

# Le concept de violences éducatives ordinaires (VEO): exploration des enjeux philosophiques et pratiques d'une bascule théorique dans les milieux éducatifs

## APPEL À CONTRIBUTIONS

Date de réception  
des résumés:  
30 septembre 2025

### Dossier coordonné par:

Johanna Hawken (Université de Nantes)

Camille Roelens (Université Claude Bernard Lyon 1)

## Présentation

La question de la violence est centrale dans le champ de l'éducation, tant du point de vue de la recherche que de celui du terrain. Certaines théories éducatives semblent constituer la violence comme un impensé, ouvrant ainsi la voie à sa reproduction. D'autres ont même pu la légitimer en lui conférant des vertus éducatives, à l'image – par exemple – d'un éducateur kantien qui utiliserait les mépris ou les punitions physiques comme outil d'élévation de l'enfant vers la moralité (Kant, 1803/2018, p. 166-171). À l'inverse, certains courants éducatifs – notamment l'éducation nouvelle et la pédagogie Freinet – se sont construits afin de lutter contre les dynamiques de violence grâce à une pédagogie fondée sur la coopération, le partage du pouvoir et des responsabilités (Carra et Reuter, 2005). Eu égard de l'ampleur des travaux existant, à l'international, sur la question de la violence à l'école (Beaumont, 2023; Benbenishty et Avi Astor, 2005; Carra, 2011; Debarbieux, 2016; Devine, 1996; Merle, 2012; Smith, 2014), dans la famille (Bourassa et Turcotte, 1998; Chemtob et

Carlson, 2004; Eisikovits et al., 1998; Fortin, 2005; Huth-Bocks et al., 2001; Lessard et Paradis, 2003; Savard et Zaouche Gaudron, 2009; Coutanceau et Smith, 2011) ou dans d'autres milieux (Lacroix et al., 2021), le concept de violence éducative ordinaire (VEO) permet de réinterroger à nouveaux frais la nature, les enjeux et les contours de la violence éducative. Tel est l'enjeu de ce numéro thématique.

En effet, qu'il s'agisse de «micro-violences» (Debarbieux, 2006; Muller et Perez, 2024), de «douces violences» (Schuhl et Dugas, 2011) ou de violences éducatives ordinaires (Maurel, 2012), ces concepts – apparus dans les années 2000 – tentent de poser un mot pour désigner des pratiques éducatives dites banales dont la violence reste inaperçue en raison même de leur banalité (gifles, cris, insultes – pour n'en citer que quelques-unes). Ces concepts nous incitent à nous poser une question de recherche fondamentale: pourquoi ressentons-nous le besoin d'attribuer un nom spécifique à ces formes de violence éducative? Quelles réalités éducatives désignons-nous par l'idée de «petite» violence ordinaire? Pourquoi le concept de violence ne suffit-il pas à penser l'ensemble des usages et gestes éducatifs violents qui existent dans les différentes sphères d'éducation? De quoi ces pratiques sont-elles le signe? Ces pratiques de VEO sont-elles le fruit d'une histoire éducative inscrivant l'enfant dans un état d'infériorité?

Le concept de VEO est assez récent et continue de se construire à l'entrecroisement du travail de chercheur et chercheuses en psychologie de l'enfant, de certains acteurs du terrain ou militants (Maurel, 2012) et de celui du monde politique et juridique (au travers des multiples lois les interdisant – notamment la loi de 2019, en France). Il est difficile de situer l'origine du concept de VEO, mais on peut considérer qu'il s'inscrit dans l'héritage des travaux de Katharina Rutschky (1977) et Alice Miller (1984/2015) qui ont toutes deux mis au jour les mécanismes de domination adulte par la violence. Dans le prolongement de la construction d'une éducation humaniste et démocratique, le concept de violence éducative ordinaire s'inscrit dans une réflexion générale, à l'échelle internationale, sur un certain nombre de pratiques éducatives qui relèvent de la violence physique, psychologique ou morale, mais qui semblent employées et parfois acceptées par une partie de la société alors même qu'elles sont légalement interdites: gifles, cris, fessées, secousses, menaces, chantages, mensonges, humiliations, châtiments corporels «modérés» ou «légers» (terme à questionner, mais présents dans des textes de lois). Dans ce numéro, nous nous focaliserons sur l'analyse des violences faites aux enfants par les adultes dans différentes sphères éducatives, scolaires et non scolaires: la famille, l'école et les différents lieux de garde (crèches, assistantes maternelles, centres de loisirs, foyers, etc.). Nous laisserons

de côté, ici, les questions liées aux violences qui se produisent entre les enfants (bien que les deux phénomènes puissent être liés).

Mais que signifie réellement le concept de violence éducative ordinaire? Plus spécifiquement, que révèle le choix du terme «ordinaire» dans ce syntagme? Peut-on réellement penser que certaines violences sont ordinaires et d'autres extraordinaires? Loin de vouloir banaliser la violence éducative, il apparaît que le qualificatif « ordinaire » ait été choisi afin de visibiliser leur persistance et de signifier que ces violences ont lieu de façon quotidienne, habituelle, voire structurelle dans notre société. «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» (Rapport du Gouvernement au Parlement relatif aux violences éducatives, p. 3). Les implications de cette idée sont massives: parce qu'elles se définissent par le fait d'être perçues et vécues comme normales, les VEO seraient le reflet d'une norme dans laquelle nous baignerions encore, dans les différents milieux éducatifs. Et pourtant, de nombreuses recherches – notamment anglo-saxonne – en psychiatrie ou en psychologie de l'enfance analysent depuis de nombreuses années leurs effets néfastes sur les enfants à la fois à court terme (stress, anxiété) et à long terme (délinquance, dépression, etc.) (Gershoff, 2002; Gunnoe et Mariner, 1997; Kazdin, 1987; Patterson et al., 1989; Straus et al., 1997; Berkowitz, 1993; Strassberg et al., 1994; Straus, 1994; Straus et Kantor, 1992; Widom, 1989). De multiples recherches ont montré dès les années 1990 que les punitions corporelles contribuent aux sentiments d'abandon, d'humiliation de l'enfant, diminuent son estime de soi, son amour propre et mènent à la construction de personnalités très effacées ou agressives (Strernberg et al., 1993; Straus, 1994). Les effets à long terme des VEO ont été particulièrement étudiés: plusieurs recherches ont démontré historiquement que les enfants ayant subi des châtimets corporels en vue d'entraver leurs comportements antisociaux présentent un comportement antisocial prononcé à l'âge adulte (Gunnoe et Mariner, 1997; Kazdin, 1987; Patterson, DeBaryshe et Ramsey, 1989; Straus et al., 1997). D'autres travaux ont démontré le fait que les adultes ayant été frappés durant leur enfance sont plus susceptibles d'être dépressifs ou violents eux-mêmes (Berkowitz, 1993; Strassberg et al., 1994; Straus, 1994; Straus, Kantor, 1992; Widom, 1989). L'analyse de ces effets, qui apparaissent surtout à distance des faits, donne à penser, car, ici, la violence ne causerait plus immédiatement de blessures ou de dommages visibles. Les VEO désignent donc une forme de violence dont les effets n'apparaissent pas de façon visible, mais entravent les chances d'une individuation sereine chez l'enfant. Ainsi, la question des VEO rejoint un enjeu social majeur: l'épanouissement et la construction des individus sur tous les plans (personnels, professionnels, sociaux).

La violence peut-elle admettre des degrés? Sur cette question, il semblerait que les avis divergent: alors que la législation française a fait le choix de caractériser la violence ordinaire, d'autres (Gelles et Straus, 1988; Gil, 1973, Graziano, 1994, Kadushin et Martin, 1981; Whipple et Richey, 1997; Wolfe, 1987; Zigler et Hall, 1989) ont fait le choix de défendre un *continuum* entre les différentes formes de violence éducative (de la fessée aux coups de ceinture, de l'humiliation à l'infanticide). Il existerait un spectre de la violence éducative allant d'un pôle (les VEO) à un autre (abus, maltraitance, inceste, meurtre). Dans ce cas, il s'agit de ne pas admettre de différence de degré, mais de tenir absolument une unité de nature afin de ne pas minimiser les gestes de violence ordinaire. Mais en maintenant l'idée qu'il s'agit, dans tous les cas, de violence, il semblerait que les violences «moindres» ne seraient pas identifiées et caractérisées. La réalité des violences «ordinaires» serait alors placée dans l'ombre de la question des violences extrêmes. Alors qu'il y a une efficacité à l'idée de *continuum* de la violence, il semblerait également utile de distinguer la violence ordinaire des autres formes de violence, afin de la rendre plus visible. Mais surtout, nous voyons apparaître ici la difficulté à penser la violence sans la rattacher à l'idée d'excès ou d'abus, alors même qu'historiquement et communément, elle a souvent été définie par la «démésure» (Frappat, 2000, p. 13) et le déploiement extrême de la force sous contrainte.

Les violences éducatives ordinaires seraient donc un reliquat d'un changement de paradigme éducatif, dans lequel la société – notamment les pays démocratiques marqués, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, par la reconnaissance de l'enfance comme période singulière et distincte de l'âge adulte – souhaiterait lutter contre les formes de violence plus «spectaculaires» (maltraitance, abus, abus sexuels, etc.), mais ne parviendrait pas à se départir d'une violence banalisée et acceptée. S'agit-il d'ailleurs d'un changement de paradigme culturel ou du résultat d'un processus historique au cours duquel l'usage de la violence a été réduit par l'instauration d'instances de surveillance (Foucault, 1975) visant à l'éradiquer? Les lois d'interdiction (voire de pénalisation) des VEO participent-elles alors de ce mécanisme historique? Il resterait quelques pratiques relevant de la violence ordinaire, dont on pourrait une typologie selon deux catégories: violences psychologiques ordinaires (moqueries, propos humiliants ou blessants, injures, culpabilisation, chantage, menaces, mensonges) et violences physiques ordinaires (gifles, pincements, secousses, petites tapes sur les mains). Que révèlent ces gestes des normes éducatives et de la conception de l'enfant qui les déterminerait? Mais au-delà des représentations, il conviendrait d'analyser ce que signifient ces habitudes éducatives: que disent-elles de la façon dont on définit l'enfant, la relation éducative et l'autorité? L'autorité éducative serait-elle construite sur

la violence éducative ordinaire, alors même que l'on pourrait définir l'autorité véritable précisément comme celle qui n'a recours à aucune forme de force ou de violence (Roelens, 2021)? Dans quelle mesure, également, ces pratiques peuvent-elles être pensées comme des *habitus*, au sens bourdieusien (Bourdieu, 1972/2000), c'est-à-dire comme des habitudes professionnelles et sociales inconsciemment incorporées qui se perpétuent précisément en raison de leur dimension sociale? Les VEO relèvent-elles d'*habitus* par lesquels les éducateurs ne sont pas agis par des déterminations personnelles, mais par des déterminations collectives et cachées qui s'inscrivent dans les corps et les comportements? Comment agir sur ces *habitus* inconscients? Ces questionnements peuvent être d'autant plus féconds que Bourdieu définit l'*habitus* comme étant «une loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation» (Bourdieu, 1972/2000), montrant ainsi le rôle de l'éducation dans ce processus et nous donnant une clé de compréhension de la reproduction des *habitus* éducatifs.

Dans sa généalogie, le concept de VEO est intrinsèquement lié à la question des châtiments corporels. En effet, sur le plan juridique, on peut considérer, par exemple, que la loi française d'abolition des VEO est l'aboutissement d'un processus long de plusieurs années, au cours duquel le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies a recommandé à la France, lors de ses auditions de 2004, 2009 et 2016, «d'interdire expressément les châtiments corporels dans tous les contextes, y compris dans la famille, à l'école, dans les structures de garde d'enfants et dans le cadre de la protection de remplacement». Les VEO ne désignent pas que les châtiments corporels, mais les autres VEO constitueraient des châtiments non corporels: rabaisser, humilier, ridiculiser, menacer, terroriser, etc. Les deux types de châtiments fonctionneraient de façon comparable. Or, si l'on considère qu'un châtiment corporel désigne «une peine infligée par une autorité légitime et qui a pour caractéristique de prendre le corps pour cible afin de lui infliger, de façon délibérée, une douleur, d'intensité variable» (Bellivier, 2011, p. 216), nous récoltons quelques éléments de compréhension. Premièrement, les châtiments – et donc les VEO – sont prodigués par une autorité légitime et cette légitimité constitue peut-être un frein à leur identification. Deuxièmement, ils visent à infliger une douleur en prenant pour cible le corps ou la *psyché*. Autrement dit, les VEO relèvent-elles d'une vision éducative où l'on considère inconsciemment que la douleur ou la souffrance auraient une valeur éducative?

Grâce à ce numéro thématique, nous souhaitons interroger la façon dont les violences éducatives ordinaires signifient et signalent «quelque chose» de la relation enfant/adulte au sein d'une société, de notre société.

Celle-ci est-elle fondée sur le soin, l'autorité bienveillante, l'infantilisation ou la domination? Quelle relation existe entre la question de la violence éducative ordinaire et celle de la domination adulte – voire de la misopédie? Dans le cas où l'on souhaite penser une éducation excluant tout rapport de domination, comment construire une relation éducative reconnaissant chacun comme sujet de droit, mais garantissant une autorité réellement effective? Si les VEO se définissent par le fait qu'elles sont perçues et vécues comme «normales», c'est bien qu'elles semblent représenter une norme. Celle-ci gagnerait à être interrogée, tant du point de vue théorique que pratique. Mais alors, comment le concept de VEO est-il reçu sur le terrain? Si les VEO se définissent par la normalité, les familles ou les professionnels parviennent-ils réellement à se dégager de la norme? Les normes en viennent-elles à vaciller?

En outre, dans les pays interdisant les VEO, malgré les reconnaissances juridiques, les recherches montrent que l'usage de pratiques éducatives violentes reste répandu, notamment dans la sphère familiale: à titre d'exemple, une étude a montré qu'aux États-Unis, un quart des familles usent quotidiennement de la fessée (Zero to three, 2016), alors qu'en France, en 2022, 79 % des parents déclarent avoir eu recours à une violence ordinaire au cours de la dernière semaine (Institut français d'opinion publique [IFOP], 2022). Comment expliquer un tel écart entre les avancées juridiques et les pratiques éducatives – autrement dit, entre la loi et la norme? Est-ce lié au fait que la loi ne parvient pas à enrayer la reproduction aveugle des comportements? En tout cas, une question classique demeure donc vivace: peut-on briser ce cycle? Comment construire une posture éducative non violente? Comment ce cycle de la violence éducative ordinaire a-t-il été étudié du point de vue de la recherche? Sur ce point, quels éclairages sont proposés par les sciences de l'éducation, la sociologie de l'éducation ou la psychologie du comportement? Peut-on considérer que cette reproduction est causée, en partie, par une certaine confusion concernant la réalité des VEO et par cette tension entre les normes, les lois et les usages? La suppression de cette confusion, sur les plans intellectuel, social et juridique, pourrait-elle aider à endiguer le cycle des violences éducatives ordinaires?

## Axes de réflexion proposés

En mêlant différentes approches portées par les sciences de l'éducation, la sociologie de l'éducation et du droit, l'histoire de l'éducation, la psychologie et/ou psychiatrie de l'enfance et la philosophie de l'éducation, nous souhaitons construire un numéro thématique approfondissant les axes suivants:

## AXE 1

### L'analyse généalogique et sémantique du concept de VEO

Nous souhaitons mener un travail de conceptualisation de la notion de VEO, tant du point de vue des sciences de l'éducation que de la philosophie de l'éducation. Que signifie-t-il? D'où vient-il? Quels en sont les contours? Parvient-on à le comprendre vraiment? Quelle différence entre violence éducative et violence éducative *ordinaire*? Dans ce travail conceptuel, il pourrait être pertinent de proposer un regard critique concernant les possibles confusions ou écueils présents dans la définition juridique des VEO. En outre, à l'échelle internationale, il serait intéressant de mener un questionnement théorique sur les raisons historiques expliquant l'absence relative de la notion de violence éducative dans l'histoire, en regard de son omniprésence dans les pratiques. En effet, il peut être pertinent de décrypter les raisons pour lesquelles la violence a pu être perçue comme nécessaire dans le cadre de l'éducation. En particulier, la place de la violence éducative semble liée à une certaine vision ontologique de l'enfant défini comme un être qui exigerait d'être contrôlé et cette nécessité serait le fondement de la légitimation de la violence.

## AXE 2

### L'analyse comparative des ressemblances et des divergences qui apparaissent, à l'international, autour des violences éducatives ordinaires

Quelles différences apparaissent quant à la façon dont elles ont été conceptualisées et définies dans les différents pays? Quelles sont les variantes? Sur le plan juridique, quelles sont les différences qui apparaissent – entre le choix d'une législation répressive et celui d'une législation centrée sur la sensibilisation des familles et des professionnels? Comment interpréter le refus de certains États d'interdire les VEO malgré les recommandations internationales? Sur le terrain, sont-elles perçues de façon comparable? Quels éclairages les enquêtes empiriques donnent-elles pour comprendre les différents choix de législation et leur impact sur la société? Dans quelle mesure une contextualisation sociologique et historique peut-elle nous aider à comprendre les variations sur le plan législatif?

### AXE 3

#### Le lien entre l'apparition d'un modèle éducatif strictement non violent et la redéfinition de l'autorité éducative (à l'école, dans la famille, dans la petite enfance)

Dans l'hypothèse où les VEO constituaient un reliquat de pratiques éducatives normales structurant probablement l'autorité éducative, il nous semble important d'interroger les enjeux qui se dégagent donc concernant cette autorité. Comment est-elle définie désormais? L'éradication de la violence sous toutes ses formes est-elle la garantie d'une autorité bienveillante? La bienveillance est-elle le bon qualificatif afin de caractériser l'autorité non violente? Dans ce cadre, il semble important d'interroger le cadre de la petite enfance, celui de l'école, mais aussi celui de la famille. Quels éclairages les recherches actuelles – notamment celles qui s'appuient sur des études empiriques – peuvent-elles nous apporter sur ces questions?

### AXE 4

#### La réception du concept de VEO dans les milieux éducatifs

Que révèle l'analyse de la façon dont le concept de VEO est pris en compte, vécu, problématisé sur le terrain, dans les différents milieux éducatifs (école, garde d'enfant, famille, loisirs, etc.)? Il est très difficile de quantifier la présence des violences ordinaires à l'école, dans la famille et dans les diverses structures éducatives: en effet, celles-ci ne font pas l'objet de procédures pénales ou même de signalements – tant elles sont perçues comme banales. Les analyses de terrain seraient donc bienvenues, à la fois pour saisir la réalité du terrain et de la présence des VEO et pour analyser la façon dont les acteurs de l'éducation ont perçu – voire appliqué – les recommandations éducatives et juridiques qui y sont associées. Sur ce point, les recherches empiriques seraient particulièrement bienvenues afin de progresser dans la compréhension scientifique de ce phénomène.

Afin d'explorer ces questions, nous souhaitons mêler les travaux théoriques et les travaux de terrain et souhaitons proposer une **approche pluridisciplinaire, voire interdisciplinaire** (mêlant sciences de l'éducation, philosophie de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie clinique, pédopsychiatrie, sciences juridiques, et d'autres encore).

## Dates de tombée

Les intentions (3 000 signes maximum, espaces compris), incluant un titre préliminaire, une présentation de la problématique (problème, contexte et positionnement dans les écrits scientifiques), d'un angle d'attaque et de ses implications au niveau méthodologique et les principaux résultats, doivent être adressées à [ncre@USherbrooke.ca](mailto:ncre@USherbrooke.ca) au plus tard le **30 septembre 2025**. Les auteures et auteurs dont les intentions seront retenues seront avisés autour du 15 octobre 2025. L'acceptation de l'intention ne présume pas de l'acceptation de l'article, lequel sera soumis à la procédure d'évaluation habituelle de la revue (évaluation par les pairs). Les articles complets (en français, maximum 55 000 signes espaces compris, références incluses, accompagnés d'un résumé de 120 mots maximum) devront être soumis avant le **30 janvier 2026** en version électronique par courriel ([ncre@USherbrooke.ca](mailto:ncre@USherbrooke.ca)). Les auteurs sont invités à consulter les **normes éditoriales de la revue**, ainsi que le **guide de rédaction inclusive**, pour la rédaction des textes finaux. La revue n'accepte que les textes originaux et inédits qui ne sont pas en évaluation par une autre revue. Pour obtenir des renseignements supplémentaires, veuillez nous écrire à [ncre@USherbrooke.ca](mailto:ncre@USherbrooke.ca).

## À propos de la revue

La revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (NCRÉ) est une revue scientifique québécoise couvrant le champ des sciences de l'éducation. Soutenue par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, elle est actuellement sous la responsabilité scientifique de Patricia Dionne. Elle a pour ambition d'être à la fine pointe de l'actualité de la recherche en éducation et de se situer au carrefour de sensibilités disciplinaires et de traditions théoriques diverses. La revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* est qualifiante pour la section CNU 70 (Sciences de l'éducation et de la formation).

## Références

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Seuil.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. et Cowan, P.A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128, 580-589.
- Bellivier, F. (2011). Châtiments corporels. Dans Marzano, M. (dir.). (2021), *Dictionnaire de la violence*. Presses universitaires de France.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. Temple University Press.

## Appel à contributions

- Bourassa, C. et Turcotte, D. (1998). Les expériences familiales et sociales des enfants exposés à la violence conjugale: des observations tirées de leurs propos. *Intervention*, 107, 7-18.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Points Essais. (Ouvrage original publié en 1972)
- Bussmann, K.-D. (2000). *Verbot familiärer Gewalt gegen Kinder. Zur Einführung rechtlicher Regelungen sowie zum Strafrecht als Kommunikationsmedium*. Carl Heymann.
- Bussmann, K.-D. (2002). Das Recht auf gewaltfreie Erziehung aus juristischer und empirischer Sicht, *Familie, Partnerschaft und Recht*, 7, 289-293.
- Carra, C. et Reuter, Y. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique «alternatif»: l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie «Freinet». *Revue française de pédagogie*, 153, 39-53.
- Carra, C. et Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Presses universitaires de France.
- Chemtob, C. et Carlson, J. (2004). Psychological effects of domestic violence on children and their mother. *International Journal of Stress Management*, 11(3), 209-226.
- Clément, M.-È., Bouchard, C., Jetté, M. et Laferrière, S. (2000). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 1999 [Family violence in the lives of children in Quebec]*. Institut de la statistique du Québec.
- Coutanceau, R. et Smith, J. (2011). *Violence et famille. Comprendre pour prévenir*. Dunod.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école. Un défi mondial?* Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2016). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin.
- Dolto, F. (1987). *Tout est langage*. Folio Essais.
- Eisikovits, Z., Winstok, Z. et Enosh, G. (1998). Children's experience of interparental violence: A heuristic model. *Children and Youth Services Review*, 20(6), 547-568.
- Fortin, A. (2005). *Le point de vue de l'enfant sur la violence conjugale*. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes.
- Frappat, H. (2000). *La violence*. GF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gagné, M.-H., Tourigny, M., Joly, J. et Pouliot-Lapointe, J. (2007). Predictors of adult attitudes toward corporal punishment of children. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(10), 1285-1304. <https://doi.org/10.1177/0886260507304550>.
- Gelles, R. J. et Straus, M. A. (1988). *Intimate violence*. Simon & Schuster.
- Gil, D. G. (1973). *Violence Against Children. Physical abuse in the United States*. Harvard University Press.
- Gunnoe, M. L. et Mariner, C. L. (1997). Toward a developmental-contextual model of the effects of parental spanking on children's aggression. *Archives in Pediatric Adolescent Medicine*, 151, 768-775.
- Graziano, A. M. (1994). Why we should study subabusive violence against children. *Journal of Interpersonal Violence*, 9, 412-419.
- Hobbes, T. (2006). *Éléments de loi*, trad. A. Moranese. Allia. (Ouvrage original publié en 1640)

## Le concept de violences éducatives ordinaires (VEO)

- Huth-Bocks, A., Levendosky, A. et Semel, M. (2001). The direct and indirect effects of domestic violence on young children's intellectual functioning. *Journal of Family Violence*, 16(3), 269-290.
- Institut français d'opinion publique. (2022). *Baromètre des violences éducatives ordinaires*. Fondation pour l'enfance. <https://www.dropbox.com/s/cl/fi/ev8lkx4qpi506qjwnly57/118646-Pr-sentation.pdf?rlkey=yowpy4x7nixpy7n2mtiuh7bzip&e=1&dl=0>
- Kadushin, A. et Martin, J. A (1981). *Child abuse. An interactional event*. Columbia University Press.
- Kant, E. (2018). *Réflexions sur l'éducation*. Vrin. (Ouvrage original publié en 1803)
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of anti-social behaviour in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Lacroix, I., Chaïeb, S., Dietrich-Ragon, P. et Frechon, I. (2021). La violence sous protection. Expériences et parcours des jeunes récemment sortis de placement. *Ined. Documents de travail*, 263.
- Lessard, G. et Paradis, F. (2003). *La problématique des enfants exposés à la violence conjugale et les facteurs de protection. Recension des écrits*. Institut national de santé publique du Québec.
- Maurel, O. (2012). *La violence éducative. Un trou noir dans les sciences humaines*. L'Instant présent.
- Miller, A. (2015). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*. Champs Essais. (Ouvrage original publié en 1984)
- Muller, L. et Perez, J.-M. (2024). *Comprendre les micro-violences en éducation. Un impensé dans l'institution scolaire*. Champ social.
- Newell, P. (1980). *Children are people too. The case against physical punishment*. NCVO.
- OHCHR. (2005). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. et Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 326-335.
- Roelens, C. (2021). *Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir*. Chronique sociale.
- Rutschky K. (1977). *Schwarze Pädagogik*. Ullstein.
- Savard, N. et Zaouche Gaudron, C. (2009). État des lieux des recherches sur les enfants exposés à la violence conjugale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.11.008>
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Greenbaum, C. D., Dawud, S., Cortes, R. M., Krispin, O. et Lorey, F. (1993). Effect of domestic violence on children's behavior problems and depression. *Developmental Psychology*, 29, 44-52.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S. et Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and psychopathology*, 6, 445-461.
- Straus, M. (1983). Ordinary violence, child abuse, and wife-beating: What do they have in common? *Dark Side of Families* (p. 213-234). Sage.

## Appel à contributions

- Straus, M. A. (1994). *Physical abuse. Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families* (p. 81-98). New Lexington Press.
- Straus, M. A. et Kantor, K. G. (1992). *Corporal punishment by parents of adolescents. A risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, child abuse and wife beating*. University of New Hampshire, Family Research Laboratory.
- Straus, M. A. et Stewart, J. H. (1999). Physical punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Review*, 2(2), 55-70.
- Straus, M. A., Sugarman, D. B. et Giles-Sims (1997). Corporal punishment by parents and subsequent antisocial behavior of children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155, 761-767.
- Whipple, E. E. et Richey, C. A. (1997). Crossing the line from physical discipline to child abuse: How much is too much? *Child Abuse & Neglect*, 21, 431-444.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-166.
- Wolfe, D. A. (1987). *Child abuse. Implications for child development and psychopathology*. Sage.
- Zigler, E. et Hall, N. (1989). Physical child abuse in America. Dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child maltreatment* (p. 38-75). Cambridge University Press.
- Zero to three. (2016). *Tuning in. Parents of young children tell us what they think, know and need. Zero to three*.
- Ziegert, K. A. (1983). The Swedish prohibition of corporal punishment: A preliminary report. *Journal of Marriage and Family*, 45, 917-926.

## Éléments d'orientation bibliographique

- Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence. Essais de politique contemporaine*. Calmann-Lévy.
- Aron, R. (1973). *Histoire et dialectique de la violence*. Gallimard.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. et Cowan, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 580-589.
- Chesnai, J.-C. (1996). *Histoire de la violence. En Occident, de 1800 à nos jours*. Hachette.
- Clément, M.-È., Bouchard, C., Jetté, M. et Laferrière, S. (2000). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 1999 [Family violence in the lives of children in Quebec]*. Institut de la statistique du Québec.
- Dorlin, E. (2019). *Se défendre. Une philosophie de la violence*. La Découverte. (Ouvrage original publié en 2017)
- Dupeyron, J.-F. (2010). *Nos idées sur l'enfance. Étude des représentations de l'enfance en Occident*. L'Harmattan.
- Gershoff, E. T. (2002). Parental corporal punishment and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.

## Le concept de violences éducatives ordinaires (VEO)

- Gershoff, E. T., Goodman, G. S., Miller-Perrin, C. L., Holden, G. W., Jackson, Y. et Kazdin, A. E. (2018). The strength of the causal evidence against physical punishment of children and its implications for parents, psychologists, and policymakers. *American Psychologist*, 73(5), 626-638. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000327>
- Girard, R. (2011). *La violence et le sacré*. Arthème Fayard/Pluriel. (Ouvrage original publié en 1972)
- Lansford, J. E., Wager, L. B., Bates, J. E., Pettit, G. S. et Dodge, K. A. (2012). Forms of spanking and children's externalizing behaviors. *Family Relations*, 61(2), 224-236.
- Michaud, Y. (2023). *La violence*. Presses universitaires de France.
- Muchembled, R. (2014). *Une histoire de la violence. De la fin du Moyen Âge à nos jours*. Seuil. (Ouvrage original publié en 2012)
- Paolucci, E. O. et Violato, C. (2004). A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment. *The Journal of Psychology*, 138(3), 197-221.
- Prairat, E. (2005). *Penser la sanction. Les grands textes*. L'Harmattan. (Ouvrage original publié en 1999)
- Prairat, E. (2002). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. L'Harmattan. (Ouvrage original publié en 2001)
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Calmann-Lévy.
- Robin, C. (2006). *La peur. Histoire d'une idée politique*. Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2004).
- Straus, M. A. (1994). *Beating the devil out of them. Corporal punishment in American families*. Lexington Books.
- Straus, M. A. et Stewart, J. H. (1999). Physical punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Review*, 2(2), 55-70.
- Vautrelle, H. (2009). *Qu'est-ce que la violence?* Vrin.

## Sitographie

- Comité des droits de l'enfant - Nations unies, Organes conventionnels des droits de l'homme, 1996-2025. <https://www.ohchr.org/fr/treaty-bodies/crc>
- Gouvernement du Canada. <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/vf-fv/cce-mcb/index.html>
- Observatoire des violences éducatives ordinaires (OVEO). <https://www.oveo.org>