. Cit., pages 12 et 13.

¹⁰⁰ Ibid. Extrait de DURKHEIM Emile.

¹⁰¹ Ibid. page 79.

garde, et reste le lieu où leur usage abonde. Durant l'enfance des parents, les rapports de ceux-ci au phénomène de violences éducatives ordinaires ont donc pu sensiblement commencer et continuer à se construire au sein de l'institution familiale. Aussi, il convient de dire que, s'intéresser à la famille, c'est aussi toucher du doigt d'autres instances de socialisation qui agissent en elle, comme c'est le cas par exemple, de l'institution scolaire, des professionnels de l'enfance et plus largement de l'Etat (autrefois, surtout par la religion), à travers des normes éducatives (avancées dans le premier chapitre à travers des extraits d'Emile DURKHEIM).

De ce fait, sera privilégiée dans cette partie, sans toutefois exclure d'autres instances de socialisation, la relation entre les pratiques vécues ou côtoyées durant l'enfance au sein de la constellation familiale, puis celles reconduites une fois devenu parent. Nous verrons que la reproduction des pratiques est sensiblement liée à une socialisation continue de « renforcement » « *d'une socialisation antérieure par une socialisation postérieure* »¹⁰² pour reprendre les termes de Muriel DARMON, lorsqu'elle évoque les théories de Pierre BOURDIEU et de Jean-Claude PASSERON issues de « La Reproduction » (1970).

2.1.2. Une reproduction volontaire

Une partie des parents qui s'inscrivent dans la première tendance relative à une « utilisation volontaire » des pratiques punitives et coercitives, peut résulter d'une « reproduction volontaire » de certaines pratiques vécues ou côtoyées au sein de la famille, lors de l'enfance. Mais la reproduction de « l'histoire incorporée »¹⁰³, expression reprise de Pierre BOURDIEU par Muriel DARMON, n'est pas nécessairement conscientisée. Dans ce cadre, le vocable « volontaire » représente des individus reproduisant des pratiques sans montrer de contrariété ou de contrainte apparente. Ainsi, dans la reproduction volontaire, nous retrouvons l'ensemble des caractéristiques de « l'utilisation volontaire ». La figure parentale reproduit les pratiques qu'elles jugent « inoffensives » ou non-« violentes », d'autant qu'elles sont acceptées, justifiées et considérées aux yeux des parents, comme étant « méritées » par l'enfant. Elles ne sont pas regrettées (car valides), sauf exception lorsque l'acte semble, à postériori, inadapté à la situation (point 1.1.1).

Néanmoins, la particularité de la reproduction volontaire, c'est qu'elle repose sur une justification forte des actes effectués par le parent. A travers le discours de Christelle (N°7

¹⁰² Ibid. page 115.

¹⁰³ Ibid. page 21.

Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) dans lequel elle évoque les pratiques du père et du beau-père de ses enfants, il est perceptible une reproduction volontaire ; « Lui [beau-père], comme le père à ma fille... « Une fessée ne fera pas de mal ». Et eux deux [père et beau-père] ils en ont pris par contre hein ! ». Dans cet extrait, pour les deux hommes, l'argument « une fessée ne fera pas de mal » apparaît justifier la pratique. Dans le cadre d'une reproduction volontaire, les justifications s'appuient sur l'expérience de la ou des pratiques vécue(s) (ou côtoyée(s)) par le parent lorsqu'il était enfant. Ici, la parentalité intériorisée lors de l'enfance, par les deux hommes, va de pair avec l'usage de la fessée.

Si un parent juge qu'un acte (physique, psychologique ou verbal) vécu n'a pas eu de mauvaises répercussions sur l'adulte qu'il est devenu, et/ou qu'il a été utile voire indispensable à son éducation, (se) convaincre du contraire s'avère laborieux. D'autant qu'aussi, ce vécu est relatif à la socialisation 'primaire' de l'individu qui peut s'avérer prégnante, parce qu'en son sein, comme Muriel DARMON l'évoque, « (...) ces premières expériences [peuvent] constituer les filtres par lesquels l'individu va ultérieurement percevoir le monde extérieur et « sélectionner » dans ce qui lui arrive les événements, les personnes et les perceptions qui ne remettent pas en cause la manière dont ses premières expériences l'ont construit (Pierre BOURDIEU) »¹⁰⁴. Bien que les normes puissent changer en ce qui concerne les pratiques punitives et coercitives (par le néologisme de parentalité), les premières expériences de l'individu restent intériorisées telle une preuve. Ceci conforte le parent à croire, malgré des conseils extérieurs, à la pertinence de suivre son raisonnement –construit à travers sa socialisation primaire (lors de son enfance) puis transmise dans la secondaire (lorsqu'il devient parent),- et de poursuivre les pratiques vécues, -dans la mesure du possible où ceux-ci restent aussi partagés par d'autres parents. Ainsi, la figure parentale inscrite dans une reproduction volontaire est convaincue des bonnes vertus de ses pratiques corroborées par sa propre expérience enfantine.

En ce sens, Louise (N°14. Mariée, 30/40 ans, deux garçons de 2 ans et 6 ans) indique user des tapes sur la main et de la fessée ; « Oui il a eu des tapes sur les mains quand il touche des trucs qu'il faut pas et qu'on lui a dit 20 fois. Voilà. Après Thomas oui, peut-être deux, trois fessées. ». Elle poursuit plus loin ; « Après c'est pareil, avec du recul on se rend compte que c'est parce que c'est nous qui sommes plus agacés. Moins de patience. Et faut dire ce qui est, ça nous soulage à nous aussi hein de... voilà. Mais sinon... ». Si, toutefois,

¹⁰⁴ Ibid. page11.

et pareillement à la tendance volontaire, Louise peut regretter son acte car elle juge que, suite à une prise de recul, la situation n'était pas légitime ou inadaptée au « mérite » de l'enfant, car se faisant par son agacement (point 1.1.1), la fessée ici, s'intègre bel et bien dans une reproduction volontaire ; *« Ben... tranquille, plutôt souple, bon après je me suis pris des fessées hein. Mais après ils n'étaient pas strict dans le sens... ils étaient quand même ouverts. Après c'est mon éducation mais pareil, ça n'a jamais tué personne de se prendre une fessée quoi. Pour moi hein. Mais je m'en suis pris quelques-unes oui. Mais je me rends compte avec le recul que tout ce qu'ils ont fait, ça m'a servi. »*. Dans son enfance, Louise a vécu la même pratique. La reproduction est volontaire au sens où l'enquêtée met en avant, de par son expérience, l'aspect non néfaste et utile (« ça m'a servi ») de la fessée dans son enfance, qu'elle reconduit pour ses enfants. Aussi, dans ce cadre, on peut avancer que ses expériences d'adulte et de parentalité viennent « confirmer » et « renforcer » la socialisation primaire dans laquelle a pu être intériorisée l'alliance entre éducation/autorité et usage de la fessée.

La reproduction volontaire n'est pas exclusivement réservée aux châtiments corporels, mais concerne aussi les violences verbales et psychologiques, bien que les extraits d'entretiens donnent plus facilement à voir les violences éducatives ordinaires physiques. Cette reproduction volontaire verbale et psychologique est plus difficile à percevoir durant l'enquête et à rendre compte, car les parents parlent plus aisément de l'éducation reçue à travers des actes physiques (plus facile à se représenter). Les pratiques psychologiques et verbales sont plutôt mises en avant dans les entretiens lorsqu'elles ont été jugées contrariantes par l'enquêté, nous éloignant donc d'une possible reproduction volontaire.

Enfin, il convient de dire toutefois que les enquêtés peuvent également s'inscrire dans une reproduction volontaire hors pratiques punitives et coercitives. Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans), par exemple, souhaite reproduire une éducation dans laquelle ses enfants ne seront pas gâtés ; *« Moi je suis assez contente de l'enfance que j'ai eue. (...) Alors, là où je suis assez contente et que j'espère reproduire c'est que j'ai pas été trop gâtée »*. Quant à Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), elle désire élever et éduquer ses enfants dans un contexte plaisant dont elle a elle-même bénéficié ; *« On a envie de reproduire je pense. Enfin voilà c'est vrai que moi j'ai eu une enfance heureuse malgré le divorce de mes parents... j'ai quand même eu une enfance heureuse donc c'est vrai qu'on essaye de reproduire pour que nos enfants soient*

aussi heureux. ». Hors violences éducatives ordinaires, d'autres éléments ont pu être intériorisés et incorporés par les parents durant leur enfance.

2.1.3. Une reproduction involontaire

Dans la même optique que le point précédent portant sur la « reproduction volontaire », une partie des parents affiliés à la deuxième tendance relative à une « utilisation involontaire » des pratiques punitives et coercitives, peut découler d'une « reproduction involontaire » des pratiques vécues ou côtoyées dans l'enfance, au sein de la famille.

La reproduction involontaire recouvre l'ensemble des caractéristiques de « l'utilisation involontaire ». En ce sens, la reproduction de certaines pratiques est involontaire puisque ces dernières occupent une perception négative pour la figure parentale qui les emploie, et sont utilisées lorsqu'il ne semble pas y avoir d'autres alternatives pour éduquer l'enfant (nous y reviendrons dans le dernier chapitre). Ce manque « d'alternative » et parfois les difficultés ressenties lors de l'exercice de la parentalité, peuvent venir « renforcer » des dispositions acquises concernant la parentalité intériorisée durant l'enfance par le biais socialisation primaire, qui pouvait avoir un rapport étroit aux actes de violences éducatives ordinaires. Mais, de par une possible enfance avec des expériences variées, et/ou parfois couplées d'une intégration de nouvelles normes de parentalité (lors de la socialisation secondaire au regard du statut de parent), le parent peut ressentir et considérer que les pratiques éducatives vécues ou côtoyées ont leur lot d'inconvénients pour l'enfant. Ces actes, en dehors même d'un contexte particulier, sont alors regrettés et/ou du moins, remis en question par son auteur, qui ici, contrairement à la reproduction volontaire, essaye et parfois même, parvient à cesser de les utiliser (on passe alors dans une transformation que nous verrons plus loin). Ainsi, Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans) met en lumière une reproduction involontaire à travers un de ses comportements découlant de ceux de ses parents, qu'elle qualifie « d'erreur » : *« Après des erreurs de mes parents j'en ai refait et... c'est mon caractère, j'ai été éduquée comme ça aussi. L'air de dire... sur le principe au lieu de parler, plus dire « Bon tu files dans ta chambre et tu réfléchis ! ». Après je me remettais en question et je ne le refaisais pas... (...) ».*

Aussi, notons que la crainte de tomber dans une reproduction involontaire, pouvant se concrétiser par inadvertance, est palpable. Dans cette visée, Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) craint de reproduire par imprudence certaines pratiques qu'usaient son père ; *« Je pense que ça arrive... C'est des petites choses hein. C'est « Oh*

mais t'es nul. Oh mais t'arrives jamais à faire ça, pourtant c'est quand même simple. » Ne serait-ce que dans les devoirs... d'ailleurs ça me fait penser à un truc... mon père a beaucoup été comme ça avec ma sœur. C'était d'ailleurs très traumatique de faire les devoirs avec lui (...) J'espère ne jamais tomber là-dedans. Je pense pas quand même... ». Un autre point fera l'objet des actes qui sont contournés puis évincés des pratiques parentales.

Qu'elle soit volontaire ou involontaire, il convient de dire que la reproduction des actes de violences éducatives ordinaires peut être difficilement perceptible car, que ce soit les actes connus durant l'enfance des parents ou ceux qu'ils effectuent à leur tour, ceux-ci ne sont pas mentionnés exhaustivement au cours des entretiens. De plus, des enquêtés peuvent avoir oublié les pratiques qu'ils auraient vécues ou côtoyées, ou du moins, douter de leur existence, ce qui complique, là encore, la mise en relation entre ces premières et les pratiques actuelles du parent. C'est le cas d'Alexandra (N°13. Célibataire, 25 ans, un garçon de 22 mois) qui ne se rappelle pas, par exemple, d'avoir reçu des fessées étant enfant ; « (...) des fessées euh... non. Je m'en souviens pas. Peut-être c'est arrivé mais très rarement ou ça m'a pas marqué quoi. ». Elle en use cependant avec son fils. Aussi, concernant la socialisation de « renforcement » et ce phénomène de reproduction, il importe de préciser que les dispositions intériorisées par l'individu lors de la socialisation primaire, au regard des pratiques de violences éducatives ordinaires, peuvent parfois se renforcer par le biais d'autres agents ou instances de socialisation secondaires (troisième partie de ce chapitre et dernier chapitre).

Notons également que les personnes qui s'inscrivent dans une reproduction des pratiques ne sont pas nécessairement exclues d'une transformation de ces dernières. Les parents peuvent reproduire certains actes, et pour d'autres, figurer dans une transformation. Ceci fera l'objet du prochain sous-point.

2.2. Tantôt une transformation des pratiques éducatives vécues ou côtoyées

En partie, les pratiques éducatives punitives et coercitives des parents, nous l'avons vu, peuvent résulter d'une reproduction volontaire ou involontaire. Nous verrons que ces pratiques peuvent être aussi liées à une transformation des actes vécus ou côtoyés. Deux formes de transformations seront évoquées après un point d'approfondissement sur le concept de socialisation. Sera mise en avant, également, la troisième tendance relative à une « opposition affirmée » qui ne fut pas représentée dans le sous-point précédent,

démontrant la prise de distance possible à l'égard de certains actes de violences éducatives ordinaires -variant selon les individus et les situations.

2.2.1. Transformation et processus de socialisation

Nous l'avons amorcé par le biais du point sur la « reproduction involontaire », les instances ou les agents de socialisation primaire et les expériences enfantines peuvent être diverses et variées. Dans le cadre des violences éducatives ordinaires, durant leur enfance, les individus ont pu observer, voire intérioriser, par le biais d'autres instances socialisatrices (l'école et les modes de garde, leurs pairs, les médias, par exemple), différents actes plus ou moins virulents, existants pour faire autorité ou éducation, que ceux présents au sein de leur famille socialisatrice. Bien que les influences de ces tiers socialisateurs ne soient pas systématiques sur l'individu, la visée tend ici à confirmer que nous nous éloignons de la thèse d'un monopole familial en termes de socialisation primaire. Cette hétérogénéité est mise en avant par les théories de Bernard LAHIRE, indiquant que, « *Tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore.* »¹⁰⁵. En reprenant cet extrait, Muriel DARMON amène ainsi à prendre en compte un autre point : la possible désharmonie entre les dispositions intériorisées, car, « *Dès lors que la famille ne constitue pas l'unique instance de socialisation primaire, rien ne garantit a priori la convergence des principes socialisateurs hétérogènes, voire concurrents, et même potentiellement contradictoires des différentes instances qui interviennent.* »¹⁰⁶. Ainsi, durant son enfance, un parent enquêté peut bel et bien avoir rencontré et intériorisé plusieurs conceptions éducatives provenant d'agents socialisateurs multiples et devoir faire face à certaines contradictions concernant ces intériorisations. Et puisque, comme la sociologue l'ajoute, la famille n'est pas non plus nécessairement « un tout », car en son sein les membres peuvent avoir des pratiques et des modes de pensée divergents (ce qui peut être observé dans la partie 3), là encore, les dispositions intériorisées et acquises enfant peuvent être multiples et parfois non-convergentes. C'est de par ces variances internes et externes à la socialisation familiale que nous pouvons mieux comprendre les données du terrain mettant en avant des conceptions éducatives parentales très diverses et

¹⁰⁵ Ibid. page 54. Dans LAHIRE Bernard, « L'Homme pluriel : les ressorts de l'action » Nathan, Essai, Paris, 1998, page 35.

¹⁰⁶ Ibid. page 52.

variées, et aussi pour certains parents, la prise de distance avec une hypothétique « reproduction » des pratiques familiales vécues ou côtoyées.

Toutefois tout ne se joue pas dans la socialisation primaire. Il est intéressant de tenir compte de la socialisation secondaire en ce qui concerne les rapports des parents aux violences éducatives ordinaires. Devenir parent nécessite de se socialiser en tant que tel. Cela demande, au fil des décennies, d'intérioriser les normes actuelles (éducatives et de parentalité) régies par la société car, comme les données du terrain le montrent ainsi que l'auteure le stipule, « (...) il existe une « socialisation parentale » qui remodèle les individus en « parents », (...) et notamment une socialisation au « métier de mère » »¹⁰⁷.

De ce fait, les parents (ou futurs parents) sont invités à se préparer et à se former à un certain « travail », celui de la parentalité, en intégrant et incorporant des pratiques et des catégories de pensées exigées. Pour ce faire, l'individu prend compte de sa socialisation primaire certes, d'autant que « (...) ce qui est vécu et intériorisé « avant » devient la base à partir de laquelle est perçu et donc intériorisé ce qui intervient « après »¹⁰⁸, mais aussi et de manière forte, il intègre ses expériences adultes et parentales ainsi que les contraintes qui y sont associées (vécues ou non comme telles, nous le verrons) issues de la socialisation secondaire.

Une nouvelle fois alors, des dispositions acquises peuvent se trouver en désharmonies et en contradictions entre elles et concerner, ce coup-ci, des divergences entre socialisation primaire d'un côté et secondaire de l'autre (et parfois même, au sein de la socialisation secondaire seule). Dans ce contexte de conformité à la parentalité, la socialisation secondaire peut ainsi prendre le pas sur celle primaire car, comme l'énonce la chercheuse, « Il n'est (...) pas impossible que les dispositions acquises lors de la socialisation familiale soient « réprimées » ou « transformées ». ». Toutefois, elle poursuit en reprenant la visée de Pierre BOURDIEU, « Mais une telle transformation nécessite des conditions particulières capables de contrer l'hystérésis de la socialisation familiale. »¹⁰⁹. Et justement, en ce qui concerne la parentalité et les pratiques éducatives, ces « conditions particulières » peuvent advenir. Car, les normes de parentalité et les pressions associées qui pèsent sur les parents sont telles, que la socialisation secondaire parentale peut parvenir à susciter une « transformation » dans la socialisation antérieure du parent, si toutes deux ne sont pas convergentes -et plus rarement un processus de conversion- pour répondre aux critères de

¹⁰⁷ Ibid. page 94.

¹⁰⁸ Ibid. page 112.

¹⁰⁹ Ibid. page 22.

« bonne » parentalité. Ces remaniements et cet éloignement d'une « reproduction » des pratiques se créent, nous le verrons, avec la participation « volontaire » des parents en quête d'une forme de réussite parentale ou, pour d'autres, par contraintes explicites et subies comme telles. On peut dire que les premiers, ceux « volontaires » qui ne subissent pas les contraintes comme telles, se rapprochent des individus que Norbert ELIAS, sociologue, caractérise comme étant liés au « (...) *passage de la contrainte externe qui s'exerce sur un individu ou un groupe d'individus à l'auto-contrainte, « seconde nature » résultant de l'intériorisation de la contrainte externe.* »¹¹⁰ selon les propos de Muriel DARMON. Les seconds, par opposition, ne sont pas encore à ce stade d'intériorisation des contraintes externes et subissent alors « *les normes de coutumes et de comportements que la société s'efforçait d'imposer aux individus à tel moment donné* » (...) [par] *les instruments efficaces du « conditionnement », de la « mise en forme » de l'individu par la société (...) jusqu'à ce que cette pratique¹¹¹ devienne un besoin « automatique », sans même qu'il soit nécessaire, de génération en génération de l'imposer.* »¹¹². L'auteure poursuit, « (...) *l'Etat qui se charge de les inculquer façonne des individus possédant des traits semblables : nos modalités actuelles de socialisation sont donc, tout à la fois le produit, qu'on peut dire « civilisationnel », d'une histoire et d'une inscription nationale.* »¹¹³. Et nous verrons ainsi que les rapports aux violences éducatives ordinaires des familles sont bien propres à chaque territoire et société.

2.2.2. Une transformation volontaire

S'il y a des pratiques (ou des carences), quelles qu'elles soient, qui rappellent l'enfance du parent, elles sont parfois volontairement mises au placard impliquant une transformation des pratiques éducatives. Ce rejet se traduit souvent par une mauvaise expérience enfantine et/ou des souvenirs désagréables du point de vue des enquêtés (interprétés de la sorte par les variances précisées des dispositions durant les processus de socialisation primaire puis secondaire) liés à des actes vécus et/ou côtoyés. Nous verrons plus loin qu'il existe plusieurs éléments de compréhension à ce rejet (point 2.3.).

Dans une « transformation volontaire », on pourrait dire que la troisième tendance relative à une « opposition affirmée » concernant certaines pratiques punitives et coercitives

¹¹⁰ Ibid. page 26 et 27. Selon ELIAS Norbert, « La Civilisation des mœurs », Calmann-Levy, Paris, 1973 (1969), pages 243 et 119-120.

¹¹¹ Muriel DARMON prend comme exemple l'usage de la fourchette.

¹¹² Ibid.

¹¹³ Ibid.

(variant selon les individus) est la position qui se démarque. Dans ce cadre, la figure parentale refuse catégoriquement de reproduire certains actes qu'elle juge irrecevables pour leur aspect déraisonnable voire malveillant. Sous cette optique, Emma (et Samuel) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) blâme le chantage qu'elle a vécu et qu'elle se refuse de reproduire ; *« Ma mère me disait souvent je t'aime quand même. J'ai des souvenirs où on était très famille, mais je me dis qu'à côté de ça elle avait un côté horrible tu vois. Dans le sens où si tu n'es pas d'accord avec son enfant, c'est la fin de sa vie quoi. Voilà je sais qu'il y a des choses que je ne ferais jamais à mes enfants. Parfois c'était du « je t'aime, mais si tu fais ça » c'était comment dire... Samuel : du chantage. »*. Pareillement, Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) énonce une pratique qu'elle ne se voit pas reproduire bien qu'elle semblerait efficace de son point de vue ; *« Moi j'ai pas eu forcément de fessées dans ma vie, même très très peu... mais ma mère faisait un truc qui s'appelle la douche froide, qui est tout aussi traumatique, que moi, je me sentirai pas de faire, et ça calmait la colère tout de suite. »*. En fin de compte, la douche froide lui apparaît possiblement plus virulente qu'une fessée. Quant à Laly (N°9. Célibataire, 41 ans, un fils de 25 ans et une fille de 15 ans), elle émet une différence entre les pratiques vécues et actuelles; *« C'était pas pareil, moi j'ai été éduquée à la dure. Avec le martinet (rire). J'ai été éduquée à la dure, y'avait pas une mouche qui volait, c'était au regard hein. J'étais quand même teigne mais... malgré tout hein... »*. Toujours en relation avec leur passé et leurs expériences enfantines ou plus globalement leur socialisation primaire, les parents évaluent et comparent leur propre vécu avec leurs pratiques actuelles ancrées dans une socialisation secondaire parentale. On peut dire que dans ce cadre, la « reproduction » est mise à l'écart au-devant d'une socialisation secondaire qui désapprouve des actes vécus, observés, parfois intériorisés lors d'une socialisation antérieure.

Néanmoins, en parallèle d'une troisième tendance qui déconsidère certaines pratiques, les parents peuvent également, dans une transformation volontaire, s'inscrire dans les deux autres positions : « l'utilisation involontaire » et « l'utilisation volontaire » (partie 1). Puisqu'il s'agit d'une transformation de certaines pratiques, on retrouve des actes remplacés par d'autres, pouvant être finalement encore ancrés dans une violence éducative ordinaire. Selon chaque individu, une hiérarchie des actes éducatifs s'opère entre ceux irrecevables, tolérables et acceptables. Durant les échanges avec Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans), l'enquêtée ne fait pas

mention d'un quelconque usage de la fessée, s'agissant d'un acte qu'elle dévalorise ; « Une fessée « Ça n'a jamais fait de mal à personne ». On a nos parents, nos grands-parents qui ..fin pratiquaient... j'en ai entendu parler. Mais pour moi c'était pas une solution, vu que je recevais ça comme quelque chose... je ne comprenais pas pourquoi. Donc voilà. Ce n'est pas la solution que de... c'est peut-être pour ça que vis-à-vis de mes petits je... j'ai pas eu de... voilà. (...) Justement peut-être qu'on se sert des choses qu'on a pas apprécié, qu'on se remémore pour ne pas reproduire. ». Or, bien que Laure ne semble pas reproduire la fessée dans son discours, elle use d'un autre acte coercitif qui ressort de l'intimidation ; « C'était « Attention ou pam à la couche ! ». Mais ça n'a pas... j'en avais pas tellement besoin avec Brice... ». Pour Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans), ce sont les fessées ainsi que l'action de mettre la tête de l'enfant sous l'eau qui sont contournées ; « Mon petit frère et ma petite sœur avant que mon père parte, leur avait mis une très bonne fessée ! Et c'est peut-être pour ça, que je pense ça... ça les a choqué ! Très choqué ! Ils se souviennent que de ça, de lui. (...) Quand moi une fois, crise de folie... ma mère, elle, m'a mis la tête sous l'eau... je dis ça parce là je m'en souviens, je suis pas choquée quoi. J'aurai plutôt eu le réflexe « Tu te calmes !! » (rire) moi. C'est, je te prends, « tu te calmes ! » c'est un petit bout de chou (rire)... ». Christelle envisage plutôt l'acte verbal relatif au cri. Pour contourner des pratiques vécues (ou côtoyées) jugées irrecevables, on use d'autres. Soit, dans le cadre d'une utilisation involontaire, car l'acte-remplaçant n'est pas nécessairement considéré comme la meilleure option mais est davantage supportable que celui vécu. Soit dans l'optique d'une utilisation volontaire, dans laquelle l'acte-remplaçant paraît amplement moins virulent et est rendu acceptable ou encore, justifiable. Ces interprétations, ces prises de décision puis ces actions dépendent de la relation faites entre les multiples dispositions acquises (liées aux pratiques punitives et coercitives intériorisées) provenant d'instances socialisatrices diverses, comme nous l'avons mis en avant plus haut. Ainsi, bien qu'il y ait une inscription dans une transformation des pratiques, les comparaisons entre celles-ci peuvent conforter l'utilisation d'un autre acte spécifique, relatif ou non, à une violence éducative ordinaire. Mais cet acte-remplaçant sélectionné atteste généralement d'une initiative parentale à remanier leurs pratiques vers une diminution de la violence.

S'il y a une forme de transformation volontaire motivée par la personne en question, il convient de dire qu'elle peut être aussi involontaire, étant vivement encouragée ou imposée par des tiers.

2.2.3. Une transformation contrainte, stimulée et/ou imposée par des tiers (personnes ou entités)

Contrairement à une transformation volontaire, des parents peuvent être contraints de modifier leurs pratiques. La particularité ici relève d'une contrainte qui est explicite et subie comme telle. Cette transformation contrainte ne résulte pas d'une expérience enfantine du parent qui, par lui-même, remettrait en question les pratiques punitives et coercitives vécues (ou côtoyées). Il s'agirait plutôt, d'une remise en cause par des tiers, au regard des pratiques du parent sur le chemin d'une reproduction volontaire. Ces tiers peuvent être des personnes, généralement suffisamment proches du parent pour que celui-ci ne puisse pas refuser de changer ses pratiques (par exemple, l'autre parent de l'enfant ou un(e) conjoint(e) avec qui on envisage de fonder une famille nucléaire ou recomposée) (approfondie dans la troisième partie). Notons que le rejet des pratiques du parent par ce proche, s'établit selon les conceptions éducatives spécifiques de ce dernier –leur multiplicité et leur complexité ont été mises en avant au long de ce chapitre. Ce rejet peut aussi bien concerner des pratiques de violences éducatives ordinaires que des pratiques nouvelles confortées par le néologisme de parentalité.

Dans le cadre, par exemple, de la situation de Rayan, le mari de Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans), celui-ci a été contraint de renoncer à un acte qui, pour l'enquêtée, était inacceptable, car se positionnant pour elle à la frontière de la maltraitance ; « *La ceinture il [père] l'a fait une fois. Et je lui ai dit que ça serait la dernière (rire nerveux). (...) Je pense que lui-même s'est rendu compte que... certes c'était une très très grosse bêtise qu'il a fait et que ça n'avait pas de nécessité d'aller jusque-là. Et ça il le refera plus, ça je le sais. Et je pense que c'est là où du coup... je ne lui en veux... je lui en ai voulu mais je ne lui en veux plus dans le sens où bon, j'ai entendu... il a aussi fait un travail avec Adam [fils]...* ». Mais cette renonciation à l'acte n'est pas seulement imposée par Marielle.

En effet, la transformation « contrainte » peut être aussi (et surtout) imposée par des entités tels que l'Etat (et son cadre législatif) ou la société dans son ensemble (régies par des normes dominantes et véhiculées par les pairs). Ce fut également le cas pour Rayan. Issu de Guyane, ce dernier a vécu dans un village où les pratiques éducatives punitives et coercitives socialement admises étaient différentes qu'en métropole. Dans son discours, Marielle fait la distinction entre la Guyane (Région et département français d'Outre-Mer) et la « France », bien que nous devrions plutôt dire la France métropolitaine ; « (...) *Je sais*

pas si tu connais la Guyane... j'y suis allée quelques fois, on dit que c'est la France... c'est pas la France hein. C'est juste parce qu'il y a la poste et les écoles... après le reste, c'est pas la France du tout... (rire nerveux) dans une famille pauvre... c'était compliqué, très très compliqué... il [Père] a été éduqué à la ceinture lui. Donc voilà, lui il a été élevé à la dure. Pas d'argent... après on se rejoint... moi évidemment, je suis pas sur cette éducation aussi dure. Je veux surtout pas ça pour mes enfants, je pense qu'il l'a entendu. Au début il était... il avait des raisonnements un peu... un peu plus rigides comme a pu avoir sa mère. (...) ». L'enquêtée évoque également dans cet extrait une aspiration, concernant son époux dans les premiers temps, à reproduire les pratiques vécues. Elle poursuit son discours sur les expériences éducatives de son mari et sur sa socialisation primaire ; « *Ses enfants [à la mère de Rayan] étaient alignés et chacun recevait des coups de ceinture quoi. Quand elle savait pas qui c'était qui avait fait la bêtise, c'était tous la même ceinture. Donc voilà... pour nous ça paraît dingue, pour lui c'était son quotidien. Et pourquoi il dit « Bah moi j'ai bien grandi... » ouais mais non quoi... là on est en France quoi. Il y a des choses qu'on peut pas faire quoi. Donc on a dû se repositionner. Je pouvais pas lui dire « non tu es dingue », non j'entends bien qu'il a vécu ça et que c'est sa normalité. Et là-bas ça l'est encore, ses frères et sœurs qui élèvent leurs enfants là-bas, c'est pas la même éducation qu'ici. C'est comme ça... je vais pas remettre en cause hein... ».* L'enquêtée met en évidence l'effort d'intégration nécessaire de son mari au cadre législatif et aussi, aux normes et aux injonctions de la métropole qui semblent différer de la Guyane. De par ces deux phrases, « *Là on est en France quoi. Il y a des choses qu'on peut pas faire quoi.* » on peut dire que Marielle ne s'appuie pas seulement sur ses propres conceptions éducatives. Elle met bien en exergue, concernant son mari, une imposition législative et sociale à changer de pratiques et à s'adapter à la France métropolitaine. Le parent doit alors, durant sa socialisation parentale, mettre à l'écart les dispositions intériorisées en Guyane et en acquérir de nouvelles, conformes aux normes dominantes de la métropole. Mais notons que les transformations contraintes qui sont imposées par l'Etat, et effectives, concernent peu les violences éducatives ordinaires, elles se concentrent sur l'abolition des actes de maltraitance. En effet, si des parents peuvent être suivis par des travailleurs sociaux pour des faits de maltraitance, ils ne le sont que rarement pour avoir effectué un acte de violences éducatives ordinaires (fessées, petite tape, chantage, récompense...). Par la même, les pairs voire des professionnels de l'enfance ne contacteront donc pas le 119 (Enfance en danger) pour un acte qui n'aboutira sur aucun suivi. Ce qui est en revanche en

train de se mettre en œuvre, c'est une sensibilisation collective ou individuelle (**annexe 7**) pouvant créer de manière latente une socialisation à de nouvelles dispositions concurrentes à celles antérieurement intériorisées par les parents.

Dans ce cadre, précisons que le coup de ceinture peut apparaître comme une violence éducative ordinaire pour les personnes originaires de la Guyane (car socialement pratiquée ou tolérée) mais tendrait vers un acte de maltraitance vis-à-vis de la métropole, expliquant la présence d'une transformation contrainte par l'Etat ou la société. Ainsi, on peut ajouter que les rapports aux violences éducatives ordinaires varient selon les territoires et plus largement selon les sociétés -comme ce fut aussi observé lors d'un séjour au Sénégal en 2017. C'est aussi ce qu'indique la Fondation pour l'Enfance selon laquelle, « *La perception de ce qui relève ou non de la maltraitance est culturelle et évolue dans le temps. Ces constats s'observent dans d'autres pays : les coups de canne sont tolérés à Singapour, les châtiments corporels tels que la fessée sont aujourd'hui perçus comme de la maltraitance en Suède.* »¹¹⁴. Il en va de même, par effet miroir, pour les violences éducatives ordinaires.

Que les transformations soient volontaires ou subies comme une contrainte, elles relèvent d'objectifs variés qui feront l'objet du sous-point suivant.

2.3. Des transformations relevant de situations diverses

Pour mieux comprendre ce qui amène les parents à contourner une « reproduction » des pratiques vécues, plusieurs raisons non exhaustives peuvent être mises en avant. Ces dernières dénotent des situations rencontrées par le parent qui vont désapprouver les dispositions intériorisées préalablement à travers les influences de la socialisation familiale. Les parents peuvent se retrouver dans un ou plusieurs de ces éléments de compréhension.

2.3.1. Adaptation à leur situation familiale singulière

Les situations familiales varient les unes des autres et nécessitent l'adaptation de la figure parentale (familles nucléaires, monoparentales, recomposées, adoptives ; parent ou enfant en situation de handicap ; petite ou grande fratrie ; comportement de l'enfant...). La situation familiale du parent peut aisément se différencier de celle relative à son enfance et des dispositions acquises durant sa socialisation primaire, pouvant participer à une perte de

¹¹⁴ Fondation pour l'Enfance, Op. Cit., page 14.

repères et/ou à l'instauration de pratiques différentes de celles vécues. Pour Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.), le comportement de sa fille diffère du sien lorsqu'elle était enfant ; « *Elle [mère d'Orly] a dû me mettre une fessée car je suis allée trop loin... mais tout le monde dit que j'étais adorable donc voilà. Et ma mère elle me dit, « C'est pas toi...elle [Fille d'Orly] est pas comme toi... elle a du caractère, il faut pas que tu te laisses marcher sur les pieds... elle te fait des caprices dans les supermarchés... » donc... »*. Dans cette situation, l'enquêtée se voit devoir opter pour un agissement différent de celui que sa propre mère a eu avec elle durant l'enfance. Devant s'adapter au comportement de sa fille qui donne plus de fil à retordre, Orly usera de la fessée de manière plus fréquente par rapport à sa propre expérience enfantine, ainsi que du cri et de la mise au coin. En dehors d'une comparaison de la situation actuelle du parent avec celle de son enfance, il convient de dire aussi que des événements¹¹⁵ peuvent survenir tout au long de la vie de l'individu (handicap, agrandissement de la famille, divorce, deuil...) pouvant modifier son présent, créer une perte de repère et favoriser des changements de pratiques.

Comme dans le cas d'Orly, bien que cela paraisse être une minorité, les transformations des pratiques ne vont pas inéluctablement vers une réduction des pratiques punitives et coercitives. Dans l'optique d'une adaptation à la situation familiale, les transformations peuvent aller dans les deux sens (une réduction ou non) et aussi être momentanées, si la situation familiale se remanie.

2.3.2. L'instauration d'un cadre éducatif plus ou moins rigide, apparaissant à tort manquant durant l'enfance du parent

Les transformations des pratiques éducatives parentales concernent également les parents qui ont vécu des carences éducatives dont ils souhaitent s'éloigner. Ces carences éducatives peuvent provenir de plusieurs événements. Suite au mouvement de mai 68, une renonciation à l'autoritarisme, parfois confondu avec l'autorité, a favorisé la permissivité dans l'éducation des enfants et a pu engendrer une perte de cadre. Les carences éducatives peuvent aussi subvenir dans le contexte d'une famille maltraitante, où nous pouvons retrouver, à la fois de la négligence éducative et de la violence au sein duquel un cadre est manquant. Enfin, l'absence de cadre éducatif peut également relever d'une famille dans laquelle le ou les parent(s) n'ont pas pu profiter d'une disponibilité nécessaire pour le

¹¹⁵ « Un processus socialisé et socialisant » au sens de Muriel DARMON. Op. Cit. page104.

maintenir. C'est le cas pour Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) issu d'une famille nucléaire composée de quatre enfants. Au décès du père, la figure parentale restante a dû travailler pour nourrir la famille, laissant peu de temps et d'énergie pour une présence auprès des enfants et le maintien d'un cadre. Pour l'enquêté, ce manque de cadre et de « peur » (peur des limites) l'aurait amené à s'éloigner des bonnes conduites. Situation et dispositions acquises qu'il ne souhaite pas reproduire pour ses enfants ; *« C'est important, ce sentiment de peur, il est important. Moi dans ma vie, je n'ai pas eu ce sentiment de peur. Je risquais rien, donc j'avais pas peur. Je risquais rien du tout, alors à partir de ce moment-là, tu fais des choses que tu devrais pas faire. Mais impliquer la peur, c'est aussi impliquer une éducation qui plus tard porte ses fruits. C'est comme une branche d'arbre, on le dit, si tu la plantes tordue, elle poussera tordue, si tu la plantes droite, elle poussera droite. »*. Pour inculquer la « peur », Alexis avertit ou use du coin et de la fessée lorsque l'enfant franchit les limites.

Les parents, dans ce contexte, considèrent avoir manqué de cadre éducatif et désirent l'instaurer, rejetant la permissivité, la négligence et/ou la violence gratuite qui ont pu être omniprésentes durant leur enfance et dans leur socialisation familiale. Socialisation probablement désapprouvée par le biais d'autres rencontres socialisatrices qui valorisent la norme de parentalité suivante : le maintien d'un cadre sécurisant.

2.3.3. Un remplacement de certaines pratiques, perçues comme violentes, par d'autres pratiques, traduisant un nouveau regard sur l'échec parental

Les transformations qui relèvent d'un remplacement de certains actes par d'autres moins virulents concernent un grand nombre d'enquêtés ce qui fait qu'elles ont déjà pu être mises en avant précédemment. Ce que nous pouvons ajouter ici, c'est le regard porté sur l'échec parental. Dans ce contexte, mettons en avant le discours de Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.), qui préfère la discussion, à l'utilisation de la fessée et du martinet ; *« (...) C'est très très rare. Je pense que dans leur vie, ils en ont eu une [fessée] chacun... bon après la petite tape sur les mains pour apprendre à... voilà c'est différent. Ma mère était une adepte du martinet. (rire) Je suis pas pour la fessée (rire). Je préfère la discussion... parce que j'estime que quand on frappe un enfant, déjà c'est pas constructif. Et puis psychologiquement c'est... fin... c'est montrer déjà ses limites... à soi. »*. Dans son discours, Katy n'apparaît pas reproduire l'utilisation du martinet, comme en a pu user sa propre mère. Elle a toutefois eu recours à la fessée de rares fois. Néanmoins, et c'est un sentiment que nous retrouvons pour ceux qui sont dans

une « utilisation involontaire », l'usage de la force pour se faire obéir par l'enfant, peut renvoyer à un sentiment d'échec pour le parent. L'échec ici, est ressenti lorsque le parent ne réussit pas à passer par l'explication, par la discussion ou par d'autres moyens non virulents (notamment non corporels) pour faire éducation. Mais l'échec représente aussi le fait d'arriver au bout de ses capacités parentales, comme l'énonce Katy par ces mots « montrer déjà ses limites ». On peut dire que les moyens (les actes effectués) pour atteindre la finalité (enfant éduqué) s'avèrent de plus en plus préoccupants pour les parents, comme l'a longtemps été la finalité elle-même.

2.3.4. Expansion de pratiques éducatives modernes s'inscrivant dans une indulgence et une complicité avec l'enfant, en accord avec le néologisme de parentalité et ses normes

Enfin, plus souvent, les transformations rappellent les attentes du néologisme de parentalité. Ces remaniements se concrétisent généralement par la socialisation secondaire parentale mise en avant précédemment qui remet en question des dispositions acquises lors de la socialisation primaire et/ou plus spécifiquement familiale. Les parents contournent certaines pratiques de leurs ascendants afin d'intégrer les normes plus actuelles d'une « bonne » parentalité. En ce sens, il y a une expansion de pratiques éducatives nouvelles s'inscrivant dans une négociation, une indulgence et une complicité avec l'enfant. Elles sont également visibles à travers les conseils de parentalité que nous pouvons retrouver dans une multitude d'ouvrages et de magazines ou sur des sites internet (forums, blogs...). Sans exhaustivité, plusieurs enquêtés mettront en évidence l'importance des échanges avec l'enfant et de l'explication. Nous retrouvons Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) mettant en lumière des pratiques différentes que celles vécues et potentiellement intériorisées à travers la socialisation secondaire ; « *Nous, on était moins stricts, on était plus à l'écoute par rapport à nos parents : [où] c'était non, on discutait pas, c'était non. Nous on était plus dans l'explication, on partait du principe qu'ils étaient tous les trois différents.* ». Elle ajoute l'importance de l'écoute et d'une adaptation aux enfants. Quant à Emma (et Samuel) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.), dans le même sens, elle démontre une forme de patience et la mise en mot des actions parentales aux enfants ; « *Alors on essaye de discuter. D'expliquer le pourquoi. Puis on passe la main, quand ça va trop loin le conflit avec un, on passe le relais. (...) Fin voilà les choses il faut expliquer* ». De par ses mots « il

faut », Emma renvoie à la fois, la présence ainsi que son intériorisation des normes de parentalité qu'elle participe elle-même à véhiculer.

Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, les individus peuvent être contraints de modifier leurs pratiques vis-à-vis de celles vécues. Au regard de l'enquête (et dans les apports théoriques du premier chapitre), on peut dire que l'entrée dans la parentalité nécessite de se conformer aux normes (règles de conduites) et aux valeurs (perceptions partagées rendant désirable certains comportements) associées au statut de parent et qui seraient légitimes au sein de la société dans laquelle nous vivons. Toutefois, bien que les parents se doivent de se conformer aux normes dominantes, afin de dépasser le statut de géniteur, l'adoption des pratiques éducatives plus récentes, n'est pas forcément « imposée » de leur point de vue. Ces nouvelles pratiques et les conseils les concernant, peuvent être attendus par les parents. Les parents peuvent être adhérents à ces pratiques, parfois plus fortement, trouvant un intérêt à ces nouveautés. La légitimité de ces pratiques est essentielle pour qu'elles s'inscrivent dans la socialisation secondaire de l'individu et bouleversent les dispositions acquises durant la socialisation primaire. Par exemple, il s'agit parfois, mais pas exclusivement, d'attendre de ces pratiques récentes une possibilité de tisser une meilleure relation entre parent-enfant. Dans ce sens, pour Lucie (N°15. Célibataire, 30 ans, une fille de 3 ans), la recherche de dialogue n'est pas seulement une question de conformité à une norme mais aussi et surtout de répondre à un manque ou un dysfonctionnement perçu vis-à-vis de son enfance ; « (...) *je me suis toujours dis, y'a certaines choses que j'ai pas envie de reproduire, par exemple je sais que ça manquait de dialogue, après c'est vrai que voilà... c'est compliqué la relation parent-enfant... c'est compliqué.* ». Le dialogue dans l'éducation fait sens pour l'enquêtée.

A travers les transformations des pratiques éducatives et les décisions prises sur les actes de violences éducatives ordinaires reproduits (parfois partiellement), l'enquête met en perspective une tendance à une tentative de prise de distance à l'égard du phénomène qui pourrait être le terreau¹¹⁶ de la maltraitance. Une préférence pour les pratiques récentes qui prônent le respect de l'enfant, par l'ensemble des enquêtés (qui sont majoritairement issus de classes populaires stabilisées) est palpable, bien que leurs rapports aux violences éducatives ordinaires, nous l'avons vu en partie 1, varient entre une « utilisation volontaire », une « utilisation involontaire » et une « opposition affirmée ».

¹¹⁶ Les violences éducatives ordinaires seraient le « terreau de la maltraitance » selon la Fondation pour l'Enfance, Op. Cit. page 14.

2.4. Mises en avant de pratiques éducatives coercitives et punitives conditionnées

Que ces pratiques éducatives résultent d'une tendance « volontaire » ou « involontaire », issues d'une reproduction ou d'une transformation, elles rencontrent des critères de tolérance spécifique. Nous mettons en lumière trois aspects auxquels sont sensibles les parents en ce qui concerne l'utilisation des pratiques de violences éducatives ordinaires, qui compléteront les données des points précédents. Ces éléments de compréhension permettent de faire le rapprochement avec les données quantitatives mentionnées plus haut, selon lesquelles « 85,1% des parents français aspirent à une éducation sans violence « dans la mesure du possible » »¹¹⁷.

2.4.1. « De temps en temps » : des pratiques occasionnelles et limitées

Divers parents présentent leurs agissements à travers un aspect occasionnel et restreint. Dans ce cadre, Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) exprime la rareté de son recours à la fessée ou à la « petite tape » ; « *C'est arrivé mais pas souvent. Je crois que Merline la plus grande, elle en a pris deux [fessées]. Et la plus petite peuf... des petites tapes mais pas voilà... deux fois mais pas...* ». Dans le même registre, Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) tient également à montrer une utilisation des pratiques punitives et coercitives occasionnelles ; « *Donc voilà, y'a le coin, y'a des fessées (rire) de temps en temps. Alors après, c'est vraiment de temps en temps...* ». Ce contexte exceptionnel les rend acceptables au regard d'un certain nombre d'enquêtés. La récurrence effrénée, quant à elle, est décriée. Cependant, il convient de dire que la « rareté » de ces pratiques dépend de l'interprétation des enquêtés. Si pour Virginie, par exemple, il s'agit d'un recours qui se limite, à priori, à deux fessées pour sa fille aînée en l'espace de douze ans, pour Orly, les pratiques sont perçues comme étant occasionnelles lorsqu'elles adviennent une fois par mois. Elles peuvent être aussi, dans un contexte périodique, finalement plus régulières ; « *Une fois par mois c'est sûr que oui. Mais bon voilà, y'a des périodes, l'année dernière c'était régulier. Une à deux fois par mois.* ». L'aspect périodique reste mis en avant pour démontrer une utilisation des pratiques limitées dans le temps.

Dans le même sens, par le biais d'un pourcentage, Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) met en lumière son utilisation pauvre et restreinte du chantage ; « *Je vais dire, 80% d'explication et 20% de petits chantages. Même 90% d'explications et*

¹¹⁷ BUSSMANN Kai, ERTHAL Claudia et SCHROTH Andreas, Op. Cit. page 97. (Annexe 3)

10% de chantages. *Je l'avoue, faire du chantage, dire « Bah tu auras pas ça, si tu fais pas ça » le chantage c'est pas bien, mais ça m'est arrivé de le faire, et je préfère être honnête et te le dire. »*. Toutefois, les pratiques punitives et/ou coercitives psychologiques voire verbales restent plus subtiles à appréhender car elles s'avèrent moins quantifiables. Il est difficile de dire si ces pratiques-ci sont effectuées de manière occasionnelle car, à part exception, les enquêtés ne s'aperçoivent pas qu'ils en usent (ou du moins ne s'étendent pas sur le sujet) et n'ont donc pas nécessité de stipuler à quelle fréquence ils les emploient. L'important ici n'est toutefois pas de quantifier mais de montrer l'attachement des enquêtés à mettre en lumière une tolérance des pratiques lorsqu'elles restent occasionnelles. Ceci démontre l'intériorisation de certaines dispositions qui tendent vers une sensibilité parentale à l'égard des pratiques de violences éducatives ordinaires.

2.4.2. « Notre dernier recours » : des pratiques repoussées jusqu'aux derniers retranchements

Une autre caractéristique des pratiques punitives et coercitives actuelles, c'est qu'elles ne résulteraient pas d'un emploi banal aux yeux des parents. Elles surviendraient davantage lorsque d'autres tentatives ont échoué et que le parent se retrouve à cours de solutions. De par ces solutions épuisées, le parent en question peut se retrouver excédé. Dans cette optique, Coralie (N°16. Pacsée, 39 ans, deux filles de 15 mois et 5 ans) évoque la pratique de la fessée, suite à plusieurs tentatives ratées qui n'ont pu freiner l'attitude de sa fille ainée ; *« Elle va au placard au gâteau, deux, trois, quatre fois, beh une fois... j'étais énervée, mais six fois je l'ai enlevé du placard, je me suis levée je lui ai dit « Merline stop quoi ! » Là je lui ai mis une tape sur les fesses. »*. Dans la continuité, Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) s'exprime sur l'usage de la fessée comme étant un « dernier recours » ; *« la fessée c'est quand vraiment on en peut plus. C'est toujours pareil, c'est notre limite à nous... ils crient, ils crient, ils crient, c'est notre dernier recours. Maintenant j'essaie le moins possible. C'est quand même rare... »*. Pareillement, Emma et Samuel (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) s'inscrivent dans la même perspective, nous l'avions précisé précédemment ; *« Alors lui [père] il en a reçu à la pelle [fessées]. Lui, je pense qu'honnêtement depuis que les filles sont nées... tu as dû leur en mettre deux. Je pense que c'était vraiment quand on était très, très à bout et que... on a eu une période difficile. »*. Cette situation n'est pas seulement relative à la fessée. A travers le discours d'Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.), on décèle que le parent excédé peut aussi, sans exhaustivité, crier ou

dissuader l'enfant en l'intimidant ; « *Mais on commence toujours gentiment hein, c'est « Allez tu sais, y'a école » et puis ça passe pas, elle se cache, elle court, elle court. Au bout d'un moment y'en a marre, « Tu t'habilles parce que je vais m'énerver ! » voilà. (rire nerveux) Voilà comme disent les voisins, « J'entends que toi » (rire). Mais c'est pas... je sais pas comment faire alors je... voilà. ».* Néanmoins, la pratique utilisée en « dernier recours » reflète le plus souvent, durant les entretiens, des châtiments corporels, pour les mêmes raisons citées plus haut selon lesquelles les pratiques de violences éducatives ordinaires psychologiques et verbales sont moins perceptibles par les parents et/ou sont moins mises en lumière.

Car leur emploi n'est pas banal, les pratiques punitives et coercitives (particulièrement physiques car perceptibles) utilisées en dernier recours, peuvent également dépendre du « mérite » de l'enfant –évoqué dans la tendance d'une « utilisation volontaire » des pratiques. Dans ce contexte, Dave (et Cassie) (N°12. Mariés, 38 et 26 ans, un garçon de 22 mois) met en relief un recours adapté à la situation spécifique qui dépasse l'entendement ; « *Après moi il mérite la fessée, il a une fessée. Après y'a, pourquoi il mérite la fessée ? C'est pas pour une broutille qu'on va lui mettre une fessée. C'est vraiment quelque chose de... grave. ».* La pratique doit avoir un argument solide et être un moyen ultime. En ce sens aussi, Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) énonce ; « *Il faut que la fessée, il faut vraiment qu'elle soit méritée. Moi pour qu'ils l'aient, il faut qu'ils poussent hein. Il faut pousser le bouchon très, très loin. C'est très, très rare. Je pense que dans leur vie ils en ont eu une chacun... ».*

2.4.3. « Pour dire « bon stop. » » : des pratiques aspirant à être moins virulentes

Enfin, l'aspect virulent des pratiques parentales serait décrié. Dans cette visée, les pratiques qui sont courantes, répétées et banalisées dans le sens où elles interviennent pour des futilités, apparaissent virulentes. Emma (et Samuel) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) met en avant ces aspects auxquels elle n'adhère pas ; « *Moi je vois quelqu'un le faire quatre, cinq fois, bah c'est bon... attends quand même. Une fois, deux fois, trois fois je veux bien après non... si je le vois couramment non... (...) puis... tu as des gens qui mettent des fessées pour rien. ».* La répétition, c'est aussi ce qui interpelle Louise (N°14. Mariée, 30/40 ans, deux garçons de 2 ans et 6 ans) ; « *La répétition... parce qu'après voilà ça nous échappe tous... mais la répétition, ou des bleus à côté... ».*

Concernant leurs propres pratiques, l'ensemble des parents tendent à montrer des pratiques punitives et coercitives moins virulentes que les pratiques d'antan. Ceci peut faire lien avec les efforts parentaux qui tentent de redéfinir certaines pratiques (point 1.2.2.) pour en atténuer la virulence, et montrant, en parallèle, que des actes tombent en désuétude. Ainsi, Coralie (N°16. Pacsée, 39 ans, deux filles de 15 mois et 5 ans) porte son attention sur l'absence de traces ou de marques pour s'éloigner d'une pratique violente ; « *Bon elle a la couche, elle a eu une tape, elle a pas eu la marque hein.* ». Conjointement, Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) se distingue de la fessée « sur les genoux » représentant les fessées anciennes ; « *Ça me plait pas. Bon après c'est pas.... Après y'a fessée et fessée, ça peut être une petite tape sur la cuisse pour dire « bon stop.» C'est pas forcément sur nos genoux...* ». L'adjectif « petit(e) » devant les actes de violences éducatives ordinaires rend également compte de cette tendance à se soustraire de tout aspect violent. Aussi, à travers les échanges effectués avec Lucie (N°15. Célibataire, 30 ans, une fille de 3 ans), on dénote un décalage entre les pratiques vécues et celles – partiellement- reproduites. L'isolement accompagné d'un enfermement vécu par Lucie, apparaît être une pratique inconcevable ; « *Beh moi je me souviens quand j'écoutais pas, j'étais aussi un peu rebelle. Je sais qu'ils m'enfermaient dans une pièce et ils m'étaient le balai derrière la porte pour pas que je sorte et je sais que je faisais des crises de fou. Alors bon. (rire) Je me suis toujours dis, y'a certaines choses que j'ai pas envie de reproduire (...)* ». Si l'enquêtée isole aussi sa fille dans la chambre, la méthode semble moins virulente, passant par l'explication et la patience, ainsi qu'en s'écartant d'un quelconque enfermement ; « *En général je lui dis de se mettre dans la chambre. Fin je lui dis... je la mets dans la chambre, là elle se met à hurler. J'ai essayé aussi de la mettre sur la petite chaise là. (montre du doigt). Juste pour l'isoler. Elle y reste plus ou moins, mais elle se met à hurler et c'est vrai que... ça saoule (rire). J'ai tendance à l'isoler mais c'est vrai que j'ai beau lui expliquer... j'ai essayé de lui expliquer au début... « Tant que tu seras pas calmée, tant que je t'entendrais, tu resteras ici. » Le problème c'est qu'elle aime pas le fait d'être... le fait que je l'ignore, d'être seule. Maintenant j'attends, avant j'avais tendance à... m'énerver très vite donc voilà ça finissait pas très bien.* ».

Ces attentions portées aux actes pouvant être considérés comme virulents, confortent la figure parentale à se comporter différemment. Une forme de sensibilisation est palpable au cœur de la socialisation parentale. L'extrait de Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), met en exergue une prise en compte de nouvelles normes

à travers les termes « il faut pas » concernant l'action de crier sur ses filles. Elle essaye alors de se conduire autrement ; « *Déjà que j'ai tendance à crier. Même si je sais qu'il faut pas.. voilà j'essaye... après... c'est dur de se contrôler car ils savent appuyer là où ça fait mal. Et euh mais après euh... j'essaye de m'isoler du coup. Je m'en vais. Fin, je reste dans la maison mais je me mets de côté ; elles, elles s'en vont se mettent dans la chambre. J'essaye de m'isoler pour me calmer. Après on en reparle.* ».

3. Ces conceptions éducatives établies, révisées et remaniées au cours des interactions avec l'instance familiale

Lors de la socialisation secondaire, nous avons vu que l'individu qui devient parent, établit ses propres conceptions et pratiques éducatives, en fonction de son enfance (de sa socialisation primaire) ainsi que du rôle social parental actuel (relatif aussi à la socialisation secondaire). Mais cette socialisation postérieure, qui dans ce contexte, construit les manières de penser et d'agir en tant que figure parentale, poursuit aussi son cheminement au travers des relations avec l'autre membre du couple parental et s'affirme face aux ascendants portant un statut de grands-parents. Ce point mettra donc en lumière, dans un premier temps, les rapports d'influences entre les deux membres du couple parental, qui agissent, l'un pour l'autre, comme agents de socialisation. Dans un second temps, nous aborderons les relations possibles des parents avec les grands-parents et les positions éducatives parentales qui en découlent. Nous verrons que l'ensemble de ces interactions avec l'instance familiale jouent sur les rapports des parents aux violences éducatives ordinaires. Ainsi, on peut dire que l'instance familiale agit également dans la socialisation secondaire de l'individu.

3.1.Des rapports d'influences entre les deux membres du couple parental

Qu'il ait ou non une relation conjugale, le couple parental¹¹⁸ désigne deux individus qui ont un ou plusieurs enfant(s) en commun. Dans ce sous-point, nous mettrons en lumière que les conceptions et les pratiques éducatives peuvent s'influencer entre les deux membres du couple parental, car si elles ont la possibilité d'être partagées et/ou d'être harmonieuses, ces conceptions éducatives peuvent aussi être contrastées entre les deux parents, notamment à l'égard des pratiques punitives et coercitives. Nous verrons que des

¹¹⁸ Dans ce cadre, nous prenons en compte les membres du couple parental partageant l'autorité parentale et les responsabilités à l'égard de l'enfant.

concessions ou des ajustements concernant les pratiques d'un parent en relation avec celles de l'autre figure parentale peuvent se créer, et remanier les rapports de ce premier aux pratiques de violences éducatives ordinaires.

3.1.1. Des valeurs partagées entre les deux membres du couple parental sur les pratiques éducatives

Pour une partie des enquêtés, les valeurs (que nous entendrons comme des perceptions partagées rendant désirables certains comportements) sont partagées entre les deux membres du couple parental. En parlant de principes, Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans) met en avant un attachement à des perceptions et à des règles morales communes à celles du père de son enfant ; « *On a les mêmes principes. Avec le père, quand chez l'un il est puni, il est puni chez l'autre. (...) après on a toujours trouvé un équilibre en fait. Il est pas pourri gâté de tous les côtés.* ». L'accord entre les parents en matière d'éducation concerne ici pour partie, les pratiques punitives et coercitives. Dans la même optique, comme pour Aurélia, Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) évoque cette concordance entre parents au regard des punitions ; « *Franchement depuis qu'on [avec deuxième ex-conjoint] s'est séparé, on est sur la même longueur d'ondes concernant l'éducation. C'est-à-dire pour Pascal quand il est puni chez l'un, il est puni chez l'autre. Si on arrive à faire des discussions familiales c'est que, soit moi je vais chez lui, soit lui vient chez moi, où c'est qu'on se met à table tous les trois ou tous les cinq si il y a une compagne et moi pareil et on discute par rapport aux problèmes qu'on a avec le petit, de façon à mettre tout sur table et que le petit ne puisse pas jouer sur les deux tableaux comme le font le trois quart des parents divorcés.* ». Cette harmonie peut apparaître essentielle afin de maintenir un cadre éducatif cohérent pour l'enfant.

3.1.2. Des pratiques éducatives différentes entre les deux membres du couple parental

Pour d'autres enquêtés, les perceptions et les comportements en matière d'éducation peuvent être discordants entre les membres du couple parental. Au regard des conceptions éducatives et des dispositions intériorisées toutes deux diverses et variées, mises en exergue tout au long de ce chapitre, il n'apparaît pas anormal de retrouver des différences entre les membres d'un même couple parental et parfois une forme de désharmonie. Dans le cas du couple de Samuel et d'Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.),

dont les différences ont pu être amorcées dans d'autres parties du chapitre, le rapport à la fessée s'inscrit dans cette optique ; « *Ah moi oui [regret]... parce que travaillant dans la petite enfance... Je sais que j'ai pas intérêt à le faire [donner une fessée]. Je ferai ça je serai virée. C'est écrit dans notre contrat, on signe une charte. Et toi je sais pas si tu as regretté ?* [en parlant au père] Samuel : *Non.* Emma, Samuel : *(rire).* Emma : *Ah lui... !* Samuel : *Bah quoi... si tu n'arrives pas à mettre des limites de temps en temps il faut... (geste de la fessée)* Emma : *Mais bon c'est pas...* Samuel : *C'est rare. ».* Si l'on repense aux tendances relatives à « l'utilisation volontaire » et « l'utilisation involontaire », on peut dire que les membres de ce couple se positionnent différemment sur chacune d'entre elles à l'égard de cet acte. Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans), met également en lumière un décalage entre ses agissements et ceux du père de sa fille ; « *Peut-être pas de la même façon [punitions] mais à sa façon un petit peu à lui. Il la violente pas mais... plus de gros mots on va dire (rire) je pense c'est un peu plus... (rire) vulgaire !* ». Cette différence comportementale avec l'enfant n'apparaît pas déranger l'enquêtée.

Néanmoins, les variétés au sein du couple parental peuvent être parfois problématiques pour les parents. Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans), met en lumière des événements conflictuels avec sa femme vis-à-vis du comportement de cette dernière ; « *Ma femme, elle va pas forcément lui dire « Tu ranges ta chambre », elle va y aller et le faire elle-même. Et du coup, après il y a un conflit entre ma femme et moi, parce que Lou a profité de sa maman qui est plus clémente que moi. Moi, si sa chambre elle n'est pas rangée, c'est pas moi qui vais le faire. Elle sait le faire, elle le fait. Et si elle ne veut pas, elle est punie.* ». Pour Alexis, il ne s'agit pas seulement d'une question d'amener l'enfant à être plus autonome mais à instaurer un cadre cohérent. Le comportement de sa femme favoriserait, selon lui, un comportement duquel l'enfant « profiterait » de l'adulte, au sens « de se jouer » de lui. Le cadre éducatif lui apparaît, dans cette situation, bancal n'étant pas maintenu conjointement par les deux figures parentales. Concernant Laly (N°9. Célibataire, 41 ans, un fils de 25 ans et une fille de 15 ans), elle exprime une crédibilité parentale qui serait en jeu, lorsque l'un des parents diverge de ce qui est instauré par l'autre ; « *On s'est frité y'a pas longtemps parce que moi je l'avais puni et lui il [père] l'a dépuni. Et moi je lui ai dit « Je suis plus crédible là, si tu fais ça, ça ne va pas le faire. » il a compris, maintenant il me suit.* ». Après un passage conflictuel, l'enquêtée a insisté pour rétablir une forme de concordance. Enfin, dans le contexte d'Orly (N°3. En concubinage,

28 ans, une fille de 3 ans et demi.), la mise en diapason instable des membres du couple parental rendant le quotidien « difficile » est aussi perceptible ; « *Entre moi et lui au début c'était difficile car moi je savais qu'il fallait instaurer des règles dès la naissance, au fur à mesure, et lui il n'y voyait pas trop... parce que c'est une fille, elle est mignonne comme tout, on se dit « Oh mais non, c'est une fille elle est toute... » ».*

Toutefois notons que des positions diverses dans l'éducation ne sont pas forcément synonyme de désharmonie pour un couple parental. Dans le cas de Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans), l'investissement important du père de ses enfants dans son travail mis en avant au long de l'entretien, le mettant à distance de sa famille, permettait à Laure d'avoir la main mise sur l'élevage¹¹⁹ et l'éducation des enfants ; « *Il a été plutôt pas absent, il était quand même là, il m'a fait comprendre dès le départ, quand on voulait des enfants, que lui c'était « bon des bébés tout ça... voilà » c'était pas son truc. Moi j'étais d'accord « ok,ok, moi je suis là ».* L'investissement massif de l'enquêtée dans l'éducation de ses enfants pouvait participer à conforter le père à suivre la cadence de sa femme ; « *Avec le papa, sur le plan relationnel par rapport à l'éducation, quand on était ensemble on s'est toujours entendu, il y a jamais eu... fin on a toujours été d'accord et on l'est encore.* ».

3.1.3. Interactions avec l'autre membre du couple parental pouvant produire des concessions, parfois mutuelles, et des ajustements modifiant leurs pratiques éducatives propres

La « socialisation conjugale » a été émise par Peter BERGER. Dans son ouvrage, Muriel DARMON avance que ce sociologue et théologien, « (...) a proposé (...) de considérer le mariage (l'institution, mais surtout les effets individuels de la vie en couple qui en découle) comme une phase décisive de socialisation. La vie en couple –et notamment la « conversation continue » à laquelle elle donne lieu, c'est-à-dire la confrontation et les échanges des catégories d'appréhension du réel, héritées de socialisations antérieures- se traduit pour les deux conjoints, selon ces auteurs, par l'intériorisation d'un *nomos* commun, c'est-à-dire d'un univers partagé de référence et d'action.»¹²⁰. En suivant la même optique, dans ce travail nous parlerons plutôt des influences socialisatrices qui se jouent au sein d'un couple parental (en dehors d'un mariage, la responsabilité commune

¹¹⁹ Au sens d'un « Ensemble des soins matériels (hygiène, alimentation, etc.) donnés à un (...) enfant. » Dictionnaire LAROUSSE [En ligne], consulté en mars 2020, disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9levage/28388>

¹²⁰ DARMON Muriel, Op. Cit. page 93. Dans BERGER Peter, « Marriage and the Construction of Reality: An Exercise in the Microsociology of Knowledge » 1964.

vis-à-vis d'un enfant peut conforter ces interactions socialisatrices entre parents). Car de manière générale, bien souvent la visée d'une éducation cohérente entre les deux membres du couple parental apparaît nécessaire et incite les figures parentales à harmoniser leurs conceptions éducatives, passant par des ajustements ou des concessions, ces dernières parfois mutuelles, remaniant leurs dispositions acquises antérieurement.

Ainsi, nous avons vu dans les extraits d'entretiens précédents, concernant Laly et Orly (point 3.1.2.), que des enquêtés attendent de l'autre parent un renforcement du cadre éducatif passant, si besoin est, par des pratiques éducatives punitives et coercitives. Ces enquêtés conforteront le deuxième membre de leur couple parental à ajuster leurs pratiques. Dans ce contexte, l'utilisation des pratiques punitives et coercitives peut être encouragée par l'autre parent.

Dans d'autres situations, les deux positions parentales peuvent rechercher un équilibre. C'est le cas pour Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) et sa femme en ce qui concerne l'utilisation des fessées ; « *Elle met jamais de fessées. Elle ne se sent pas de faire comme moi. Elle est contre la fessée, elle n'en donnera pas, alors que moi je vais en donner une... mais par contre après, elle [sa fille] ne le fait plus.* ». Si de prime abord, sa femme semble opposée aux fessées (au sens d'une « opposition affirmée »), elle accepte que son mari en use, traduisant une concession de la part de cette première. Elle n'empêche pas l'acte. Aussi, malgré l'utilisation de la fessée par son mari, elle apparaît lui communiquer les difficultés rencontrées avec sa fille, si nécessaire, sachant qu'il pourrait en user ; « *Elle l'a craint moins, mais elle se dit, « Quand maman elle va dire à papa... », elle est pas bête... elle est très intelligente. Elle sait que maman va me le dire, donc du coup elle prend la peur quand même. Du coup ça marche relativement bien.* ». Cette pratique par le mari suffit, elle reste exceptionnelle et ne suggère pas, de la part de sa femme, un recours à la fessée. Ainsi, la femme d'Alexis peut poursuivre son non usage de cet acte. Cette situation rappelle également celle du couple d'enquêtés Emma et Samuel (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.). Leur extrait d'entretien cité plus haut, montre qu'Emma n'adhère pas à l'utilisation de la fessée contrairement à Samuel. Un mélange de leurs deux positions se crée par concessions mutuelles et/ou par une adaptation des conceptions éducatives de chacun, amenant à une utilisation de la fessée qui reste toutefois occasionnelle. La résultante aurait peut-être été différente si les deux parents étaient en faveur de la fessée (ou en défaveur). La rencontre et la relation entre les conceptions éducatives des deux parents peuvent participer à remanier ces dernières.

Dans un autre cadre, les concessions d'un des parents ou son adaptation aux conceptions éducatives de l'autre membre du couple parental, peuvent favoriser la diminution des pratiques punitives et coercitives. Cette situation rejoint la visée que nous avons amorcée concernant la « transformation contrainte » de certaines pratiques parentales. Ainsi, nous avons vu que Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) avait fortement incité son mari à abandonner l'usage de la ceinture ; « *Il [père] a été éduqué à la ceinture lui. Moi évidemment je suis pas sur cette éducation aussi dure. Je veux surtout pas ça pour mes enfants, je pense qu'il l'a entendu. (...) Donc on a dû se repositionner. La ceinture il l'a fait une fois et je lui ai dit que ce serait la dernière (...)* ». Ces remaniements vers une diminution des pratiques punitives et coercitives concernent également le couple d'enquêtés Catarina et Jules (N°11. Mariés, 2^{ème} union pour la mère, 42 ans, 4 garçons de 6 ans, 17 ans, 19 ans et 21 ans). Dans leur situation, Catarina a dû s'adapter aux conceptions éducatives de son mari, qui refuse l'usage de la gifle, dont elle avait pourtant fait usage avec ses enfants d'une première union. Elle s'est également adaptée à son mari concernant l'utilisation de la tape sur la main dans les magasins ; « *Jules : Moi une claque au visage. Quand c'est le visage, je supporte pas. Même pour rigoler, tu peux mettre une petite calbote [petit coup derrière la tête] à un gamin comme ça... mais mettre une claque, c'est un gamin, tu touches pas. (...) Le visage non, la cuisse oui. Catarina : Moi des gifles, ils s'en sont pris, honnêtement hein... (rire). Parce que voilà quoi... c'est la première chose, paf ! C'est la première chose qui... voilà. Petits [les trois grands fils], une tape sur la main, jusqu'à 3, 4 ans, le gamin il comprend qu'il faut pas toucher. Voilà, l'exemple tout bête. Quand on allait au magasin quand ils étaient petits, ils avaient interdiction de toucher à quoi que ce soit. Ils touchaient, ils prenaient une tape sur la main. Lilian [cadet de 6 ans], on va au magasin... Il [père] le laisse toucher. Et moi j'aime pas. Et... Jules : Bah moi je prends, je regarde... Bah mon fils il fait pareil... Je peux pas lui dire non... « Papa je fais pareil que toi.. » Donc voilà... Catarina : Que là... une tape sur la main, je lui mettrais pas. Je sais pas... parce que voilà. ».* Au regard de cette nouvelle union avec Jules, les pratiques éducatives de Catarina s'en trouvent changées lorsqu'il s'agit du fils cadet qu'ils ont en commun ; « *Donc voilà la différence, l'éducation avec les grands, très stricte, assez sévère, et je suis plus relax avec Lilian. ».*

Ainsi, la famille comme instance de socialisation primaire, peut aussi agir dans une socialisation secondaire en ce qui concerne l'acquisition du rôle social de parent. En ce

sens, l'autre membre du couple parental peut être un agent de socialisation secondaire à travers lequel on peut intérioriser des manières de penser et d'agir.

Aussi, il convient d'ajouter que les conceptions et les pratiques éducatives d'un parent peuvent être bousculées lorsqu'il s'agit de compenser les difficultés de l'autre figure parentale ou son absence. En ce sens, Emma se concentre sur le maintien du cadre et des limites avec les enfants pour pallier aux difficultés voire, à la perception différente de son conjoint Samuel (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) sur ce sujet ; « *Il n'arrive pas [à mettre un cadre], fin c'est pas qu'il arrive pas, il est tellement tout le temps dans le jeu, et dans... tu vois il dit « Ce n'est pas grave... » y a quand même besoin d'avoir des limites, d'avoir un cadre, donc c'est plus moi.* ». Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans), quant à elle, comble l'absence du père ; « *Je suis un peu tout, parce qu'on me le dit tout le temps. Parfois on me dit que je suis trop copine, parfois que je suis trop stricte, ouais que j'ai un peu trop tous les rôles. Mais en fait c'est normal parce que son père ne s'occupait pas d'elle, et moi je suis dans le principe que moi, je l'ai voulu la petite, donc et beh tant pis quoi. Si lui il assume pas derrière, beh assumes quoi.* ». Être seule est une situation (ou un évènement socialisé par l'absence de l'autre parent) qui demande une adaptation, modifiant les manières d'agir et de penser (référence au point 2.3.1.).

3.2.Des rapports multiples avec les grands-parents

Les réflexions et les remaniements concernant les conceptions éducatives parentales peuvent se confronter également à celles des grands-parents, comme agents de socialisation. Nous verrons donc dans ce sous-point, les différentes relations qu'il est possible de distinguer durant l'enquête entre parents et grands-parents, qui permettent elles aussi, d'appréhender certains rapports des familles aux pratiques punitives et coercitives. Que la relation des parents avec les grands-parents, au regard de l'éducation des enfants, soit stable, harmonieuse, plutôt conflictuelle, délicate ou qu'elle nécessite un dialogue, elle oriente la figure parentale dans son rôle social de parent, à l'intégrer comme l'ont fait ses prédécesseurs et aussi à s'affirmer...parfois à l'encontre de ses ascendants.

3.2.1. Des grands-parents repères pour les parents et/ou qui les soutiennent dans l'apaisement des conflits avec les petits-enfants

Les grands-parents peuvent être des repères pour les parents dans leur « socialisation parentale » mais aussi, un soutien dans l'apaisement des conflits avec les petits-enfants.

Pour ce faire, une bonne entente entre les parents et les grands-parents est requise, tout comme une mise au diapason en ce qui concerne les pratiques éducatives. Dans cette optique, une partie des enquêtés s'appuie sur la participation et les contributions des grands-parents. En ce sens, admirative des facultés de sa propre mère à gérer sa fille unique, pour Orly (N°3 en concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.), cette première est un repère qui arrive à se faire écouter sans lever la voix (contrairement à elle) ; « *Ma mère elle est très dure avec ma fille. Elle lui parle comme une petite adulte voilà. Elle lui laisse rien passer, elle a le droit d'avoir ses moments, hein, c'est une enfant... Mais je vois que, dès qu'elle va faire un caprice, elle lui dit « T'es une grande, tu fais pas de caprice, et t'es chez moi, tu feras pas de caprice. » et elle se calme, et pourtant ma mère, elle lève pas la voix !* ». Les pratiques de la grand-mère maternelle, mère d'Orly, est source d'exemple pour cette dernière. Se faire entendre sans lever la voix apparaît envisageable. Dans le cadre de Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), la grand-mère maternelle est une ressource lors des conflits parents-enfants ; « *C'est vrai que c'est ma mère qui, euh, qui vient nous aider pour les gérer. (...) Pas pour tout, hein. Mais c'est vrai que quand il y a des gros clashes, des choses qui ont du mal à passer, c'est vrai que ma mère, elle est là aussi, pour en parler aussi. (...) Je dirai que ça aide aussi des fois (rire).* ». La participation de la mère de Virginie permet de tempérer l'atmosphère tendue entre parent-enfant. Cette contribution peut permettre de limiter l'ampleur des conflits et possiblement, le recours aux pratiques punitives et coercitives du parent, étant plutôt dans une écoute intergénérationnelle.

Cette situation de bonne entente entre les parents et les grands-parents concerne généralement, soit, des parents qui reproduisent ou tentent de reproduire ce qu'ils ont vécu (violences éducatives ordinaires ou non), restant en accord avec les pratiques de leurs ascendants. Soit, à l'inverse, des grands-parents ayant modifiés leurs anciennes pratiques, se rapprochant ainsi de celles des parents. Ce peut être aussi un mélange de ces deux circonstances. Mais la présence des grands-parents dans l'éducation peut aussi être, comme pour Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans), l'occasion de montrer à l'enfant plusieurs conceptions éducatives plus ou moins rigides ; « *Quand elle va chez sa marraine ou sa grand-mère, je donne l'autorité chez qui elle est. Ça sera peut-être une autorité différente de la mienne. C'est elle [personne qui garde l'enfant] qui va choisir comment la punir. C'est aussi ça l'éducation, c'est voir d'autres personnes, des agissements différents. Donc ça lui apprend aussi.* ». Néanmoins, l'acceptation du parent

d'une variété de conceptions et de pratiques éducatives n'est pas toujours aisée, nous le verrons.

3.2.2. Un difficile accord sur les pratiques éducatives avec les grands-parents de « l'ancien temps » perçus trop sévères

Dans un autre cas de figure, des enquêtés démontrent un accord sur les pratiques éducatives avec les grands-parents, plutôt laborieux, notamment lorsque ces derniers sont perçus trop sévères. Si pour certains d'entre eux, la relation s'est interrompue avec leur(s) ascendant(s), et souvent, avant même la naissance du premier enfant de la figure parentale, pour d'autres, il existe une recherche d'un accord sur les pratiques éducatives et d'une entente avec les grands-parents. Dans ce cadre, l'enquêtée Emma (et Samuel) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) met en avant les discordances éducatives entre les pratiques de son couple et celles des grands-parents paternels ; « *C'est-à-dire que moi à table déjà, on mange sur une petite table, parce qu'on est entre nous. Elles se lèvent, elles me le disent « Est ce que je peux sortir ? » je leur dis oui. (...) Mes beaux-parents c'est inconcevable. Alors qu'un enfant fin voilà... enfin hier ça a été le gros problème et elles n'ont pas compris... (...) Ils [grands-parents paternels] sont persuadés qu'un enfant ça doit rester assis des heures, alors que... Samuel : Ils sont à l'ancien temps.* ». Le couple d'enquêtés essaie de maintenir une entente avec les grands-parents paternels. Néanmoins, le couple serait trop « laxiste » aux yeux de ces grands-parents, tandis que pour Emma et Samuel, ces premiers apparaîtraient trop sévères, dans le sens où ils seraient peu indulgents et n'hésiteraient pas à punir. Ainsi, l'entente autour des conceptions éducatives reste difficile. Emma poursuit ; « *Après je sais qu'ils pensent qu'on est des parents trop laxistes. Justement je pense que nous on est des parents d'enfants rois [aux yeux des grands-parents]... Par exemple, y'en a une, elle va faire un petit truc de rien du tout, bah ils vont nous le dire « Bah mettez lui la fessée. ». Mais je sais que ça les titille, que y'a pas de règles... Alors que oui y'a des règles chez nous.* ». Les désaccords perceptibles entre un parent et ses ascendants ou ses beaux-parents, mettent en lumière un individu actif dans sa socialisation, qui dans ce cadre, rejette des conceptions éducatives qu'on tente de lui transmettre. Comme dans le cas de Samuel, on peut dire que la socialisation secondaire concernant l'intégration du rôle social de parent, par le biais des normes de parentalité actuelles et/ou d'une relation au deuxième parent, peut prendre le pas sur sa socialisation primaire, ou secondaire marquée par ses ascendants. Notons que dans ce point, contrairement au prochain, les grands-parents se préoccupent de la bonne éducation de

leurs petits-enfants perçue comme étant mise à mal, par une trop forte conciliation et indulgence des parents.

3.2.3. Une réorganisation nécessaire avec les grands-parents attachés à une tolérance excessive et gâtant immodérément les petits-enfants

Dans un troisième cas, les relations entre le parent et les grands-parents paternels ou maternels peuvent être perturbées par un manque de cadre de ces derniers. Une réorganisation apparaît alors nécessaire avec les grands-parents attachés à une tolérance excessive et gâtant immodérément les petits-enfants. En ce sens, Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) rapporte le comportement incommode de la grand-mère paternelle de sa fille ; « *Ma belle-mère, elle l'a sortie au marché hier, elle lui a acheté une boîte de chocolat... moi je lui ai dit, « Tu es pas obligée ! » (rire nerveux) Donc voilà. Ou « Je lui ai acheté des feutres, parce que la petite m'a dit qu'à la maison, ça marchait pas. » Bah c'est pas vrai ! »*. L'enquêtée poursuit son discours en mettant en avant que les agissements des grands-parents ont un impact sur le comportement de sa fille ; « *Elle [sa fille] se comporte pas de la même façon avec mon père et avec ma famille, avec qui c'est un peu plus cadré, je vois qu'elle est un peu plus grande, un peu plus... responsable etc. Et quand elle est avec la belle-famille [grands-parents paternels], quand je la récupère elle est toujours bébé, capricieuse, je sais qu'il y a eu du laisser-aller, qu'ils lui ont pas posé de limites.* ». Les impacts sur le comportement des petits-enfants qui résultent d'une tolérance excessive des grands-parents, amènent la figure parentale à rectifier le tir, car cette tolérance pourrait nuire à l'éducation dûment établie. Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans), dans cette visée, indique ; « *Moi, de temps en temps je remplace certaines choses car elle [grand-mère] aurait tendance à dire oui à tout et moi je ne veux pas. (...) Donc ça... on a reparlé de ça. Elle m'a dit clairement qu'elle voulait pas être la maman, elle veut que les bons côtés. Mais bon ça, elle l'a bien compris, je veux bien qu'elle ait les bons côtés, mais qu'elle biaise pas mon autorité.* ». L'enquêtée ne permet pas un manque excessif de cadre de la part de la grand-mère, qui influencerait l'éducation des enfants dans une permissivité. Cette optique est aussi partagée par Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) ; « *Donc ma mère bah c'était euh... elle avait qu'une petite fille et c'était la gâter, la gâter, la gâter. Du coup c'est pas grand-chose mais ouais c'est pas lui donner une bonne chose car à chaque fois qu'elle la voyait elle avait des cadeaux, des cadeaux... elle me disait « Oui mais c'est des petits cadeaux » je m'en fous, mais c'est la quantité.*

Maintenant ça commence à... elle commence à voir qu'il faut moins... après non l'éducation elle [grand-mère] suit ce qu'on nous, on dit. Ça elle a le droit, ça elle a pas le droit... pour ça, elle suit. ». On peut dire aussi, suite à ces extraits d'entretien, que certains ascendants ont modifié leurs pratiques lors de l'acquisition de ce nouveau statut de « grands-parents ». Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) met en évidence le comportement de sa mère qui est différent avec ses petits-enfants par rapport à celui qu'elle adoptait avec ses propres enfants ; « *Ma maman elle réagissait pas du tout comme elle réagissait avec moi. Mais du coup c'est une grand-mère. Donc je lui ai jamais imposé... Je lui dis « Tu exagères, tu abuses. » Mais bon... dans le sens de les gâter ou de leur permettre des choses... mais c'est les grands parents donc voilà. Moi ça me dérange pas. Tant que y'a pas d'empiètement sur moi, comment je me comporte (...)* ». C'est aussi le constat d'Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) ; « *Eux ils veulent avoir le rôle de grands-parents, c'est différent, c'est pas le même, et c'est bien qu'elle voit des cadres différents.* ». Les grands-parents pourraient potentiellement avoir moins de pressions sociales que les figures parentales, en ce qui concerne la bonne conduite des enfants et leur éducation, ce qui leur permettrait de ce fait, pour ceux qui le souhaite, d'avoir le « beau rôle ». Autrement dit, de se permettre d'être plus tolérants et moins coercitifs avec les petits-enfants contrairement aux parents.

Au regard de l'ensemble de cette troisième partie, nous pouvons ajouter que contrairement aux théories de Peter BERGER et Thomas LUCKMANN, qui différencient la socialisation primaire de la secondaire par l'absence d'« autrui significatifs », nous nous rapprochons de la visée d'Everett HUGHES, sociologue. Ce dernier, selon l'auteure, « *avance que, dans la socialisation secondaire, les « autrui significatifs » sont à la fois divers (...) et variables (...). Loin qu'il y ait rareté des autrui significatifs lors de cette période il y en a, au contraire pléthore, si bien qu'on peut parler de configurations « mouvantes » d'autrui significatifs tout au long de la socialisation secondaire.* »¹²¹. C'est en effet dans ce contexte que peut s'inscrire l'autre membre du couple parental (ou « les » autres membres du couple parental, s'il s'agit d'une famille recomposée) et les grands-parents pouvant être, comme l'indique Muriel DARMON : « *Un « autrui significatif » [qui] est une personne qui entoure concrètement, spatialement et affectivement [l'individu] : il est « celui par qui passe une part de [sa] définition propre et qui se trouve, pour cette raison, investi d'une*

¹²¹ DARMON Muriel, Op. Cit., page 82.

importance singulière », celle d'un « *autrui qui compte* » dans le processus de socialisation. »¹²². Relation à autrui amenant, nous l'avons vu, transformations, remaniements ou affirmation des pratiques éducatives du parent.

Dans ce second chapitre, nous avons pu mieux appréhender les rapports des parents au phénomène de violences éducatives ordinaires.

Dans un premier temps, les rapports des parents à ce phénomène se sont révélés être multiples. De ce fait, les actions de sensibilisation gagneraient à prendre en compte et à s'adapter à ces différents rapports. Selon les actes éducatifs les plus récurrents, les parents en grande partie concernés par l'« utilisation volontaire » (ils peuvent être sur plusieurs tendances, nous l'avons vu) perçoivent leurs pratiques punitives et coercitives comme étant utiles, inoffensives et inéluctables, se basant sur leurs propres expériences. Il pourrait être avantageux de montrer en quoi l'éducation sans violence peut être un atout dans les relations parent-enfant, ces parents étant ouverts aux conseils qui ont du sens, permettant de faciliter et d'améliorer leur parentalité, contrairement aux informations qui les culpabiliseraient davantage (comme les informations sur la destruction des neurones, par exemple) et qui contrediraient leurs expériences enfantines (dispositions intériorisées).

Ceux qui se retrouvent plus généralement dans la tendance « utilisation involontaire » traduisent d'ores et déjà une sensibilité aux pratiques punitives et coercitives qu'ils emploient. Ces parents, qui n'arrivent pas à faire éducation autrement, recherchent et sont ouverts cependant aux pratiques « sans violence » qui seraient fiables, efficaces et adaptées, notamment dès lors que les enfants franchissent les limites posées. Il s'agirait donc de répondre à ces attentes pour éventuellement favoriser la diminution des pratiques punitives et coercitives. Car si des pratiques sans violence existent déjà (telle que l'éducation positive par exemple), et sont progressivement adoptées par des parents qui transforment leurs pratiques, elles apparaissent néanmoins peu adaptées aux franchissements des limites et des interdits par les enfants. Qui plus est, elles mettent du temps à être maîtrisées et intériorisées par la figure parentale dans sa quotidienneté et peuvent aussitôt la mettre en difficulté lorsqu'elle n'arrive pas à atteindre ses objectifs,

¹²² DARMON Muriel, Op. Cit., page 73. Dans MEAD George Hebert, « l'esprit, le soi et la société », PUF, Paris, 1963.

l'amenant à recourir aux violences éducatives. Il serait donc avantageux d'éviter de mettre les parents en position d'échec.

Enfin, la tendance relative à une « opposition affirmée » démontre que les actes de violences éducatives ordinaires ne sont pas nécessairement tolérés par les parents mais plus spécifiquement par la société (les institutions) dans son ensemble. Il s'agirait alors de confirmer à ces parents qu'ils ne sont pas en tort du fait d'être opposés à ces violences et de valoriser leur positionnement, nécessitant de mettre en cohérence les institutions (PMI, institution scolaire, REAAP...) au regard des violences éducatives, comme le prévoit les actions du gouvernement. Dès lors, ces parents pourront véhiculer auprès de leurs pairs ce positionnement.

Nous avons aussi vu que des parents peuvent peu à peu modifier leurs pratiques lors de leur socialisation secondaire en s'adaptant à des normes en vigueur et/ou au deuxième membre du couple parental, mais également, en s'imposant face aux pratiques des grands-parents. Si ces changements vers le chemin d'une diminution des violences éducatives apparaissent possibles, ils gagneront à ne pas être brusqués mais intériorisés de manière progressive sur plusieurs générations (particulièrement lors de la socialisation primaire des enfants faisant expérience d'une violence éducative réduite).

De manière plus générale, concernant les violences éducatives intrafamiliales, il serait éventuellement profitable de se concentrer sur celles physiques. Nous avons touché du doigt la plus grande facilité pour les parents de se représenter la violence éducative ordinaire physique contrairement à celle psychologique moins appréhendable. Les actes physiques ne sont pas nécessairement les plus dangereux mais apparaissent plus faciles à freiner, étant davantage perceptibles et tangibles par leur auteur (par le contact physique).

Chapitre 3. Persistance des violences éducatives ordinaires : des agents¹²³ minimisés, impactant le rôle social de parent, ses pratiques éducatives et son rapport à l'enfant

A partir, une nouvelle fois, d'une analyse thématique des données, trois thèmes organiseront ce troisième et dernier chapitre : la relation des parents à la société de consommation et à une recherche d'équilibre éducatif plus large ; la relation des parents à l'institution scolaire ainsi qu'à leurs pairs ; les représentations parentales.

Suite à un chapitre dédié à la mise en lumière et à la compréhension des rapports parentaux multiples au phénomène de violences éducatives ordinaires, ce présent chapitre tiendra davantage à appréhender la persistance de ces violences. Pour ce faire, à travers la dimension du vécu et des représentations parentales, nous nous intéresserons aux contraintes qui jouent sur les possibilités d'actions de la figure parentale.

Si l'Observatoire de la Violence Educative Ordinaire, nous l'avons vu au premier chapitre (**annexe 4**), établit une corrélation entre ces violences et des facteurs plutôt personnels (la fatigue, difficultés extérieures (travail, couple, maladie...), manque de temps pour soi, sa propre éducation, difficultés à comprendre le comportement de l'enfant, manque de soutien du partenaire), nous mettrons en avant d'autres perspectives -dans un cadre sociologique- qui apparaissent avoir été minimisées. Toutefois, notons qu'il ne s'agira pas d'expliquer l'« origine » des violences éducatives ordinaires mais bien de comprendre ce qui peut participer aujourd'hui à favoriser leur persistance.

Dans ce chapitre, dans la continuité du précédent, nous ferons référence au concept de « socialisation » au sens de Muriel DARMON, procédé par lequel, ici, la figure parentale se construit et intériorise des modes de penser et d'agir relatifs au statut de parent. Ainsi, tout du long, nous porterons une attention aux normes (règles de conduite), aux représentations (manières partagées d'interpréter le « réel ») et aux valeurs (perceptions partagées rendant désirables certains comportements) qui balisent le comportement des parents et peuvent conforter l'utilisation des violences éducatives ordinaires.

Car la socialisation est intimement liée à la société dans laquelle l'individu interagit, le premier point portera sur la société de consommation. Ce point un peu particulier, outre les normes (plutôt matérielles) parentales, tiendra à mettre en évidence, aussi, les comportements des enfants-consommateurs et des situations vécues de façon anxiogène qui influent sur les relations parent-enfant. Nous verrons leurs impacts sur les procédés

¹²³ Par « agents » nous entendons des « entités qui agissent ». Dans ce cadre, entité, en latin *entitas*, veut dire « chose qui existe ».

éducatifs et les décisions parentales. De plus, loin d'être exclusives à la consommation, les normes mises en exergue dans ce point permettront aussi de refléter d'autres similaires, dans un contexte plus large, qui complexifient le « travail de parent » dans la quotidienneté -étant à la recherche d'un juste équilibre éducatif. Dans le deuxième point, d'autres normes sociales concernant l'institution scolaire seront aussi présentées. Cette dernière, pouvant être perçue comme un modèle, participera à alimenter les conceptions éducatives parentales par la suite véhiculées entre pairs. Sa relation aux pratiques punitives et coercitives sera mise en relief. Enfin, ces deux premiers points permettront de nourrir le troisième concernant les représentations parentales portées sur « l'enfant »¹²⁴ et sur leur intégration à la société. Nous verrons quelles sont ces représentations de manière plus approfondie qui participent à la prise de décision voire à la légitimation des actions parentales dans l'utilisation de pratiques punitives et coercitives relatives aux violences éducatives ordinaires.

Ainsi, bien que le premier chapitre mette au jour une socialisation secondaire (dans l'acquisition du statut de parent) en faveur des remaniements des pratiques et de la diminution des violences éducatives ordinaires, nous verrons que cette première s'avère également jouer dans la persistance de ce phénomène, à travers le rôle social (comportements adoptés et attendus) du statut de parent (et ses pressions).

¹²⁴ « L'enfant » au singulier, prend en compte les interprétations voire les stéréotypes qui caractérisent les enfants de manière uniforme -bien qu'ils soient, en profondeur, tous différents.

1. Impacts de la société de consommation et d'une recherche d'équilibre parental, sur les pratiques éducatives des parents

Alors que les familles tentent d'aller, et progressent vers des pratiques plus en accord avec le respect de l'enfant, des pratiques éducatives punitives et coercitives persistent. Il ne s'agit pas ici de dire que la société de consommation est à l'origine des violences éducatives ordinaires : elles existaient avant. Plutôt, nous prendrons ici en compte son rôle dans la persistance des violences éducatives ordinaires à travers, d'une part, les comportements actuels des enfants qu'elle participe à alimenter et les expériences parentales anxigènes qui en découlent, influençant les relations et les tensions parent-enfant récentes –au regard de l'histoire de l'humanité. Et d'autre part, via l'entretien et le renforcement de certaines normes de parentalité. Ainsi, la société de consommation, nous le verrons, impacte les pratiques éducatives des familles par le biais des changements qu'elle a confortés et les règles de conduite qu'elle impose (parfois malgré elle). Conjointement, les normes relatives aux rapports à la consommation des familles apparaissent être un axe de réflexion intéressant pour penser d'autres normes de parentalité plus larges (hors consommation), ces premières reflétant des contraintes similaires avec les secondes. De ce fait, en parallèle, ce point permettra d'appréhender d'autres normes dépassant celles relatives à la consommation, qui jouent aussi sur les pratiques éducatives parentales et l'utilisation des violences éducatives ordinaires.

1.1. Une relation au marché de consommation génératrice d'un semblant « d'autonomie », de besoins et de frustration à l'égard des enfants

Afin de comprendre comment les pratiques éducatives des parents sont impactées par la société de consommation, il convient de mettre en avant dans un premier temps ce qu'elle génère par ses stratégies marketing. Tout d'abord, il s'agit de mettre en lumière les rapports des enfants à la consommation, celle-ci prenant en compte et alimentant le fonctionnement d'une société dans laquelle l'enfant a une place centrale au sein des familles. Ensuite, seront évoqués les aspects envahissants de la consommation en termes de stimulation de désirs et de besoins qui participent à la socialisation des enfants-consommateurs, balisant ou influençant leur comportement, à la fois face aux biens ou aux services et aussi, face à leur(s) propre(s) parent(s). Ainsi, nous montrerons que la société de consommation impacte les relations parent-enfant.

1.1.1. Une instrumentalisation des enfants pour favoriser la consommation des parents et effets sur la place de ces premiers au sein des familles

L'objectif du marché de consommation est de vendre. Les enfants sont ciblés, jouant sur l'investissement des parents, et ce, avant même leur naissance. Ces premiers participent à la consommation qui leur est particulièrement adressée. C'est ce qu'on appelle le « kids marketing ». Celui-ci s'est établi progressivement depuis plus d'un siècle, notamment pour les plus aisés, mais sur l'histoire de l'humanité nous pouvons dire que cette conception du marketing ainsi que de l'enfant est très récente et touche depuis plusieurs décennies toutes les catégories sociales confondues. Valérie-Inès DE LA VILLE, docteure en science de gestion, rappelle par le biais de plusieurs auteurs l'importance pour le marché de consommation de la prise en compte du rôle de l'enfant. Les recherches auxquelles elle se réfère de Dan COOK, de 2004, mettent en avant la fidélisation de la mère par des stratégies commerciales en concevant des salles pour garder les enfants, facilitant les courses pour cette dernière. Au cours des années 30, les pratiques commerciales se transforment, tentant cette fois de susciter davantage l'intérêt des enfants. Ainsi, comme l'indique l'auteure, « *la figure de la mère, jusque-là centrale dans les achats de produits destinés aux enfants, s'efface peu à peu devant celle d'un enfant capable d'observer ses pairs et d'interpréter son environnement social, d'exprimer ses propres désirs, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, etc. [cela] accorde à l'enfant une capacité d'autonomie, de volonté et d'action propres qui fait qu'il échappe en partie au contrôle et aux désirs de sa mère.* »¹²⁵. Ce virage n'est pas sans rappeler l'évolution de la place de l'enfant au sein des familles et de la société, évoquée dans le premier chapitre. L'enfant acquiert progressivement une autonomie et vient participer activement au fil des décennies à la consommation, devenant un consommateur à part entière –comme il devient aussi conjointement une personne à part entière. Pour ce faire, les pratiques commerciales sont pensées de telles sortes que les enfants aient les possibilités d'agir et soient incités à consommer, mais aussi, à orienter leurs proches vers de nouveaux produits pour sortir d'un système routinier. Valérie-Inès DE LA VILLE, indique dans son article une multitude de pratiques en ce sens (adaptation de l'espace, des affichages et des produits pour les enfants, emplacement des produits à la vue et merchandising, dont thématiques et colories attrayantes, publicités ...). C'est aussi ce qu'évoque des enquêtés, telle que Katy (N°4.

¹²⁵DE LA VILLE Valérie-Inès, « *L'enfant dans l'espace commercial : éléments pour une mise en perspective...* », Management & Avenir, 2009/1, n° 21, page 165.

Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) dans son discours ; « *A l'heure actuelle les enfants sont tous comme ça [en demande] parce que y'en a trop... c'est pas compliqué, la télé, les pubs c'est hallucinant. Y'a un quart d'heure de dessin animé, vingt minutes de pubs... que sur de la consommation de jouets.* ». Elle émet l'invasion de la publicité dans la quotidienneté -qui rappelle les recherches du professeur de publicité sociale Claude COSSETTE en 2002 dont le titre du livre est significatif : la publicité, un déchet culturel.

Cette ampleur du « kids marketing » a participé à offrir aux mineurs une certaine liberté d'action et démontre également l'attention centrée sur les enfants, qui s'étend en parallèle au-delà des relations marchandes, touchant d'autres sphères. Aux préoccupations familiales concernant l'enfant qui se tournaient généralement vers celles les plus élémentaires (se nourrir, se vêtir...) se sont alors ajoutées de nouvelles préoccupations concernant l'épanouissement personnel, nous le verrons.

1.1.2. Des enfants confrontés aux besoins et à la frustration

Si ces premiers éléments démontrent une avancée positive concernant la place de l'enfant et l'intérêt qui lui est porté, le marché de consommation apporte également des désagréments. Entre les années 50 et 60, apparaît l'expression utilisée ici « la société de consommation *de masse* » (qui serait plus différenciée aujourd'hui). Ce concept est popularisé par le philosophe Jean BAUDRILLARD en 1970. Il évoque que l'achat de biens organise le fonctionnement et la finalité de la société. Il y aurait une consommation légitime (pour répondre à des besoins essentiels) et une « surconsommation » qui surpasse les besoins « réels ». Les individus, par la consommation, tiendraient à accéder au *Bonheur*. Pour Jean BAUDRILLARD, ce Bonheur serait lié au « *mythe de l'Egalité* » et doit être mesurable et visible, « *Il faut que ce soit du bien-être mesurable par des objets et des signes, du « confort », comme disait Tocqueville qui notait déjà cette tendance des sociétés démocratiques à toujours plus de bien-être, comme résorption des fatalités sociales et égalisation de tous les destins.* »¹²⁶ -ou de distinction sociale, de consommation ostentatoire pour d'autres, si l'on se réfère à l'économiste Thorstein VEBLEN (1899), au philosophe Georg SIMMEL (1908) ou au philosophe Edmond GOBLOT (1924)¹²⁷. La société actuelle est donc confrontée à une consommation qui ne s'attacherait plus

¹²⁶ Jean BAUDRILLARD, « La société de consommation : ses mythes, ses structures. », Denoël, Gallimard, Paris, 1970, page 60.

¹²⁷ LANGLOIS Simon, « *Nouvelles orientations en sociologie de la consommation* », L'Année sociologique, 2002/1, Vol. 52, page 84.

seulement à répondre aux nécessités de la population, mais participerait à la multiplication des produits pour se satisfaire, passant par l'appropriation symbolique de biens et de services ainsi que la création de nouveaux besoins. En somme, Simon LANGLOIS, sociologue, indique ; « *Les sociologues expliquent les phénomènes de consommation comme étant une combinaison de l'utilité (confort, sécurité), de la distinction (style de vie, distinction, signes d'appartenance à un groupe ou à un groupement) et du plaisir (satisfaction, consommation hédoniste).* »¹²⁸.

L'enfant-consommateur n'échappe pas à ce phénomène de consommation. D'une part, car la socialisation à la consommation est forte et omniprésente dans la quotidienneté des ménages, comme dans la quotidienneté de l'enfant, et que ce dernier est, rappelons-le, spécialement visé par des stratégies commerciales. Cette « socialisation du consommateur » a été définie par Scott WARD, professeur en marketing, en 1974 d'une manière plutôt large ; « *The processes by which young people acquire skills, knowledge and attitudes relevant to their functioning as consumers in the marketplace* »¹²⁹. De ce fait, nous entendrons le concept de « socialisation » de la même façon que nous l'avons fait précédemment, nous appuyant sur la définition de Muriel DARMON. En effet, dès son plus jeune âge, l'enfant est accoutumé à la consommation avant même qu'il ait le moindre intérêt pour celle-ci et se façonne, se construit, dans cet environnement particulier. En outre, encore fœtus puis nourrisson, les parents consomment pour lui. Il vit et grandit au sein de la société de consommation. Noël est le parfait exemple où les enfants, qui n'ont pas encore conscience de cette fête, s'accoutument à la consommation qu'ils croient parfois innée, magique. Ils apprennent, intègrent ou incorporent cette dynamique. Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) nous incite à en prendre conscience lorsqu'il évoque le rapport innée de sa fille qu'elle entretient aux cadeaux qu'il se doit bientôt de freiner ; « *Je pense que dans les temps à venir, je vais expliquer à Lou que... quand elle ne croira plus au père Noël, que ça coûte très cher, que c'est très dur. Et que si elle veut un cadeau, qu'elle choisit vraiment celui qu'elle veut, en sachant que c'est nous qui payons pour l'instant et pas le père Noël. Ça fausse un peu.* ».

Nous nous accordons partiellement ici à la pensée du pédagogue psychologue Lev VYGOTSKI, pour qui l'enfant n'est pas associé à « *la socialisation progressive d'un*

¹²⁸ Ibid. page 91.

¹²⁹ DE LA VILLE Valérie-Inès et TARTAS Valérie, « *De la socialisation du consommateur à la participation aux activités de consommation : apports de la psychologie socio-historique et culturelle* », Management & Avenir, 2011/2, n° 42, page 133.

individu à l'origine isolé et autiste (...). ([cité par]Rivière, 1990 : 73) »¹³⁰ . En ce sens, la socialisation à la consommation de l'enfant démarrerait dès la naissance. Elle se fortifie dans la vie quotidienne ou par des fêtes commerciales embrassant le développement de l'enfant amenant la curiosité. La naissance des besoins et des désirs enfantins peuvent alors faire aisément surface. Orly (N°3. en concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi) met en évidence la présence de l'achat pour encourager l'enfant et le désir apparaissant presque « insatiable » de sa fille ; « *Là elle a arrêté la tétine, je lui ai acheté une petite robe de princesse qu'elle avait vu avant Noël. Pour l'encourager. Bon alors, elle était contente mais... elle m'a demandé pourquoi je lui en avais pas acheté une deuxième ! Alors la prochaine fois, je lui achète rien...* ». L'enfant a intériorisé la consommation. Les stratégies marchandes évoquées peuvent aussi se renforcer au fil de l'avancé en âge. En effet, et sans exhaustivité, certains désirs ou besoins sociaux, eux, deviennent plus importants, pouvant reposer sur le souhait, comme nous l'avons précédemment mis en avant, d'imiter, d'être « égal », si ce n'est plus, aux pairs (copains d'école, par exemple). Mais aussi, ces désirs ou besoins peuvent être liés à une influence et/ou un enjeu social (acceptation par les pairs), comme l'indique Gérard GAGLIO, sociologue, « *Plus que les autres, l'accession à l'objet participe d'un investissement identitaire visant un rattachement plus fort au groupe affinitaire des pairs (...), via un détachement, au moins symbolique, du groupe familial d'origine. F. de Singly nomme ce mécanisme individualisme relationnel [2003].* »¹³¹ qui jouerait ici aussi de plus en plus chez les jeunes enfants, les raisons pouvant être multiples et fortes.

Or, l'autonomie de l'enfant grandissante, reste toujours partielle. Celui-ci n'a, ni la possibilité de subvenir à ses besoins seul, ni la capacité d'avoir toujours pleinement conscience des conséquences néfastes liées à la consommation souhaitée et surtout, il reste sous la responsabilité de la personne qui en a la charge. En effet, rappelons-nous de l'autorité parentale et de ses devoirs (premier chapitre). Les enquêtés démontrent implicitement leur engagement dans une consommation maîtrisée (car elle comporte des risques). Pour se satisfaire, l'enfant doit nécessairement passer par cette personne responsable de lui et détenant les ressources nécessaires. D'après Valérie-Inès DE LA VILLE, une des facettes du « kids marketing », qui stimule plus ou moins expressément les demandes de l'enfant bien qu'il soit que partiellement autonome, repose alors sur la

¹³⁰ Ibid. page 138.

¹³¹ GAGLIO Gérard, « *La dynamique des normes de consommation : le cas de l'avènement de la téléphonie mobile en France* », Revue Française de Socio-Économie, 2008/2, n° 2, page 188.

capacité de ce dernier à convaincre -dans ce cadre-ci- ses parents. Mais convaincre, c'est parfois « pousser à bout », comme en témoigne Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) « (...) *à la maison, avec la grande, on était souvent dans le conflit. Parce que, parce que beh on voulait pas lâcher beh voilà certains trucs. Tant qu'elle avait pas, elle faisait des caprices.* ».

Lorsque les tentatives de l'enfant échouent, peut alors venir la frustration au regard de l'ensemble de ces interactions sociales et stimulations. La frustration résulte d'une difficulté à accepter les limites et l'opposition, moins gérable pour certains enfants que pour d'autres. Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) poursuit en ce sens ; « *rapidement il faut plus. Moi je l'ai dit très longtemps elle est intolérante à la frustration. Dès qu'on lui dit non, (...) elle essaye de contourner et ça va au clash.* ». Le couple Samuel et Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) évoquent plus précisément la frustration alimentaire en ce qui concerne les gâteaux ; « *Tout le temps...Il faut qu'elle aille au placard aux gâteaux, qu'elles ouvrent euh... sinon tu lui proposes les légumes elle fait un peu la tête. Mais bon, la frustration par contre la frustration par rapport à la nourriture est très difficile pour Eve. Là par contre tu lui dis non parce que c'est pas l'heure ou... voilà c'est pas le moment, là elle se jette au sol... là c'est fini.* ». Ce couple fera appel à un professionnel pour gérer ce problème. Si des parents n'évoquent pas de frustration ou de « caprice », il peut y avoir pour autant d'autres comportements. Pour Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans), les caprices sont inexistantes mais elle rend compte toutefois du comportement attristé de son enfant qui l'interroge ; « *J'ai jamais eu de caprice en fait. Donc je ne sais pas ce que c'est. Il s'enfermait, il avait les larmes aux yeux, pleurait mais sans faire de caprice. Je pensais que j'étais y aller trop fort, que j'avais peut-être mal parlé... et plus j'essayais d'en parler avec lui, plus il pleurait.* ». On perçoit alors ce que les rapports à la consommation génèrent pour les enfants, ou confortent dans leur comportement.

La société de consommation suit et renforce les remaniements des familles qui placent l'enfant au cœur de ces dernières. Mais en même temps qu'elle offre un semblant d'autonomie à l'enfant et nourrit ses désirs ou ses besoins, ce dernier est en réalité contraint de se confronter à une forme de dépendance aux adultes, notamment à son parent. Car les parents sont généralement détenteurs des ressources nécessaires, et de « l'autorité parentale », qui entre autre, suggère aux parents d'être responsables de l'enfant et par

conséquent, de sa consommation. Ce ne serait pas plus le « non » du parent, que le marché de consommation dans son ensemble, qui participe à ce comportement de frustration.

1.2. Un marché de consommation vecteur de normes et de valeurs au regard du statut de parent, relatives à une dualité du « assez, mais pas trop »

Le statut (social) de parent suggère des droits mais aussi des devoirs et des attentes. Nous avons déjà pu constater dans le premier chapitre ce qu'impliquait la parentalité : être un parent ne va pas de soi. Des normes de parentalité, ou plus largement sociales, conditionnent le comportement des parents et leur « réussite » en tant que tels. Les parents sont construits, modelés, par la société dans laquelle ils vivent. Ils y apprennent, intègrent ou intériorisent des façons requises de penser, d'agir et d'être parent.¹³² Le marché de consommation, par l'ensemble de produits et de services qu'il offre, ne fait pas exception et rend bien compte de ces règles de conduite. Il s'agit dans ce point de démontrer les normes (plutôt matérielles) qui participent à accorder une importante place à l'enfant, mais aussi celles, nécessaires, qui confortent l'opposition du parent à l'enfant –générant tantôt la frustration. Indéniablement, nous verrons que les pratiques parentales et éducatives se retrouvent balisées et doivent trouver un juste équilibre, que ce soit dans le cadre de la consommation mais aussi en dehors.

1.2.1. Choyer et satisfaire les besoins de l'enfant, une capacité valorisée

Le « kids marketing » n'a pas seulement fonctionné grâce aux tentations destinées aux enfants mais car il a su également convaincre certains parents en s'appuyant sur certaines normes sociales et parentales. Dans ce cadre, des normes participent à baliser les comportements parentaux. Pour rappel, les normes sont des règles de conduites, Françoise ROBIN, chercheuse en science de l'éducation, évoque en ce sens, « *Par normes, nous entendons des régularités contraignantes et partagées (PRAIRAT, 2019)* »¹³³. Nous nous rapprochons de cette visée. Dans cette optique, Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) met en lumière la présence de règles de conduites contraignantes ; « *Et dans les magasins c'est ça ça ça... non pas ça. (rire). (...) On est dans une société où il faut avoir, faut faut faut...* ».

Les familles enquêtées rencontrées à domicile, bien que leur position diffère, sont apparues fortement imprégnées par la consommation au regard des jouets et autres produits observés

¹³² Empreint de la définition de la « socialisation » de Muriel DARMON.

¹³³ ROBIN Françoise, « *Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire* », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, page 121.

dans leur salon ou leur extérieur. Dans le couloir, il fallait parfois éviter les obstacles (jouets). Pour comprendre cette forte imprégnation, Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) nous renseigne sur ses dépenses à Noël ; « *Par exemple, entre moi et Jane, on a eu un panier moyen pour son Noël à elle (Lou) de 300 euros de cadeaux.* ». Bien que l'enquêté considère cette dépendance abusive, cette situation démontre la forte présence de la consommation pour complaire l'enfant. Sans nous attarder sur le sujet, disons que les familles ont de multiples raisons de consommer pour satisfaire leur rôle de parent –ou aussi, en vue d'une promotion sociale ou au regard du « *mythe d'égalité* » si nous pensons à Jean BAUDRILLARD. Dans ce sens, les capacités des parents à consommer des produits pour sécuriser l'enfant, pour développer son éveil et ses capacités ou pour l'épanouir, sont attendues. Ceci nous rappelle l'extrait que nous avons cité de Simon LANGLOIS sur les « raisons » de la consommation (utilité, dont confort et sécurité ; distinction ; plaisir). Les travailleurs sociaux peuvent également observer ces paramètres lorsqu'ils sont missionnés pour enquêter des familles, d'autant qu'« *En droit, les conditions de ce bien-être se concentrent essentiellement sur les conditions matérielles : le droit de l'enfant au bien-être renvoie au droit à « un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social » (Article 27, CIDE), lequel niveau de vie est précisé par l'article 11 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, comme faisant référence à « une nourriture, un vêtement et un logement suffisants, ainsi qu'à une amélioration constante de ses conditions d'existence » (Gouttenoire, 2010) »¹³⁴. « L'amélioration constante de ses conditions d'existence » reste subjective, elle contraint la figure parentale à garder un lien avec le marché de consommation pour qu'elle puisse, autant que faire se peut, épanouir le bien-être de son enfant. Ainsi, Sylvie CADOLLE, sociologue, stipule, par exemple pour les nourrissons, « *Non seulement on veille sur la santé de l'enfant, son hygiène, son alimentation, mais encore on se procure un matériel de puériculture qui semble indispensable dans la nécessaire « chambre de bébé » »¹³⁵. Mais investir dans la consommation pour son enfant, c'est aussi assurer, de manière visible par le matériel, que l'enfant est choyé et aimé. Car l'épanouissement matériel de l'enfant reflèterait aussi l'investissement et l'attention du parent pour lui. En ce sens, dans l'entretien, Virginie**

¹³⁴ BOLTER Flora et GORZA Maud, « *Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ?* », Journal du droit des jeunes, 2012/2, n° 312, pages 26-27.

¹³⁵ CADOLLE Sylvie, « *De l'enfant du lignage à l'enfant du désir d'enfant : approche historique et sociologique du statut de l'enfant* », Journal français de psychiatrie, 2016/2 n°44, page 27.

(N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) rassure et démontre que l'enfant est matériellement choyé ; « *Après c'est sûr qu'elles ont plein de choses, elles sont pas à plaindre hein. Des jouets y'en a, elles en ont...* ».

1.2.2. L'importance de « savoir dire non »

Toutefois, si certaines de ces normes mises en avant vont dans le sens d'un parent-consommateur, d'autres, quant à elles, freinent cette tendance. Les discours autour de « l'enfant roi », des dérives alimentaires ou encore de la surconsommation ont aussi heurté les prescripteurs de bonne parentalité et les parents. Car toute consommation n'est pas forcément bonne, les capacités parentales à poser des limites aux enfants et à être vigilant sur les produits consommés, sont tout autant valorisées. Ces règles de conduites apparaissent largement ancrées au sein des familles rencontrées. « Savoir dire non » est une référence que nous pouvons aisément percevoir sur divers supports (livres, émissions ou sites internet à destination des parents).¹³⁶ Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) exprime clairement une opposition aux pratiques qui gâtent en abondance ; « *Des fois dans les magasins il me dit « j'aimerais avoir ce jouet, ci ça »... et je lui ai dit « Bah.. » ça peut m'arriver de lui prendre un petit truc, mais je lui dis « Aujourd'hui on prendra rien ». Parce que maman elle a pas d'argent ou parce que maman elle a dit que ça serait comme ça. C'est pas normal qu'ils aient des cadeaux tout le temps.* ». Il y a une volonté de faire plaisir à sa progéniture modérément. Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) suit le même raisonnement ; « *Après voilà, il y a les grands-parents, y'a le papa, y'a toujours des gens qui.... Moi j'ai toujours dit à mon conjoint, y'a Noël, y'a l'anniversaire et y'a Pâques. C'est les seuls moments où je veux qu'elle ait vraiment un cadeau.* ». Ainsi, gâter en abondance s'oppose aux valeurs partagées.

Il s'agit aussi pour ces ménages, de tempérer les dépenses, de ne pas laisser l'enfant échapper à leur contrôle et de préparer celui-ci à accepter une « réalité » dans laquelle tout n'est pas un dû. Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) s'oppose, comme la majorité des enquêtés, au phénomène de l'enfant roi et prends des précautions ; « *A ma fille je lui ai toujours dit hein, « Dans la vie on n'a pas toujours ce que l'on veut, c'est donnant-donnant ». Un enfant c'est pas un roi hein.* ». C'est le cas aussi de Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) « (...) mais je

¹³⁶ Journal Libération, [En ligne] 2007, consulté en février 2021, disponible sur : https://www.liberation.fr/culture/2007/02/23/nous-sommes-dans-le-mythe-de-l-amour-parental_85718/

m'efforce pour pas qu'il y ait de trop. Parce que l'enfant roi c'est un truc que je supporte pas. (rire) J'aime pas du tout... je, j'aime pas. Et pour moi c'est pas la vie, c'est pas ça. ». Dans le même sens, Virginie (N°2. Marié, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), évoque aussi la nécessité du « mérite » ; *« Elle voulait son téléphone, elle l'a pas eu quand elle l'a voulu. Elle veut un cadeau beh non à un moment donné on peut pas tout avoir... c'est pas une société... fin c'est vrai qu'on est dans une société de consommation hein. Mais voilà c'est pas parce qu'on veut, qu'on a tout de suite. Il faut aussi voilà le mériter ».* Cette opposition à l'enfant s'inscrit dans un rôle éducatif, préparant ce premier à se confronter aux contraintes extérieures (que nous approfondirons dans la partie 3).

Maintenir un cadre et être dans un juste équilibre en tant que consommateur apparaît donc nécessaire pour les familles actuelles –bien que difficile. C'est aussi une norme sociale bien établie et partagée par l'ensemble des enquêtés, comme le témoigne Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) *« Moi par contre je cède pas à la tentation. Ça fait une heure qu'elle m'embête, je vais lui acheter... non, c'est non, c'est non. Moi par contre ça... »* (Cet attachement au cadre sera davantage développé dans le point 3). La consommation apparaît être un volet de l'éducation, en ce qui concerne le fait de poser un cadre, mais aussi, de transmettre des valeurs, des modes de consommation propre à la famille. Ainsi, pour Orly, éduquer l'enfant à se nourrir correctement est essentiel ; *« Après moi ma fille c'est pour ça que des fois je... je lui achète jamais de bonbons, jamais gâteau, jamais de cadeau sauf si elle mérite un petit cadeau. ».* La façon de consommer (bio, d'occasion, sain, de manière responsable...) va parfaire l'éducation de l'enfant-consommateur. Mais il convient de dire que des parents-consommateurs tendent progressivement à aussi choisir d'autres valeurs dans une optique d'« anti-consommation » (parfois pour s'en éloigner et se satisfaire autrement).

Ainsi, pour l'ensemble des enquêtés, il apparaît essentiel d'épanouir leur enfant mais aussi de savoir poser des limites. Aussi, préparer l'enfant à la réalité est souvent énoncé : une vie dans laquelle on ne peut pas toujours avoir ce que l'on désire, du moins, sans efforts. Ces règles de conduite sur lesquelles les parents sont attendus, leur imposent donc de jongler entre une dualité du « assez, mais pas trop ». Le marché de consommation démontre bien cette tendance, qui peut aussi se retrouver dans la pratique de l'éducation au quotidien et plus générale. Toutefois, si sur papier cette situation apparaît simple, l'équilibre entre l'ensemble de ces normes, mais aussi l'opposition à l'enfant, sont plus épineux à établir.

1.3. Incidences soulevées dans les rapports parent-enfant et les pratiques éducatives

Les sous-points précédents ont mis en évidence une autonomie limitée des enfants qui, pour répondre matériellement à leurs désirs stimulés par la société de consommation, doivent passer par le détenteur (parent) des ressources nécessaires. La figure parentale, responsable, quant à elle, doit répondre à ces désirs modérément. De ce fait, les décisions du parent peuvent parfois s'opposer aux désirs de l'enfant. Nous retrouvons dans certaines situations les désirs enfantins d'un côté, et les normes, les responsabilités, les décisions parentales de l'autre. Nous verrons comment les rapports parent-enfant peuvent ainsi être parfois mis à mal. Les tensions que génèrent l'ensemble des éléments évoqués le long de ce point 1 confortent des incidences dans les pratiques éducatives et par continuité, l'utilisation de celles punitives et coercitives. Nous verrons également comment le marché de consommation peut servir à la figure parentale pour se faire obéir.

1.3.1. Un marché de consommation producteur de malaises et de stratégies d'évitement parentales face à l'offre des grandes surfaces : des parents en difficulté face aux frustrations des enfants

De ces fortes incitations et tentations auxquelles font face les enfants créant la demande, qui se confrontent aux désirs, aux normes et aux responsabilités des parents, peuvent émerger des désaccords (ou malentendus) entre parents et enfants. Les parents sont alors parfois confrontés à des situations anxiogènes lorsque leur enfant ne contient pas sa frustration découlant du désaccord nécessaire. Ces situations anxiogènes et de troubles ont été mises en exergue par les enquêtés, notamment dans les grandes surfaces où les tentations pour les enfants sont omniprésentes. Des stratégies d'évitement sont donc régulièrement énoncées, comme pour Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) qui exprime ; « *Elle a fait une crise...(...) Je vais pas faire quoi que ce soit en public mais je vais plutôt fuir le magasin. J'aime pas me faire remarquer, et je supporte mal le regard des autres...(...) Moi je n'amène pas ma fille si je sais qu'il va y avoir des tentations, après au supermarché elle ne passe pas dans le rayon bonbons, ni le rayon gâteaux. Après à la caisse je devrais engueuler la dame, lui dire de virer les chocolats en fin de caisse quoi !(rire) parce que ça c'est pas moi, (rire) le rayon moi, je l'ai évité !* ». Les familles doivent trouver des parades pour éviter ces situations. Samuel et Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) quant à eux, font les courses ensemble pour éloigner leur fille si nécessaire ; « Emma : *Mais on va pas se mentir ça marche pas tout le*

temps. On lui explique tu prends pas de chocolat dans le magasin, elle voit les kinders, elle passe devant... Samuel : C'est pour ça qu'on essaye d'éviter les rayons. Emma: Donc du coup... mais maintenant ça va mieux. Mais voilà deux finissaient les courses et l'autre [parent] partait avec la petite ». Pour Laly (N°9. Célibataire, 41 ans, un fils de 25 ans et une fille de 15 ans) faire les courses était une véritable organisation ; « Hanna aux courses je la prenais même pas, je ne pouvais pas. Je faisais en sorte de la faire garder quand j'allais faire les courses ou que ma mère y aille à ma place. ». Il s'agissait pour Laure, (N°6. Séparée du père, en concubinage, 45ans, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) d'anticiper, d'avertir voire d'intimider ses fils pour éviter les débordements ; « Mais je leur parlais beaucoup, je leur prenais beaucoup la tête je pense. Avant d'aller dans une grande surface admet-on, avant d'aller chez les gens (...) Oui c'était débriefing dans la voiture, « Je vous préviens si », c'était un peu ça d'anticiper et je le fais encore maintenant. ».

Notons toutefois que des enquêtés parviennent à faire abstraction du comportement de l'enfant, c'est le cas de Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) qui ignore le comportement de ses filles ; « C'est pas toujours facile. Dans les grandes surfaces... c'est plus souvent dans les milieux de consommation. Moi je continue les courses puis... (rire)... Après au bout d'un moment ça se calme. ». Cela reste néanmoins un effort qui peut avoir ses limites. Les situations anxiogènes et de troubles ne sont pas toujours simples à déjouer. Si des parents évitent certaines de ces situations en faisant seuls les courses, en ignorant l'enfant, ou en passant par le drive, il convient de tenir compte des extraits précédemment cités au long du point 1 qui démontrent que la consommation ne se résume pas aux grandes surfaces -mais aussi, aux publicités sur écran, sur les catalogues, sur les panneaux d'affichages ou faites par les enfants à l'école, ainsi qu'aux produits déjà achetés (dans le « placard aux gâteaux »). Qui plus est, ce comportement de certains enfants qui ne contiennent pas leur frustration semblerait pouvoir, par la suite, se généraliser au-delà des rapports au marché de consommation.

En conséquence, des parents peuvent se retrouver en difficulté face aux frustrations des enfants qu'ils n'ont pas pu ou su éviter, que ce soit en essayant de fuir les tentations ou, en passant par l'écoute et par l'explication qui sont recommandées et de plus en plus opérées. Dans ce cas, par exemple, Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) s'est retrouvée désemparée ; « J'ai pas su quoi faire. J'ai tout posé, je

voulais partir sans les courses et tout ! (rire nerveux) ololo.... Oh mon dieu... j'étais mal. Elle m'avait fait caprice parce que j'avais dit non je crois... sur le coup j'avais envie de partir, elle a pas eu ce qu'elle voulait, je crois que je l'ai attrapée et je lui ai dit « toi on va régler les comptes à la maison ma pauvre » tout le monde nous regardait à la caisse... (rire nerveux) ». Nous voyons ici une pratique claire de violences éducatives ordinaires se profiler. Le malaise de certains parents face au marché de consommation qui apparaît palpable et qui a été longuement évoqué, peut démontrer plus généralement, une honte (sentiment nourrie par la société) résultant d'une situation non maîtrisée (perte de cadre) et des craintes du regard des autres (pouvant aussi intervenir hors du marché de consommation) ; effet certainement contre-productif des responsabilités qui pèsent sur la figure de parent renforçant ce sentiment de honte. Pour contrer ce sentiment, la « maîtrise » est recherchée, et celle-ci est plus généralement garantie par le maintien d'un cadre éducatif. Ces événements peuvent susciter l'utilisation ou la légitimité des pratiques de violences éducatives ordinaires (généralement non perçues comme telles) pour rétablir un cadre (que nous approfondirons dans le point 3) notamment si d'autres tentatives éducatives plus « positives » ont échouées.

Bien que la frustration apparaisse nécessaire pour la construction de l'enfant, elle semble se manifester fréquemment au regard des fortes stimulations enfantines hostiles au cadre parental. Aussi, les enfants, en réalité tous différents, se confrontent à la frustration de manières différenciées. Or, ces situations confortent une représentation de l'enfant globalisée pouvant être péjorative qu'il conviendra d'approfondir dans le point 3. Nous retiendrons de ce point les difficultés parentales et les incidences entre les rapports parent-enfant mis au jour à travers le marché de consommation.

1.3.2. Manifestation de pratiques éducatives punitives et coercitives

Nous avons vu que la place centrale de l'enfant au sein des familles et ses aptitudes à décider, choisir, dire son avis ou ses désirs sont favorisés, entretenus et rendus visibles par la société de consommation actuelle. Cette dernière participe à modeler les relations parent-enfant. Aussi, comme le rapport à la société de consommation l'illustre, en matière d'éducation (de manière générale), les parents doivent se positionner sur un juste équilibre¹³⁷ entre donner une place centrale à l'enfant, le choyer et aussi, imposer des

¹³⁷ Ce juste équilibre se rapproche du style parental démocratique ou directif (écoute de l'enfant, empathie, accompagnées d'exigences envers celui-ci) de Diana BAUMRIND élaboré dans les années 70, et s'éloigne

limites. Ce juste équilibre s'associe de difficultés, notamment au regard, nous l'avons énoncé, des besoins, de la frustration stimulée par la société actuelle ou de l'insatiabilité d'un certain nombre d'enfants. Ces difficultés amplifient les tensions entre parent-enfant et les risques de manifestations de pratiques punitives et coercitives.

Si les normes de parentalité ont participé à donner plus de droits et de possibilités d'action aux enfants, elles ont aussi renforcé les responsabilités parentales (chapitre premier). En même temps que l'on observe des enfants prendre leur aise, il apparaît d'autant plus nécessaire pour les parents de maintenir le cadre éducatif longuement évoqué lors de ce point 1. En ce sens, il s'agit de faire respecter des règles à l'enfant, norme très ancienne, qui permet la sécurité et la bonne conduite du mineur. Ceci apparaît essentiel pour que la figure parentale puisse assurer ses responsabilités parentales. Nous savons que les violences éducatives ordinaires adviennent dans un but éducatif¹³⁸, dans cette optique, nous dirons qu'elles résultent d'une volonté de rétablir un cadre affaibli momentanément et/ou de faire respecter des limites à l'enfant pour prévenir cet affaiblissement.

Dans les situations où les violences éducatives ordinaires font surfaces, nous pouvons supposer une tension momentanée entre des normes évoquée le long de ce point 1. D'un côté, des normes fondamentales liées à la sécurité et à la bonne conduite concernant l'enfant. D'un autre, et toutes aussi importantes dans la parentalité, les normes relatives à l'épanouissement personnel de l'enfant (qui suggèrent aussi des méthodes éducatives telles que l'explication, l'écoute...). Dans leur ensemble, elles répondent à son bien-être. Cependant, dans la situation de pratiques punitives et coercitives, lorsque ces normes n'arrivent pas à se compléter, les premières prévaudraient sur les autres. Autrement dit, l'épanouissement personnel est essentiel mais si la sécurité ou la bonne conduite de l'enfant sont mises en péril, au regard subjectif du parent, ce premier peut passer en second plan. La sécurité et la bonne conduite de l'enfant sont primordiales (peut-être car elles sont requises par la société, car elles sont significatives d'un échec ou d'une réussite parentale pour le parent et/ou car elles sont essentielles et semblent prioritaires dans l'intérêt de l'enfant pour qu'il puisse correctement grandir). Ainsi, lorsque cette sécurité et cette bonne conduite sont menacées (par le non-respect des règles, par exemple) le parent peut user de violences 'éducatives' ordinaires, et ceci, bien que ça puisse porter atteinte,

d'autres figures parentales pouvant basculer dans un style permissif, un style autoritaire voire un style désengagé.

¹³⁸ Comme l'évoque l'expression violences « éducatives » ordinaires. .

sur le moment, à l'épanouissement personnel de l'enfant (car l'enfant ne se sent généralement pas épanoui au moment où il est réprimandé, corrigé, menacé...). Cependant, le parent pourra compenser postérieurement l'affaiblissement de cet épanouissement, en choyant l'enfant de maintes façons et rétablir cet « équilibre » cadre/épanouissement.

Il ne s'agira pas de dire ici que les violences éducatives ordinaires sont utilisées « pour le bien » de l'enfant, mais plutôt de montrer la volonté (chapitre 2) mais aussi la difficulté (ce chapitre) d'allier plusieurs normes (sécurité et bonne conduite / épanouissement personnel). Car en effet, la socialisation secondaire et plus particulièrement « parentale » (mise en avant dans le deuxième chapitre) amène le parent à intérioriser des dispositions complémentaires, mais aussi concurrentes ou opposées (selon les situations), comme c'est le cas durant la socialisation primaire, et à jongler avec ces dernières. Ces actions parentales dépendent d'une question de priorités entre normes perçues incompatibles à un moment donné, et sinon, relèvent des capacités ou des dispositions individuelles du parent. L'utilisation des violences éducatives ordinaires ne résultent donc pas nécessairement d'un manque de volonté, d'une mauvaise connaissance de leurs conséquences ou d'une question de reproduction banale ou « instinctive » des pratiques vécues dans l'enfance. Nous ne pouvons pas non plus nous arrêter à l'idée que ces pratiques sont régies uniquement par la fatigue ou par la colère. D'autant que nous pensons que ces émotions résultent d'une genèse sociale, autrement dit, dans ce cadre, des injonctions sociales et des craintes d'échec parental d'origines diverses (des craintes que nous approfondirons dans le point 3).

Cette recherche d'équilibre façonne l'éducation actuelle. Aussi, les remaniements des rapports aux enfants (à travers la société de consommation récente et les droits de l'enfant) participent à la perte de repère de certains parents –quant à leurs expériences de leur socialisation primaire. Diane KHOURY, formatrice en action sociale, notifie qu'« *Au-delà, pour certains, de graves difficultés sociales ou d'accidents de la vie, ils partagent la même peur de mal faire, la culpabilité de ne pas « y arriver », d'être de « mauvais parents ». Ils sont en demande de soutien, de conseils, d'approbation, et parfois de prise en charge, voire d'expertise sur l'état de leurs enfants ou sur leur vie familiale... »*¹³⁹. Les normes et les (sur)responsabilités parentales semblent alors conforter des situations comprises comme des échecs et des angoisses, lorsque la figure parentale n'arrive pas à poser un

¹³⁹ KHOURY Diane, (introduction) « *De la nécessité d'une réflexion sur une éthique professionnelle de terrain* » Dans « Malaise dans le soutien à la parentalité : pour une éthique d'intervention », Enfance et parentalité, Erès, 2018.

cadre en suivant des conseils ou des normes de parentalité qui valorisent aussi l'épanouissement de l'enfant (le juste équilibre).

1.3.3. Utilisation par les parents du marché de consommation comme moyen punitif et de contrôle

Si la société de consommation joue un rôle dans la persistance des violences éducatives ordinaires, en ce qui concerne sa participation dans le comportement insatiable des enfants et dans les difficultés parentales qu'elle génère ou entretient, (situations anxiogènes, entretien des normes éducatives pouvant apparaître difficilement compatibles), la consommation peut aussi, en parallèle, s'avérer être un moyen punitif et de contrôle pour les parents. Cela était déjà le cas lorsque le marché de consommation (drogueries, magasins de jouets) vendait des martinets aux familles françaises pour fouetter ou menacer les enfants, jusqu'à ce qu'ils tombent en désuétude. Il semblerait que le rôle de la consommation se poursuit mais de façon différente. Il s'agirait plutôt, de manière générale, de privation ou de chantage par le biais des objets qui appartiennent aux enfants ou qu'ils souhaiteraient posséder. Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) énonce en ce sens, « *Après c'est tu donnes ça, tu as ça. Je pense c'est une forme de chantage aussi. Tu joues et tu déranges, c'est pas à moi de ranger ton bordel. (...) Après une fois la grande, elle voulait pas ranger bah très bien. On enlève tous les jouets. (...) Au fur à mesure qu'elle était gentille elle avait le droit de récupérer les jouets. Elle avait quatre cinq ans. Et de rage on avait tout enlevé, tout mis dans un sac poubelle dans le garage.* ». La consommation (jouets, gâteaux...) participe à avoir une « main mise » du parent sur l'enfant, puisqu'elle suscite, plus pour certains enfants que d'autres, un vif intérêt. Ce contrôle semblerait nécessaire pour parfaire l'éducation et répondre aux attentes du statut de parent, nous le verrons.

Ainsi, alors que les regards se tournent vers les parents, en tant qu'individus, perçus comme seuls responsables de la persistance du phénomène de violences éducatives ordinaires, apparaît ici l'importance minimisée de la société de consommation ainsi que des normes sociales relatives au rôle de parent, dans les répercussions qu'elles génèrent. Certains éléments de ce point 1 seront approfondis dans le point 3 pour mieux comprendre en quoi les représentations sur l'enfant entretenues par la société de consommation et les différentes normes de parentalité font persister ou n'arrivent pas à freiner les violences éducatives ordinaires.

2. Impacts sur les pratiques éducatives des parents par l'institution scolaire ainsi que par leurs pairs

Bien que les pratiques éducatives se soient remaniées pour mieux s'harmoniser au respect de l'enfant, nous ferons le lien ici entre le rapport des parents à l'institution scolaire et, la persistance des pratiques éducatives punitives et coercitives. Il n'est pas envisagé ici de dire que l'institution scolaire est à l'origine des violences éducatives ordinaires (elle ne les a pas créées). Il s'agira plutôt de considérer à la fois, comment celle-ci joue un rôle dans la construction du parent –acceptable et souhaitable- en tant que tel, en intervenant dans sa socialisation, ainsi que de prendre en compte sa propre relation aux pratiques punitives et coercitives en s'appuyant sur un contexte historique. Ceci permettra de comprendre la position de l'institution scolaire et son influence dans la 'persistance' des violences éducatives ordinaires intrafamiliales –même si ces dernières peuvent déjà être présentes dans la constellation familiale. Conjointement, l'institution scolaire, nous le verrons, véhicule des normes de comportements parentaux mais aussi, fait ressortir un semblant d'autorégulation entre pairs qui les confortent entre eux, à renforcer certaines de ces normes. Notons que nous ne cherchons pas à incriminer les pratiques de l'institution scolaire et des professionnels mais à mettre en lumière les données recueillies lors de l'enquête.

2.1.Mise au diapason avec les professionnels enseignants ou éducatifs

Pour comprendre comment les pratiques éducatives des parents sont impactées par l'institution scolaire ainsi que par les pairs, il convient d'abord de se pencher sur les rapports parent-professionnel. Dans ce point, il s'agira d'explicitier quelques normes, de manière non exhaustives, qui régissent les pratiques parentales auxquelles des enquêtés apparaissent impliqués. Nous verrons que la communication et la bonne entente de la figure parentale avec l'école, ainsi que la réussite scolaire de l'enfant, peuvent être nécessaires en ce qui concerne l'appropriation du statut parental et la valorisation de son titulaire. Les parents doivent s'investir dans l'éducation de leur enfant autour de cette sphère scolaire.

2.1.1. Valorisation d'une communication et d'une assez bonne entente avec les professionnels, condition d'une « bonne » parentalité

Il ressortait déjà dans le premier chapitre, une progression conjointe de la place de l'enfant au sein de la famille et de l'investissement scolaire. Si on se réfère à Pierre BOURDIEU¹⁴⁰, cet investissement scolaire des familles nourrissait l'espoir d'améliorer, par le bien scolaire, leur position sociale figée jusqu'alors par l'hérédité, alors que, l'institution scolaire serait pour ce sociologue toujours source de reproduction des inégalités sociales. Quand bien même, l'attrait pour la scolarité (et l'éveil) de l'enfant aurait fait de ce dernier un être à qui on accorde de l'attention. Aujourd'hui, l'investissement scolaire des parents fait partie du rôle parental attendu par l'institution scolaire et son corps enseignant. Celle-ci, généralement liée à l'Etat et à ses valeurs, pouvant être perçue comme une instance de « perpétuation de l'ordre social » si l'on pense à Max WEBER, ou encore, à un « appareil idéologique d'Etat » au regard du sociologue Louis ALTHUSSER. Aussi, la figure parentale est surveillée. En ce sens, Sylvie CADOLLE énonce, qu' « à partir de la loi de 1889, l'instituteur repère à l'école et dénonce le parent violent qui estropie [plutôt la maltraitance et non les violences éducatives ordinaires], néglige ou abandonne l'enfant. »¹⁴¹. Cette surveillance, toujours de mise, fait de l'investissement scolaire une injonction parentale, ou du moins, une règle de conduite essentielle lors de la construction de l'individu en tant que parent.

L'investissement scolaire des parents attendu voire requis, dépend à la fois d'un soutien et d'un accompagnement aux devoirs de leur enfant mais aussi, de la présence d'une communication avec le corps enseignant sous forme, selon les textes de lois depuis 2006, de « coéducation ». Les institutions scolaires s'orientent alors vers cette visée, comme le démontre Anne Marie FILHO, directrice académique des services de l'Education nationale, « Une abondante littérature traite des rapports aussi nécessaires que complexes, voire compliqués, des parents d'élèves et de l'école. (...) Les objectifs ont été rappelés et les cadres fixés, pour que ces relations existent et se construisent solidement et durablement : nécessité du dialogue, de la communication, des rencontres et des échanges ; accord sur les compétences, les champs d'action, les droits et les devoirs, les visées partagées des partenaires ; outils, dispositifs, organisations, moyens jusque dans l'agencement des établissements pour rendre possible et efficaces les collaborations et

¹⁴⁰ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, Op. Cit.

¹⁴¹ CADOLLE Sylvie, Op. Cit. page 24

*engager ou conforter la coéducation, avec la volonté de favoriser ainsi la réussite des enfants dans leurs parcours d'élèves. »¹⁴². La majorité des enquêtés apparaissent avoir intégré cette norme de communication avec les professionnels de l'Education nationale, semblant essentielle pour l'investissement scolaire. En effet, la bonne entente des enquêtés avec les professionnels a été mise en avant par une majorité d'entre eux. Elle semblerait conditionner la parentalité souhaitable du parent. Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) met en avant cet aspect ainsi que la transmission du respect à ses filles vis-à-vis de l'enseignant ; « *Je parle facilement avec les profs, il y a des réunions parents-professeurs. J'ai toujours vu les instits en réunion mais aussi en dehors. S'il y a une punition c'est qu'il y a une raison. C'est pour ça que je leur inculque le respect. Le respect de l'instit.* ». La communication et la bonne entente avec l'école suggère a minima, un apprentissage à l'enfant du respect de l'adulte et par extension aussi, de l'enseignant et de ses actions éducatives. Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) insiste sur cette visée ; « *C'est une enfant, une adulte, et un enfant doit respecter les adultes d'accord ? Je parle vraiment dans le cadre de l'école, et aussi à l'extérieur, le bonjour, merci. Tout ça c'est des choses que j'ai inculquées à ma fille et que je... pour moi c'est une normalité. (...).* ». Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) démontre néanmoins que la relation à l'école n'est pas toujours évidente, en montrant les réticences des pairs ; « *C'est une maitresse aussi qui est très, assez stricte, moi ça me convient très bien, bon elle est un peu critiquée par d'autres mamans... mais je trouve justement d'avoir ce côté règle, c'est bien...* ». Pour Samuel et Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) une vision commune avec l'institution scolaire est nécessaire, quitte à choisir une école spécifique ; « *À l'école il y a rien parce qu'après on a choisi une école qui nous ressemblait. C'est-à-dire que c'est une école privée avec une méthode Montessori. Parce que moi j'aime et que j'aime ces valeurs donc je ne voulais pas qu'ils aillent à l'école normale (...) là où elles sont, elles sont bien. Je sais que le soir je peux parler à l'atsem. S'il y a quelque chose elle me le dit... ».**

Lorsque les parents ne communiquent pas avec les enseignants, ne sont pas assez présents dans le cadre scolaire, donc ne respectent pas ces normes, et qu'à cela s'ajoute un mauvais comportement et/ou des résultats scolaires insatisfaisants des enfants, ces premiers sont alors perçus comme démissionnaires ou défaillants. C'est ce que met en lumière Pierre

¹⁴² FILHO Anne-Marie, « *École – parents d'élèves : vers une interpellation directe des institutions* », Administration & Education, 2017/1, n°153, pages 101-102.

PERIER, sociologue, dans son article¹⁴³ duquel il précise aussi les inégalités entre les classes sociales, comme le fait Bernard LAHIRE (Enfances de classe, 2019) à propos des élèves de maternelles. Les familles populaires et immigrées n'auraient pas toutes les ressources sociales et les dispositions individuelles pour répondre aux attentes (communication, aide aux devoirs...), les réduisant au silence ou à prendre des distances avec cette institution. L'investissement dans la scolarité serait intéressant, pour ceux désirant ne pas être associés à un parent défaillant et/ou sinon, pour ceux souhaitant une promotion sociale ce qui pourrait alors participer à les élever socialement ou à les rapprocher en apparence des classes moyennes à supérieures.

2.1.2. Attente sociale d'une bonne ligne de conduite et d'une réussite scolaire de l'enfant, un facteur de reconnaissance pour le parent

Des études se sont intéressées à démontrer la corrélation entre l'investissement des parents dans la scolarité et la réussite scolaire des enfants, l'article¹⁴⁴ de Rollande DESLANDES, professeure en sciences de l'éducation et Richard BERTRAND directeur du CRIRES (Centre de Recherche et d'Intervention sur la REussite Scolaire) y fait référence. Cette vision fait, des parents, des personnes garantes des bons ou des mauvais résultats de leur enfant à l'école. Bien qu'on entende parler de plus en plus de « coéducation » (entre professionnels et parents), nous voyons que seule la figure parentale apparaît réellement responsable du devenir scolaire de l'enfant (alors que, qui plus est, ce serait l'école qui ferait persister les inégalités de réussite et qui aurait un personnel formé pour transmettre les savoirs aux enfants). Sylvie CADOLLE, dans la continuité, nous renseigne sur le regard des enseignants concernant l'échec scolaire ; « *Lorsqu'on demande aux enseignants français de se prononcer sur la principale cause de l'échec scolaire (Le Monde, 28 janvier 1999), 77 % d'entre eux incriminent les pratiques familiales.* ».¹⁴⁵ L'échec scolaire dénoncerait le manque d'investissement parental. L'auteure poursuit cette idée dans un autre article, indiquant que, « *La notion d'échec scolaire a été créée par les sociologues de l'éducation après la réforme HABY de 1975 qui, en créant le collège unique, a mis en lumière qu'il ne suffisait pas de réunir tous les élèves dans les mêmes classes pour que*

¹⁴³PERIER Pierre, « *De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école* », *Éducation et didactique* [En ligne], 6-1 | 2012, pages 85 à 96.

¹⁴⁴BERTRAND Richard et DESLANDES Rollande, « *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire* », Dans « *Le langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques* », *Revue des sciences de l'éducation*, 2004, Vol 30, n°2, pages 411 à 433.

¹⁴⁵CADOLLE Sylvie, « *Les mutations de l'autorité familiale* », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 2009/3, Vol 42, page 65.

tous réussissent. La réussite – ou l'échec – scolaire de chaque enfant devient un enjeu qui cristallise l'angoisse des parents. Elle réclame un engagement affectif et matériel et une disponibilité inédite de la part des parents, surtout des mères (...). »¹⁴⁶. Ainsi, outre la communication avec l'école, la réussite scolaire (résultats et comportement) est le moyen par lequel le parent peut prouver son investissement et sa compétence parentale. De plus, dès la maternelle, le comportement de l'enfant et son respect de l'adulte sont observés afin de constater si le parent a su, de par son rôle, lui apprendre les interdits. Car dans la continuité d'une mise au diapason avec les professionnels, les attentes sociales valorisées concernent à la fois la réussite scolaire et la bonne ligne de conduite de l'enfant. Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) conforte cette visée sur la bonne réussite de l'enfant ; « C'est strict mais je sais aussi jouer avec elles. Mais je pense assez strict sur certaines choses. Le rangement, comment ça se passe à l'école, même si elle n'est qu'en classe de maternelle, mais y'a quand même des évaluations donc c'est un tout. ».

Il convient d'ajouter que ces normes qui ont trait à l'institution scolaire et qui participent à construire et à guider le parent voire à le contraindre, pourraient être semblables à celles des modes de garde qui attendent eux aussi des parents, une coopération entre parent-professionnel et le bon développement (et la bonne conduite) de l'enfant.

2.2.Positions parentales plurielles au regard des pratiques punitives et coercitives des professionnels

Dans ce point seront mis en exergue trois positions parentales différenciées. Elles sont liées aux pratiques punitives et coercitives présentes dans l'institution scolaire et dépendent (du moins partiellement) de la relation parent-professionnel. Pour ce faire, il conviendra d'abord de présenter la place qu'ont occupée et qu'occupent actuellement les pratiques punitives et coercitives au sein du milieu scolaire dans un objectif de discipline et de socialisation de l'enfant à un statut d'élève.

2.2.1. Des pratiques punitives et coercitives au sein de l'institution scolaire

Les pratiques punitives et coercitives existent depuis longtemps au sein de l'institution scolaire. L'article de Laurence BROCKLISS, professeur en histoire, remonte jusqu'au XVIIe siècle et poursuit le travail de Philippe ARIES sur la discipline scolaire. Il met en

¹⁴⁶ CADOLLE Sylvie, Op. Cit., page 30.

avant l'indiscipline des élèves qui régnait avant le XVIIe siècle jusqu'à ce que les autorités mettent en œuvre une discipline plus stricte. Les attentes concernant l'élève modèle des siècles passés rappellent celles plus actuelles : « *Toutes les sources, très diverses, émanant de cette époque en donnent une image convergente, dont les traits essentiels sont les suivants. L'étudiant modèle est assidu, tout à la fois en classe et à la chapelle, arrive à l'heure aux cours et ne les quitte que quand la cloche retentit. De plus, il y vient habillé correctement et muni du matériel nécessaire : (...), il ne porte jamais d'épée ni d'arme offensive et il n'oublie jamais son écritoire, ses plumes et son papier. En classe, il fait tout ce qui est exigé de lui : il garde le silence, sauf si on s'adresse personnellement à lui, et ne se dispute évidemment jamais avec les autres élèves ; lorsqu'il prend la parole, il s'adresse au professeur avec déférence et, s'il est interrogé, répond toujours en latin. Il est en permanence modeste et attentif. (...) En d'autres termes, l'élève modèle est un parangon de vertu.* »¹⁴⁷. Toutefois, ces attentes apparaissent bien loin des comportements effectifs des étudiants en université. L'auteur met en évidence un écart de comportement entre les étudiants universitaires récalcitrants et les élèves de collège davantage disciplinés, qui s'expliquerait par une directive différente. Il énonce, « *Il n'est pas surprenant que la discipline soit bien meilleure parmi les collégiens que parmi les étudiants, car les autorités du collège disposent d'une vaste panoplie de sanctions et d'armes psychologiques pour contrôler et éradiquer la mauvaise conduite (...)* »¹⁴⁸. Il est mis en œuvre notamment diverses stratégies d'autorégulation entre élèves ainsi qu'une surveillance accrue du personnel, couplée d'une infrastructure plus restreinte que les universités. A part rare exception, il est établi également un système de concurrence entre élèves qui aboutit à des récompenses et parfois des déclassements. Une réflexion est de mise par rapport aux sanctions et aux punitions où, « *La littérature pédagogique de l'époque souligne sans relâche que les punitions ne doivent pas être arbitraires, mais fondées sur deux principes de base : tout d'abord, les professeurs doivent s'efforcer de blesser les élèves moralement plus que physiquement (...); ensuite, la sanction doit être proportionnelle au délit. Pris dans son sens littéral, ce principe fait qu'un élève en retard aura à décliner le mot *pigritia* (paresse) en latin et en grec. Mais surtout, il signifie que le fouet ou la canne doivent être employés avec modération, à titre d'ultime moyen de dissuasion.* »¹⁴⁹. Nous ne

¹⁴⁷ BROCKLISS Laurence, « *Contenir et prévenir la violence. La discipline scolaire et universitaire sous l'Ancien Régime (XVIIe-XVIIIe siècles)* », *Histoire de l'éducation*, 118 | 2008, pages 52-53.

¹⁴⁸ Ibid. page 57.

¹⁴⁹ Ibid. page 60.

nous intéressons pas aux élèves du second degré dans ce chapitre -mais ceux du premier degré-, l'objectif ici tient à montrer l'importance historique de la sanction et des pratiques coercitives au sein de l'institution scolaire, et par extension, des violences éducatives ordinaires dans l'éducation.

Encore aujourd'hui, même dans l'enseignement du premier degré, nous retrouvons des sanctions et des punitions auprès des plus jeunes. Les coups de fouet ou de canne qui étaient autorisés, que l'on peut considérer comme une forme de violences éducatives ordinaires d'hier (au regard de sa définition), ne sont plus de mise et se situeraient actuellement plutôt du côté de la maltraitance. En effet, ces actes ne sont plus tolérés au sein de la société. C'est le cas de l'ensemble des châtiments corporels à l'école, de nos jours interdits, (**annexe 1**). Il est donc guère surprenant qu'une majorité des enquêtés s'opposent aux châtiments physiques à l'école, malgré leur long passé. Subsistent néanmoins les pratiques punitives et coercitives sur le plan moral à l'école, mais globalement interdites dans la sphère familiale depuis 2019. Maria Renata PRADO¹⁵⁰, docteure en science de l'éducation, qui s'est intéressée à l'école maternelle française, évoque la présence des sanctions et des punitions dont les objectifs sont divers ; l'apprentissage des règles de vie et des interdits, la prise en compte de la « vraie vie », l'apprentissage du « métier d'élève » (d'élève modèle que nous venons d'explicitier) voire, la prévention des risques à venir d'échec scolaire et de mauvais comportement alors que l'enjeu scolaire est encore très sommaire.

Il semblerait que les pratiques punitives et coercitives soient encore bien ancrées au sein de cette institution, entité qui donnent l'exemple et sinon, prescrit des comportements aux parents ou participe à alimenter les attentes concernant les rôles parentaux requis.

2.2.2. Une acceptation globale des parents face aux pratiques punitives et coercitives (non physiques) effectuées par les professionnels

Au regard d'une recherche -précédemment évoquée- de communication et de bonne entente avec des professionnels de l'institution scolaire qui, nous venons de le voir, réalisent généralement des pratiques punitives et coercitives, peut susciter une acceptation de ces actions, par les parents. Certains d'entre eux font confiance aux professionnels qu'ils rencontrent ainsi qu'à leurs méthodes. Dans cette optique, nous retrouvons quelques

¹⁵⁰PRADO Maria, « *École maternelle : éduquer ou encadrer ?* », La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2004/3, n°57, pages 107 à 112.

enquêtés qui indiquent accepter ces pratiques punitives et coercitives (non physiques, dans le cadre de la loi) effectuées par les professionnels (c'est en tout cas ce qu'ils souhaitent afficher). C'est ce que démontre, par exemple, Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) indiquant ; « *Moi ça me dérange pas, tant qu'effectivement vous levez pas la main sur ma fille, y'a pas de souci, vous faites la punition que vous souhaitez. C'est vous l'enseignante, à vous de vous faire respecter. (...) Nous donc le rituel, on nous transmet si elle a été sage, si elle a écouté... si elle l'avait pas été nous on la punissait en plus, en rentrant.* ». Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) s'inscrit aussi dans cette dynamique ; « *Si tu dois punir ma fille, punis ma fille... c'est pas le bon dieu sans confession, elle a beau être gentille et avoir du cœur, elle a des défauts, c'est un enfant de la nouvelle génération.* » Cette acceptation parentale apparaît facilitée pour ceux ayant la conviction que leur enfant peut parfois (ou souvent) être « difficile », dépasser les limites et ne pas respecter le cadre scolaire. La position de Laly (N°9. Célibataire, 41 ans, un fils de 25 ans et une fille de 15 ans), quant à elle, semble plus floue ; « *Je respectais les punitions, je cherchais à savoir pourquoi mais j'allais pas à l'encontre, ça c'est sûr. Mais de toute façon voilà, si jamais il était puni à l'école, il rentrait et il prenait une punition en plus à la maison hein.* ». Bien que l'enquêtée souhaite une explication, elle respecte entièrement les actions du professionnel sans aucune opposition. Toutefois, il convient de dire que ce positionnement n'est pas fatalement figé. Selon les relations avec le professionnel, il peut se remanier.

2.2.3. Une acceptation conditionnée des parents face aux pratiques punitives et coercitives effectuées par les professionnels

Si la communication et la bonne entente avec les professionnels peuvent produire une confiance parent-professionnel, elle se révèle parfois limitée. Une autre partie des enquêtés insiste sur l'importance de comprendre la situation et de juger si l'acte de l'enseignant (ou d'un autre professionnel) est justifié. Cette interposition est ici situationnelle, elle intervient car la pratique du professionnel (sanction, dissuasion voire mauvaise note) est, à un moment donné, jugé inacceptable pour le parent. L'acceptation du parent à l'égard des pratiques punitives et coercitives effectuées par les professionnels est conditionnée selon la situation qu'ils cherchent à connaître. Le professionnel ne doit pas seulement expliquer mais justifier ses actions. Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) met en lumière cette position, « *Moi je fais confiance mais je questionne voilà. Que ce soit la crèche ou l'école, je fais confiance parce que, en plus je vois que ça se passe très bien*

(...) Mais je questionne, je pars pas du principe qu'à partir du moment qu'on est maitresse on a toutes les bonnes réponses. (...) Maintenant s'il est repris et que c'est justifié je serai pas contre. ». Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans) démontre plutôt l'opposition des pairs face aux pratiques d'un professionnel dans une situation donnée. Ici c'est le type de punition qui est jugé inacceptable par les parents ; *« Par contre pour les punitions... vu que maintenant c'est compliqué les punitions... beh il[enseignant] expliquait, vraiment il expliquait bien. Il dit « voilà, moi la partie qui me respecte pas, je les interdis d'escalade. Parce qu'ils aiment tous l'escalade, beh je les mets en bas du mur et je leur fais faire une punition. » Là ça a été le scandale « ouais il peut pas les punir de sport » ».*

L'acceptation conditionnée, c'est un moyen pour le parent qui permet de conserver, autant que faire se peut, la communication et/ou la bonne entente avec les professionnels de l'institution scolaire, sans toutefois se priver de s'imposer, de respecter et de faire respecter (aux professionnels) ses propres conceptions et méthodes éducatives.

2.2.4. Une opposition constante des parents face aux pratiques punitives et coercitives effectuées par les professionnels

Seuls deux enquêtés affirmeront s'opposer à ces pratiques de manière globale. Ceux-ci sont contre les sanctions (ou autres pratiques coercitives) de manière générale, soit considérant que le comportement de leur enfant, en tout temps, ne mérite pas ces pratiques, soit, car ils sont éthiquement défavorable à ce type d'éducation.

Ceux qui s'opposent peuvent être aussi bien actifs que passifs : tout comme ne pas dire « non », ne veut pas dire « oui », ils peuvent être opposés sans pour autant le faire savoir aux enseignants ou aux autres personnels éducatifs. Ainsi, Coralie (N°16. Pacsée, 39 ans, deux filles de 15 mois et 5 ans) montre sa réticence bien qu'elle ne semble pas se confronter à l'institution ; *« Là juste cette année, par rapport à cette maîtresse, une copine à Laury, elle a pas fait ce que la maîtresse a dit, et limite, elle l'a un peu punie on va dire, elle l'a assise sur un banc à part, avec les mains sur la tête... donc euh bon la maman n'a pas trop apprécié. C'est un peu humiliant quoi, devant tous les enfants... c'est pas cool quoi. (...) Moi les punitions je n'y suis pas du tout pour... ».* Emma (et Samuel) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.), quant à elle, s'oppose ouvertement *« Moi j'y vais et je le défonce. Non, rien. Pour moi c'est à personne de punir mon enfant à part*

moi. ». Emma conserve toutefois une bonne relation avec l'institution scolaire s'étant rapprochée d'une école privée aux valeurs semblables.

Bien que la règle de conduite des parents, partagée par la plupart des enquêtés, soit une mise au diapason avec les professionnels, cela n'empêche pas à certaines figures parentales de s'opposer momentanément ou de manière constante à leurs actions éducatives de manière passive ou active. De manière passive, l'opposition est éprouvée mais non exprimée (cela peut pour autant nourrir des sentiments d'amertume). De manière active, des parents peuvent faire usage des normes scolaires, de leur statut social et de leur disposition individuelle pour se confronter au(x) professionnel(s) de manière subtile. Ainsi, on peut supposer que les individus ayant le plus de dispositions individuelles et qui connaissent les rouages de l'institution pourront plus aisément s'interposer. Mais aussi, à l'inverse, les parents qui n'ont pas accès aux codes et aux normes de l'institution et qui n'ont pas de moyens de se faire entendre, ne renoncent pas forcément aux oppositions et peuvent avoir recours à un mode de contestation plus émotif, incontrôlé, voire violent. En ce sens, Daniel THIN, sociologue, dans une enquête¹⁵¹ auprès d'un « groupe de femmes », met en évidence l'expression de la colère de certaines personnes de classes populaires face à une situation d'impuissance, mais aussi, l'importance de manier des ressources langagières pour se faire entendre par les institutions (auxquelles une partie des personnes des classes populaires feront en sorte d'accéder dans ce « groupe de femmes »).

Alors que les oppositions situationnelles (ou acceptation conditionnée) et les oppositions fixes ou constantes, démontrent, à travers une possibilité d'action des parents, une diminution de la tolérance des pratiques punitives et coercitives (dont les violences éducatives ordinaires), nous le verrons, ces oppositions, notamment les moins subtiles, peuvent apparaître défavorables du point de vue des enquêtés (même par ceux figurant dans une opposition situationnelle).

2.3. Portée sur les pratiques éducatives punitives et coercitives

Les oppositions parentales (situationnelles ou constantes) aux pratiques professionnelles précédemment énoncées, laissent penser qu'une tolérance des pratiques punitives et coercitives scolaires est peu à peu en train de s'essouffler. Toutefois, malgré cet essoufflement, nous verrons dans ce sous-point plusieurs facteurs qui maintiennent à flot

¹⁵¹FAURE Sylvia et THIN Daniel (dir.), « *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires* », La Dispute, Paris, 2019, 168 pages.

cette tolérance¹⁵² parentale. En continuité, en relation avec les normes du milieu scolaire, des pratiques punitives et coercitives intrafamiliales ressortiront.

2.3.1. L'institution scolaire comme exemple, comme voie à suivre

Les pratiques punitives et coercitives de l'institution scolaire peuvent être tolérées par certains parents car celle-là même peut représenter l'Etat, ou du moins, un exemple pour les parents, du fait qu'elle participe à nourrir les attentes et les responsabilisations concernant le rôle parental au vu des normes scolaires citées dans les points précédents. Elle apparaît présente dans la socialisation du parent (à la fois primaire et secondaire).

Cette tolérance parentale s'avère visible si l'on observe des pratiques punitives du milieu scolaire se réaliser au domicile familial. Dans ce cadre, Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) déniche une nouvelle punition pour sa fille généralement instaurée en école primaire : *« Par contre là je viens d'avoir une punition je sais que ça va peut-être pas mal ! Tu la mets dans sa chambre c'est bien... mais vu qu'elle a son bureau... tu lui fais faire des lignes. »*. Christelle a intériorisé les pratiques de cette institution. Mais cette tolérance est davantage apparente lorsque la communication parent-professionnel débouche sur une punition ou une sanction du parent, comme le démontre Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans) ; *« T'as été puni à l'école, tu es re-puni à la maison. Après en expliquant.... Tout ça. Mais moi ça m'est arrivé, il a eu un mot en expliquant voilà... Sinon il te convoque pas un professeur, pour moi un professeur voilà surtout de nos jours qu'ils ont plus trop le droit de faire, s'ils écrivent quelque chose c'est que vraiment ils en sont presque sûrs. Pour moi une punition, c'est une punition. Sans parler de punition à l'extrême, mais voilà. »*. Situation aussi mise en avant par Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) ; *« (...) y'a pas de souci, vous faites la punition que vous souhaitez. C'est vous l'enseignante, à vous de vous faire respecter. (...) Nous donc le rituel, on nous transmet si elle a été sage, si elle a écouté... si elle l'avait pas été, nous on la punissait, en plus, en rentrant. »*.

Ce ne sont pas tant les formes des pratiques punitives et coercitives de l'institution scolaire qui comptent et qui contribuent à leur persistance dans les familles mais le fond de leur

¹⁵² A savoir que ce qui caractérise la violence éducative ordinaire, c'est le fait que sa pratique soit tolérée au sein de la société, bien que nous ayons vu, dans le deuxième chapitre, que cette « tolérance » est plus complexe. Elle se rapproche parfois d'une tolérance au sens de « laisser faire » ou de « supporter » les pratiques punitives et coercitives intrafamiliales par défaut. Elle peut aussi, dans ce cadre-ci (relation au milieu scolaire usant de ces pratiques), se rapprocher d'une « acceptation » (parents recherchant à être conformes aux normes d'une bonne entente avec l'institution scolaire).

utilisation : elles sont effectuées et perçues utiles pour parfaire l'éducation des enfants, même si ces actions peuvent blesser moralement, humilier ou intimider l'enfant (ainsi, même si elles sont morales à l'école, elles peuvent être sous d'autres formes dans les ménages). Les parents qui sont confortés à tolérer ces pratiques institutionnelles adhèrent donc d'ordinaire à cette visée, devenant facilement enclins à y recourir de leur côté en continuité du professionnel (comme le présente les enquêtés) voire se profiler dans d'autres situations extérieures au milieu scolaire (dans l'éducation en général).

Il convient d'ajouter que cette tolérance des pratiques punitives et coercitives peut être influencée par d'autres facteurs sur lesquels il convient de poursuivre.

2.3.2. Mise en lumière par les parents d'une perte d'autorité contrariante de l'institution scolaire, liée à une légitimité des pratiques punitives et coercitives remise en cause par des pairs

Les pratiques punitives et coercitives peuvent être aussi tolérées par les parents pour rétablir l'autorité des professionnels ainsi que contrer une dévalorisation des pairs (voire des professionnels) à leur insu. Pour comprendre, il convient d'abord de mettre en lumière les appréciations qui se jouent entre les parents. Ainsi, Orly (N°3. en concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) met en exergue l'indiscipline infantile parfois normalisée des pairs qu'elle réproouve : « *Ma belle-mère, elle travaille au primaire, c'est catastrophique. On a des enfants qui se lèvent en cours et qui s'en vont. Et les parents qui trouvent ça, peut-être marrant, qui le prennent à la légère. Moi ma fille elle fait pas ça. Je veux pas... au contraire j'avais honte quand je voyais la maîtresse je me disais « qu'est-ce qu'elle va me dire ? » » ». La permissivité des pairs est mal accueillie et peut être perçue comme allant à l'encontre de l'institution scolaire, d'autant qu'elle peut parfois être accompagnée d'oppositions aux pratiques punitives et coercitives de cette dernière.*

Que ce soit de manière globale et constante ou plutôt situationnelle, si l'opposition des parents est abusive, irrespectueuse des rouages de l'institution scolaire et des normes, ces premiers s'avèrent défavorablement perçus. Notamment ceux qui ne s'opposent pas de manière subtile et qui sont de surcroît, d'autant plus visibles sans être pour autant majoritaires. Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) souligne, en les généralisant, des oppositions violentes et non justifiées ; « *Maintenant à l'heure actuelle, la maitresse confisque le téléphone, là c'est le parent qui va voir la maitresse et qui limite, lui casse la figure quoi. Pour moi si il est puni, il est pas puni pour rien.* ». Virginie (N°2 Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans)

expose les mêmes constats que Katy ; « *On commence à voir hein... il y a des années en arrière, c'était des parents qui défendaient des profs maintenant c'est des parents qui vont taper des profs parce qu'ils ont donné des mauvaises notes ou ils ont punis...* ». Le soutien des parents à l'égard de l'institution scolaire et éducative, pourtant attachée à des pratiques punitives et coercitives, apparaît de mise pour les enquêtés. Car en conséquence de ces comportements, des enquêtés relèvent une perte d'autorité contrariante de l'institution scolaire et éducative, liée à une légitimité des pratiques punitives et coercitives remise en cause par des pairs. Ainsi, dans la continuité, Lucie (N°15. Célibataire, 30 ans, une fille de 3 ans) démontre elle aussi un recul de l'autorité des professionnels qui met en péril la bonne conduite des enfants ; « *On interdit plein de choses aux professeurs... après voilà y'en a qui abusaient aussi hein... je trouve que là maintenant c'est trop, ils sont pas vraiment respectés, maintenant c'est les parents qui vont agresser des professeurs, à un moment donné... Déjà les adultes, elle [sa fille] doit les respecter, elle a pas à faire ça. Après c'est sûr les enfants, ils se chamaillent tous, c'est différent. Là, c'est un adulte donc...* ». Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) partage aussi ce point de vue ; « *Ce que je comprends maintenant c'est que y'a beaucoup de parents qui laissent pas les professeurs « comment ça mon enfant ? Il est sage » c'est pas vrai, y'a des parents qui trouvent toujours des excuses et « pourquoi ça, et pourquoi ci ? » et qui laissent pas les professeurs aussi avoir leur rôle aussi d'éducation. Maintenant y'a des professeurs qui cèdent, qui ne savent plus vraiment quoi faire.* ». Les enquêtés tendent à associer la perte d'autorité des enseignants et le mauvais comportement des élèves avec l'impossibilité ou la difficulté de recourir à des pratiques punitives et coercitives. Bien que les raisons peuvent être multiples à ce phénomène d'indiscipline infantile (tout comme l'échec scolaire qui responsabilise les parents) (nombre d'enfants par classe, enseignements non adaptés à l'âge et aux besoins (mélange de niveaux et apprentissage du métier d'élève précoce), mauvaise interprétation du comportement de l'enfant...), les enquêtés ne souhaitent pas que les pratiques enseignantes soient davantage affaiblies, renforçant par eux-mêmes les normes scolaires de communication parent-professionnel et l'acceptation bien que modérée des pratiques punitives et coercitives –que nous approfondirons dans le point 3 au regard des craintes parentales. Les pairs, entre eux, confortent la tolérance des pratiques punitives et coercitives et ceux qui vont grossièrement à l'encontre de l'institution sont donc dévalorisés. Ainsi, la figure parentale peut être incitée à accepter les pratiques punitives et coercitives, du moins le plus régulièrement,

voire, y recourir pour rétablir l'autorité mise en péril à l'école ou pour simplement s'accorder au professionnel. Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) démontre cette optique : « *Si la professeure me dit elle est punie parce qu'elle a fait ça... à la maison elle sera aussi punie car elle a fait ça. Pour lui montrer que la maitresse c'est comme papa, il faut l'écouter.* ». Il s'agit de renforcer l'autorité de l'enseignant.

Ceux qui s'opposent (en situation ou constamment) aux pratiques punitives et coercitives de l'école, ne veut pas dire qu'ils n'en pratiquent pas à la maison (l'influence de l'institution scolaire peut être présente dans les conceptions éducatives plus large), en revanche, on peut dire que ceux qui les tolèrent à l'école sont plus enclins à les tolérer chez les pairs et à les pratiquer. Ainsi, cette dynamique, participe aussi à la persistance des pratiques punitives et coercitives et par conséquent, des violences éducatives ordinaires intrafamiliales.

2.3.3. L'importance des devoirs des enfants pouvant engendrer des pratiques punitives et coercitives par les familles

En continuité des situations qui confortent le parent à tolérer des pratiques punitives et coercitives, la responsabilisation parentale et les attentes à leur égard suscitées et renforcées par l'institution scolaire amènent ce premier à s'investir dans la scolarité de son enfant et à atteindre la réussite scolaire, nous l'avons vu.

Ainsi, au regard des attentes sociales de l'institution scolaire concernant les parents, de leur responsabilité dans la réussite de leur enfant et du regard porté sur ceux qui dévient des normes de comportement parentaux, les devoirs peuvent constituer une préoccupation parentale. Les devoirs constituent l'un des moyens concrets qu'ont les parents pour conforter l'enfant à obtenir une bonne moyenne et dont ils sont garants. Conjointement, il s'agit d'un moment plutôt fastidieux pour les enfants ayant passés leur journée assis à l'école. En somme, comme l'attestent des enquêtés, ce moment peut aisément déboucher sur des tensions parent-enfant. Dans ce cadre, Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans), montre un intérêt pour la réalisation des devoirs de son fils, qu'elle tente de stimuler, pas sans exaspération ; « *Petite claque derrière l'épaule ou truc « Oh ! on est là ! » c'était surtout pour les devoirs. Il attend que je sois en bout de nerfs, je lui dis stop et là par contre je claque sur la table. Et là il me regarde et il a la larme à l'œil (rire).* ». Nous voyons alors que ces tensions peuvent susciter l'apparition de pratiques coercitives voire punitives alors dévalorisées depuis l'apparition de l'oxymore « violences éducatives

ordinaires ». Dans la même optique, Marielle (N°5. mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) énonce plutôt une violence éducative ordinaire psychologique ; « *Je pense que ça arrive [humiliation]. C'est des petites choses hein. C'est « oh mais t'es nul. Oh mais t'arrives jamais à faire ça pourtant c'est quand même simple. » Ne serait-ce que dans les devoirs... »*. Des parents, comme Marielle, tentent toutefois d'éviter ce genre de situation d'autant que, comme l'expose Sylvie CADOLLE, « *Les parents d'aujourd'hui sont ainsi confrontés à des exigences subtiles et contradictoires. Car il s'agit désormais de viser au mieux l'épanouissement psychologique de l'enfant tout en obtenant sa réussite scolaire. Il faut donc éviter l'humiliation qui risque de saper la confiance en soi. Celle-ci est devenue un atout indispensable à l'obtention des performances exigées dans une société de compétition permanente, où tout individu doit faire preuve d'initiative, développer ses projets personnels et se mettre en valeur, sinon se vendre.* »¹⁵³. La figure parentale s'avère vouloir tendre à de moins en moins recourir aux pratiques de violences éducatives ordinaires mais reste toujours confrontée aux contraintes que nous venons de mettre en avant au long de ce point 2. Les devoirs, quant à eux, ne constituent pas l'origine des pratiques punitives et coercitives, par contre, ils mettent en évidence des responsabilités parentales qui peuvent faire pression sur la figure parentale et la conforter à agir par des pratiques punitives et coercitives (d'autant que le « fond » de leur utilisation est conforté à être toléré, comme nous l'avons précisé plus haut).

Bien que l'acceptation des pratiques éducatives punitives et coercitives diffère selon les parents, les rapports parent-professionnels peuvent en conforter la tolérance, et par conséquent, impacter les pratiques éducatives parentales. Alors que des parents sont enclins à davantage s'écarter, autant faire se peut, de ces pratiques (notamment celles jugées récemment humiliantes, blessantes, menaçantes), le rapport à l'institution scolaire peut apparaître comme un frein. Certains parents se rapprochent toutefois d'une éducation différente et tentent de s'éloigner des pratiques punitives et coercitives en mettant l'enfant dans une école avec des valeurs qui se rapprochent des leurs, comme le font Emma et Samuel ((Or, celles-ci sont privées et généralement éloignées) Il existe aussi l'éducation à la maison le « homeschooling » ou l'apprentissage autonome le « unschooling » qui demandent, cette fois, la présence continue d'un parent et certaines dispositions, sans toutefois pouvoir certifier que les pratiques punitives et coercitives seront évitées). Cela ne

¹⁵³ CADOLLE Sylvie, Op. Cit., page 60.

suffit pas à s'extraire d'une société où les pratiques punitives et coercitives sont généralement tolérées au sein des écoles et par des pairs, d'autant que la relation à l'institution scolaire est un paramètre parmi d'autres (société de consommation, par exemple) qui jouent sur la persistance de ces pratiques. Egalement, cette institution connaît, elle aussi, ses propres contraintes qui la conforte dans ce fonctionnement et ces pratiques. Pour les mêmes raisons, il convient aussi d'ajouter que, dû à une tolérance véhiculée par des pairs, les futurs parents d'élèves peuvent être probablement d'ores et déjà impactés par les contraintes évoquées lors de ce point 2.

Au regard de ces éléments, l'acceptation (ou la tolérance) plus ou moins forte des pratiques éducatives punitives et coercitives de l'institution scolaire apparaît freiner la diminution de ces mêmes pratiques au sein de la constellation familiale (même si celles-ci peuvent préexister avant que l'enfant entre dans le milieu scolaire), d'autant qu'elle renforce des craintes parentales qui seront précisées dans le point suivant.

3. Des conceptions éducatives découlant des représentations parentales portées sur « l'enfant » et sur son intégration à la société

Suite aux précédents points portant sur les rapports des parents à la consommation et à l'institution scolaire (ainsi qu'à leurs pairs), mais aussi dans les extraits d'entretiens plus généraux, des représentations parentales portées sur les enfants ont pu être repérées. L'objectif de ce dernier point sera de mettre en exergue différentes représentations parentales ainsi que leurs effets sur leurs conceptions et leurs pratiques éducatives. Ces représentations associées aux pressions qui pèsent sur les parents et au fonctionnement plus large de notre société sont potentiellement intimement liées aux pratiques de violences éducatives ordinaires. Notons que ces représentations seront comprises comme composantes de leur socialisation (parentale) et comme leur moyen d'interprétation du « réel ». Elles sont perçues comme des manières partagées (ici collectives) de percevoir, de penser, de juger mais aussi de légitimer les actions parentales. Il ne s'agira pas ici de discréditer le bien-fondé de leurs représentations mais de mieux les comprendre.

3.1.L'enfant de la seconde modernité¹⁵⁴

Les comportements parentaux seront mis en lien avec les représentations portées sur les enfants, faisant suite aux caractéristiques de la seconde modernité. Dans cette optique, il

¹⁵⁴ Au sens de François DE SINGLY, après une transformation des liens et des configurations familiales autour de 1960. La société actuelle. Ce point concerne les enfants nés à la fin du XXe et au début du XXIe.

convient d'appréhender à travers les discours des enquêtés quelles sont ces représentations aussi bien positives que négatives. Nous verrons le rôle que jouent ces dernières dans la persistance des pratiques parentales relatives aux violences éducatives ordinaires.

3.1.1. Une place centrale de l'enfant au sein des familles

Que ce soit constaté à travers la relation à la consommation, à travers l'intérêt de la scolarité ou à travers d'autres perspectives, la place de l'enfant est centrale au sein des familles post-modernes. Ainsi, dans la continuité du contexte sociohistorique évoqué dans le premier chapitre, les enquêtés nous rappellent la place centrale de l'enfant dans la famille de manière générale. A travers l'extrait de Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans), on perçoit l'importance place qu'à sa fille dans sa vie ; « *Jusqu'à y'a deux ans en arrière, moi j'avais personne dans ma vie. Moi c'était ma fille, je m'achète une maison pour elle, tout pour qu'elle ait... c'était que pour elle.* ». Mais il convient d'ajouter que les rapports parent-enfant sont multiples. Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.), par exemple, énonce l'amour pour sa fille, la présence qu'elle lui accorde mais aussi, une capacité de prise de distance avec celle-ci (notamment pour être une femme et pas seulement une mère) ; « *Après oui c'est ma première fille donc je suis un petit peu sur elle, car j'ai qu'elle, et qu'elle était désirée depuis longtemps. J'aime ma fille mais je peux très bien m'en détacher.* ». Quant à Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, 45 ans, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans), à l'inverse, son quotidien tournait autour de ses enfants. Elle énonce une prise de distance plus difficile ; « *On est assez complices, et je suis, voilà complice avec les trois, différemment parce qu'ils ont trois personnalités très différentes. Et je... comment dire, inconsciemment je pense les couvrir parce qu'on me le fait remarquer. « mais laisses les... » tu vois... donc je me suis fait un peu violence pour leur laisser un peu plus de liberté, que ce soit pour sortir (...). Même si je savais au fond de moi que c'était bien... pour les socialiser euh... mais de les avoir tout le temps avec moi j'étais... (...) Encore une fois peut-être inconsciemment je prenais trop... voilà c'était mes enfants à moi et tu vois. (...) C'était... j'avais cette image (rire) de la maman canard avec ses petits canetons derrière qui suivaient.* ».

Si des historiens¹⁵⁵ évoquaient déjà l'attachement des parents à leurs enfants, tels que Philippe ARIES en 1960 concernant le siècle des Lumières, ou Nicolas ORME, en 2001

¹⁵⁵ BROCKLISS Laurence, Op. Cit.

dès l'époque du Moyen Age, nous pouvons dire que cet attachement relève aujourd'hui d'une injonction dans la parentalité. Cet attachement, plus que jamais, est au cœur ou doit être au cœur des relations parent-enfant souhaitables. Une parfaite illustration que témoigne, parmi d'autres, le magazine « magicmaman » dans un de ses articles¹⁵⁶ où l'amour perçu « naturel » serait une évidence pour être une bonne mère (ou père). Sylvie CADOLLE, met aussi en lumière cette perspective ; « *L'enfant étant rare et précieux, les parents s'investissent et investissent comme jamais dans son éducation. Il représente l'œuvre qui donne sens à leur vie. L'enfant que l'on fait pour soi [car moins accidentel] est en outre un enfant dont il s'agit d'assurer le bonheur, charge si ardue, responsabilité si écrasante qu'il peut sembler présomptueux de l'assumer plusieurs fois. Avoir un seul enfant peut suffire à remplir une vie.* »¹⁵⁷. L'amour, la présence, la complicité, la communication...autant de normes qui apparaissent avoir été intégrées dans le rôle de parent des enquêtés et auxquelles ils semblent adhérer. Samuel et Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) montrent l'appropriation de ces règles de conduite parentale ; « *En fait lui il est beaucoup dans le jeu avec les filles, il joue énormément avec les filles, et moi, je vais être plutôt ce qui va être, maternage, soins, tout ça. On se complète beaucoup.* ». C'est aussi, par exemple, ce que met en lumière Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) en exprimant la complicité et la communication qu'elle entretient avec ses enfants ; « *En fait, j'ai plutôt une relation à l'écoute, cool. Ils me disent tout, ils me cachent rien, que ce soit en bien ou en mal. On essaye d'être beaucoup sur la communication, sur les règles de vie* ».

Or, de toute évidence, la représentation de l'enfant comme socle de la famille, cet amour palpable ainsi que l'investissement des parents dans de nouvelles pratiques ne suffisent pas à s'échapper totalement des pratiques de violences éducatives ordinaires comme le met en avant notre problématique (premier chapitre). Il convient alors de prendre en compte d'autres représentations portées sur l'enfant de la seconde modernité qui jouent sur ce phénomène.

¹⁵⁶ Magicmaman [En ligne], consulté en mars 2021, disponible sur : <https://www.magicmaman.com/c-est-quoi-etre-une-bonne-mere,3477706.asp>

¹⁵⁷ CADOLLE Sylvie, Op. Cit. page 25.

3.1.2. Empreint de capacités et d'autonomie

L'enfant de la seconde modernité pourrait aussi être caractérisé par la lecture voire par une reconnaissance de ses capacités par les adultes, que l'on peut percevoir, par exemple, à travers le discours de Cassie (et Dave) (N°12. Mariés, 38 et 26 ans, un garçon de 22 mois) parlant de son fils, ou aussi, des enfants de manière générale ; *« Ça dépend des enfants mais en majorité ils sont vachement plus dégourdis, plus intelligents, (...) ils sont plus évolués. (...) Je parlais peut-être pas autant, je faisais pas les mêmes choses qu'il fait. Après... c'est pas parce que c'est mon fils hein mais voilà nous, tout le monde nous le dit, on a un enfant qui est très très très avancé. (...). Donc c'est vrai que... je compare avec mon petit frère et lui en fait... et ça me fait trop bizarre le décalage. Impressionnant. »*. Ces capacités, parfois dites précoces, peuvent participer à la valorisation du parent qui se sent réussir dans sa mission première en éducation d'aujourd'hui : parvenir à développer les aptitudes de son enfant et le rendre « autonome ». Le terme « autonomie » que nous utilisons ici, fait plus généralement référence à une définition courante pour les enquêtés ; à la faculté d'agir librement sans l'aide ou la présence du parent. Ces capacités valorisent également le parent lorsqu'elles sont comprises comme faisant partie de la génétique. Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) énonce avec gaité les capacités de son fils aîné ; *« Alors c'est vrai qu'il est très éveillé, très curieux, il pose beaucoup de questions, il est assez cartésien comme moi (rire) (...) et c'est vrai que... bon après ça fait prétentieux du coup... (rire) non mais c'est vrai qu'Adam il a cette capacité de... il a une très bonne mémoire. C'est un passionné de puzzle, il est à 100 pièces mais il faut qu'on augmente encore parce que voilà, il veut toujours aller un peu plus loin. »*.

Toutefois, lorsque ces capacités ou l'autonomie de l'enfant semble timide, des parents peuvent tenter de stimuler leur progéniture. La présence sur le marché de jouets d'éveil, d'objets tels que les trotteurs, ou l'investissement scolaire précoce vont dans ce sens. Cependant, une autre voix résonne elle aussi : laisser l'enfant se développer à son rythme. Il s'agit donc de ne pas tomber dans l'acharnement mais s'ouvrir aux possibilités des enfants et être à leur écoute, conception rappelant la pédagogie MONTESSORI. Samuel et Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) suivent cette visée en étant à l'écoute de leurs filles ; *« Je trouve que les enfants sont de plus en plus capables de faire seuls, quand on les écoute... Moi mes filles elles sont quand même assez autonomes (...) »*. Conjointement, les discours psychologiques renforcent cette pensée en montrant leur capacité d'adaptation à l'adulte. Valérie-Inès DE LA VILLE et la psychologue Valérie

TARTAS, stipulent en ce sens, « *Les recherches actuelles en psychologie du développement montrent que les enfants très tôt sont capables de prendre en compte autrui, de comprendre ses désirs, ses pensées, ses croyances, de s'adapter à leur partenaire selon les enjeux qu'ils perçoivent dans différentes situations de communication (Bruner, 1983 ; Deleau, 1990 et 1999 pour un aperçu des travaux sur la théorie de l'esprit).* »¹⁵⁸. Dans cette optique, des prescripteurs de bonne parentalité soulignent cet aspect positif de l'enfant, et invite les familles à laisser plus de « liberté » et de choix en ce qui le concerne, valorisant l'accès à ses droits et laissant les parents s'ajuster avec la sécurité et la préservation d'une bonne conduite de leur enfant.

La prise en compte actuelle des capacités de l'enfant participe à percevoir celui-ci comme écrivant sa propre histoire et comme étant une personne à part entière. Mais ces représentations sur l'enfant peuvent aussi être sources de craintes parentales, comme le témoigne Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) ; « *ils sont malins, ils le savent, maintenant ce sont des enfants rois.* », nous l'approfondirons plus loin.

3.1.3. Empreint de réclamations, de contestations et d'insatisfactions

La troisième caractéristique de l'enfant mise en évidence, fait référence aux contestations, aux réclamations ou aux insatisfactions de ce dernier. Ceci, nous l'avons vu, a été globalement mis en avant dans le point 1. Ces représentations concerneraient, du point de vue des parents, les enfants de la seconde modernité, plus particulièrement ceux nés à partir du XXI^e siècle ou peu avant. Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une fille de 8 ans) exprime clairement son opposition aux réclamations et aux contestations infantiles apparaissant récentes selon elle ; « *Maintenant c'est l'enfant qui dit ce qu'il faut faire mais... c'est pas possible... c'est toi qui est le parent donc l'enfant il n'a pas à te dire, « moi je veux ça, là je veux faire ça » non mais non. Si à un moment moi je te pose la question, c'est différent.* ». Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), quant à elle, déplore les insatisfactions des enfants actuels ; « *Ils sont toujours dans la demande. Ils sont toujours insatisfaits. Quoi qu'on fasse il y a toujours quelque chose qui ne va pas. J'ai pas ce souvenir enfant d'être toujours dans la demande. (...)* ». Dans la même lancée, Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) rejoint Virginie sur l'insatiabilité des enfants ; « *Quand*

¹⁵⁸ DE LA VILLE Valérie-Inès et TARTAS Valérie, Op. Cit., page 136.

c'est non, c'est non, j'essaye de ne pas céder, car sinon ça commence par un bout de chocolat puis c'est énorme, plus ils grandissent et plus ça devient grand. Les enfants c'est comme mes petits chiens hein, ça veut ça de chocolats (montre son doigt) et après ça prend le bras. ». Notons que cette situation peut dévaloriser le parent qui ne se sent jamais suffisamment à la hauteur pour épanouir son enfant et tient parfois pour responsable ce dernier, si ce n'est lui-même.

Si pour quelques enquêtés ces comportements ne concernent pas leur enfant, il peut aussi être mis en évidence concernant celui des pairs. Outre les discours des enquêtés, plus largement des émissions telle que « Super Nanny », mettent également en lumière ces comportements qui construisent elles aussi nos représentations ; une façon partagée de concevoir le réel. Mais les médias et les stratégies marketing peuvent également jouer. Dans ce cadre, une publicité¹⁵⁹ américaine par exemple, se sert de la représentation « insupportable » des enfants qui réclament et contestent dans un supermarché (vivant une frustration), pour inciter les adultes à prévenir ces situations anxieuses en achetant des préservatifs. Cette publicité est intéressante, dans le sens où elle témoigne elle aussi comment des adultes peuvent percevoir l'enfant (au-delà de la France). Celle-ci évoque, d'une part, une situation apparaissant « réaliste » et ordinaire que peuvent observer les consommateurs en grande surface, d'autre part, outre que de démontrer et d'alimenter une représentation négative de l'enfant, elle le désapprouve et généralise ce comportement à tous les enfants. Enfin, cette publicité, où l'enfant semble être le nuisible de manière inéluctable (dont ici, on regrette presque sa venue au monde), ne prend pas en compte les éléments extérieurs qui confortent ce comportement (se référer au point 1). En continuité avec le travail évoqué sur la société de consommation dans laquelle nous vivons et nous nous socialisons, on perçoit combien cette dernière peut également façonner et nourrir davantage une image négative de l'enfant -même si elle consolide aussi l'investissement des parents pour ce dernier.

Bien que les représentations sur les enfants puissent être positives, elles peuvent être également péjoratives. Elles résultent des situations vécues (ou observées) des parents, des moyens d'interprétation des groupes sociaux d'individus et peuvent participer à décider voire à légitimer nos actions. Ainsi, en percevant l'enfant comme nuisible voire fautif (sans

¹⁵⁹ Publicité américaine pour les préservatifs, [En ligne] 2008, consulté en avril 2021, disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=s2Sx6G_3im8

tenir compte de la pression notamment commerciale qui pèsent sur eux, par exemple), les risques d'alimenter l'idée qu'il faille le réprimander ou le corriger (au sens propre et au sens figuré) sont multipliés. Nous nous rapprochons de la pensée d'Eirick PRAIRAT, en ce qui concerne la résultante de nos représentations sur nos pratiques punitives et coercitives : « *Tant que l'enfant est perçu comme un petit être tordu, marqué par le péché originel [ici, plutôt la contestation, la réclamation et l'insatisfaction attribuées à l'enfant] ou encore enraciné dans l'ordre de la nature, il semble légitime d'employer des moyens coercitifs pour le redresser ou l'inscrire dans l'ordre de la culture.* »¹⁶⁰. Cet extrait, déjà cité dans le premier chapitre, terminera de prendre tout son sens dans le point suivant.

3.2.Mise en évidence de l'enfant de la « nature » et de la « culture »

Les représentations actuelles portées sur les enfants ne sont pas seulement relatives à la seconde modernité. Nous verrons en effet que des manières de percevoir l'enfant et d'établir des attentes à leur égard peuvent rappeler des procédés plus anciens. Nous mettrons donc en exergue, à la fois des représentations sur l'enfant de la « nature », mais aussi de la « culture » qui, bien qu'elles se soient transformées au fil des décennies, restent finalement attachées à des représentations plus lointaines –confortant aussi la persistance de certaines conceptions éducatives antérieures.

3.2.1. Un « instinct » infantile ; des tendances innées déplaisantes

L'enfant de la nature, c'est avant tout l'enfant qui n'a pas été éduqué et socialisé à la vie en société. C'est celui régit par son instinct infantile, par ce qui était associé bien longtemps dans les pays occidentaux au « pêché originel » évoqué dans le chapitre premier à travers les travaux d'Eirick PRAIRAT. Sylvie CADOLLE met en avant la remise en question à propos de cette façon de concevoir l'Homme, et par conséquent, le petit homme. Elle évoque, « *Érasme propose une nouvelle représentation de l'humanité moins marquée par l'idée du péché originel (...).* »¹⁶¹ D'après l'auteure, il semblerait que les moyens de réprimer ce pêché aient été aussi critiqués, notamment par Jean-Jacques ROUSSEAU en 1749 dans *Emile*. Si ce changement de perception ait été long, elle poursuit que, « *L'enfant n'est plus la créature pervertie par le péché originel dont il faut réprimer les mauvais penchants pour instituer le chrétien.* »¹⁶².

¹⁶⁰ PRAIRAT Eirick, Op. Cit, page 22.

¹⁶¹ CADOLLE Sylvie, Op. Cit. page 19.

¹⁶² Ibid. page 20.

S'il est vrai que le poids de la religion chrétienne n'est plus aussi fort qu'avant 1905 (séparation Etat-Eglises) et n'est plus nécessairement la raison d'être d'un regard péjoratif sur l'enfant, ce dernier reste empreint de soupçons dans les représentations. Outre les contestations, les réclamations et les insatisfactions des enfants pouvant sembler intrinsèques à ceux-ci mises en avant précédemment, des enquêtés avancent également d'autres tendances innées déplaisantes. Les enfants peuvent apparaître « manipulateurs » voire « vengeurs » au regard des enquêtés. Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans), met en exergue cette perspective de manipulation ; « *Ils sont malins, ils manipulent hein, ils feraient avec mamie ce qu'ils feraient pas avec maman.* ». Parmi d'autres enquêtés, Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, 45 ans, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) perçoit aussi ce changement de comportement des enfants qui varie selon leur interlocuteur « *Même encore maintenant, ils sont avec ma mère, ils ont un comportement... dès que maman arrive... pouff... mais ça se voit beaucoup...* ». Quant à Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), elle met plutôt en avant l'aspect « vengeur » de son enfant ; « *Alors y'a eu l'arrivée de sa sœur elle avait 5 ans et demi et elle nous a fait payer l'arrivée de sa sœur.* ». Dans le même sens, on perçoit à travers son discours qu'Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) pensait auparavant de la même façon ; « *Avant, je pensais, quand elle était petite hein, que si elle était comme ça c'est qu'elle me faisait payer de quelque chose ou voilà.... Que je ne sois pas là durant une grande période.* ». Ces représentations peuvent s'entremêler à celles concernant les capacités d'adaptation des enfants précédemment évoquées. De surcroît, ces capacités peuvent alors faire apparaître ces comportements comme innés ou comme caractéristiques de l'ensemble des enfants au regard des parents. De ce fait, les enfants, globalement, peuvent être perçus comme capables de détecter les « failles » des adultes. Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) énonce dans cette visée, « *Mais c'est le problème des enfants, c'est qu'ils ont... je pense que tous les enfants sont comme ça, ils savent voir un petit peu la faille, quand papa et maman vont céder, voilà. (...) Je pense qu'il[père] lui a laissé beaucoup d'espace, et là maintenant qu'elle a l'âge de s'affirmer, là maintenant il se dit « il faut vraiment qu'on commence à la cadrer », car elle a un peu de répondeur, de caprice* », elle poursuit plus loin, « *Lionel [père] je lui ai dit « méfie-toi parce qu'elle va nous bouffer quoi. Elle va savoir avec qui elle peut ou peut pas » et effectivement c'est ce qui a commencé à se passer.* ». Les enfants seraient aussi capables de trouver les moyens pour déranger les parents ou de les « pousser à bout »

volontairement, pour reprendre les termes d'Aurélia (N°8. Célibataire, 33 ans, un fils de 10 ans) lorsqu'elle évoque le père de son enfant ; « *Il [père] me dit « je me suis énervé peut-être cette fois-là, mais en même temps parfois il pousse à bout », je sais pas si il me cherche pareil... mais après il le cherche différemment (...)* ». Dans la continuité, Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) stipule cette capacité infantile presque innée ; « *C'est dur de se contrôler car ils savent appuyer là où ça fait mal.* ». Elle continue plus loin son discours sur le comportement de sa fille semblant volontaire ; « *Elle était tout le temps dans le.... Elle cherchait toujours la petite bête pour essayer de nous titiller.* ».

Ces représentations peuvent effacer, un moment donné, le côté vulnérable de l'enfant au regard du parent. Conjointement, des discours psychologiques ou psychanalystes confortent ces représentations parentales relatives à un comportement infantile « naturel ». Ces discours évoquent des étapes du développement des enfants, où ces derniers, si ce n'est sans exception, auraient des comportements prédéfinis. Par exemple, nous pouvons citer la « période du non » ou les théories du « complexe d'Œdipe ». Pour Didier PLEUX, psychologue, ce « *mélange de bon sens [conseils de parentalité] et des hypothèses très « psy » égarent un peu plus les parents.* » (Les 10 Commandements du bon sens éducatif, 2017, page 2)¹⁶³. Sans contester l'exactitude de ces étapes (et le bien-fondé des représentations parentales), notons que les comportements des enfants prennent ici le risque d'être interprétés comme étant instinctifs, volontaires ou calculés, soit, à mauvais escient par celui qui les anime, ou du moins, à l'encontre des parents. Or, nous l'avons énoncé plus haut, la façon de percevoir l'enfant peut jouer, inconsciemment ou non, sur le comportement de l'adulte à son égard et être conforté encore de nos jours à devoir corriger les « mauvais penchants » de l'enfant –comme c'était le cas antérieurement.

3.2.2. Une valorisation des enfants disciplinés associée à l'importance d'un cadre

L'enfant de la culture, en référence à Eirick PRAIRAT, est éduqué, en train d'être formé à la vie en société, par opposition à l'enfant de la nature. Longtemps les enfants ont dû être obéissants, disciplinés, dociles voire soumis à l'adulte dans l'idée de parfaire leur éducation. Sylvie CADOLLE, énonce en ce sens, « *Les enfants sont mieux aimés, mieux soignés, plus instruits, même si l'autorité adulte et l'obéissance enfantine restent pensées*

¹⁶³ Toutefois, il convient de nuancer ce risque, puisque des prescripteurs renseignent les parents sur le développement de l'enfant en vue d'une meilleure compréhension du comportement infantile et d'une meilleure adaptation parentale.

jusque dans les années 1960 comme la condition indispensable de leur éducation dans la famille et dans l'école. »¹⁶⁴. Selon l'auteure, l'obéissance n'est plus recherchée sous la seconde modernité. Autour des années 60, les parents, poursuit-elle, « doivent respecter sa personnalité [à l'enfant], développer son originalité, déceler ses potentialités, tenir compte de ses désirs, lui donner confiance en lui. Il ne s'agit plus de réussir à en faire un enfant obéissant. »¹⁶⁵. Or, quand bien même les méthodes se modifient et que l'obéissance ne se révèle plus nécessairement comme une finalité, des enquêtés apparaissent toujours attachés aux enfants qui se conforment aux règles. C'est ce qu'énonce Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, 45 ans, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) en soulignant la docilité de ses enfants instaurée par un cadre ferme ; « Et sinon le grand et le tout petit, plutôt dociles, dans l'ensemble hein. Et...voilà. J'avais pas l'impression de... fin je leur laissais pas le choix en fait. C'était comme ça et pas autrement... y'avait un cadre quand même et ils étaient plutôt dociles. ».

Même s'il s'agit peut-être moins de soumission de nos jours, il persiste l'intérêt du respect et de la conformité aux lois de l'adulte. Parmi d'autres enquêtés, Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) s'inscrit dans cette optique ; « C'est une enfant, une adulte, et un enfant doit respecter les adultes (...) je parle vraiment dans le cadre de l'école, et aussi à l'extérieur, le bonjour, merci. (...) ». L'objectif des procédés éducatifs tend à ce que les enfants aient un comportement compatible avec la société -régie par les majeurs. On perçoit qu'Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) s'efforce de s'inscrire dans cette visée ; « Autoritaire, j'essaye, voilà de poser des limites... bon je fais tout pour que ça se passe bien, qu'elle ait une bonne éducation, pour qu'elle se comporte bien etc. ». Ainsi, nous l'avions déjà explicité, le « cadre » auquel les mineurs doivent se conformer est essentiel -et s'avère très présent dans les normes de parentalité.

Par conséquent, les enfants sages restent encore aujourd'hui valorisés ainsi que souhaités, même si des auteurs considèrent que l'obéissance n'est plus recherchée. Arnaud DEROO, thérapeute et consultant en éducation, mettra en avant les injonctions relatives aux enfants, notamment autour de l'expression « être sage » démontrant que, malgré des discours sur la liberté des individus, les attentes concernant l'enfant restent la docilité et le calme (Porter un regard bien traitant sur l'enfant et sur soi, 2014). C'est ce qui a été perceptible auprès des enquêtés, comme Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12

¹⁶⁴ CADOLLE Sylvie, Op. Cit., pages 24-25

¹⁶⁵ Ibid.

ans), exprimant le fait d'être chanceuse d'avoir des enfants sages ; « *Elles sont plutôt sages (rire) on a la chance d'avoir deux filles qui sont sages. (...) On a pas de soucis. Même si la deuxième est un peu plus turbulente mais dans l'ensemble ça se passe bien.* ». Pareillement, Samuel et Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) indiquent qu'ils n'ont pas à se « plaindre » car leurs filles ont un comportement correct ; « Emma : *Elles sont quand même très complices, sages. (...) Même si ça reste des enfants...je ne dis pas qu'elles bougent pas et que tout est merveilleux...* Samuel : *ça va on a pas à se plaindre...* ». Ces qualités seront aussi requises au sein de l'institution scolaire par les enseignants (point 2.). Les parents doivent alors articuler leurs pratiques pour permettre à leur enfant de devenir « soi-même », d'être épanoui, mais aussi, de se conformer au désir de la société (discipliné, studieux, calme...) en commençant par les modes de garde puis l'institution scolaire et leur propre attente parentale.

Par opposition, les parents craignent l'enfant indiscipliné, indocile, récalcitrant, rebelle, au caractère qui contredit les normes et qui peut afficher un échec parental. Laly (N°9. Célibataire, 41 ans, un fils de 25 ans et une fille de 15 ans), dont sa fille cadette a été suivie par un pédopsychiatre pour des comportements inquiétants, exprime sa peine ; « *C'est dur pour moi parce que je suis... fin je veux pas que ma fille me manque de respect. Je ne voulais pas que des gosses manquent de respect quand... voilà.* ». Nous verrons que l'ensemble de ces attentes concernant les enfants (désir d'avoir un enfant sage), fruits de nos représentations lointaines, conforteront des craintes et impacteront les pratiques éducatives parentales.

3.3. Une autorité des adultes sur les enfants mise en péril

Les attentes parentales à l'égard du comportement de l'enfant précédemment énoncées, - confortées par les représentations qui sont parties intégrantes de la socialisation- et semblant menacées, renvoient aux parents une autorité des adultes sur les enfants qui serait mise en péril. En ce sens, nous tiendrons à mettre en perspective une multitude de craintes parentales confortées par la société. Ces craintes et ces perceptions participeront à ralentir la diminution des violences éducatives ordinaires voire renforceront, nous le verrons, la légitimité de certains procédés éducatifs anciens -proches des pratiques punitives et coercitives.

3.3.1. Des craintes relatives à l'affaiblissement du contrôle au regard de l'enfant et sur le devenir de ce dernier

Si on se préoccupe davantage de la relation parent-enfant confortant l'éducation des enfants actuelle à prendre ses distances avec la répression et le « dressage » comme l'évoque Sylvie CADOLLE, selon laquelle ; « *L'idée que les relations entre l'enfant et sa famille peuvent déterminer les souffrances de toute une vie, l'importance de ce qui a été vécu dans la petite enfance, même quand les souvenirs en ont été oubliés, ont déconsidéré les procédés éducatifs qui s'apparentent au dressage.* »¹⁶⁶, nous mettrons en avant des inquiétudes parentales -renforcer par les représentations portées sur les enfants, par les rapports à l'institution scolaire voire à la consommation. Des enquêtés évoquent des craintes quant à la perte de contrôle sur les enfants.

Premièrement, ces craintes sont perceptibles lorsqu'il s'agit de prendre en compte le regard des enquêtés porté sur leurs pairs, qui interprètent un manque d'autorité voire d'éducation. Ils observent des comportements de parents et d'enfants qu'ils désapprouvent. Dans ce cadre, Samuel (et Emma) (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.), perçoit des comportements d'enfants semblant inacceptables qu'il associe aux pratiques parentales permissives ; « *Tout dépend de l'éducation que donne les parents parce que y'en a... dans les magasins partout qui parlent mal. Quand on va aux jeux, là, les parents ils s'assoient ils les laissent faire n'importe quoi... ils donnent jamais de limites.* ». La banalisation de certains comportement enfantins inquiètent aussi Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans) « *Il y a une montée de la violence normale. Une banalisation de la violence des tout petits je trouve. Quand j'en vois certains je suis choquée. Ils grandissent peut-être plus vite qu'à notre époque hein mais je trouve qu'il y a une violence qui rassure pas...* ». Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), quant à elle, tient aussi à montrer qu'elle se distingue de ces pairs, en mettant en avant que ses procédés éducatifs sont différents ; « *Y'en a qui ne font pas, mais nous on fait. Déjà le respect. Parce que beh on voit que dans notre société, il y a beaucoup qui ont moins ce respect des parents, des profs, des personnes plus âgées. C'est vrai qu'on le voit plus en plus, ça c'est des choses qui nous sont plus importantes. On le fait depuis qu'elles sont toutes petites mais c'est vrai que dans la société actuelle c'est plus difficile pour certains.* ». Une nouvelle fois, les normes concernant le maintien d'un cadre et des limites sont palpables pour assurer la bonne conduite des enfants. Mais ces craintes résultent aussi

¹⁶⁶ CADOLLE Sylvie, Op. Cit., page 27.

d'une observation de la perte d'autorité de l'adulte sur l'enfant à l'école mis en lumière dans le point 2. Pour Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans) l'angoisse d'user de moyens punitifs contribue à cette perte ; « *Moi on me prenait la main, avec une règle et pam. (...) Aujourd'hui les professeurs ont peur des procédures, ils se laissent insulter... ça devient abusif (...). Ils peuvent plus rien faire maintenant, ils ont plus la main sur les enfants.* ». Si l'institution scolaire, selon les milieux, utilise parfois moins de pratiques punitives et coercitives, cela ne revêt pas nécessairement un bon exemple à suivre, car la perte de contrôle sur l'enfant qu'elle renvoie aux parents peut être, au contraire, source d'inquiétude. Ainsi, majoritairement, les parents enquêtés ne souhaitent pas tomber, à l'opposé, dans une éducation « permissive » bien que Laure (N°6 séparée du père, en concubinage, 45 ans, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) par exemple, rend compte du comportement de pairs qui tendent vers ce type d'éducation ; « *Moi la différence que je vois chez les parents de maintenant, ou jeunes parents, pas tous hein, mais les 8/10 par rapport à la crèche et à ce que je vois, ils ont peur de contrarier leurs petits. Ils ont peur de leur dire non. Peut-être par crainte qu'ils les aiment moins...* ».

Secondement, les craintes peuvent ressurgir de la relation du parent avec son propre enfant. Comme s'il s'agissait d'une rivalité, parent(s) *versus* enfant(s), des enquêtés se sentent davantage impuissants face à leur enfant. A travers certains extraits d'enquêtés, ce petit être, (parfois haut comme trois pommes), apparaît pouvoir « bouffer » son parent, prendre le contrôle et faire la loi si l'adulte ne parvient pas à maintenir le cadre. C'est ce qu'exprime Laly (N°9. Célibataire, 41 ans, un fils de 25 ans et une fille de 15 ans), qui anticipait ce risque ; « *Parfois je vais pas dire non. Mais rarement quand même. Je voulais pas céder car je savais que si je le faisais, j'étais foutue.* ». Plus loin, dans la même optique, elle évoque le contrôle de sa fille cadette sur le père ; « *Il est moins autoritaire que moi. Vraiment. Trop cool, elle le bouffe. Ça m'énerve parce qu'il le voit pas qu'elle en fait ce qu'elle veut. (rire) de toujours. Et là de pire en pire parce que... maintenant...voilà* ». Être « bouffer » par son enfant, c'est aussi la crainte d'Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) qui, pour prévenir ce risque, pose des limites à sa fille ; « *Il faut poser des limites car elle prend de l'espace, elle grignote, elle grignote, elle grignote jusqu'un jour voilà elle va nous bouffer.* ». En évoquant sa femme, Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans), quant à lui, fait le rapprochement de ce constat avec l'absence du sentiment de peur ; « *Bah elle profite énormément Lou de sa mère, qui est beaucoup plus clémente que moi. Et puis Lou elle n'a*

pas peur de sa mère, elle n'en a pas peur, du coup...». Au fil de l'entretien il approfondit sa pensée que nous avons évoqué au chapitre précédent ; « Mais impliquer la peur, c'est aussi impliquer une éducation qui plus tard porte ses fruits. C'est comme une branche d'arbre, on le dit, si tu la plantes tordue, elle poussera tordue, si tu la plantes droite, elle poussera droite. ». Au-delà du cadre et des limites, la peur empêcherait l'enfant d'oser braver ou de négocier les règles parentales. En conséquence, cette crainte de perte de contrôle et le sentiment d'impuissance qui en découle peuvent déboucher sur des pratiques de violences éducatives ordinaires. Dans ce sens, Orly (N°3. En concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) énonce le moment à partir duquel elle a commencé à fesser sa fille ; « Alors déjà quand elle est née non, quand même pas [la fessée]. Ça commence du moment où ils ont la parole. Du moment où ils marchent et où ils ont la parole. Je pense qu'effectivement à 1 an et demi, il s'affirme et on perd... on a pas l'autorité. Parce qu'un bébé on en fait ce qu'on veut... c'est de là que moi j'ai été dépassé quoi. Une fois par mois c'est sûr que oui. Mais bon voilà y'a des périodes. ». Ces pratiques, dans un objectif « éducatif » pour ses auteurs, viennent appuyer ou rappeler le cadre établi mis en péril. Au regard d'une « prise de pouvoir » infantile, l'endurcissement (en contexte) des pratiques apparaît légitime pour des parents.

En parallèle, l'éducation « positive » (qui évite généralement l'utilisation des violences éducatives ordinaires) que nous entendons davantage ces dernières années, séduit de plus en plus (se référer au premier chapitre), mais ne se révèle pas au regard des enquêtés suffisante pour rassurer les craintes parentales. Car, bien que des parents puissent réussir à dire « non » et à poser des limites de manière « bienveillante », le défi est de les faire respecter et de savoir comment réagir lorsque l'enfant les a transgressés. Alexis (N°10. Marié, 33 ans, deux filles d'une semaine et 4 ans), dans cette visée, stipule ; « Pour un enfant, il faut lui montrer qu'il y a des limites et que si il franchit la limite, il faut montrer qu'il ne faut jamais franchir la limite. ». Or, les moyens de dissuasion parentaux sont ancrés généralement dans des pratiques punitives et coercitives. Notamment, car malgré les essais, les autres méthodes dites plus « positives » n'apparaissent pas toujours efficaces pour les parents, comme l'énonce Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans) ; « J'ai vu quelques reportages. Après on peut pas tout faire... j'essaye aussi de passer par le positif hein mais je pense que c'est... tu peux pas tout faire, tu peux pas tout passer par le jeu. A un moment donné il y a des choses, il faut quand même arriver à imposer. ».

Mais si ces craintes sont si importantes c'est qu'elles sont aussi le fruit des responsabilités sociales et juridiques du parent toujours plus fortes. Ces dernières impactent les conceptions et les pratiques éducatives. Ces responsabilités renforcent le besoin d'avoir un contrôle sur l'enfant, puisqu'il devient inacceptable de laisser la personne dont on a la charge (l'enfant) faire comme bon lui semble et risquer de devoir se confronter aux accusations de carences éducatives (échec scolaire, mauvaise conduite, insécurité...). Qui plus est, les discours sur l'enfant « roi » puis l'enfant « tyran » qui ont émergé depuis quelques décennies renforcent ces craintes montrant aux parents que les places peuvent s'inverser entre parent-enfant et être néfastes.

Ainsi, même si des parents prennent connaissance des conséquences des violences éducatives ordinaires sur les enfants, considérées comme désastreuses, l'inconnue concernant une éducation nouvelle peut rester une source d'inquiétude forte (voire d'échec). Dans ce cadre, la réflexion parentale tourne autour du rapport bénéfices-risques. La recherche d'une hiérarchie familiale parent-enfant (comme la relation enseignant-élève, gouvernement-citoyens) rassure même si les moyens pour la conserver ont de fortes chances d'être relatifs à des pratiques de violences éducatives ordinaires. Cette hiérarchie et ces moyens de conservation semblent assurer pour la figure parentale, l'éducation et la conformité de l'enfant aux lois.

3.3.2. Rappel de l'éducation et de la relation adulte-enfant d'antan par les parents

Les craintes citées amènent certains parents à repenser à l'éducation, au comportement des enfants ou à la relation parent-enfant d'antan. Des discours, parfois avec nostalgie, regrettent la facilité, selon eux, qu'il y avait autrefois à éduquer un enfant. Didier PLEUX évoque en ce sens, « *Au siècle précédent, la formule était simple : si l'enfant reçoit tous les soins qu'il attend, il grandit sans problèmes. Il n'était guère question de s'intéresser à l'originalité de son enfant, à lui donner confiance en lui, à lui montrer l'affection qui le rendait plus fort, à lui manifester l'amour qui participait à la construction de son estime de soi.* »¹⁶⁷. Au-delà de ces changements, les enfants apparaissaient plus sages et respectueux dans les représentations de certains enquêtés, comme pour Laure (N°6. Séparée du père, en concubinage, 45 ans, trois garçons de 10 ans, 13 ans et 16 ans) « *Nous on avait quand même le respect de la figure parentale. Voilà on me disait non et c'était comme ça.* », ou encore, comme l'exprime Christelle (N°7. Séparée du père, en concubinage, 34 ans, une

¹⁶⁷ PLEUX Didier, Op. Cit. Page 2

filles de 8 ans) « *Nous on ne manquait pas de respect aux parents, on manquait pas de respect aux professeurs.* ». Ressortant de certaines craintes mises en avant plus haut, pour Orly (en concubinage, 28 ans, une fille de 3 ans et demi.) les changements de comportements des enfants résulteraient d'une complaisance trop grande aux actions enfantines ; « *C'est bien de protéger les enfants, parce que c'est des êtres... mais après quand ils arrivent à 10 ans, et à 15 ans moi je suis choquée hein. Moi j'ai jamais répondu à 10 ans à ma mère ! (...) C'était strict. Maintenant... toute façon si leurs parents font quelque chose ils disent « t'as pas le droit de me taper, t'as pas le droit de me toucher, t'as pas le droit de ci. » et leurs parents sont impuissants.* ». En parallèle, les enfants de la génération de Virginie (N°2. Mariée, 45/50 ans, deux filles de 6 ans et demi et 12 ans), selon elle, semblaient aussi moins frustrés ou insatiables, ainsi elle énonce ; « *On se contentait de ce qu'on avait. On avait beaucoup moins.* ».

Toutefois, il convient de nuancer et de rappeler que globalement, malgré les craintes précédemment mises en lumière, l'ensemble des enquêtés se satisfait de l'éducation actuelle (se référer au deuxième chapitre). D'une part, car elle apparaît en faveur du bien-être de leur enfant contrairement aux anciens procédés éducatifs. Cette représentation de l'enfant est mise en avant par Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) « *Les enfants d'avant je pense qu'ils sont moins bien en eux. On leur a pas laissé la liberté de s'exprimer, de faire seul.* ». D'autre part car, nous l'avons vu, les enquêtés ont intégré les normes parentales récentes et font en sorte d'y répondre au mieux. Ils y adhèrent, certes confortés par des attentes sociales fortes mais aussi, car ils y trouvent du sens, de l'intérêt (chapitre 2). Ainsi, par exemple, Katy (N°4. Célibataire, 41 ans, trois garçons de 21 ans, 19 ans, 16 ans et une fille de 18 mois.) se montre dans l'entretien comme une mère à l'écoute de ses enfants (et dans l'explication) pour s'adapter à chacun d'entre eux ; « *Nous on était moins strict, on était plus à l'écoute par rapport à nos parents, c'était non, on discutait pas, c'était non. Nous on était plus dans l'explication, on parlait du principe qu'ils étaient tous les trois différents.* ».

Néanmoins, malgré l'intérêt des parents pour les procédés éducatifs récents, vis-à-vis de ce point, nous comprenons ici davantage certaines pratiques parentales relatives aux pratiques punitives et coercitives. Les parents à la recherche d'un juste équilibre (entre épanouissement de l'enfant et cadre), au regard de leurs représentations des enfants et de l'éducation à la fois actuelles et d'antan, peuvent être tentés de recourir, momentanément et plus souvent en « dernier recours » (nous l'avons vu), à des pratiques davantage

coercitives qui leur rappellent celles plus anciennes, interprétées comme efficaces car assurant le respect de l'enfant à l'adulte.

3.4.« Préparer » l'enfant à la vie en société

Enfin, nous prendrons en compte dans ce dernier sous-point, le regard des parents porté sur l'intégration des enfants à la société et sur le fonctionnement de cette dernière, pouvant influencer sur les pratiques éducatives punitives et coercitives intrafamiliales.

Didier PLEUX remarque des difficultés parentales pour confronter les enfants aux contraintes « de la réalité », il stipule, « *Depuis, et c'est heureux, les parents ont su « aimer » leurs enfants, mais, dans un contexte sociétal de consommation et d'individuation exacerbées, certains ont oublié d'enseigner les « frustrations » de la réalité.* »¹⁶⁸. Dans le cadre de cette enquête, nous l'avons vu, les parents enquêtés prennent en compte et anticipent ces contraintes. La majorité des enquêtés démontrent pour eux l'importance des frustrations, du « non », des limites, de l'interdit voire des sanctions pour préparer l'enfant à la « réalité ». Emma (N°1. Pacsées, 30/35 ans, deux filles de 3 et 5 ans.) met en avant l'intérêt au parent de préparer l'enfant aux contraintes de la vie car elles existent à l'extérieur de la constellation familiale ; « *Après pour nous euh, pour moi, le non fait partie de la vie. Je me dis que s'ils l'entendent pas et qu'un jour ils l'entendent ça va être violent pour eux. Je dirai aussi que la vie, elle est faite de règles, de contraintes. (...) Et je pense que ce n'est pas non plus bon de leur dire que tout est beau, tout est merveilleux, qu'il y a aucune limite tout ça. Je pense que les limites font partie de la vie et qu'il faut qu'ils les entendent.* ». Quant à Marielle (N°5. Mariée, 31 ans, deux garçons de 2 ans et 4 ans), elle va plus loin. Elle évoque la nécessité de préparer les enfants au fait qu'il y ait des conséquences à leurs actions pour les adapter au monde extérieur ; « *Je veux aussi qu'ils comprennent qu'on respecte pas les règles il y a aussi des conséquences. Tu manges pas ton repas, il n'y a pas de dessert, c'est une évidence pour moi. Puis je pense que c'est la vie aussi quoi, il faut les préparer et j'ai toujours cette crainte de me dire que je veux pas les faire grandir dans une sorte de cocon. La vie c'est pas ça, elle est compliqué. Faut les forger aussi, faut qu'ils soient... on est dans un monde où la vie est difficile.* ».

Finalement, les parents dans cette optique s'intéressent aux situations « de la vie », de leur point de vue, avec réalisme et de manière rationnelle. Ils souhaitent préparer leur enfant à vivre en société et à appréhender les contraintes et les conséquences qu'elle génère suite

¹⁶⁸ Ibid.

aux actions des individus. Socialisés à partir de la société dans laquelle ils vivent, les parents ont intériorisé le fonctionnement de cette première : faire respecter les règles à partir de contraintes et de conséquences. On peut dire que les pratiques punitives et coercitives parentales reflètent aussi un fonctionnement plus large de la société, prise pour exemple (pour préparer l'enfant à s'y intégrer), où les règles de vie en collectivité sont profondément liées à des formes coercitives et de sanctions (peine pécuniaire, retrait de points concernant le permis de conduire, retrait de liberté et exclusion par incarcération...). Notons qu'elles peuvent aussi avoir leur lot de désagréments mais apparaissent pour la société nécessaires (par exemple, elles peuvent être humiliantes : se faire contrôler ou arrêter par les forces de l'ordre devant d'autres individus). Nous le voyons d'autant plus en cette période de crise sanitaire (COVID-19), dans laquelle les individus sont confortés à suivre les règles de distanciation, de port du masque, de confinement ou de couvre-feu, non pas seulement grâce aux informations préventives mais aussi par les menaces qui pèsent sur les individus de peines pécuniaires ou d'incarcération. Par conséquent, on peut avancer que ce rapport au fonctionnement large de la société joue probablement sur la persistance des conceptions éducatives actuelles dans lesquelles s'intègrent les violences éducatives ordinaires.

Nous avons vu dans ce dernier chapitre des paramètres, sans exhaustivité, qui pouvaient jouer sur la persistance des violences éducatives ordinaires intrafamiliales.

Le premier concerne une recherche d'équilibre par les parents entre l'épanouissement de l'enfant et le maintien d'un cadre éducatif, qui résulte de normes de parentalité pouvant être concurrentes et contradictoires, celles-ci mises en lumière précédemment et renforcées par leur relation au marché de consommation. Cependant, l'apparition de nouveaux modes de consommation (d'occasion, éco-responsable, censure de certaines publicités...) qui se répandent progressivement et se transmettent aux enfants dès le plus jeune âge, peuvent revaloriser d'autres moyens de satisfaction individuelle ou en famille. Avec peu de besoins marchands généralisés, pourrait possiblement découler moins de frustration dont sont victimes les enfants, de situation anxigènes parentales et de tensions parent-enfant. Conjointement, les parents rencontreraient moins la nécessité de rétablir un cadre éducatif dans un contexte de consommation non omniprésent.

L'institution scolaire et les pairs sont, ensemble, un autre paramètre qui ressort plus fortement. Le milieu scolaire est un lieu spécifique où se rassemblent et se rencontrent plusieurs agents de socialisation, dont les pairs, des professionnels (enseignants, psychologues, corps médical) de l'institution scolaire et à travers ces derniers, l'Etat. De ce fait, nous l'avons vu, l'institution scolaire peut être considérée comme un exemple pour la figure parentale, à laquelle cette dernière est tenue de se mettre au diapason. Les valeurs et les normes s'y véhiculent largement. Dans l'optique où les professionnels seraient en mesure de faire discipline et de maintenir un cadre sans violences éducatives ordinaires (physiques, verbales et psychologiques), le milieu scolaire pourrait favoriser l'intériorisation d'une éducation « sans violence » des parents, ainsi que des enfants durant leur socialisation primaire plurielle. Cependant, cette situation est envisageable dès lors que, d'une part, les enseignements dans le milieu scolaire sont adaptés dès la maternelle aux élèves pour faciliter leur déroulement (nombres d'enfants par classe réduit et aucun mélange de niveaux scolaires permettant : des accompagnements plus approfondis et à peu de chose près, individualisés dans l'enceinte de l'école, ainsi que moins de perturbation en classe et une meilleure concentration des élèves) et d'autre part, que les professionnels concernés bénéficient d'une formation ou d'informations au sujet des violences éducatives. Cela renvoie nécessairement au besoin de préciser les actes qui entrent dans le registre de la violence éducative ordinaire de manière à la fois précise, exhaustive et officielle, -pour les parents et pour les professionnels que les actions du gouvernement envisagent de sensibiliser-, quitte à réactualiser ces informations dans l'avenir.

Enfin, les représentations parentales portées sur les enfants (auxquelles le marché de consommation contribue) jouent sur les pratiques éducatives et peuvent conforter de ce fait la persistance du phénomène. Prendre en compte les difficultés que vivent les enfants (par exemple, victimes des tentations fortes), pourrait amener les parents à reconsidérer les significations qu'ils donnent aux comportements de leur(s) enfant(s) et à interagir autrement. Les représentations concernant l'intégration des enfants à la société, quant à elles, renforcent la suggestion évoquée précédemment, selon laquelle devrait être privilégiée la sensibilisation des parents sur les violences éducatives physiques, celles-ci étant d'ores et déjà quasiment inexistantes au sein des écoles et dans le fonctionnement plus large de la société.

Conclusion

Les violences éducatives ordinaires résultent d'un phénomène bien moins récent que l'oxymore qui les qualifie. Alors que l'avancée des rôles familiaux et de la place de l'enfant bat son plein, entretenue par le néologisme de parentalité, visant à faire de la sphère familiale un environnement sain, il apparaît une expression sous laquelle des violences portées sur les enfants persisteraient sous le couvert de l'éducation. Celles-ci seraient tolérées au sein de la société française. Près de deux décennies durant, des études contrediront le caractère inéluctable et éducatif de ces pratiques punitives et coercitives. Par force de persévérance et de persuasion, le droit français se verra contraint d'adopter la loi n°2019-721 relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires le 10 juillet 2019 alors que des oppositions se maintenaient. Cette loi renforcera l'objectif de sensibilisation en direction des familles, sans toutefois convaincre de son efficacité les promoteurs d'une éducation sans violence, par les actions qu'elle propose. Parallèlement, elle n'apparaît pas assez claire en ce qui concerne les actes concrets et exhaustifs qui s'inscriraient ou non, dans le registre de la violence éducative ordinaire (particulièrement celle psychologique).

Ce travail de recherche qui porte sur les rapports des parents au phénomène de violences éducatives ordinaires qui persiste, s'est réalisé sous un profil peu exploré sur ce sujet : à travers le processus de socialisation primaire et aussi secondaire. Ce travail a permis de mieux appréhender le recours des familles aux violences éducatives ordinaires.

Par le biais d'une enquête qualitative, regroupant seize entretiens semi-directifs auprès de parents d'enfants âgés de 18 mois à 10 ans puis, d'une interprétation et d'une analyse des données recueillies, ont émergé des hypothèses fortes concernant l'objet de recherche.

Le phénomène de violences éducatives, qui apparaît macro-social au regard d'enquêtes quantitatives, se montre finalement multiforme. A travers la diversité des logiques d'actions et des pratiques des figures parentales mises en avant, nous avons distingué trois tendances relatives aux rapports multiformes qu'ont les parents à ce phénomène : l'« utilisation volontaire », l'« utilisation involontaire » et l'« opposition affirmée » qui varie pour un même individu selon la pratique et le contexte d'action. Aussi, contrairement aux apparences, la manière dont les parents « tolèrent » ces violences éducatives « ordinaires » ne serait pas, elle non plus, uniforme et fatalement associée à une

normalisation de ces pratiques par ces premiers. Nous avons saisi d'autres paramètres qui pourraient contribuer à cette « tolérance » au sein de la société française.

Dans la continuité, si à partir des discours sur l'enfance des parents enquêtés, une reproduction (volontaire ou involontaire) des pratiques punitives et coercitives vécues/côtoyées serait perceptible, la présence d'une transformation (volontaire ou contrainte) de ces pratiques nous paraît également palpable. Nous avons soulevé la présence de ressources et de décisions parentales qui participeraient à ces transformations, montrant que les parents peuvent être actifs dans leur « socialisation parentale » secondaire, au cours de laquelle ils renforceraient ou atténueraient les dispositions acquises durant leur socialisation primaire. Dans la même optique, ils peuvent également se positionner puis s'adapter aux pratiques des agents de socialisation de l'instance familiale (grands-parents, couple conjugal ou parental). Ces transformations se révèlent, en grande partie, être en faveur de la diminution du phénomène de violences éducatives ordinaires (notamment celles physiques). Notons toutefois que le travail d'analyse réalisé autour de la « reproduction » des pratiques, tendrait aussi à révéler certaines raisons pour lesquelles des actions de sensibilisation pourraient être probablement moins efficaces.

En somme, loin de s'inscrire dans un rôle exclusivement « déterminé » par leurs expériences associées aux socialisations primaire voire secondaire, les parents démontrent qu'ils ont aussi la possibilité d'interagir, de jauger leurs actions ainsi que de participer au jeu des normes, au sens où ils peuvent eux-mêmes les véhiculer et/ou quand c'est possible, sélectionner celles qui leur correspondent.

Du côté de la compréhension des paramètres qui favoriseraient la persistance de ce phénomène, des hypothèses sont également en vigueur. Des contraintes, des normes et des attentes sociales attachées au statut de parent, nous paraissent jouer un rôle dans le passage à l'acte de violences éducatives ordinaires. Ceci, à travers des agents périphériques de socialisation, plus particulièrement ceux relatifs au marché de consommation qui renforce des normes de parentalité contradictoires, ainsi qu'au groupe de pairs et aux lieux d'apprentissages (l'institution scolaire) qui sont liés à des pratiques punitives et coercitives. Outre que de remanier la relation parent-enfant, de renforcer les situations anxiogènes et les craintes d'une perte d'autorité envers les enfants ou de maintien d'un cadre, ces agents minimisés apparaissent également contribuer aux représentations parentales portées sur « l'enfant » (ces dernières influant sur la façon dont les parents agissent avec leur(s) enfant(s)).

En somme, les pressions et les (sur)responsabilités parentales peuvent favoriser la pratique de violences « éducatives » ordinaires, poussant ces derniers, parfois en difficulté, à passer à l'action pour incarner leur rôle de parent dont l'une des missions principales est d'assurer l'éducation. Car si les parents tendent de plus en plus à contourner ces violences éducatives en usant d'autres pratiques plus « positives », ils semblent se confronter toutefois à certaines limites, les ramenant à l'usage de ces premières. Ces pratiques plus « positives » au regard de l'épanouissement personnel et du bien-être de l'enfant n'apparaîtraient pas toujours adaptées aux situations rencontrées pour faire éducation et ne seraient d'emblée maîtrisables. En outre, certains actes de violences éducatives, notamment psychologiques, paraissent refléter le fonctionnement plus large, existant au sein de notre société et renforçant la légitimation de leur usage.

Si nous pensons que les violences éducatives ordinaires peuvent diminuer (particulièrement celles physiques), il convient de prendre en compte les potentialités et les efforts parentaux existants, ainsi que l'ensemble des freins qui les empêchent de se rapprocher davantage d'une éducation « sans violence ». Préalablement et conjointement à la sensibilisation des parents à ce phénomène, les propositions et les préconisations évoquées dans ce travail (sans exclusivité) pourront être probablement profitables à cet objectif.

Cependant, il nécessite d'ajouter que les violences éducatives ordinaires restent un vaste sujet qui peut encore être approfondi. Par exemple, concernant celles intrafamiliales, il est peut être envisageable de se concentrer plus précisément sur les rapports aux violences éducatives des pères et des mères, rôles différenciés par la société.

Acronymes

AEDE : Agir Ensemble pour les Droits de l'Enfant

ATSEM : Agent Territorialisé Spécialisé des Ecoles Maternelles

BDNF : Brain-Derived Neurotrophic Factor (Facteur neurotrophique issu du cerveau)

CAF : Caisses d'Allocations Familiales

CDI : Contrat à Durée Indéterminé

CIDE : Convention Internationale des Droits des Enfants

CMP : Centre Médico Psychologique (retranscriptions)

CNPE : Conseil National de la Protection de l'Enfance (annexe 1)

DOM-TOM : Départements d'Outre-Mer et Territoires d'Outre-Mer

IRTS : Institut Régional du Travail Social

ONED : l'Observatoire National de l'Enfance en Danger (annexe 1)

OVEO : Observatoire de la Violence Educative Ordinaire

PMI : Protection Maternelle Infantile (annexe 1)

REAAP : Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents

SNATED : Service National Téléphonique pour l'Enfance Danger (annexe 1)

SNATEM : Service National Téléphonique pour l'Enfance Maltraitée (annexe 1)

VEO : Violences Educatives Ordinaires

Annexes

Annexe 1. Textes législatifs français relatifs à la protection des enfants.

Annexe 2. Les trois aspects de la parentalité par HOUZEL.

Annexe 3. Graphiques réalisés par l'enquête « Impact en Europe de l'interdiction des châtiments corporels. »

Annexe 4. Enquête par l'OVEO en 2017 sur « les causes de la violence », selon les familles.

Annexe 5. Les articles de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Annexe 6. Les articles du code pénal concernant les violences sur mineurs.

Annexe 7. Actions de la loi n°2019-721 disponibles dans le rapport du Gouvernement.

Annexe 8. Guide d'entretien.

Annexe 9. Contexte : Familles concernées par l'enquête.

Annexe 1.

Ensemble des textes législatifs relatifs aux enfants et à leur protection, rassemblés, organisés et explicités pour ce mémoire. Ces différents textes sont chacun disponibles sur Legifrance.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante a été introduite, suite à la loi du 22 juillet 1912 qui créait les tribunaux pour enfants. L'ordonnance 45 instaure, quant à elle, le juge des enfants et fait de la protection de l'enfance, une priorité. Elle énonce dans le journal officiel de la république française le 4 février, qu'« *Il est peu de problèmes aussi graves que ceux qui concernent la protection de l'enfance, et, parmi eux, ceux qui ont trait au sort de l'enfance traduite en justice. La France n'est pas assez riche d'enfants pour qu'elle ait le droit de négliger tout ce qui peut en faire des êtres sains. La guerre et les bouleversements d'ordre matériel et moral qu'elle a provoqué, ont accru dans des proportions inquiétantes la délinquance juvénile. La question de l'enfance coupable est une des plus urgentes de l'époque présente. Le projet d'ordonnance ci-joint atteste que le Gouvernement provisoire de la République française entend protéger efficacement les mineurs, et plus particulièrement les mineurs délinquants.* »¹ Elle poursuit ses motifs en stipulant, « *Désormais, tous les mineurs jusqu'à l'âge de dix-huit ans auxquels est imputée une infraction à la loi pénale ne seront déférés qu'aux juridictions pour enfants. Ils ne pourront faire l'objet que de mesures de protection, d'éducation ou de réforme, en vertu d'un régime d'irresponsabilité pénale qui n'est susceptible de dérogation qu'à titre exceptionnel et par décision motivée.* »²

Paradoxalement, dans cette situation, un mineur se voit mieux protégé, lorsqu'il a commis un acte de délinquance que lorsqu'il est en danger dans son environnement familial.

Dans ce cadre, l'Ordonnance n° 58-1301 du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger aura pour objectif de renforcer la protection de tous les mineurs en danger en créant l'assistance éducative. La justice reçoit la compétence d'assurer la protection des enfants.

Elle sera rapidement accompagnée par le Décret n°59-100 du 7 janvier 1959 qui met en place un dispositif de protection cette fois administrative³ destiné aux mineurs d'un moindre danger dans l'espace familial.

La loi n°89-487 du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et à la protection de l'enfance va préciser, quant à elle, les conditions de signalement des cas de maltraitance et créera le dispositif SNATEM, (Service NATIONAL Téléphonique pour l'Enfance Maltraitée) (aujourd'hui SNATED, « en Danger »).

La loi n° 98-468 du 17 juin 1998 relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs fera également émergence.

Par la suite, dix ans après la ratification de la CIDE, la loi n°2000-196 du 6 mars 2000 instituera un Défenseur des enfants, autorité indépendante, ayant pour mission de faire respecter les droits des enfants. Il s'agit aujourd'hui de Jacques TOUBON, homme politique.

La loi n°2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale renforce l'ancienne loi n°70-459 du 4 juin 1970 remplaçant l'autorité paternelle par l'autorité parentale. Elle rappelle l'intérêt supérieur de l'enfant et la responsabilité parentale à son égard.

La loi n° 2004-1 du 2 janvier 2004 relative à l'accueil et à la protection de l'enfance va, quant à elle, établir l'ONED, (l'Observatoire National de l'Enfance en Danger) afin d'améliorer la prévention et le traitement des informations préoccupantes.

La loi n°2006-399 du 4 avril 2006 renforçant la prévention et la répression des violences au sein du couple ou commises contre les mineurs, va signifier le déploiement de la compétence de la loi

¹Gallica, [En ligne], 1997, consulté en décembre 2019, disponible sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9618862w/f2.image> Texte officiel.

² Ibid.

³ La protection de l'enfance, suite à l'ordonnance 58 et le décret 59, partage une compétence à la fois judiciaire et administrative. La protection judiciaire, ordonnée par le juge des enfants, intervient à « titre curatif ». La protection administrative, quant à elle, est sous la compétence du conseil départemental et agit à titre « préventif ». La protection judiciaire est plus contraignante pour les titulaires de l'autorité parentale.

française concernant certains faits commis en France ou à l'étranger à l'encontre d'un mineur et lutter contre des pratiques rituelles et traditionnelles (telle que l'excision).

La loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance va mettre l'accent sur la prévention en prenant non seulement en compte les enfants « en danger » mais également, en risque de l'être. Elle développe également la prévention précoce en renforçant le rôle de la PMI, (Protection Maternelle Infantile) et celui du service santé scolaire. Elle centralise le dispositif de recueil d'informations préoccupantes et diversifie les mesures de protections afin qu'elles puissent être adaptées à chaque situation. Aussi, elle clarifie pour permettre une meilleure articulation, les missions de la protection judiciaire et de la protection administrative et donnera à cette dernière la primauté, en accord avec la loi n°84-422 du 6 juin 1984 relative aux droits des familles, dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de l'enfance. En effet, malgré les difficultés vécues par l'enfant et sa famille, l'intérêt supérieur de l'enfant s'avère souvent de rester auprès de sa famille ou du moins, de maintenir les liens. La protection judiciaire intervient en cas de dernier recours, lorsque le danger est prédominant et/ou que les personnes à charges de l'enfant ne collaborent pas avec la protection administrative.

La circulaire n° 2014-088 du 9 juillet 2014. Elle met en avant l'interdiction des châtiments corporels à l'école primaire. Elle sera suivie par la circulaire n° 2011-111 du 1er août 2011 relative aux mesures disciplinaires qui ne doivent prévoir aucun châtiment corporel dans les écoles secondaires.

La loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant émergera ensuite pour renforcer la loi de 2007, en mettant l'accent sur la sécurisation du parcours de l'enfant et son accompagnement vers l'autonomie, d'adulte en devenir. Cette loi nouvelle mettra en œuvre le CNPE, (Conseil National de la Protection de l'Enfance) dont l'objectif est de permettre un meilleur pilotage de la protection de l'enfance, ceci en regroupant les acteurs de ce même champ. La loi se fonde sur les besoins de l'enfant et de l'adolescent au grand regret de l'AEDE (Agir Ensemble pour les Droits de l'Enfant) qui indique qu'« Elle [cette loi] est cependant inquiétante car sa porte d'entrée principale est fondée sur les besoins de l'enfant plutôt que sur ses droits fondamentaux et se réfère à un nouveau concept non défini « du meilleur intérêt de l'enfant » [Au lieu de l'intérêt supérieur de l'enfant]».⁴

Terminons ces informations législatives par la loi n°2019-721 du 10 juillet 2019 qui concerne directement l'objet de recherche de ce rapport de recherche intermédiaire. Celle-ci est relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires, elle remet en question les pratiques éducatives familiales mais ne ressort pas du code pénal.

⁴ AEDE, « pour une république garante des droits de l'enfant » Association jeunesse et droit, Journal du droit des jeunes, 2017/3 n° 363, page 38. Livre blanc AEDE 2016.

Annexe 2.

Les trois aspects de la parentalité par HOUZEL (qui sont résumés dans cette annexe).

- ❖ « L'exercice de la parentalité » : Ce premier fait référence à l'exercice d'un droit, à une reconnaissance en tant que parent au sens juridique. Il recouvre l'ensemble des droits et des devoirs au regard de la fonction parentale et de la filiation (exercice de l'autorité parentale, désignation du parent, droit de filiation, transmission du nom...) Aussi, Didier HOUZEL attire notre vigilance quant au rôle particulier que jouent les lois qui régissent l'exercice de la parentalité participant à la construction identitaire et le statut qu'occupent les individus au sein de la société.
- ❖ « L'expérience de la parentalité » : Celle-ci correspond à l'expérience subjective concernant le processus à travers lequel l'individu devient parent. Pour être un parent, il ne suffit pas d'être désigné comme tel, ou d'être un géniteur. Les dimensions affectives et psychiques sont importantes. L'auteur précise qu'il s'agit d'un long processus d'évolution assimilé à une crise d'identité à travers laquelle le parent doit trouver un nouveau rôle dans la sphère familiale.
- ❖ « La pratique de la parentalité » : Cette dernière concerne les aspects fondamentaux de la fonction parentale qui relèvent de la prise en charge normée de l'enfant. Elle se traduit par des soins matériels, physiques et affectifs adaptés, qui sont apportés à l'enfant, tels que l'alimentation, les soins médicaux, la propreté, la protection, l'éducation, l'affection, ou encore la communication.

Annexe 3. Graphiques de l'enquête « Impact en Europe de l'interdiction des châtimets corporels. »

BUSSMANN Kai, ERTHAL Claudia et SCHROTH Andreas « Impact en Europe de l'interdiction des châtimets corporels », *Déviance et Société*, 2012/1, Vol. 36, pages 89 et 97.

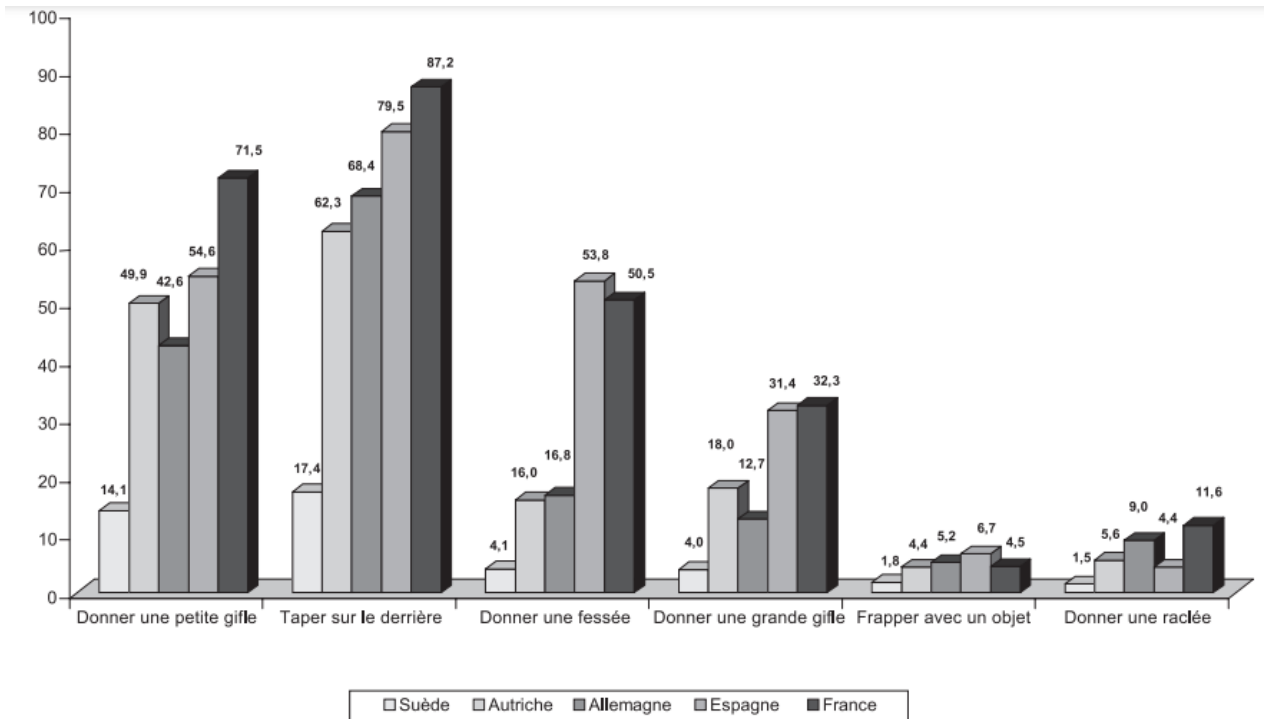
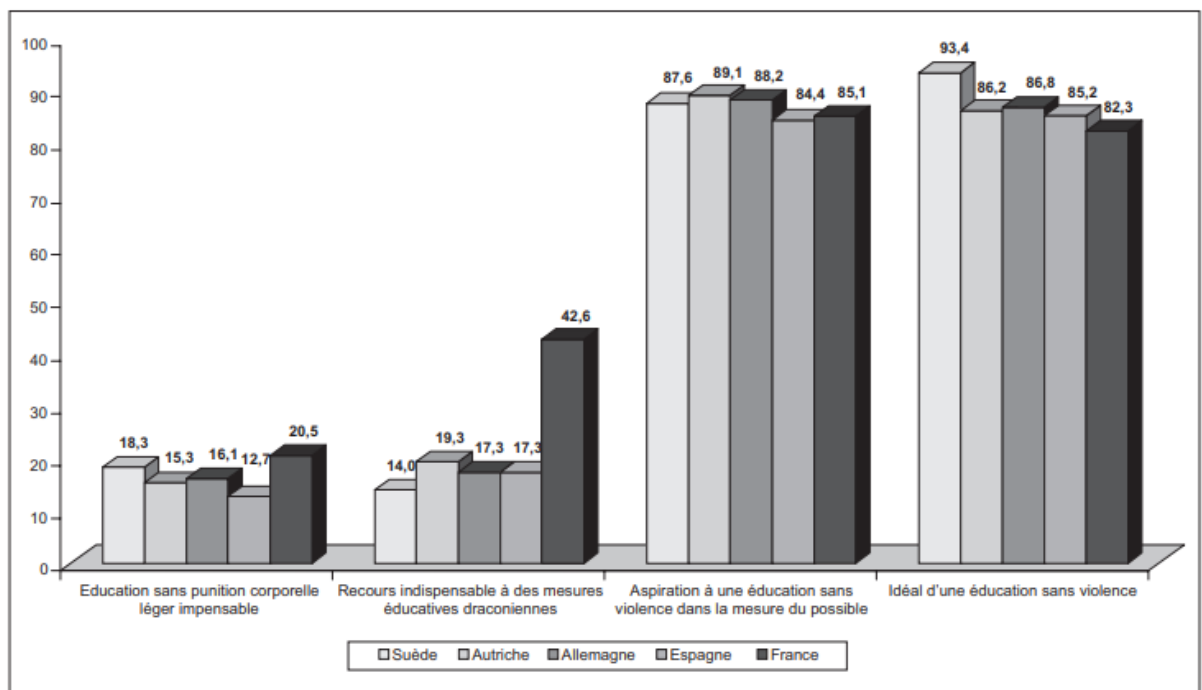


Figure 6 : Opinion sur l'éducation sans violence (chiffres exprimés en pourcentage).



Annexe 4.

Enquête par l'OVEO en 2017 sur « les causes de la violence », d'après les familles.

Résultats : 90% pensent que c'est la fatigue. Pour 77% ce serait lié à des difficultés extérieures stressantes (travail, couple, maladie, décès...). 67% pensent que c'est le « manque de temps pour soi ». 65% quant à eux, évoquent leur propre éducation. 65% seraient concernés car il y aurait une difficulté à comprendre le comportement de l'enfant. 53% indiquent l'absence de soutien de la conjointe ou du conjoint. Image ci-dessous.



Prise de conscience de la violence éducative ordinaire

Synthèse des résultats de l'étude menée par l'Observatoire de la violence éducative ordinaire

CAUSES DE LA VIOLENCE

Parmi les facteurs qui poussent les répondants à recourir à la VEO, sont cités **en priorité**



SOUTIEN
Éléments apportant de l'aide aux répondants

■ Très adapté ■ Adapté

Annexe 5.

Articles de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant précédemment citée.

- ❖ Article 18 1. « *Les Etats parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant.* »
- ❖ Article 19 1. « *Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.* 2. *Ces mesures de protection doivent comprendre, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.* »
- ❖ Article 29 1. « *Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : < a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités; (...)* »

5

Annexe 6.

Le rapport du gouvernement rappelle les articles du code pénal concernant les violences sur mineurs :

« L'article 222-13 du code pénal punit de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 € d'amende les violences contre un mineur de quinze ans, alors même qu'elles n'ont entraîné aucune incapacité de travail ou une incapacité de travail inférieure à huit jours. Le fait que l'auteur des violences soit un ascendant légitime, naturel ou adoptif de la victime ou toute personne ayant autorité sur elle constitue une circonstance aggravante : la sanction est alors portée à cinq ans d'emprisonnement et à 75 000 € d'amende.

De même, l'article 222-14 du code pénal punit les violences habituelles sur mineur de quinze ans de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 € d'amende lorsqu'elles n'ont pas entraîné d'incapacité totale de travail de plus de 8 jours. Les sanctions encourues sont supérieures en fonction des conséquences pour la victime.

Enfin, l'article 222-14-3 du code pénal prévoit que ces violences « sont réprimées quelle que soit leur nature, y compris s'il s'agit de violences psychologiques. »⁶

5 Haut-Commissariat des Nations Unis, [En ligne], 1996, consulté en janvier 2020, disponible sur : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

6 OVEO, Le rapport du Gouvernement au Parlement relatif à la loi interdisant les violences éducatives ordinaires, [PDF File], 2019, 23 pages, disponible sur : <https://www.oveo.org/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-Gouvernement-violences-educatives.pdf>

Annexe 7.

La loi n°2019-721 met en place des actions, disponibles dans le rapport du Gouvernement précédemment cité et synthétisées dans cette annexe.

- ❖ La loi introduit un alinéa supplémentaire dans l'article 371-1 du code civil relatif à l'autorité parentale pour la clarifier : « *L'autorité parentale s'exerce sans violences physiques ou psychologiques.* » L'alinéa est rappelé aux couples lors des cérémonies de mariage conjointement à la loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale.
- ❖ La loi envisage de mentionner sur la première page du carnet de santé, lors de sa refonte numérique, l'alinéa précédemment cité.
- ❖ Le livret de famille distribué au 5^{ème} mois de grossesse, indique « *frapper un enfant (fessées, gifles, tapes, gestes brutaux) 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.* »
- ❖ En 2020, des actions devraient être menées pour l'accompagnement des 1000 premiers jours de l'enfant.
- ❖ La présente loi prévoit de renforcer et de multiplier des actions pour lutter contre les VEO grâce au déploiement de la stratégie nationale de soutien à la parentalité 2018-2022. Le rapport rappelle les dispositifs de soutien à la parentalité, déjà existants et qui s'y rattachent.
- ❖ Elle prévoit pour les professionnels : une formation pour les assistantes maternelles ; une action « ambition 600 000 » pour renforcer la formation de 600 000 professionnels de la petite enfance d'ici 2022 ; la création d'une plateforme à destination des professionnels et des bénévoles pour les informer sur les VEO et leurs impacts. Le rapport rappelle que « *L'Etat a affirmé, dans le Cadre national pour l'accueil du jeune enfant publié en 2017, l'interdiction de toutes formes de violences envers les enfants* »
- ❖ Une refonte du site monenfant.fr avec un thème sur les VEO est en cours.

Aussi, indiquons cette citation de Jean-Pierre THIELLAND, « *Sans législation claire, la « modération » relève de la subjectivité de chaque famille, avec les aléas de son histoire plus ou moins accidentée, et un rapport à la violence parfois extrêmement discutable au regard de l'intérêt de l'enfant.* »⁷ Ce qui s'avère être toujours d'actualité concernant les violences psychologiques relevant de la subjectivité de chacun, sans exclure les promoteurs eux-mêmes.

⁷ THIELLAND Jean-Pierre, « *violence éducative : quelles conséquences sur le développement psychologique des enfants ?* » Martin Média, Le Journal des psychologues, 2018/1 n° 353, page 77.

Annexe 8.

Guide d'entretien :

Première question avant d'engager l'entretien : pourriez-vous me parler de vos méthodes éducatives au sein de votre famille ?

Thèmes	Objectifs
<p>Présentation Organisation et composition familiale (avec 4 sous-thèmes)</p>	<p>Ces relances permettent de connaître la structure de la famille, son organisation et sa composition.</p> <p>Ces sous-thèmes permettent de connaître la situation singulière de la famille (être seul, sans relais, famille nombreuse, handicap, fatigue et stress liés à cette organisation et/ou composition familiale...).</p> <p>Cela permet de rebondir sur certains aspects de la vie familiale pour aborder les méthodes éducatives, les ressources voire les difficultés (thèmes suivants).</p> <p>Ces sous-thèmes introduisent également les représentations (perceptions, opinions et imaginaires) du parent par rapport à sa posture éducative et au comportement de son enfant qui seront en parallèle soutenus par des faits illustrés.</p>
<p>Éléments de la vie quotidienne (indicateurs difficultés, contraintes et ressources) (avec 4 sous-thèmes)</p> <p>Note :</p> <p>Ces informations peuvent être données par les parents sans qu'il y ait besoin de poser les questions.</p>	<p>Sujets pour aborder les difficultés concrètes auxquelles peuvent être confrontés les parents au quotidien. Permettent d'aborder leurs contraintes ou ressources (avec descriptions de faits). Il s'agit aussi d'installer un dialogue, un échange large.</p> <p>Ces sous-thèmes permettent d'appréhender les représentations des parents (sur les enfants, les sanctions...) Cela permet de comprendre comment se positionne le parent par rapport à l'objet de recherche. Implicitement, on aborde les méthodes éducatives des parents ainsi que les VEO.</p> <p>Sont abordés également leurs buts éducatifs et leurs connaissances.</p> <p>Regard attentif aussi au regard des normes de parentalité et leurs influences.</p> <p>Il s'agit aussi de connaître les personnes ou les ressources matérielles vers lesquelles ils se tournent.</p> <p>Ce sous-thème aborde plus explicitement les méthodes éducatives et les VEO des parents. Il s'agit généralement de compléter les éléments précédents.</p> <p>Il permet de mieux appréhender comment le parent se positionne et de comprendre ses représentations.</p>
<p>Les tiers Note :</p> <p>Les enquêtés ont plus de facilité à parler des tiers (notamment pour classer les pairs).</p>	<p>Il s'agit d'orienter le sujet sur d'autres personnes (notamment les pairs) afin de connaître leurs représentations et leur positionnement quant à la « violence » portée sur les enfants.</p>

Enfance du parent	Percevoir les différences ou non entre le vécu des parents et leurs pratiques actuelles (notamment VEO). Notamment observer le jeu des normes.
Données démographiques supplémentaires	Données qui permettent de contextualiser la population concernée par l'enquête mais qui n'interviennent pas dans l'analyse.

Annexe 9.

Contexte : Familles concernées par l'enquête.

Union	N°	Age(s) du ou des parent(s)	Le lieu de domiciliation	Le niveau d'études de la profession	Nombre d'enfants sexe	Age(s) du ou des enfant(s)
Pacsés (2)	1	30/35 ans	██████	Niveau V	2 enfants (filles)	3 et 5 ans
	16	39 ans	██████	Niveau V et III	2 enfants (filles)	5 ans et 15 mois
Mariés (5)	2	45/50 ans	██████	Niveau V et II	2 enfants (filles)	5 et 12 ans
	5	31 et 33 ans	██████ ██████	Niveau V et II	2 enfants (garçons)	2 et 4 ans
	10	28 et 33 ans	██████	Niveau V et III	2 enfants (filles)	4 ans et une semaine
	12	26 et 38 ans	██████ ██████	Niveau IV et V	1 enfant (garçon)	22 mois
	14	30/40 ans	██████	Niveau V	2 enfants (garçons)	2 et 6 ans
Célibataires (5)	4	41 ans	██████	Niveau III	4 enfants (1f, 3g)	18 mois, 16 ans, 18 ans, 21 ans
	8	33 ans	██████	Niveau V	1 enfant (garçon)	10 ans
	9	41 ans	██████ ██████	Niveau V	2 enfants (1f, 1g)	15 ans et 25 ans
	13	25 ans	██████	Niveau V	1 enfant (garçon)	22 mois
	15	30 ans	██████	Niveau V	1 enfant (fille)	3 ans
Concubinage (1)	3	30 ans	██████ ██████	Niveau V	1 enfant (fille)	3 ans
Recomposés (3)	7	34 et 36 ans	██████	Niveau V	1 enfant (fille)	8 ans
	11	42 et 40 ans	██████ ██████	Niveau IV et III	4 enfants (garçons)	6 ans, 17 ans, 19 ans et 21 ans
	6	45 ans	██████	Niveau III	3 enfants (garçons)	10 ans, 13ans et 16 ans

N° : numéro des entretiens dans l'ordre de passation.

Violet : âges qui n'étaient pas ciblés (hors 18 mois-10 ans)

Bibliographie

Ouvrages :

- ALAMI Sophie, DESJEUX Dominique et GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, « Les méthodes qualitatives » PUF/Humensis, 3^{ème} édition, Paris, 2019, 128 pages.
(Cours universitaires par la sociologue et maître de conférences Aude HARLE)
- BECK Ulrich, « La société du risque : sur la voie d'une autre modernité » Flammarion, Champs Essais, Paris, 2008, 521 pages.
(Chapitre 4 : « *Je suis moi : oppositions, relations et conflits entre les sexes à l'intérieur et à l'extérieur de la famille.* » pages 217 à 274.) (Cours universitaires par la sociologue et maître de conférences Eliane LE DANTEC)
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, « La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement », Les Editions de Minuits, Collection Le sens commun, Paris, 1970, 284 pages.
(Cours universitaires par les sociologues et maîtres de conférences Alain GIRARD (L2) et Marie CHARTIER (M2))
- DARMON Muriel, DE SINGLY François (Dir.), « La socialisation » Armand Colin Editeur, 3^{ème} édition, Paris, 2016, 128 pages.
- DE SINGLY François, « Sociologie de la famille contemporaine » Armand Colin Editeur, 4^{ème} édition, Paris, 2010, 128 pages.
- DURKHEIM Emile, « Education et sociologie » Félix Alcan, Paris, 1922, 158 pages.
(Introduction FAUCONNET Paul « *l'œuvre pédagogique de DURKHEIM* » pages 1 à 35) et (Chapitre 1 : « *l'éducation, sa nature, son rôle* » pages 36 à 74)
- FAURE Sylvia et THIN Daniel (dir.), « S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires », La Dispute, Paris, 2019, 168 pages.
(Chapitre 5, Cours universitaires par la sociologue et maître de conférences Eliane LE DANTEC)
- KARSZ Saül, « Mythe de la parentalité, réalité des familles » Dunod, Enfances, Paris, 2014, 318 pages.
(Cours universitaires par la sociologue et maître de conférences Eliane LE DANTEC)
- MEYRAN Régis (Dir.) « Les mécanismes de la violence : Etats, institutions, individu » Editions Sciences Humaines, Synthèse, 2006, 290 pages.
(Avant-propos « *La violence, un objet d'étude en pleine expansion.* » pages 7 à 12) et (Troisième partie « *(Re)penser la violence* » pages 139 à 150)
- PAPINOT Christian, « La relation d'enquête comme relation sociale » Presses de l'Université Laval, Méthodes de recherche en science humaine, Canada, 2014, 266 pages.
(Chapitre 3 : « *Quel dépassement du modèle positiviste ?* » pages 107 à 130.)
- PRAIRAT Eirick, « La sanction en éducation », PUF, 5^{ème} édition, Paris, 2011, 126 pages.

Articles :

- AEDE, « *pour une république garante des droits de l'enfant* » Association jeunesse et droit, Journal du droit des jeunes, 2017/3 n° 363, pages 16 à 56.
[En ligne] Cairn. (**Annexe 1**)
- ANTIER Edwige, « *Réflexion sur les châtiments corporels infligés aux enfants et leur interdiction par le droit* », Dalloz, Les Cahiers de la Justice, 2011/1 n° 1, pages 107 à 110.
[En ligne] Cairn.
- BERTRAND Richard et DESLANDES Rollande, « *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire* », Dans « *Le langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques* », Revue des sciences de l'éducation, 2004, Vol 30, n°2, pages 411 à 433.
[En ligne] Erudit.
- BOLTER Flora et GORZA Maud, « *Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ?* » Journal du droit des jeunes, 2012/2, n° 312, pages 26 à 36.
[En ligne] Cairn.
- BUSSMANN Kai, ERTHAL Claudia et SCHROTH Andreas « *Impact en Europe de l'interdiction des châtiments corporels* », Déviance et Société, 2012/1, Vol. 36, pages 85 à 106.
[En ligne] Cairn.
- BROCKLISS Laurence, « *Contenir et prévenir la violence. La discipline scolaire et universitaire sous l'Ancien Régime (XVIIe-XVIIIe siècles)* », Histoire de l'éducation, 118 | 2008, pages 51 à 66.
[En ligne] OpenEdition.
- CADOLLE Sylvie, « *De l'enfant du lignage à l'enfant du désir d'enfant : approche historique et sociologique du statut de l'enfant* », Journal français de psychiatrie, 2016/2 n°44, pages 14 à 34.
[En ligne] Cairn.
- CADOLLE Sylvie, « *Les mutations de l'autorité familiale* », Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, 2009/3, Vol 42, pages 55 à 80.
[En ligne] Cairn.
- CORBET Eliane, « *Les concepts de violence et de maltraitance* » revue adsp, 2000/6 n°31, pages 20 à 25.
[En ligne] HCSP (Haut Conseil de la Santé Publique).
- DAMON Julien, « *Les fessées : une sanction à sanctionner ? Une cause internationale* » Caisse nationale d'allocations familiales, Informations sociales, 2005/7 n° 127, pages 104 à 109.
[En ligne] Cairn.

- DELANOË Daniel, « *les châtiments corporels de l'enfant, une forme élémentaire de la domination* » La Pensée sauvage, L'Autre, 2015/1 Vol 16, pages 48 à 58.
[En ligne] Cairn.
- DE LA VILLE Valérie-Inès, « *L'enfant dans l'espace commercial : éléments pour une mise en perspective...* », Management & Avenir 2009/1, n° 21, pages 157 à 171.
[En ligne] Cairn.
- DE LA VILLE Valérie-Inès et TARTAS Valérie, « *De la socialisation du consommateur à la participation aux activités de consommation : apports de la psychologie socio-historique et culturelle* », Management & Avenir, 2011/2, n° 42, pages 133 à 151.
[En ligne] Cairn.
- FILHO Anne-Marie, « *École – parents d'élèves : vers une interpellation directe des institutions* », Administration & Education, 2017/1, n°153, pages 101 à 107.
[En ligne] Cairn.
- GAGLIO Gérald, « *La dynamique des normes de consommation : le cas de l'avènement de la téléphonie mobile en France* », Revue Française de Socio-Économie, 2008/2, n° 2, pages 181 à 198.
[En ligne] Cairn.
- GRAVILLON Isabelle, « *La nouvelle panacée, Parentalité positive* » ERES, L'école des parents, 2017/1 n° 622, pages 31 à 38.
[En ligne] Cairn.
- HOUZEL Didier « *De l'exil à la précarité contemporaine, difficile parentalité : Les axes de la parentalité* » Les cahiers de Rhizome, 2009/12 n°32, pages 4 à 9.
[En ligne] ORSPERE-SAMDARRA (Observatoire santé mentale, vulnérabilité, et société.)
- KHOURY Diane, (introduction) « *De la nécessité d'une réflexion sur une éthique professionnelle de terrain* » Dans « Malaise dans le soutien à la parentalité : pour une éthique d'intervention », Enfance et parentalité, Erès, 2018, pages 7 à 24.
[En ligne] Cairn.
- LANGLOIS Simon « *Nouvelles orientations en sociologie de la consommation* », L'Année sociologique, 2002/1, Vol. 52, pages 83 à 103.
[En ligne] Cairn.
- MAUGER Gérard, « *Enquêter en milieu populaire* » Genèse. Sciences sociales et histoire, 6, Lyon, 1991, pages 125 à 143.
[En ligne] Persée.
- NAVARRE Maud (Coord.), « *Penser par soi-même. Actualité de la recherche.* » Sciences Humaines, 2020/3, n°323, pages 8 à 9.
[En ligne] Sciences Humaines.

- PERIER Pierre, « *De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école* », Éducation et didactique, 6-1 | 2012, pages 85 à 96.
[En ligne] OpenEdition.
- PRADO Maria, « *École maternelle : éduquer ou encadrer ?* », La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2004/3, n°57, pages 107 à 112.
[En ligne] Cairn.
- THIELLAND Jean-Pierre, « *Violence éducative : quelles conséquences sur le développement psychologique des enfants ?* » Martin Média, Le Journal des psychologues, 2018/1 n° 353, pages 73 à 77.
[En ligne] Cairn.

Sitographie :

- BFMTV, [En ligne], 2015, consulté en mars 2020, disponible sur :
<https://www.youtube.com/watch?v=lJAtkwrRyiE>
« *Pour ou contre la fessée ?* » Débat Dr LAZIMI et VIDOR
- CNEWS, [En ligne], 2014, consulté en mars 2020, disponible sur :
<https://www.youtube.com/watch?v=JHxLV-FsUI0>
« *Une loi contre la fessée ? il y a des claques qui se perdent.* » Débat ZEMMOUR et DOMENACH
- Défenseur des droits, [En ligne], 2016, consulté en mars 2020, disponible sur :
https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=13680
Faire valoir la charte européenne (l'article 17, en rapport avec les droits des enfants)
- Dictionnaire LAROUSSE [En ligne], consulté en mars 2020, disponible sur :
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/parentalit%C3%A9/58145>
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9levage/28388>
Parentalité et élevage
- Dictionnaire Le Robert, [En ligne], consulté en février 2021, disponible sur :
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/involontaire>
et <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/prive>
Involontaire et privé
- FranceTVinfo, [En ligne] 2018, consulté en mars 2020, disponible sur :
https://www.francetvinfo.fr/sante/soigner/fessee-pourquoi-faut-il-l-interdire_2641998.html
« *Bientôt une loi « anti-fessée »* ». Invitée : Dr GUEGEN Catherine.
- Gallica, [En ligne], 1997, consulté en décembre 2019, disponible sur :
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9618862w/f2.image>
Texte officiel du journal officiel de la République française relatif à l'ordonnance 45 (annexe 1).

- Global initiative to End all Corporal Punishment of children, [En ligne], 2018, consulté en janvier 2020, disponible sur : <https://endcorporalpunishment.org/fr/>
 Pourquoi interdire les châtiments corporels ? État des lieux sur l'avancée internationale des interdictions.
- Haut-Commissariat des Nations Unies, [En ligne], 1996, consulté en janvier 2020, disponible sur : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
 Articles de la Convention Internationale des Droits des Enfants (CIDE) (**annexe 5**).
- Ipsos/Logica Business Consulting, [En ligne], 2011, consulté en mars 2020, disponible sur : <https://www.ipsos.com/fr-fr/quest-ce-quetre-parent-en-2011>
 Enquête d'opinion française « *Qu'est-ce qu'être parent en 2011 ?* ».
- Journal Libération, [En ligne] 2007, consulté en février 2021, disponible sur : https://www.liberation.fr/culture/2007/02/23/nous-sommes-dans-le-mythe-de-l-amour-parental_85718/
 Normes sur l'attachement et l'amour parental.
- Le Figaro, [En ligne] 2019, consulté en septembre 2019, disponible sur : <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/l-interdiction-de-la-fessee-devrait-etre-adoptee-ce-mardi-20190702>
 Un titre réducteur.
- Légifrance, [En ligne], consulté de septembre 2019 à aout 2020, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/>
 Annexe 1.
- Magicmaman [En ligne], consulté en mars 2021, disponible sur : <https://www.magicmaman.com/,c-est-quoi-etre-une-bonne-mere,3477706.asp>
 Normes sur les relations parent-enfant véhiculées par les médias.
- Observatoire des Violences Educatives Ordinaires (OVEO), [En ligne] 2005, consulté de septembre 2019 à mars 2021, disponible sur : <https://www.oveo.org/notre-lecture-du-rapport-gouvernemental-relatif-aux-violences-educatives/> et <https://www.oveo.org/etudes-scientifiques-sur-les-effets-de-la-violence-educative-ordinaire/>
 Lecture du rapport du Gouvernement par l'OVEO et Etudes scientifiques sur les effets de la VEO
- Publicité américaine pour les préservatifs, [En ligne] 2008, consulté en avril 2021, disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=s2Sx6G_3im8
 Représentations sur l'enfant.

- ROBIN Françoise, « *Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire* », Recherches en éducation [En ligne], 35 | 2019, pages 121 à 133, consulté en mars 2021. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/ree/1717>
Réussite scolaire.
- StopVEO, [En ligne] 2018, consulté en avril 2021, disponible sur : <https://stopveo.org/index.php/2018/10/18/stopveo-sadresse-aux-sages-femmes/>
- Vie de famille, l'émission des Allocations familiales, [En ligne], 2017, consulté en février 2020, disponible sur : <https://viesdefamille.streamlike.com/media.php?p=bien-grandir-avec-l-education-bienveillante>
Emission sur les VEO et l'éducation bienveillante.
- Xerfi Canal, [En ligne] 2014, consulté en février 2020, disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=xQMsixqZF0g>
Entrevue avec Michel WIEVIORKA, la violence.

Autres supports :

- BAUDRILLARD Jean, « *La société de consommation : ses mythes, ses structures* », Denoël, Gallimard, 1970, Paris, 317 pages. [PDF File] consulté en mars 2021, disponible sur : https://monoskop.org/images/b/b2/BAUDRILLARD_Jean_-_1970_-_La_soci%C3%A9t%C3%A9_de_consommation.pdf
(Partie 2 : « *La logique sociale de la consommation* »)
- Cours universitaires (L3) de Manuel BOUCHER, professeur des universités en sociologie.
- Fondation pour l'enfance, Dossier de presse de campagne des VEO, [PDF File], 2018, 29 pages, disponible sur : https://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2018/01/FPE-DP_VEO_janvier_2018.pdf
- OVEO, Le rapport du Gouvernement au Parlement relatif à la loi interdisant les violences éducatives ordinaires, [PDF File], 2019, 23 pages, disponible sur : <https://www.oveo.org/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-Gouvernement-violences-educatives.pdf> ou <http://stopveo.org/wp-content/uploads/2019/10/Rapport-Gouvernement-violences-educatives.pdf>
- OVEO, Synthèse de l'étude 2017 quantitative, [PDF File], 2019, 9 pages, disponible sur : <https://www.oveo.org/fichiers/Etude-OVEO-synthese-Avril2019.pdf> et communiqué de presse : <https://www.oveo.org/wp-content/uploads/2019/04/CP-30avril2019-site.pdf>
- Union des familles en Europe, Synthèse de l'enquête française 2017 quantitative, [PDF File], 2018, 41 pages, disponible sur : <https://www.uniondesfamilles.org/enquete-fessees.pdf>
- Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS), Evaluation de la politique de soutien à la parentalité, [PDF File] 2013, 97 pages, (synthèse 3 pages), disponible sur : https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/epp/epp_parentalite_tome1.pdf