Les pratiques éducatives des familles migrantes maghrébines : éducation ou maltraitance ?

Ali Aouattah

Dans Enfances & Psy 2010/3 (N° 48), pages 107 à 118
Éditions Érès

ISSN 1286-5559
ISBN 9782749213132
DOI 10.3917/ep.048.0107

Article disponible en ligne à l'adresse
https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-3-page-107.htm

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Érès.
La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

Ali Aouattah

Les pratiques éducatives des familles migrantes maghrébines : éducation ou maltraitance ?

Ali Aouattah,

docteur en psychologie,

clinicien au centre

« D'ici et d'ailleurs », Bruxelles

et enseignant au CESA, Charleroi.

Mounir est un petit garçon de 10 ans et demi. Il est en 4e année de primaire [1]. Toute la journée de ce jeudi du mois de mars, il n'est pas dans son assiette. Oppressé par l'angoisse, il a arboré tout le temps une mine sombre. Sans les moments de récréation où il s'est laissé aller à l'insouciance, s'oubliant dans les jeux avec ses copains d'école, cette journée lui aurait paru interminable. Son inquiétude s'est faite plus pesante à mesure que s'approchait la fin du jour. Et pour cause ! À 16 h 30, son père viendrait le chercher pour se présenter tous les deux à une convocation du directeur. Mounir appréhende ce moment avec douleur. Il sait son papa capable de s'emporter et de le frapper, surtout quand il s'agit de faits en rapport avec l'école. Déjà la veille, pour communiquer la convocation à ses parents, il a dû supplier sa mère d'en informer le père le plus tard possible, pour échapper à la scène de l'interrogatoire et de la colère. Quand la mère, déchirée par la peur de son fils, a consenti finalement à tenir le père au courant, Mounir dormait déjà, mais d'un sommeil fort agité. Chez le directeur, le père apprend qu'il est convoqué à cause du manque de respect et d'injures proférées par son fils à l'encontre d'une surveillante. Sur le moment, il s'est maîtrisé, mais on pouvait percevoir la colère sourdre en lui, laquelle a explosé dès que père et fils sont montés dans la voiture. Le père gifle son fils à plusieurs reprises, lui crie dessus, l'insulte. Il en a été de même à la maison, où châtiments et punitions se sont succédé.

Dans pareils cas, Mounir sait son père tellement furieux que seule l'interposition de sa mère, qui promet que le

1. Selon le calendrier scolaire belge. Cela correspond à notre année de CM1.

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

fils ne recommencera plus jamais, permet de faire cesser son déchaînement.

Des scènes comme celles-ci font partie du quotidien d'enfants appartenant à des sociétés et à des cultures où les représentations de l'enfant et les modèles de son éducation préconisent la correction corporelle. Souvent, les choses en restent là. Deux ou trois jours d'évitement, de mines mécontentes et de colère contenue suffisent pour que tout redevienne comme avant. Il arrive cependant, dans les cas de violences itératives, que des suites juridiques soient données à cela, lorsque des professionnels repèrent et signalent ce qui pour eux s'apparentent à de la maltraitance. C'est alors toute la machinerie judiciaire et médico-psychologique qui se met en branle pour signifier aux parents l'existence d'autres modèles éducatifs et l'inadéquation des leurs.

Le modèle éducatif est toujours un produit culturel édifié en fonction des valeurs et des représentations que ladite société prône. Il est susceptible d'être différent d'une culture à l'autre, mais également au sein d'une même culture, selon les époques et les contextes. Dans l'Occident des années 1950 par exemple, régnait ce qu'Alice Miller (1950) appelle une « pédagogie noire » qui, fondée sur l'autoritarisme et la soumission, voit l'enfant comme un être fondamentalement rebelle, dangereux, qu'il faut brider. Les modifications de ce modèle, dans le sens d'une éducation orientée vers un exercice différent de l'autorité, sont survenues plus tard, dans le sillage d'autres changements socioculturels qui ont concerné l'Europe de l'après-guerre.

Le contexte migratoire confronte les professionnels médico-psychologiques avec d'autres modèles que ceux qui prévalent actuellement en Occident, et qui les placent dans ce que Margalit Cohen-Emérique (1993) nomme « zones sensibles », des domaines qui, marqués par l'écart entre les cadres de référence des professionnels et des personnes issues de cultures non occidentales, font le plus fréquemment obstacle à la rencontre avec l'Autre. L'attitude éducative à l'égard des enfants figure parmi les segments culturels à l'origine d'incompréhensions lors de la rencontre des professionnels avec ces familles venues d'ailleurs, parce que l'on se trouve là devant un domaine marqué par la diversité des représentations et des pratiques. Les représentations relatives aux enfants et à leur éducation peuvent être effectivement différentes d'une culture à l'autre : celles qui prédominent dans une culture donnée peuvent paraître choquantes et inacceptables dans une autre. Plusieurs études interculturelles (Devereux, 1968 ; Ezembé, 1995 ; Herbaut et Wallet, 1996 ; Agossou, 2000) mettent en effet en relief le fait que la définition de la vio-

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

lence faite à l'endroit d'un enfant est une construction sociale, issue d'un contexte moral, culturel et légal particulier.

Quand on examine, à l'aune de ce constat anthropologique, la réalité des modes éducatifs maghrébins, on constate que c'est de ces différences culturelles que naissent les incompréhensions. Celles des professionnels, d'une part, qui ont tendance à penser à partir de leurs modèles théoriques et de leurs parcours individuels, et interprètent certaines conduites du côté de la maltraitance ; celles des parents d'autre part qui, considérant la discipline physique comme un mode d'éducation efficace, légitime et approprié, se sentent injustement jugés et déconsidérés dans leur façon d'éduquer leurs enfants. Justifiant leur acte par la référence à une éducation jugée « traditionnelle », celle qu'eux-mêmes ont reçue, certains parents s'écrient : « Qu'est-ce que j'ai fait, je ne l'ai quand même pas tué ! » La maltraitance étant limitée à leurs yeux aux seuls faits graves que constituent l'inceste, la pédophilie et le meurtre, la « correction », même si elle laisse des traces sur le corps de l'enfant, n'est pas conçue comme un acte grave.

Ce que la migration met ici en exergue, c'est une confrontation des modèles familiaux éducatifs d'origine à d'autres modèles et à d'autres représentations de l'enfant. Est-ce à dire, si l'image que l'on se fait de l'enfant est en grande partie culturelle et si chaque groupe conçoit l'enfant selon les normes utiles à son groupe de référence, que la maltraitance n'est que culturelle, donc relative, un peu comme le sont les notions de normalité et d'anormalité dans le champ de la psychiatrie, elles aussi différentes selon les époques et les contextes ? À la lumière de la diversité des réalités culturelles, la question n'est pas dépourvue de fondement. et dégage une perspective : la distinction entre un comportement parental violent ou abusif et un comportement qui ne le serait pas doit passer, outre la considération des conséquences qu'a ce comportement sur l'enfant et de l'appréciation clinique des fantasmes parentaux (dans leurs composantes sadiques ou haineuses), par la prise en compte du jugement de valeur concernant le comportement parental (règles morales) et des standards sociaux et culturels de la famille au sein de laquelle ce comportement est évalué.

Si l'acte de maltraitance se définit par rapport au registre de la culture (rappelons qu'à une époque pas si lointaine, l'éducation basée sur le châtiment a été la règle dans les sociétés occidentales), et si cette dernière présente une grande variabilité, un détour par l'anthropologie s'impose pour voir quelle est la place de l'enfant dans la culture maghrébine, les modalités de son éducation et le sens de l'autorité parentale. Nous mettrons en

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

exergue, chemin faisant, les incohérences et les impasses sur lesquelles ces modalités risquent de déboucher quand elles sont transposées et appliquées dans le contexte occidental, au sein duquel des lois précises existent qui définissent le degré de violence compromettant pour le développement d'un enfant et nécessitant l'intervention d'instances protectrices.

Les pratiques éducatives au Maghreb

Les essais anthropologiques et psychologiques (Zerdoumi, 1970 ; Bendahman, 1984 ; Boucebci, 1993) montrent que l'éducation de l'enfant dans les sociétés maghrébines s'effectue sur un mode assez répressif. Dans le processus de socialisation de l'enfant, cette éducation répressive intervient très tôt, dès l'âge de 2 ou 3 ans, ce qui correspond à l'avènement du sevrage, qui met un terme à une relation mère-enfant très fusionnelle. À partir de cet âge, va débuter une socialisation « sérieuse » au cours de laquelle l'éducation sera marquée par une conduite répressive visant à remettre l'enfant à sa place chaque fois qu'il se conduit ou qu'il agit « mal ».

Cette phase est marquée par l'autorité du groupe familial. Outre celle du père, de la mère, et des aînés, l'enfant est également soumis à celle de tous les adultes, mêmes extérieurs à la famille, car l'éducation est considérée comme l'affaire du groupe social. Un adulte appartenant à la sphère familiale ou à la sociabilité élargie comme le voisinage peut reprendre l'enfant sur un acte. Il tient un rôle d'éducateur pour l'enfant qui en retour lui doit obéissance. Ce qui signifie qu'à l'extérieur de la maison, l'enfant demeure sous surveillance. Mais cet entourage qui intervient dans l'éducation de l'enfant est également vigilant quant aux débordements dans la violence. Un voisin peut intervenir pour protéger l'enfant et empêcher les parents de sévir d'une façon trop violente.

L'éducation répressive et la sévérité à l'égard des enfants vont s'institutionnaliser avec l'entrée en scène dans la vie des enfants d'un autre agent de l'autorité, le *Fquih*, maître d'école coranique, appelée *Jama*', *Msid*. Souvent adossé à une mosquée, le *Jama'* accueille l'enfant avant l'école primaire dans le but de lui apprendre le Coran et de lui inculquer quelques rudiments de l'alphabet arabe et de la religion.

Progressivement supplantée par le réseau scolaire moderne, cette institution ne continue pas moins de jouer un rôle important dans la vie affective de l'enfant, en portant au plus haut point ce contrôle et cette répression exercés par le groupe. Le *Fquih* est celui qui éduque, instruit et châtie tout à la fois. Dans l'exercice

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

de cette autorité, il jouit de la complicité des parents, qui lui signifient cette délégation d'une façon clairement établie : l'adage populaire fait dire au père au moment de confier son enfant au *Fquih* de l'école coranique : « Toi tu tues, et moi j'enterre. »

La socialisation de l'enfant s'effectue donc en ayant recours aux châtiments corporels et aux corrections physiques. Ces pratiques, légitimées par tous (chefs de famille, parents d'élèves, maîtres d'écoles…), sont tolérées en fonction du principe que « frapper permet de mieux éduquer », également en accord avec le principe de la souffrance maturante (on devient un véritable homme quand on a expérimenté les privations, la douleur et la violence), et enfin dans le but de construire l'enfant parfait.

Le père maghrébin éprouve une réelle fierté quand les témoignages qui lui parviennent sur son enfant se font élogieux, et qu'ils vont dans le sens de cette socialisation. En revanche, l'inacceptable pour les parents arrive au moment où l'enfant leur « fait honte ». Pour obtenir un enfant parfait, pour éviter cette honte ou cette disqualification sociale, ces derniers utilisent les punitions corporelles, le chantage affectif et les violences à caractère psychologique. Dans ce jeu social, l'autorité du père éprouve parfois le besoin de s'exercer d'une façon visible, en prenant à témoin d'autres adultes dans le fait de sermonner ou de punir son enfant. Cette nécessité de montrer, de mettre en scène, est encore plus impérieuse lorsque le père se retrouve devant des agents qui représentent l'autorité, comme s'il voulait signifier que la sienne n'est point défaillante.

Quel enfant parfait ?

Chaque société, chaque culture a des représentations collectives qui lui sont propres, et qui influent largement sur la prise en charge médicale et sociale de l'enfant. De fait, les techniques de maternage et les techniques éducatives, codifiées en fonction de ces représentations, ont pour but de faire de l'enfant un adulte conforme au modèle défini par la société. Les modalités éducatives en vigueur au Maghreb visent à obtenir de l'enfant qu'il soit respectueux, obéissant et soumis. Dans le domaine public, il doit être poli, bien élevé et se conformer aux valeurs des parents. Le comportement généralisé à son égard vise à faire de lui un enfant béni, *mardhi* : le *mardhi* est celui qui manifeste sa soumission et son obéissance par une série d'attitudes conventionnelles : baiser les mains des adultes, baisser les yeux devant les aînés, leur répondre toujours « oui », agir sous les directives et les conseils des plus âgés, ne point manifester de prérogatives personnelles, se faire tout petit, ne jamais donner un avis en présence d'une personne adulte… Ce qui fait dire à Abdelhak Serhane (1995, p. 50) que la personnalité de l'enfant est appréciée dans des termes négatifs ; jamais dans des termes d'opposition ou d'affirmation. Les notions de valorisation mutuelle, de respect, de développement et de formation d'une personnalité épanouie sont intimement liées à celles de dépendance, de soumission et de crainte.

La famille maghrébine aux prises avec l'immigration

Que se passe-t-il lorsqu'on se trouve dans le contexte migratoire ? Mais avant cela, disons un mot sur le phénomène migratoire et ses exigences adaptatives qui supposent un positionnement nouveau quant au matériel culturel d'origine (Aouattah, 2008). Dans chaque processus migratoire, une série d'adaptations sont en effet nécessaires pour ceux ou celles qui font le choix de s'installer dans une culture autre que la leur. Ces

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

adaptations se justifient, voire s'imposent, d'autant plus que lorsqu'on migre, on se déplace aussi avec sa culture, c'est-à-dire que l'on transporte avec soi les éléments symboliques et les schèmes comportementaux qui ont servi à la construction de la personne. L'adaptation à la terre d'adoption oblige l'individu et les familles à modifier leurs défenses et à se couler dans de nouveaux moules culturels, à entendre et à parler une langue étrangère, à s'adapter à des normes différentes, parfois antinomiques de celles qui lui ont été imposées par l'éducation et « la vie d'avant ».

Les études interculturelles (Berry, 1989 ; Camilleri et Vinsonneau, 1996) montrent que la nature du processus acculturatif sera déterminée par la distance ou la proximité qui existe entre les normes et les valeurs des deux cultures qui se rencontrent. Il dépendra également du nombre de rôles et d'habitudes remis en question ou à acquérir dans les différents domaines de la vie. La notion d'acculturation renvoie à un processus de « réinterprétation » par lequel le sujet intègre des valeurs nouvelles à son propre système, en même temps qu'il concède à l'élimination de certains éléments ou à leur réorganisation. Ce réaménagement psycho-anthropologique est continuellement en œuvre. Dès que l'acculturation aboutit à un équilibre, c'est pour en engager un autre, réactualisé d'une façon considérable lors des événements de vie, notamment la parentalité, qui pose la question des valeurs culturelles à transmettre à l'enfant.

À la lumière de cet éclairage sur le processus acculturatif, que constatons-nous dans le cas de la famille maghrébine ? Celle-ci est appelée à faire face à une série de modifications, parfois subtiles, qui concourent à sa fragilisation. De multiples domaines sont concernés, de nouvelles contraintes et exigences apparaissent, et la famille devra dans l'urgence modifier ses règles internes afin d'assimiler des modes comportementaux nouveaux exigés par le pays d'accueil, ce qui n'est pas sans poser des problèmes quand ces modes comportementaux sont différents de la famille.

Par ailleurs, la famille élargie, le système social du pays d'origine qui aidait à gérer les crises fait défaut en terre d'immigration. La famille, soumise à des pressions adaptatives et acculturatives, se trouve démunie en termes de ressources et de réseau. Au pays, dans l'exemple de la violence sur enfant, la famille élargie et l'entourage, à qui sont dévoués implicitement un rôle de vigilance, médiatisent la relation entre l'enfant et ses parents, cherchent des intermédiaires lorsque le contexte est menaçant, voire s'interposent entre l'enfant et ses parents. Il est assez courant, par exemple, qu'un membre de la famille ou du voisinage intervienne

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

pour arrêter la violence des parents et protéger l'enfant. Ces derniers ne s'offusquent guère de cette intrusion dans la mesure où leur autorité n'est pas mise en doute, l'implicite partagé à ce niveau infère que s'ils ont été amenés à corriger l'enfant de la sorte, c'est que ce dernier l'a mérité. Dans l'entourage immédiat de l'enfant, les grands-parents sont généralement ceux avec qui il développera des rapports empruntés de douceur et d'affection, ils peuvent constituer pour lui un refuge face à une certaine dureté parentale. Dans l'ensemble, le fait que dans ce jeu social, l'adulte puisse s'interposer pour défendre et protéger l'enfant, signifie qu'en dépit de la représentation culturellement admise selon laquelle une « bonne éducation » implique qu'un enfant soit corrigé, il faut que la sanction soit adaptée à sa fragilité plus qu'à l'importance du délit. Dans la migration, ce contenant que sont la famille et l'entourage fait défaut et ne peut plus faire office de régulateur de cette violence. En l'absence de garde-fous, les enfants peuvent se retrouver soumis à la violence incontrôlée de parents qui n'ont plus à leur disposition cet entourage familial et extrafamilial qui leur apporte, symboliquement, un étayage.

Familles migrantes et droits de l'enfant : quelles interventions ?

Hors de son contexte culturel, pratiquée de surcroît dans un modèle culturel qui l'interdit et la pénalise, la « correction », qui entre dans les formes d'éducation socialement autorisées là-bas, prend dans la migration valeur de maltraitance avérée. L'incompréhension des parents, qui ont du mal à concevoir une éducation différente, est d'autant plus grande que leurs façons d'envisager l'éducation sont sanctionnées par les instances judiciaires qui mettent en route des procédures de protection de l'enfant suite à des signalements, souvent effectués à partir du cadre scolaire. Interpellés de l'extérieur par rapport à un comportement jugé inadéquat, les parents vivent l'assignation à se justifier et à s'amender comme un discrédit de leur rôle et de leurs compétences parentales, mais aussi comme une attaque de leur identité culturelle. L'interaction du dedans (famille) avec le dehors (société) étant édifiée plutôt sur un mode hermétique, les familles vivent également l'intervention comme une intrusion dans leurs espaces privés, qui provoque alors des émotions de peur, de méfiance et de honte.

Face à ce qui leur semble être une mise en doute de leurs capacités éducatives, certains parents réagissent en disant : « Puisque je ne sais pas éduquer correctement, que le juge s'en charge, je le lui laisse (l'enfant) » ; alors que d'autres feront le constat pénible d'une dévalorisation de leur rôle ou prédiront un « avenir délin-

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

quant » à leurs enfants, opposant ainsi leur mode d'éducation, jugé efficace, à celui de la société d'accueil qu'ils accusent d'être trop laxiste, voire permissif envers les enfants… Dans tous les cas de figure, ce qui est ressenti comme une remise en question de leur modèle éducatif, et au-delà comme une remise en cause des coutumes et des traditions du pays d'origine, favorise chez les parents une position de résistance face à l'intervention et une passivité face à leurs difficultés.

Les intervenants sont, quant à eux, représentants d'une autre logique, celle qui se prononce pour « l'intérêt du mineur » et des « droits de l'enfant ». Cette divergence des conceptions peut conduire à une incompréhension du discours des parents, à son dénigrement sous prétexte qu'il est le fruit d'une pensée rétrograde et rigide, avec le risque de glisser dans la position du sauveur de l'enfant. Or, et sans nier la difficulté inhérente à ce type de travail, si on veut réellement rejoindre l'autre, dans son vécu subjectif et dans sa vison du monde, on ne peut faire l'impasse sur cette dimension culturelle relative à d'autres façons de faire et de penser. Si on s'accorde sur le fait qu'il ne s'agit souvent pas d'un sadisme gratuit mais d'une attente construite culturellement et socialement, porteuse d'un désir envers un enfant (qui doit répondre à leur idéal), il y a lieu alors de procéder en prenant le temps d'écouter les parents et de ne pas les juger selon les normes et les valeurs de la société occidentale, sans pour autant verser dans un relativisme absolu.

Pour une clinique de la négociation culturelle

La tâche des intervenants de première ligne n'est pas aisée. Le contexte litigieux dans lequel ils opèrent met les parents dans une position de défense par rapport à la légitimité de l'intervention, et rend difficile l'édification d'une relation de confiance pour l'élaboration d'un projet psycho-éducatif. Le risque de crispation et d'escalade est toujours à l'affût dans un tel contexte. Quels sont les moyens que l'on peut se donner pour dépasser les risques d'un non-dialogue ? Par la nature même du conflit, nous nous trouvons dans l'obligation de penser le problème en complexifiant nos manières de faire par l'intégration de plusieurs données (qui se rapportent à la culture d'origine de la famille, à sa migration et à son fonctionnement actuel) pour comprendre la place de l'enfant et ses avatars dans une famille migrante venant d'une société non occidentale. La différenciation entre éducation et maltraitance ne pouvant se faire à l'aune d'une seule et unique norme, nous ne pouvons faire l'économie de cette multiplicité dans l'analyse pour redéfinir cette différenciation en fonction des critères culturels, de la composition et du fonctionnement fami-

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

lial, du profil psychologique des parents, des conditions socio-économiques.

L'analyse du contre-transfert culturel et la possibilité de rendre présentes les diverses représentations culturelles sont deux éléments à intégrer dans l'aménagement de nos cadres cliniques.

Sans être exclusif, nous pensons qu'un cadre qui pourrait convenir à cette démarche de contextualisation puis de négociation culturelle, et auquel les intervenants pourraient faire appel pour prendre du recul par rapport à une intervention qui, vécue sur un mode litigieux, les met dans une position inconfortable, est celui de la psychiatrie transculturelle, plus spécifiquement celui de la consultation ethnopsychiatrique. Les notions de multiplicité et de diversité y sont intrinsèques de diverses façons, d'abord au niveau du modèle théorique, celui du complémentarisme, développé par G. Devereux, puis au niveau du dispositif clinique, élaboré par T. Nathan.

Tobie Nathan proposera en effet des dispositifs de soins spécifiques aux migrants, censés favoriser la prise en compte des éléments culturels, donner la possibilité aux patients d'utiliser toutes leurs capacités à penser, et articuler les différentes logiques concernant les souffrances psychologiques (Devereux, 1968).

La multiplicité et la diversité des origines et des compétences des thérapeutes présents lors des consultations rendent possible le travail autour de plusieurs axes.

– La convocation des représentations culturelles (celles de l'enfant, de sa place et des modalités de son éducation dans différentes cultures, dont celle de ses parents), possède le double intérêt de rendre présente la variété des modèles culturels et de permettre aux parents d'y souscrire et de se penser comme ayant agi selon une certaine « normalité » d'une part, et de l'autre, d'arriver par un travail d'élaboration à leur faire prendre conscience que les paramètres socioculturels qui cadrent l'éducation et son volet répressif dans leur pays d'origine ne sont pas transposables tels quels dans la réalité de la migration. On se trouve là au cœur de cette clinique de négociation que nous essayons d'énoncer, celle qui consiste à dire aux parents : le deuil de certains aspects de la vie d'antan étant le propre de toute migration, quelles sont, sans avoir le sentiment d'une perte d'identité et d'intégrité, les pratiques et les conceptions dont vous pouvez vous délester ? Quelles sont, parmi elles, les valeurs, les mécanismes et les usages qui vous sont dommageables par leur caractère non adapté à votre situation de migration ? La clinique n'a pas pour mission d'indiquer aux personnes le type d'acculturation qu'il convien-

Le complémentarisme part du principe que certains phénomènes humains ne relèvent pas de la psychanalyse ou de l'anthropologie exclusivement, mais plutôt d'un double discours qui se veut à la fois obligatoire et non simultané : ces deux discours sont alors dits complémentaires. Ainsi, les éclairages successifs de la psychanalyse et de l'anthropologie sont utilisés pour comprendre les situations et intervenir. C'est le complémentarisme qui donna naissance à l'ethnopsychiatrie, perspective qui servit de base à la question de la clinique culturelle en France.

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

drait d'entreprendre. Tout au plus leur fournit-elle des ingrédients divers, à partir desquels ils peuvent le faire. La négociation culturelle dans un espace clinique de type transitionnel, autour de l'acceptable et de l'inacceptable dans une société donnée – c'est notre hypothèse –, aide à réfléchir et à se forger un modèle qu'on peut espérer fonctionnel.

– Le caractère culturel d'une pratique n'exclut pas la possibilité qu'elle soit traumatisante pour les individus et leur développement. Les parents le perçoivent inconsciemment. Quand les patients, au détour des consultations individuelles, évoquent le fait qu'ils ont corrigé leurs enfants, ils font état, quand nous les y invitons, de sentiments de mal-être et de honte éprouvés dans l'après-coup de l'administration de la correction. De même qu'ils se remémorent avec beaucoup de douleur la sévérité et la brutalité de leurs pères à leur égard quand ils étaient enfants. Excusant *a posteriori* leurs parents sous prétexte que c'est le type d'éducation qui voulait cela, ils n'en éprouvaient pas moins une réelle blessure et une véritable souffrance qui, sans être traumatisantes au point de les arrêter dans leur développement psychique, étaient à la base d'un manque de confiance en soi et d'inhibition quand ils étaient enfants puis adolescents. Si tel est le cas, il devient possible d'argumenter auprès des parents que l'éducation des enfants ne doit pas s'envisager en termes de soumission obtenue par la peur et la crainte ; que l'obéissance ne doit pas reposer sur la soumission mais sur un lien de confiance qui permet à l'enfant de se construire ; et de leur faire entendre la souffrance de l'enfant, quand il est éduqué de la sorte.

– L'enfant par qui le scandale arrive doit également bénéficier de ce cadre clinique et y trouver écoute, écho et réponse aux angoisses et tourments dans lesquels cette situation ne manque pas de le plonger. Au début, quand l'affaire se met en branle et quand la crise est à son point culminant, l'enfant pourrait éprouver de la culpabilité envers ses parents, d'être l'agent de l'effraction et de l'intrusion de l'enveloppe familiale. Certains parents font part, en présence de l'enfant, de la honte qu'ils éprouvent à l'idée d'être ainsi exposés au jugement des instances judiciaires et psycho-éducatives.

Parallèlement au travail de restauration narcissique chez les parents, la clinique doit être l'occasion pour l'enfant de s'extraire de la culpabilité et du sentiment de trahison que ne manque pas de faire naître en lui l'image de parents qui extériorisent leur vécu, volontairement ou involontairement, dans le registre de la plainte et de l'accablement. Si le détour par les représentations culturelles a pour objectif de restaurer l'image des parents par rapport à leurs

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

modèles culturels, si sur la base de cette évocation, on prétend également expliquer à l'enfant que les brimades subies s'apparentent à une pratique culturelle à visée éducative et transformationnelle, nous devons également signifier à l'enfant que le problème ne relève pas de lui, qu'il n'est aucunement fautif dans le fait que les conceptions éducatives de ses parents les aient entraînés dans une dimension qu'ils n'avaient jamais imaginée, et que le détour par la culture n'équivaut nullement à une excuse de ses derniers, dont le contenant doit par ailleurs être restructuré par la reconnaissance du droit de l'enfant à sa protection.

L'intervention en contexte de vulnérabilité et de diversité culturelle relève d'une interaction complexe de la famille avec les intervenants et les institutions dont ils sont les représentants, et, à travers elles, des valeurs et des normes de la société d'accueil, il y a donc lieu de penser une clinique ouverte qui puisse intégrer toutes les dimensions qui fondent cette multiplicité.

Bibliographie

Agossou, T. (sous la direction de) 2000. *Regards d'Afrique sur la maltraitance*, Paris, Karthala.

Aouattah, A. 2008. « Familles immigrantes maghrébines en Europe : considérations psychologiques », *REMHU*, n° 30, p. 113-128.

Bendahman, H. 1984. *Personnalité et fonction paternelle au Maghreb*, Paris, La Pensée Universelle.

Berry, J. 1989. « Acculturation et adaptation psychologique », *La recherche interculturelle*, t. 1, Paris, L'Harmattan.

Boucebci, M. 1993. « Aspects du développement psychologique de l'enfant au Maghreb », *Santé mentale au Québec*, XVIII, 1, p. 163-178.

Camilleri, C. ; Vinsonneau, G. 1996. *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.

Cohen-Emérique, M. 1993. « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », *Santé mentale au Québec*, XVIII, 1, p. 71-92.

Devereux, G. 1968, « L'image de l'enfant dans deux tribus : Mohave et Sedang », *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant*, 4, p. 25-35.

Devereux, G. 1992. *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.

Ezembé, F. 1995. « Droits de l'enfant et approche de la maltraitance dans les cultures africaines », *Migrants-Formation*, n° 103, p. 60-70.

Herbaut, C. ; Wallet, J.-W. (sous la direction de) 1996. *Des sociétés, des enfants*, Paris, L'Harmattan.

Miller, A. 1985. *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier.

Nathan, T. 1986. *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Paris, Dunod.

Serhane, A. 1995. *L'amour circoncis*, Casablanca, Eddif.

Zerdoumi, N. 1970. *Enfant d'hier. L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien*, Paris, François Maspero.

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)

Mots-clés :
Immigration, éducation, maltraitance, négociation culturelle.

Résumé

La manière de penser les enfants et de les faire grandir est déterminée par les représentations et les modalités éducatives de chaque culture. Ces dernières sont diverses, de sorte que celles qui prévalent dans une culture peuvent paraître inacceptables dans une autre. Dans le contexte migratoire, cette divergence débouche sur des malentendus entre les parents et les professionnels de la protection de l'enfant. Dès lors, pour le bien de l'enfant et des familles, quelle clinique de la négociation instaurer pour faire dialoguer les différents modèles ?

Key words :
Immigration, education, ill-treatment, cultural negotiation.

Summary

The way of thinking the children and to make them grow is determined by the representations and the educational modalities of every culture, which are variable, so that what prevails in a culture can seem unacceptable in another one. In a migratory context, this difference results in misunderstandings between the parents and the professionals of child protection. Consequently, which negotiation practice must we establish, for the good of the child and the families, and to make the various models interact ?

© Érès | Téléchargé le 07/05/2024 sur www.cairn.info (IP: 154.45.233.3)