



HAL
open science

Violence éducative ordinaire et troubles psychiatriques à l'âge adulte : état des lieux de nos connaissances actuelles et implications cliniques

Marie-Ophélie Grattepanche

► To cite this version:

Marie-Ophélie Grattepanche. Violence éducative ordinaire et troubles psychiatriques à l'âge adulte : état des lieux de nos connaissances actuelles et implications cliniques. Médecine humaine et pathologie. 2017. dumas-01472673

HAL Id: dumas-01472673

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01472673v1>

Submitted on 21 Feb 2017

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.

THESE POUR LE DOCTORAT EN MEDECINE

(Diplôme d'Etat)

par

GRATTEPANCHE Marie-Ophélie

Née le 21 août 1987 à SAINT-SAULVE

PRESENTEE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE 10 FEVRIER 2017

**Violence éducative ordinaire et troubles psychiatriques à
l'âge adulte :**

Etat des lieux de nos connaissances actuelles et implications cliniques

PRESIDENT DE JURY : Madame le Professeur GERARDIN

DIRECTEUR DE THESE : Monsieur le Docteur ABEKHZER

MEMBRES DU JURY : Monsieur le Professeur GUILLIN

Monsieur le Professeur MARRET

Madame le Docteur CHASTAN

ANNEE UNIVERSITAIRE 2016 - 2017
U.F.R. DE MEDECINE ET DE-PHARMACIE DE ROUEN

DOYEN : **Professeur Pierre FREGER**

ASSESEURS : **Professeur Michel GUERBET**
Professeur Benoit VEBER
Professeur Pascal JOLY
Professeur Stéphane MARRET

I - MEDECINE

PROFESSEURS DES UNIVERSITES – PRATICIENS HOSPITALIERS

Mr Frédéric ANSELME	HCN	Cardiologie
Mme Isabelle AUQUIT AUCKBUR	HCN	Chirurgie plastique
Mr Fabrice BAUER	HCN	Cardiologie
Mme Soumeya BEKRI	HCN	Biochimie et biologie moléculaire
Mr Ygal BENHAMOU	HCN	Médecine interne
Mr Jacques BENICHOU	HCN	Bio statistiques et informatique médicale
Mr Olivier BOYER	UFR	Immunologie
Mr François CARON	HCN	Maladies infectieuses et tropicales
Mr Philippe CHASSAGNE (<i>détachement</i>)	HCN	Médecine interne (gériatrie) – Détachement
Mr Vincent COMPERE	HCN	Anesthésiologie et réanimation chirurgicale
Mr Jean-Nicolas CORNU	HCN	Urologie
Mr Antoine CUVELIER	HB	Pneumologie
Mr Pierre CZERNICHOW (<i>sumombre</i>)	HCH	Epidémiologie, économie de la santé
Mr Jean-Nicolas DACHER	HCN	Radiologie et imagerie médicale
Mr Stéfan DARMONI	HCN	Informatique médicale et techniques de communication

Mr Pierre DECHELOTTE	HCN	Nutrition
Mr Stéphane DERREY	HCN	Neurochirurgie
Mr Frédéric DI FIORE	CB	Cancérologie
Mr Fabien DOGUET	HCN	Chirurgie Cardio Vasculaire
Mr Jean DOUCET	SJ	Thérapeutique - Médecine interne et gériatrie
Mr Bernard DUBRAY	CB	Radiothérapie
Mr Philippe DUCROTTE	HCN	Hépto-gastro-entérologie
Mr Frank DUJARDIN	HCN	Chirurgie orthopédique - Traumatologique
Mr Fabrice DUPARC	HCN	Anatomie - Chirurgie orthopédique et traumatologique
Mr Eric DURAND	HCN	Cardiologie
Mr Bertrand DUREUIL	HCN	Anesthésiologie et réanimation chirurgicale
Mme Hélène ELTCHANINOFF	HCN	Cardiologie
Mr Thierry FREBOURG	UFR	Génétique
Mr Pierre FREGER	HCN	Anatomie - Neurochirurgie
Mr Jean François GEHANNO	HCN	Médecine et santé au travail
Mr Emmanuel GERARDIN	HCN	Imagerie médicale
Mme Priscille GERARDIN	HCN	Pédopsychiatrie
Mr Michel GODIN (<i>surnombré</i>)	HB	Néphrologie
M. Guillaume GOURCEROL	HCN	Physiologie
Mr Dominique GUERROT	HCN	Néphrologie
Mr Olivier GUILLIN	HCN	Psychiatrie Adultes
Mr Didier HANNEQUIN	HCN	Neurologie
Mr Fabrice JARDIN	CB	Hématologie
Mr Luc-Marie JOLY	HCN	Médecine d'urgence
Mr Pascal JOLY	HCN	Dermato – Vénérologie
Mme Bouchra LAMIA	Havre	Pneumologie
Mme Annie LAQUERRIERE	HCN	Anatomie et cytologie pathologiques
Mr Vincent LAUDENBACH	HCN	Anesthésie et réanimation chirurgicale
Mr Joël LECHEVALLIER	HCN	Chirurgie infantile
Mr Hervé LEFEBVRE	HB	Endocrinologie et maladies métaboliques

Mr Thierry LEQUERRE	HB	Rhumatologie
Mme Anne-Marie LEROI	HCN	Physiologie
Mr Hervé LEVESQUE	HB	Médecine interne
Mme Agnès LIARD-ZMUDA	HCN	Chirurgie Infantile
Mr Pierre Yves LITZLER	HCN	Chirurgie cardiaque
Mr Bertrand MACE	HCN	Histologie, embryologie, cytogénétique
M. David MALTETE	HCN	Neurologie
Mr Christophe MARGUET	HCN	Pédiatrie
Mme Isabelle MARIE	HB	Médecine interne
Mr Jean-Paul MARIE	HCN	Oto-rhino-laryngologie
Mr Loïc MARPEAU	HCN	Gynécologie - Obstétrique
Mr Stéphane MARRET	HCN	Pédiatrie
Mme Véronique MERLE	HCN	Epidémiologie
Mr Pierre MICHEL	HCN	Hépto-gastro-entérologie
M. Benoit MISSET	HCN	Réanimation Médicale
Mr Jean-François MUIR (<i>surnombre</i>)	HB	Pneumologie
Mr Marc MURAINÉ	HCN	Ophthalmologie
Mr Philippe MUSETTE	HCN	Dermatologie - Vénérologie
Mr Christophe PEILLON	HCN	Chirurgie générale
Mr Christian PFISTER	HCN	Urologie
Mr Jean-Christophe PLANTIER	HCN	Bactériologie - Virologie
Mr Didier PLISSONNIER	HCN	Chirurgie vasculaire
Mr Gaëtan PREVOST	HCN	Endocrinologie
Mr Jean-Christophe RICHARD (<i>détachement</i>)	HCN	Réanimation médicale - Médecine d'urgence
Mr Vincent RICHARD	UFR	Pharmacologie
Mme Nathalie RIVES	HCN	Biologie du développement et de la reproduction
Mr Horace ROMAN	HCN	Gynécologie - Obstétrique
Mr Jean-Christophe SABOURIN	HCN	Anatomie - Pathologie
Mr Guillaume SAVOYE	HCN	Hépto-gastrologie
Mme Céline SAVOYE-COLLET	HCN	Imagerie médicale

Mme Pascale SCHNEIDER	HCN	Pédiatrie
Mr Michel SCOTTE	HCN	Chirurgie digestive
Mme Fabienne TAMION	HCN	Thérapeutique
Mr Luc THIBERVILLE	HCN	Pneumologie
Mr Christian THUILLEZ (<i>sumombre</i>)	HB	Pharmacologie
Mr Hervé TILLY	CB	Hématologie et transfusion
M. Gilles TOURNEL	HCN	Médecine Légale
Mr Olivier TROST	HCN	Chirurgie Maxillo-Faciale
Mr Jean-Jacques TUECH	HCN	Chirurgie digestive
Mr Jean-Pierre VANNIER (<i>sumombre</i>)	HCN	Pédiatrie génétique
Mr Benoît VEBER	HCN	Anesthésiologie - Réanimation chirurgicale
Mr Pierre VERA	CB	Biophysique et traitement de l'image
Mr Eric VERIN	HB	Service Santé Réadaptation
Mr Eric VERSPYCK	HCN	Gynécologie obstétrique
Mr Olivier VITTECOQ	HB	Rhumatologie
Mr Jacques WEBER	HCN	Physiologie

MAITRES DE CONFERENCES DES UNIVERSITES – PRATICIENS HOSPITALIERS

Mme Noëlle BARBIER-FREBOURG	HCN	Bactériologie – Virologie
Mme Carole BRASSE LAGNEL	HCN	Biochimie
Mme Valérie BRIDOUX HUYBRECHTS	HCN	Chirurgie Vasculaire
Mr Gérard BUCHONNET	HCN	Hématologie
Mme Mireille CASTANET	HCN	Pédiatrie
Mme Nathalie CHASTAN	HCN	Neurophysiologie
Mme Sophie CLAEYSSENS	HCN	Biochimie et biologie moléculaire
Mr Moïse COEFFIER	HCN	Nutrition
Mr Manuel ETIENNE	HCN	Maladies infectieuses et tropicales
Mr Serge JACQUOT	UFR	Immunologie
Mr Joël LADNER	HCN	Epidémiologie, économie de la santé
Mr Jean-Baptiste LATOUCHE	UFR	Biologie cellulaire

Mr Thomas MOUREZ	HCN	Virologie
Mme Muriel QUILLARD	HCN	Biochimie et biologie moléculaire
Mme Laëtita ROLLIN	HCN	Médecine du Travail
Mr Mathieu SALAUN	HCN	Pneumologie
Mme Pascale SAUGIER-VEBER	HCN	Génétique
Mme Anne-Claire TOBENAS-DUJARDIN	HCN	Anatomie
Mr David WALLON	HCN	Neurologie

PROFESSEUR AGREGE OU CERTIFIE

Mr Thierry WABLE	UFR	Communication
-------------------------	-----	---------------

II - PHARMACIE

PROFESSEURS

Mr Thierry BESSON	Chimie Thérapeutique
Mr Jean-Jacques BONNET	Pharmacologie
Mr Roland CAPRON (PU-PH)	Biophysique
Mr Jean COSTENTIN (Professeur émérite)	Pharmacologie
Mme Isabelle DUBUS	Biochimie
Mr Loïc FAVENNEC (PU-PH)	Parasitologie
Mr Jean Pierre GOULLE (Professeur émérite)	Toxicologie
Mr Michel GUERBET	Toxicologie
Mme Isabelle LEROUX - NICOLLET	Physiologie
Mme Christelle MONTEIL	Toxicologie
Mme Martine PESTEL-CARON (PU-PH)	Microbiologie
Mme Elisabeth SEGUIN	Pharmacognosie
Mr Rémi VARIN (PU-PH)	Pharmacie clinique
Mr Jean-Marie VAUGEOIS	Pharmacologie
Mr Philippe VERITE	Chimie analytique

MAITRES DE CONFERENCES

Mme Cécile BARBOT	Chimie Générale et Minérale
Mr Jérémy BELLIEN (MCU-PH)	Pharmacologie
Mr Frédéric BOUNOURE	Pharmacie Galénique
Mr Abdeslam CHAGRAOUI	Physiologie
Mme Camille CHARBONNIER	Statistiques
Mme Marie Catherine CONCE-CHEMTOB	Législation pharmaceutique et économie de la santé
Mme Elizabeth CHOSSON	Botanique
Mme Cécile CORBIERE	Biochimie
Mr Eric DITTMAR	Biophysique

Mme Nathalie DOURMAP	Pharmacologie
Mme Isabelle DUBUC	Pharmacologie
Mme Dominique DUTERTE- BOUCHER	Pharmacologie
Mr Abdelhakim ELOMRI	Pharmacognosie
Mr François ESTOUR	Chimie Organique
Mr Gilles GARGALA (MCU-PH)	Parasitologie
Mme Najla GHARBI	Chimie analytique
Mme Marie-Laure GROULT	Botanique
Mr Hervé HUE	Biophysique et mathématiques
Mme Laetitia LE GOFF	Parasitologie - Immunologie
Mme Hong LU	Biologie
Mme Marine MALLETER	Biologie Cellulaire
Mme Sabine MENAGER	Chimie organique
Mme Tiphaine ROGEZ-FLORENT	Chimie analytique
Mr Mohamed SKIBA	Pharmacie galénique
Mme Malika SKIBA	Pharmacie galénique
Mme Christine THARASSE	Chimie thérapeutique
Mr Frédéric ZIEGLER	Biochimie

PROFESSEURS ASSOCIES

Mme Cécile GUERARD-DETUNCQ	Pharmacie officinale
Mr Jean-François HOUIVET	Pharmacie officinale

PROFESSEUR CERTIFIE

Mme Mathilde GUERIN	Anglais
----------------------------	---------

ASSISTANT HOSPITALO-UNIVERSITAIRE

Mme Sandrine DAHOT	Bactériologie
---------------------------	---------------

ATTACHES TEMPORAIRES D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE

Mme Hanane GASMI	Galénique
Mme Benedetta CORNELIO	Chimie organique

LISTE DES RESPONSABLES DES DISCIPLINES PHARMACEUTIQUES

Mme Cécile BARBOT	Chimie Générale et minérale
Mr Thierry BESSON	Chimie thérapeutique
Mr Roland CAPRON	Biophysique
Mme Marie-Catherine CONCE-CHEMTOB	Législation et économie de la santé
Mme Elisabeth CHOSSON	Botanique
Mr Jean-Jacques BONNET	Pharmacodynamie
Mme Isabelle DUBUS	Biochimie
Mr Loïc FAVENNEC	Parasitologie
Mr Michel GUERBET	Toxicologie
Mr François ESTOUR	Chimie organique
Mme Isabelle LEROUX-NICOLLET	Physiologie
Mme Martine PESTEL-CARON	Microbiologie
Mme Elisabeth SEGUIN	Pharmacognosie
Mr Mohamed SKIBA	Pharmacie galénique
Mr Rémi VARIN	Pharmacie clinique
Mr Philippe VERITE	Chimie analytique

III – MEDECINE GENERALE

PROFESSEUR

Mr Jean-Loup **HERMIL** UFR Médecine générale

PROFESSEURS ASSOCIES A MI-TEMPS

Mr Emmanuel **LEFEBVRE** UFR Médecine Générale

Mme Elisabeth **MAUVIARD** UFR Médecine générale

Mr Philippe **NGUYEN THANH** UFR Médecine générale

MAITRE DE CONFERENCES ASSOCIE A MI-TEMPS

Mr Pascal **BOULET** UFR Médecine générale

Mr Emmanuel **HAZARD** UFR Médecine Générale

Mme Lucile **PELLERIN** UFR Médecine générale

Mme Yveline **SEVRIN** UFR Médecine générale

Mme Marie Thérèse **THUEUX** UFR Médecine générale

ENSEIGNANTS MONO-APPARTENANTS

PROFESSEURS

Mr Serguei FETISSOV (med)	Physiologie (ADEN)
Mr Paul MULDER (phar)	Sciences du Médicament
Mme Su RUAN (med)	Génie Informatique

MAITRES DE CONFERENCES

Mr Sahil ADRIOUCH (med)	Biochimie et biologie moléculaire (Unité Inserm 905)
Mme Gaëlle BOUGEARD-DENOYELLE (med)	Biochimie et biologie moléculaire (UMR 1079)
Mme Carine CLEREN (med)	Neurosciences (Néovasc)
M. Sylvain FRAINEAU (phar)	Physiologie (Inserm U 1096)
Mme Pascaline GAILDRAT (med)	Génétique moléculaire humaine (UMR 1079)
Mr Nicolas GUEROUT (med)	Chirurgie Expérimentale
Mme Rachel LETELLIER (med)	Physiologie
Mme Christine RONDANINO (med)	Physiologie de la reproduction
Mr Antoine OUVRARD-PASCAUD (med)	Physiologie (Unité Inserm 1076)
Mr Frédéric PASQUET	Sciences du langage, orthophonie
Mme Isabelle TOURNIER (med)	Biochimie (UMR 1079)

CHEF DES SERVICES ADMINISTRATIFS : Mme Véronique DELAFONTAINE

HCN - Hôpital Charles Nicolle

HB - Hôpital de BOIS GUILLAUME

CB - Centre Henri Becquerel

CHS - Centre Hospitalier Spécialisé du Rouvray

CRMPR - Centre Régional de Médecine Physique et de Réadaptation

SJ – Saint Julien Rouen

Par délibération en date du 03 mars 1967, la faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

Remerciements

A Madame le Professeur Priscille Gérardin,

Vous me faites l'honneur de présider ce jury de thèse.

Votre professionnalisme, votre bienveillance et votre disponibilité resteront pour moi des exemples que je me plais à suivre.

Veillez trouver dans ce travail l'expression de mon infini respect et de ma profonde gratitude.

A Monsieur le Professeur Olivier Guillin,

Vous me faites l'honneur de juger ce travail de thèse.

Votre exigence et votre implication professionnelle me sont riches d'enseignements.

Veillez trouver ici le témoignage de toute ma considération et l'expression de mes vifs remerciements pour l'intérêt que vous témoignez à mon travail.

A Monsieur le Professeur Séphane Marret,

Vous me faites l'honneur de juger ce travail de thèse.

Je tiens à vous témoigner ma profonde reconnaissance pour le temps que vous me consacrez dans l'étude et le jugement de ma thèse.

Veillez trouver ici l'expression de mon profond respect et de ma gratitude.

A Monsieur le Docteur Hervé Abekhzer,

Vous me faites l'honneur de diriger ce travail de thèse.

Sans hésitation, vous avez accepté de m'accompagner dans ce travail qui finalise cinq ans d'internat.

Je vous suis infiniment reconnaissante pour votre confiance, votre écoute, votre disponibilité et votre expertise dont j'espère avoir été digne.

Veillez trouver dans ce travail le témoignage de ma profonde gratitude et de mon respect.

A Madame le Docteur Sylvie Chastan,

Vous me faites l'honneur de juger ce travail de thèse.

Je vous remercie d'avoir accepté de siéger parmi mon jury et de m'avoir consacré du temps en écoute, lecture et étude de cette thèse.

Veillez trouver ici l'expression de ma sincère reconnaissance et de mon profond respect.

J'adresse également mes sincères remerciements :

Au Dr Feray, dans le service duquel j'ai passé la majorité de mon internat, pour son accueil, son enseignement extrêmement enrichissant et formateur, sa confiance et son soutien depuis mon premier semestre, pour tout ce qu'il m'a apporté et qui participe du médecin que je suis devenue aujourd'hui. Vous m'avez appris à écouter, à parler, à écrire et à raisonner, toujours avec patience et bienveillance. Vous m'avez fait grandir. Pour tout cela, merci.

Aux médecins et à l'ensemble des équipes soignantes du Centre Hospitalier de Dieppe des secteurs 11, 12 et de l'UFI, pour leur gentillesse, leur accueil si chaleureux, leur écoute, leur professionnalisme enrichissant et leur implication auprès des patients. Cela fut un réel plaisir d'apprendre et de travailler avec vous.

A toute l'équipe soignante de l'UNACOR, pour sa bonne humeur, sa patience, le partage de son expérience, son travail extraordinaire et intense auprès des patients. C'est en travaillant avec des personnes comme vous que l'on apprend aussi à rester humble.

Au Dr Gueroult, à toute l'équipe de pédopsychiatrie dieppoise du CMP Dumas et de l'hôpital de jour Winnicott, pour m'avoir ouvert les portes de la pédopsychiatrie chaleureusement, pour leur grande disponibilité, leur professionnalisme auprès des enfants et de leurs familles.

Aux Dr Joly, Dr Leloup, Dr Frihi, à l'ensemble des formidables équipes du CMP et de l'hôpital de jour de pédopsychiatrie de Vernon, pour leur expertise, leur implication professionnelle, pour l'immense travail mené parfois en dépit du manque de moyens, pour toute cette énergie positive, je vous remercie du fond du cœur.

Aux Dr Taleb, Dr Tabeche, Dr Ben Salem, à l'ensemble des soignants de l'UPHCD Calmette, du CMP, du CATTP et de l'hôpital de jour de Vernon, pour leur précieux encadrement durant mon dernier semestre, leur compréhension quand j'avais besoin de temps pour mon travail personnel, leur patience et leur travail auprès des patients, l'excellente ambiance de travail dans laquelle j'ai eu la chance d'évoluer. Merci de m'avoir accordé votre confiance.

Aux secrétaires médicales de chacun des services dans lesquels j'ai travaillé, pour leur infinie patience, leur gentillesse et leur bienveillance, pour la qualité de leur travail. Je vous témoigne tout mon respect et ma reconnaissance pour le rôle essentiel que vous tenez et qui n'est pourtant pas toujours apprécié à sa juste valeur.

Aux pédiatres, urgentistes et médecins somaticiens des Centres Hospitaliers de Dieppe et de Vernon, pour leurs enseignements et leur collaboration.

Aux médecins généralistes du Centre Hospitalier du Rouvray, pour leur aide si précieuse, leur disponibilité et leur gentillesse.

Aux patients et à leurs familles qui m'ont accordé leur confiance, pour tout ce qu'ils m'ont apporté et que j'ai appris avec eux. Merci de m'avoir confortée dans le choix de cette spécialité passionnante qu'est la psychiatrie, et de m'avoir inspiré mon sujet de thèse.

Je dédie ce travail :

A toi Gabriel, mon tout petit, aussi courte fut-elle ton existence m'a définitivement transformée. Tu veilles sur nous et resteras à jamais dans mon cœur de mam'ange. A toi Victor, ma victoire, tu me montres chaque jour qu'être maman est à la fois le plus beau et le plus dur métier qui soit. Nous apprenons l'un de l'autre et ensemble nous grandissons. A vous mes enfants, je vous aime.

A toi Stephen, pour ton indéfectible amour, ton soutien de chaque instant, pour le merveilleux père que tu es. Je remercie la vie d'avoir croisé nos chemins pour n'en former plus qu'un.

A toi maman, tu t'es beaucoup sacrifiée pour me mener là où je suis aujourd'hui, souvent à bout de bras, parfois maladroitement, mais toujours avec amour. Ton courage exemplaire face aux épreuves est un modèle qui continuera à me guider. Maman, merci pour la vie.

A toi papa, autre modèle de courage, père aimant que la vie m'a trop tôt enlevé. J'espère te rendre fier là où tu es. Puisses-tu continuer à veiller sur nous.

A mes grands-parents, pour l'amour sans faille que vous m'avez porté, sans rien attendre en retour. Soyez en paix là où vous êtes, je ne vous oublie pas.

A ma marraine la fée, Mimi, tu es la gentillesse et la bienveillance incarnées. Je me sens riche de ta présence dans ma vie. Merci d'être la belle personne que tu es.

A vous Jean et Marie, amis inestimables, vous êtes ma famille de cœur. Je ne vous remercierai jamais assez pour tout ce que vous avez fait pour nous et pour votre présence en toutes circonstances depuis toutes ces années.

A toi Rosalie, pour ta précieuse amitié, ton écoute, ta patience, ton empathie et toutes ces nombreuses qualités qui te définissent. Que de bons moments et d'épreuves passés ensemble. Merci d'être celle que tu es, une sœur pour moi, une merveilleuse marraine pour Victor.

A toi Marion, pour ton optimisme, ta détermination, ta combativité, ta générosité, ton amitié fidèle. A toutes ces fois où tu m'as accueillie dans ton studio d'étudiante, à nos grandes discussions autour d'une tasse de thé. Merci d'être toujours là pour moi malgré la distance.

A toi Patricia, rayon de soleil devenu étoile, je n'oublierai jamais ton sourire, ton courage, ta force, la belle personne que tu as été. Tu resteras pour moi ce petit bout de femme pétillante qui m'aura fait le cadeau de son amitié.

A vous mes amis de longue date, Erika, Marie-Geneviève, ma dindonne qui se reconnaîtra, Jessica, Pierre, Claire, Nadine, Juliette, Nathalie, aux bons moments passés ensemble.

A mes amies et co-internes Laure et Cristina, je ne vous remercierai jamais assez pour votre soutien dans les épreuves que vous connaissez, je n'oublie pas non plus nos bons moments de complicité.

A toi Manou, pour ta patience d'ange avec Victor, ta bienveillance. Merci d'être aussi disponible et toujours de bons conseils.

A ma famille, mes tontons, mes regrettées tantes, mes cousines, mon cousin et leurs enfants, à Ginette.

Enfin, je dédie l'ensemble de ce travail aux auteurs dont la réflexion et les écrits ont profondément influencé ma vision et ma pratique de la parentalité, ainsi que la rédaction de cette thèse : Alice Miller, Olivier Maurel, Muriel Salmona, Catherine Gueguen et Isabelle Filliozat.

ABREVIATIONS

ACE : Adverse Childhood Experience

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

CMP : Centre Médico-Psychologique

CTS : Conflict Tactics Scale

CTS2 : Conflict Tactics Scale 2nd version

CTS2-CA : Conflict Tactics Scale 2nd version – Child Addressed

CTSPC : Conflict Tactics Scale Parent-Child

CTSPC-CA : Conflict Tactics Scale Parent-Child – Child Addressed

DESNOS : Disorder of Extrem Stress Not Otherwise Specified

ESPT : Etat de Stress Post-Traumatique

MAOA : MonoAmine Oxydase A

MOI : Modèle Interne Opérant

NMDA : N-Méthyl-D-Aspartate

ODAS : Observatoire national Décentralisé d'Action Sociale

ONU : Organisation des Nations Unies

PPD : Posttraumatic Personality Disorder

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

PLAN

I. INTRODUCTION.....	22
II. LA VIOLENCE EDUCATIVE ORDINAIRE.....	23
A. TERMINOLOGIE	23
B. FAUT-IL DISTINGUER CHATIMENTS CORPORELS ET MALTRAITANCE ?.....	24
C. HISTORIQUE	25
i. <i>Historique d'un point de vue anthropologique et social</i>	26
ii. <i>L'influence des religions</i>	28
iii. <i>Le point de vue des philosophes</i>	34
iv. <i>Les châtiments corporels dans la littérature</i>	41
v. <i>Châtiments corporels et psychanalyse</i>	45
D. OUTILS DE MESURE DANS LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE	52
E. DONNEES EPIDEMIOLOGIQUES : QUELQUES CHIFFRES.....	53
F. CE QUE DIT LA LOI	54
i. <i>La violence éducative, déjà proscrite en France ?</i>	54
ii. <i>Vers une interdiction totale des châtiments corporels en France ?</i>	56
iii. <i>L'interdiction des châtiments corporels dans le monde</i>	57
III. IMPLICATIONS EN PSYCHIATRIE DE L'ADULTE	58
A. LA PORTEE PSYCHOTRAUMATIQUE DE LA VIOLENCE EDUCATIVE ORDINAIRE	58
i. <i>Mécanismes neurobiologiques</i>	58
ii. <i>Mémoire traumatique et passages à l'acte</i>	59
iii. <i>Le trouble post-traumatique complexe</i>	62
iv. <i>Les modifications de la personnalité</i>	63
B. LES COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX.....	65
i. <i>Abord psychologique : plusieurs hypothèses théoriques</i>	65
ii. <i>Abord neuro-développemental : l'altération des capacités d'empathie</i>	66
iii. <i>Abord génétique : le rôle de l'hérédité</i>	67
iv. <i>Délinquance et criminalité</i>	68
C. LES ADDICTIONS.....	69
D. LA DEPRESSION ET LES TROUBLES ANXIEUX.....	70
i. <i>Les données de la littérature</i>	70
ii. <i>Une explication neurobiologique : la sensibilité accrue au stress</i>	71
iii. <i>Des modifications neuro-anatomiques en cause</i>	73
E. LES PATHOLOGIES NEURO-DEVELOPPEMENTALES	73
IV. DISCUSSION : QUELLES NUANCES ?.....	74
A. LES BIAIS METHODOLOGIQUES ET FACTEURS DE CONFUSION.....	74
i. <i>Le recueil des données</i>	74
ii. <i>Les potentiels facteurs de confusions</i>	76
B. QUID DE LA RESILIENCE ?.....	77
C. QUELLES IMPLICATIONS CLINIQUES ?.....	79

D.	COMMENT ENVISAGER LE SOIN ?	81
V.	CONCLUSION	83
VI.	BIBLIOGRAPHIE	84
VII.	ANNEXES	105
A.	ANNEXE 1 : PROVERBES ET DICTONS REVENDIQUANT LA PRATIQUE DES CHATIMENTS CORPORELS ENVERS LES ENFANTS	105
B.	ANNEXE 2 : MANDALA CREE PAR UNICEF BHOUTAN (44).....	106
C.	ANNEXE 3 : CARTE DE L'EVOLUTION ACTUELLE DE LA PROHIBITION DES CHATIMENTS CORPORELS DES ENFANTS DANS LE MONDE	107
D.	ANNEXE 4 : CHRONOLOGIE DES PAYS INTERDISANT TOUS LES CHATIMENTS CORPORELS, Y COMPRIS A LA MAISON	108
E.	ANNEXE 5 : PARENT-CHILD CONFLICT TACTICS SCALES : CTSPC(108)	109
F.	ANNEXE 6 : CORRESPONDANCES ENTRE CTS ET CTSPC PAR ECHELLE ET SOUS- ECHELLE(108).....	110
G.	ANNEXE 7 : DONNEES EPIDEMIOLOGIQUES DE 2011 EN SUEDE, AUTRICHE, ALLEMAGNE, ESPAGNE ET FRANCE (116)	111
H.	ANNEXE 8 : AMENDEMENT N° 1257 A LA LOI EGALITE ET CITOYENNETE N° 3851 114	
I.	ANNEXE 9 : PROJET DE LOI « EGALITE ET CITOYENNETE », TEXTE DEFINITIF, ART. 222 115	
J.	ANNEXE 10 : <i>LIVRET DES PARENTS</i> , CHAPITRE SUR LES PUNITIONS CORPORELLES 116	
K.	ANNEXE 11 : EXTRAITS DE L'INTERVENTION D'ALIVE MILLER AU COLLOQUE « ENFANCE ET VIOLENCE », EN DECEMBRE 1996, A PARIS	117

« Tu dois devenir l'homme que tu es. Fais ce que toi seul peux faire. Deviens sans cesse celui que tu es, sois le maître et le sculpteur de toi-même. »

Friedrich Nietzsche

I. INTRODUCTION

"Dès que les parents ont appris à leurs enfants à parler et à marcher, ils leurs ordonnent aussitôt de se taire et de rester assis."

Françoise Dolto

Si le lien entre la maltraitance, qui est pénalement condamnable, et le développement ultérieur de pathologies psychiatriques est établi (1–3), ce lien de causalité est controversé en ce qui concerne les châtiments corporels seuls, ce que nous appelons la « violence éducative ordinaire ». De plus en plus d'études examinent la corrélation entre leur usage par les parents durant l'enfance et la survenue de troubles psychiatriques chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte, mais les résultats sont parfois contradictoires. Les méta-analyses réalisées pour synthétiser l'important corps de recherches menées à ce sujet varient dans leurs conclusions, allant de l'**absence d'efficacité** et au **caractère néfaste** des châtiments corporels (4,5), à une **efficacité sous certaines conditions** (6), et à une **contribution notable mais modérée au développement de troubles cognitifs et psychiatriques** chez l'enfant, puis chez l'adulte (7,8).

A ce jour, **51 pays dont 20 appartenant à l'Union Européenne ont officiellement aboli tout châtiment corporel y compris au domicile**. Mais légiférer en ce sens en France demeure un sujet polémique, car la « tradition » d'une violence éducative culturellement et socialement admise semble y être ancrée depuis plusieurs siècles.

Dans un premier temps, nous redéfinirons ce que nous entendons par « violence éducative ordinaire » dans sa **terminologie**, notamment au niveau **légal**, ainsi qu'en termes d'**échelles de mesures** disponibles dans la littérature scientifique et de **réalité épidémiologique**. Nous reviendrons également sur les **influences anthropologiques, religieuses, philosophiques, littéraires et psychanalytiques** qui l'ont construite au cours de l'histoire pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui.

Dans un second temps, notre revue de la littérature aura pour objectif de synthétiser les connaissances scientifiques que nous avons au sujet du potentiel rôle que joue la violence éducative dans le **développement de pathologies psychiatriques à long terme**.

Enfin, nous discuterons des possibles **biais méthodologiques** de ces études et des **facteurs de confusion** susceptibles d'en nuancer les résultats. Nous étudierons si le concept de **résilience** peut être évoqué face à la violence éducative ordinaire. Ainsi pourrions-nous dire en quoi cette forme de violence représente un **enjeu de santé publique** et ce que cela implique pour notre **pratique clinique**.

II. LA VIOLENCE EDUCATIVE ORDINAIRE

« La violence n'est pas innée chez l'homme. Elle s'acquiert par l'éducation et la pratique sociale. »

Françoise Héritier

a. Terminologie

Dans la plupart des pays, ce que recouvre l'expression « violence éducative ordinaire » est dénommé, par métonymie, par la forme qu'elle y revêt le plus souvent : la fessée en France, la falaka au Maghreb, la chicote en Afrique subsaharienne, par exemple. Cependant, ce choix de langage paraît réducteur puisqu'il exclut implicitement les autres formes, pourtant nombreuses, de châtiments corporels. De plus, les mots « fessée » ou « tape » sont souvent associés à de légères tapes sur les fesses ou les mains, ce qui en minimise l'effet.

Dans la littérature scientifique, les expressions usuelles principalement utilisées sont « **châtiments corporels** », « **punitions corporelles** », « **fessée** », « **tape** », « **mesure disciplinaire physique** ». Nous notons que cette dernière expression confond les concepts de discipline et de punition. La discipline englobe des méthodes visant à protéger, socialiser et orienter l'enfant afin qu'il devienne maître de lui-même et indépendant, qu'il acquiert une bonne estime de lui tout en respectant les autres. Les châtiments corporels sont donc incompatibles avec le concept de discipline. On devrait donc parler aussi en termes de « mesures punitives » plutôt que de « mesures disciplinaires » quand cela implique le recours aux châtiments corporels. L'évolution-même du mot « discipline » en français témoigne de cette confusion : elle est la matière enseignée, la règle de comportement imposée aux élèves et le fouet par lequel le maître impose cette règle.

L'expression « châtiments corporels » a une connotation de sévérité, associée à des gestes tels que les coups de ceinture, par exemple. Il serait donc préférable de parler de « punitions corporelles », ce qui englobe l'ensemble des gestes pouvant se révéler douloureux et préjudiciables, quels qu'en soient leur degré, leur résultat et l'intention de celui qui les administre. Les anglophones parlent, d'ailleurs, de « corporal punishment » ou de « physical punishment ». De plus, l'expression « châtiments corporels », volontiers utilisée en France, peut paraître trop vaste, à moins de préciser « infligés aux enfants », ce qui la rend moins maniable. Pour remédier à cela, on peut choisir de s'en référer à la **définition qu'en donne Straus (9)** et qui est reprise par la plupart des études à ce sujet :

« Le châtement corporel est l'emploi de la force physique avec l'intention de causer à l'enfant de la douleur mais pas de blessure, dans le but de corriger ou de contrôler le comportement de l'enfant. »

D'après cette définition, les châtements corporels sont adressés aux enfants. Ils ne doivent pas être confondus avec la retenue physique à des fins de protection, c'est-à-dire une maîtrise externe dont le but n'est pas de punir mais de protéger l'enfant ou d'autres personnes contre une douleur, un danger ou un tort physique. Il peut s'agir, par exemple, du fait de retenir un enfant s'apprêtant à traverser la route sans regarder, ou de retenir un enfant qui fait mal à un autre. De la même façon, on ne peut pas parler de châtements corporels s'il s'agit de légitime défense, puisque le but n'est pas de corriger un comportement mais de se protéger.

L'expression « violence éducative ordinaire », elle, permet d'englober l'ensemble des moyens violents utilisés et souvent recommandés dans le but d'éduquer et de faire obéir les enfants au quotidien. Cela implique que ces moyens soient limités à de la violence physique, puisque les violences verbales ou psychologiques ne sont, pour leur part, jamais recommandées, tandis qu'il n'est pas rare d'entendre recommander des punitions corporelles telles que la fessée ou les gifles, par exemple. De plus, cette expression permet d'inclure à la fois le jugement de ceux qui s'y opposent par le terme « violence » et l'intérêt qui lui est attribué par ceux qui la justifient à travers le qualificatif « éducative ». Quant à l'adjectif « ordinaire », il permet de préciser les caractères commun, quotidien et toléré de son emploi.

Pour l'étude actuelle, nous avons donc pris le parti d'employer les expressions « violence éducative ordinaire » et « châtements corporels » selon la définition de Straus.

b. Faut-il distinguer châtements corporels et maltraitance ?

Le Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies (10) définit les châtements corporels en ces termes :

« Tout châtement dans lequel la force physique est employée avec l'intention de causer un certain degré de douleur ou de gêne, même légère. Le plus souvent, cela consiste à frapper (« corriger », « gifler », « fesser ») un enfant de la main ou avec un objet : fouet, bâton, ceinture, soulier, cuiller de bois, etc. Mais cela peut aussi consister, par exemple, à lui donner des coups de pied, à le secouer ou à le jeter par terre, à le griffer, à le pincer, à le mordre, à lui tirer les cheveux ou à le frapper sur les oreilles, à l'obliger à rester dans une position inconfortable, à le brûler, à l'ébouillanter, à lui faire ingérer de force telle ou telle chose (par exemple en lui lavant la bouche au savon ou en le forçant à avaler des piments rouges). De l'avis du Comité, le châtement corporel est invariablement dégradant. »

Si l'on se réfère à cette définition, on note que les châtiments corporels regroupent plusieurs niveaux de sévérité, allant de la fessée jusqu'au fait d'ébouillanter. On pourrait donc en conclure qu'**un continuum existe entre châtiments et abus physiques**, l'un n'étant pas distinct de l'autre mais s'en différenciant par le **degré de sévérité**. Pour autant, les tentatives visant à distinguer l'un de l'autre en se basant sur le degré de force, l'intention parentale ou l'importance des blessures occasionnées n'ont pas été fructueuses (11,12).

Concernant la **maltraitance**, voici la définition qu'en donne l'ODAS (13), citée dans l'ouvrage *Enfances en danger* de Michel Manciaux et Marceline Gabel (14) :

*« L'enfant maltraité est celui qui est victime de **violences physiques, cruauté mentale, abus sexuels, négligences lourdes** ayant des **conséquences graves** sur son développement physique et psychologique. »*

On peut être étonné par la nécessité d'avoir précisé que les conséquences doivent être « graves » sur le développement de l'enfant pour pouvoir parler de maltraitance. En effet, est-il possible que les conséquences de la cruauté mentale, d'abus sexuels et de négligences lourdes ne soient pas graves ? De même, s'il faut préciser que les conséquences des violences physiques doivent revêtir ce caractère de gravité, le message implicite transmis est que certaines sont sans gravité et qu'il n'est pas nécessaire de s'y attarder. Cela expliquerait pourquoi les gifles, fessées, tapes ne sont pas identifiées comme étant de mauvais traitements et pourquoi leur remise en question reste tabou.

Cette notion de gravité peut différer selon les pays, les cultures, les législations, les personnes. Par conséquent, la limite que l'on fixe entre maltraitance et châtiments corporels sur l'échelle de la violence administrée aux enfants fluctue de la même façon et semble difficile à définir. Ainsi que nous le précisons pour expliquer le choix de terminologie employée dans notre étude, nous choisissons de nous référer à la définition que Straus donne des châtiments corporels (9) pour les distinguer des conduites maltraitantes.

c. Historique

Pour mieux comprendre ce qu'est la violence éducative ordinaire d'aujourd'hui, il est nécessaire de s'attarder sur ses origines historiques, notamment sur les courants de pensée religieux, philosophiques, littéraires et psychanalytiques qui l'ont influencée.

i. Historique d'un point de vue anthropologique et social

La primatologue et anthropologue **Sarah Blaffer Hrdy** a consacré de nombreuses années à l'observation des singes les plus proches génétiquement de l'homme, les bonobos, et en particulier à la relation des mères avec leurs petits. Dans un des livres qu'elle y consacre (15), Sarah Blaffer Hrdy nous apprend que **les guenons ne punissent pas leurs petits et qu'elles ne connaissent pas le geste de frapper du plat de la main** : « *On n'a jamais vu une guenon en liberté maltraiter délibérément son petit.* ». Certaines guenons peuvent maltraiter leurs petits en les négligeant, presque toujours quand elles-mêmes ont été négligées ou abandonnées plus jeunes. Seule exception où elles peuvent agir violemment envers leur propre progéniture : quand leurs petits, devenus presque adultes, viennent agresser leurs frères plus jeunes, donc dans le but de protéger ces-derniers. Il ne semble pas exister d'équivalent de la violence éducative chez les mammifères, tout du moins, pas d'escalade dans la violence, ce qui paraît propre à l'homme. Quant à l'infanticide, il existe chez de nombreux animaux, mais il n'a pas de but « éducatif ».

Ces constatations font supposer à Olivier Maurel (16) que **la violence éducative n'est pas génétiquement inscrite, mais qu'elle est un fait culturel humain apparu à un certain moment de la préhistoire**. La violence éducative étant retrouvées dans toutes les civilisations dotées d'une écriture, on peut supposer qu'elle a commencé à se développer avant ces premières civilisations, avec le **néolithique**.

De même, Sarah Blaffer Hrdy explique que **le statut de l'enfant, dans certaines sociétés de chasseurs-cueilleurs, a changé au moment de leur sédentarisation** : « *Les transitions graduelles du nomadisme à la sédentarisation – ce que l'on appelle la révolution néolithique – ont été vécues par les enfants comme autant de crises néonatales.* » (15). Pour illustrer son propos, elle cite l'exemple de l'anthropologue **Richard Borshay Lee** qui a pu constater chez les !Kung sédentarisés la différence de comportement des enfants et des mères après leur sédentarisation : les enfants étaient sevrés plus tôt grâce au recours au lait des bêtes d'élevage et aux bouillies des céréales cultivées, l'allaitement moins long favorisait le rapprochement des naissances, d'où **un changement de rythme pouvant rendre les premiers-nés, encore très dépendants de leur mère, plus agressifs envers les nouveau-nés perçus comme accaparant leur mère**. On peut supposer que, à l'instar des bonobos, les mères aient alors manifesté de l'agressivité en réponse à la jalousie des aînés dans un réflexe de défense de leurs plus jeunes enfants. **Ces « crises », auxquelles Sarah Blaffer Hrdy fait référence, ont probablement entraîné une dégradation des relations mère-enfant et, donc, l'émergence de comportements tels que la violence éducative**. Ce qui était un réflexe de défense contre les comportements agressifs des aînés serait progressivement devenu une pratique nécessaire dans l'éducation, transmise à travers les générations. En témoignent les **nombreux proverbes et dictons violents envers les enfants**, qui ont traversés les siècles et les cultures oralement, puis auxquels l'écriture est venue donner plus de force en les ancrant définitivement dans l'histoire et les mœurs (Annexe 1). Quant aux proverbes bibliques, que nous détaillerons dans le paragraphe abordant les influences des religions judéo-chrétiennes,

leur diffusion et leur influence ont été encore plus importantes, car considérés par nature comme inspirés par Dieu.

Dans l'Antiquité romaine, le père jouit d'une puissance quasi illimitée sur sa famille puisqu'elle est sa propriété. Son autorité maritale et paternelle est absolue, si bien que son droit de justice est sans appel : il peut châtier, emprisonner, vendre, condamner aux travaux forcés, ou exécuter sa femme, ses esclaves, mais aussi ses propres enfants (17).

Au Moyen Âge, les textes et iconographies témoignent de l'usage commun des verges, martinets et férules dans les écoles. Au XIII^{ème} siècle, en France, le pouvoir de l'autorité paternelle n'est pas la même selon que l'on habite au nord ou au sud. Au sud de la France, selon le droit romain, le père a le droit de tuer son enfant sans que cela n'engage de dommage pour lui, tandis qu'au nord de la France, selon le droit coutumier, l'enfant peut en appeler aux tribunaux contre sa sévérité excessive « *si le père, par ses mauvais traitements, a mis sa vie en danger, lui a brisé ou mutilé un membre* » ; reconnu coupable, le père est condamné à payer une amende (18).

Si les humanistes de la Renaissance ont commencé à contester le recours systématique à la violence comme stratégie éducative, il faut attendre la fin du XVIII^{ème} siècle pour que les châtiments corporels commencent à être limités ou interdits à l'école. La Pologne est le premier pays à les interdire officiellement en 1793. En France, l'interdiction légale des châtiments corporels à l'école commence en 1795 : le règlement pour la police interne des écoles primaires, adopté par le Comité d'instruction publique, déclare à l'article 5 : « *Toute punition corporelle est bannie des écoles primaires.* » (19) ; l'enfant est désormais considéré comme une personne qu'il ne s'agit plus de dresser, mais d'accompagner. En 1803, l'article 122 de l'arrêté portant sur le règlement général des lycées indique : « *Les punitions corporelles sont interdites.* » (20). En 1834, l'article 29 du Statut sur les écoles primaires élémentaires communales va dans le même sens : « *Les élèves ne pourront jamais être frappés* », prescription reprise à l'identique, en 1842, dans le règlement relatif à l'admission des enfants dans les écoles privées (19). Suite à la promulgation de la loi Ferry du 28 mars 1882 établissant l'obligation et la laïcité de l'école primaire, l'interdiction des châtiments corporels est officiellement renouvelée. L'éducation scolaire commence à se distinguer de l'éducation domestique : si la famille, surtout le père, délègue son autorité au maître, cette autorité ne se base pas sur le même droit ; celle du père de famille se fonde sur un droit naturel conditionné par l'amour paternel et le droit de l'enfant, tandis que celle du maître repose sur un droit contractuel conditionné par la mission définie qui lui est confiée. Ainsi, en France, l'interdiction des châtiments corporels est-elle définitivement en vigueur depuis la circulaire du ministère de l'Instruction du 18 janvier 1887 pour les écoles maternelles et primaires, le règlement du 29 décembre 1888 pour l'enseignement secondaire, et le décret du 18 janvier 1887 pour les écoles normales (19). On notera que c'est aussi dès la fin du XIX^{ème} siècle que l'on assiste à un affaiblissement de la puissance de l'autorité paternelle par les lois de 1889 sur la déchéance paternelles pour les pères jugés

indignes, 1935 sur la **suppression de la correction paternelle**, et 1970 où **l'autorité parentale** remplace l'autorité paternelle (20).

Pour autant, la Cour de Cassation reconnaît, dès février 1889, un **droit de correction** aux maîtres et éducateurs, au même titre que celui attribué aux parents : les « gifles ou soufflets » sont tolérés dans la mesure où il n'y a pas d'excès et que la santé de l'enfant n'était pas mise en danger (21). Comme nous le verrons dans la partie de notre exposé consacrée au traitement juridique des châtiments corporels, ce droit de correction fait encore l'objet de jurisprudence actuellement.

ii. L'influence des religions

A travers l'histoire et le monde, nombreux sont ceux qui ont affirmé que leur religion approuvait, voire même recommandait, les châtiments corporels envers les enfants, comme, par exemple, certains fondamentalistes du Christianisme ou de l'Islam. Pourtant, des autorités respectées de toutes ces religions affirment, au contraire, qu'aucune justification basée sur la foi ne peut être apportée aux châtiments corporels, en termes de pratique légale et socialement approuvée quand utilisée sur les enfants. D'ailleurs, les textes religieux sont riches en ressources et enseignements promouvant des approches non-violentes de la parentalité. Ce sont ces deux types d'arguments opposés que nous exposons ici.

1. Les religions judéo-chrétiennes

On retrouve l'origine d'une justification théologique à la violence éducative ordinaire, au début du Vème siècle, à travers le dogme du **péché originel** décrit par **saint Augustin** d'après qui « *Dieu, auteur des natures et non des vices, a créé l'homme pur ; mais l'homme corrompu par sa volonté propre et justement condamné, a engendré des enfants corrompus et condamnés comme lui.* » (22). Selon lui, les châtiments corporels, que lui-même a subi enfant à l'école, lui ont permis d'apprendre à lire le grec, et donc d'avoir accès aux Evangiles et au Christ, comme il l'explique dans ses *Confessions* : « *Toi [...] pour qui les cheveux de notre tête font un nombre déterminé, tu employais à mon profit l'erreur de tous ceux qui me pressaient d'apprendre, mais tu employais à ma peine mon erreur à moi, qui, ne voulant pas apprendre, n'étais point sans mériter un tel châtiment, **si petit enfant et déjà si grand pécheur**. Ainsi, de ceux qui ne faisaient pas bien, toi, tu faisais bien pour moi et de moi-même qui péchais tu me payais bonne monnaie.* » (23). Ainsi les « *férules des maîtres* » sont-elles de « *salubres amertumes* » qui l'ont « *ramené à Dieu* » (23), le châtiment corporel revêt un

caractère sacré par l'assimilation de la violence des hommes à la volonté divine et l'affirmation de la culpabilité de l'enfant qui, même tout petit, est « *déjà si grand pécheur* ».

Ce péché originel est présent chez l'enfant dès les premières heures de vie, voire avant même sa naissance : « *Que si, conçu dans l'iniquité, je fus, au sein de ma mère, nourri de péchés, où donc, mon Dieu, je te le demande, où, Seigneur, moi, ton serviteur, où et quand fus-je innocent ?* » (23). **Conséquence du péché originel, l'ignorance dans laquelle se trouve l'enfant ne peut être combattue que par les châtiments corporels** : « *La seule ignorance est déjà une grande peine, puisque, pour y échapper, on oblige les enfants, à force de châtiments, à apprendre les arts et les sciences.* » (24), « *La loi et l'instruction veillent contre ces ténèbres et ces convoitises dans lesquelles nous naissons. [...] Pourquoi ces maîtres, ces gouverneurs, ces fêrules, ces fouets, ces verges dont l'Écriture dit qu'il faut souvent se servir envers un enfant qu'on aime, de peur qu'il ne devienne incorrigible et indomptable ? Pourquoi toutes ces peines, sinon pour vaincre l'ignorance et réprimer la convoitise, deux maux qui avec nous entrent dans le monde ?* » (25).

On notera que saint Augustin fait référence aux proverbes 1 et 12 du chapitre 30 de **l'Écclesiastique**, qui préconisent explicitement les châtiments corporels : « *Qui aime son fils lui donne souvent le fouet, pour qu'il fasse, plus tard, sa joie.* », « *Fais-lui courber l'échine pendant sa jeunesse, donne-lui une correction tant qu'il est enfant ; sinon, il deviendra obstiné et ne t'obéira plus, il sera le chagrin de ta vie.* » (26). D'autres proverbes bibliques de **l'Ancien Testament** les préconisent tout aussi clairement, notamment dans le **Livre des Proverbes** (27) : « *Qui ménage sa trique n'aime pas son fils, qui l'aime vraiment veille à le corriger.* » (13, 24), « *Corrige ton fils, tant qu'il y a de l'espoir ; mais ne t'emporte pas jusqu'à causer sa mort !* » (19, 18), « *La folie s'agrippe au cœur d'un jeune : le bâton de la correction lui fait lâcher prise.* » (22, 15), « *N'hésite pas à corriger ton garçon, il ne va pas mourir pour des coups de baguette !* » (23, 13), « *Coups de bâton et remontrances procurent la sagesse ; un jeune, renvoyé, fait la honte de sa mère.* » (29, 15).

La Bible occupant une place centrale dans la religion juive, puis dans la religion chrétienne, ces proverbes ont été diffusés dans le monde entier et semblent amener encore de nos jours de nombreux juifs et chrétiens à concevoir le châtiment corporel de l'enfant comme un devoir religieux. D'ailleurs, cette nécessité de « corriger » les enfants sera reprise dans un chapitre consacré aux « *Devoirs des parents* » d'un ouvrage beaucoup plus récent, **Catéchisme de l'Église Catholique, promulgué par le Vatican** depuis 1992 : « *C'est une grave responsabilité pour les parents de donner de bons exemples à leurs enfants. En sachant reconnaître devant eux leurs propres défauts, ils seront mieux à même de les guider et de les corriger : "Qui aime son fils lui prodigue des verges, qui corrige son fils en tirera profit" (Si 30, 1-2). "Et vous, pères, n'irritez pas vos enfants, élevez-les au contraire en les corrigeant et avertissant selon le Seigneur" (Ep 6, 4).* » (28).

Notons enfin que, plus récemment encore, un certain nombre d'organisations chrétiennes ont apporté leur soutien dans le cadre de campagnes pour l'interdiction des châtiments corporels. Ainsi la deuxième plus grande Église protestante des États-Unis,

l'Eglise Méthodiste Unie, a-t-elle appelé à l'abolition totale des châtiments corporels, lors de sa Conférence Générale de Pittsburgh, en 2004 (29) et a inscrit les résolutions 3087 et 3088 en ce sens dans son livre paru en 2008 et qui ont été ré-adoptées en 2012 (30). Les évêques anglicans de Nouvelle-Zélande ont déclaré leur soutien à une égale protection des enfants, lors du vote de la loi qui aboutira à l'interdiction totale des châtiments corporels en 2007 (31,32). Le Conseil des Eglises et de l'Office de Liaison Parlementaire de la Conférence des Evêques Anglicans Sud-Africains a aussi soutenu l'interdiction au cours d'un débat sur la réforme législative la même année (33). En 2008, les dirigeants de l'Eglise en Norvège ont soutenu la proposition du Médiateur Norvégien pour les Enfants de mettre à jour les références aux « châtiments » dans de nouvelles traductions de la Bible avec un langage plus approprié (34). Pour ce qui est de la religion juive, Morton Narowe, Grand Rabbin émérite de nationalité suédoise, appellera l'ensemble des Juifs à renoncer à toute forme de traitement dégradant envers les enfants, dont les châtiments corporels (35).

2. L'islam

On ne retrouve pas de sourate du Coran qui recommande les châtiments corporels envers les enfants.

En revanche, ils semblent **conseillés dans les hadiths mais assortis de limitations** : « *Frappez l'enfant trois fois, celui qui va au-delà s'exposera à des punitions terribles le jour du jugement dernier.* » (36). Dans *Pour une éducation responsable* (37), ouvrage traitant de l'éducation de l'enfant dans l'Islam, Aurore Mercui Harrioui cite un autre hadith souvent mis en avant par les défenseurs des châtiments corporels : « *Ordonnez la prière à vos enfants lorsqu'ils ont sept ans et frappez-les pour elle à dix ans, et séparez les dans les lits.* ». L'auteure explique que l'erreur commise réside dans la traduction du mot « daraba » par le seul verbe « frapper », et argumente en faisant référence à un auteur de l'une des traductions françaises du Coran, Mouhammad Hamidullah, qui aurait dénombré pas moins de 70 significations françaises à ce mot. Ainsi, dans le cadre de l'éducation, le mot « daraba » signifierait-il « éduquer », « interpeller », « rappeler » ou, encore, « réprimander » sans que cela ait de connotation physique. De plus, dans ce hadith, la possibilité de corriger l'enfant de la sorte n'est permise que dans un seul cas précis : le refus de s'astreindre correctement à la prière, et non pour d'autres comportements ou désobéissances de l'enfant.

Cependant, **les écoles coraniques sont souvent pointées du doigt pour être des lieux où la pratique des châtiments corporels est répandue.** Un rapport (38) du Comité des droits de l'enfant de l'ONU décrit les violences infligées aux « mauvais élèves » de **certaines écoles coraniques des Comores** par leurs maîtres ; ces châtiments consistent à « *les promener à travers le village, à demi-nus, le visage et le corps enduits de boue et de noir de fumée, avec un collier de coquilles d'escargots autour du cou. [...] Dans cet accoutrement et*

sous la huée des autres enfants, l'enfant ainsi puni est tenu de crier la faute commise. L'organisation de ces spectacles jadis très courants contribue sans nul doute au rejet profond de l'école coranique par les enfants, qui sont pour la plupart très traumatisés et souvent peu instruits. Il s'agit là du châtement extrême, souvent précédé de bastonnades, de bains d'orties trempées et d'exposition au soleil du corps enduit de sirop de canne à sucre. ». Ce rapport précise que « des générations de maîtres coraniques perpétuent une tradition selon laquelle l'enfant est un être pervers, qu'il faut savoir "dresser", par la contrainte et les châtements corporels, qu'on estime particulièrement indiqués pour les jeunes garçons, suivant une conception spartiate très largement partagée par la communauté. ».

Dans le numéro du 02 février 2005 de *Courrier international*, un article de Mamadou Bineta, publié initialement dans *Le Messenger* de Douala, témoigne du **même type de violences au Tchad** : « *Un gamin de 11 ans, le corps lacéré, s'enfuit en pleurant d'une concession dans l'espoir de regagner la maison familiale. Très vite, il est rattrapé par un jeune marabout et ramené au centre, où, détenu depuis quelques jours, il est régulièrement fouetté et tabassé. C'est son père qui l'y a placé afin qu'il soit "dressé" à lui obéir en toute circonstance. Cet établissement privé est officiellement un centre de formation et d'éducation islamique. La violence y est le mode d'éducation privilégié.* » (39).

Les écoles coraniques du **Pakistan, les madrassas, sont aussi des lieux où les châtements corporels peuvent dériver en sévices et agressions sexuelles**, comme l'explique la journaliste Mariana Baabar dans un article de l'hebdomadaire *Outlook* du 24 janvier 2005 (40). Elle y relate, entre autres, les viols fréquent des enfants par les prêtres musulmans, et le cas d'un élève d'une madrassa de Faisalabad âgé de 11 ans qui fut enchaîné, enfermé et battu à coups de barre de fer par son maître, pour s'être soustrait à la routine quotidienne des tabassages. L'enfant s'en sortira avec une fracture du crâne et des ecchymoses sur tout le corps. Son cas a été révélé grâce à l'intervention de la Commission pakistanaise des Droits de l'Homme.

En 2009, l'**UNICEF en Mauritanie s'associe au Réseau des Imams et des chefs religieux** afin d'étudier le phénomène des châtements corporels envers les enfants, considérés comme une méthode éducative acceptable et efficace aussi bien dans les familles que dans les écoles coraniques en République islamique de Mauritanie (41). L'étude menée a constaté qu'**il n'y a pas de justification de la violence envers les enfants dans le Coran**. Cela a constitué la base d'une **fatwa interdisant la violence physique et verbale contre les enfants dans le système éducatif et à la maison**.

En Egypte, une étude publiée en 2005 par la plus ancienne et prestigieuse institution de l'islam sunnite, l'**Université Al-Azhar**, parrainée par le Grand imam Muhammad Sayyid Tantawi, **en collaboration avec l'UNICEF**, était déjà parvenue aux **mêmes conclusions** (42).

3. Le bouddhisme

Dans le **guide publié en 2010 par l'UNICEF et Religions for Peace** (43), un paragraphe est consacré au bouddhisme expliquant que les principes de base de cette religion sont contre l'imposition de la douleur aux autres et qu'il n'y a **pas de place pour la violence dans les enseignements de Bouddha**, le Dharma. La préoccupation du bouddhisme est le bien-être de l'ensemble des individus.

Afin de promouvoir une meilleure information et compréhension des droits des enfants tels que décrits dans la Convention des Droits de l'Enfant, l'**UNICEF Bhoutan** a traduit les principes de cette convention par la création d'un mandala reflétant l'approche bouddhiste de la vie et les droits fondamentaux de l'Enfant (44) (Annexe 2). Le Juge en chef de la Cours Suprême du Bhoutan, **Lyonpo Sonam Tobgye**, a d'ailleurs salué cette initiative en rappelant que les trois principes-piliers de la Convention des Droits de l'Enfant, à savoir la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant et la participation de l'enfant, sont inhérents aux valeurs bouddhistes du Bhoutan (43).

4. L'hindouisme

La tradition hindoue enseigne la **non-violence (Ahimsa)** et prêche contre le fait de blesser ou d'être blessant (Himsa) (45). Les parents hindous doivent élever leurs enfants selon le principe de l'Ahimsa, vers la nature supérieure de l'amour, du pardon, de l'amitié et de la sécurité. **C'est donc sans être blessé physiquement, émotionnellement ou psychologiquement que l'enfant doit se développer** (46). Cela est l'idée résumée dans le proverbe hindou : « *Les adeptes de Shiva ne gouvernent jamais les jeunes par la peur. Il leur est interdit de frapper les enfants, d'utiliser des mots durs, de les négliger ou de commettre un abus envers eux. Ils savent qu'on ne peut pas rendre les enfants meilleurs en leur faisant se sentir encore pire.* » (47).

5. Le baha'isme

Le baha'isme est une religion abrahamique fondée par Baha'u'llah qui mérite d'être mentionnée ici, car **elle enseigne à ses fidèles l'abstention de toute forme de violences et condamne fermement celles faites aux enfants**. En témoigne de façon explicite, en 1895, le chapitre 95 de la *Sélection des Ecrits d'Abdu'l-Baha*, fils du fondateur : « *Chaque fois qu'une*

mère constate que son enfant se conduit bien, qu'elle lui fasse des éloges, qu'elle l'applaudisse et réjouisse son cœur mais, si le moindre trait indésirable venait à se manifester, qu'elle conseille l'enfant et le punisse, en utilisant des moyens fondés sur la raison et même, en cas de nécessité, une légère réprimande verbale. **Il est toutefois inadmissible de frapper un enfant ou de l'humilier. En effet, l'enfant soumis à des coups ou à des insultes aura un caractère totalement dénaturé.** » (48).

6. La religion sikhe

Bien que méconnu, le sikhisme constitue la 5^{ème} religion du monde et se veut fondé sur les Droits de l'Homme (49). Nous citons également cette religion en raison de la **condamnation que fait sa Société des châtiments corporels et de sa promotion de la parentalité positive et non-violente** : « *De toutes les formes de punitions qu'utilisent les parents, celle qui a les conséquences les plus graves est le châtiment corporel. Les enfants qui sont fessés, frappés ou giflés sont plus susceptibles de se battre avec les autres enfants. Ils sont plus susceptibles de devenir tyranniques et d'avoir recours à l'agressivité pour résoudre les conflits avec les autres.* » (50).

7. Vers un consensus interreligieux

En août 2006, s'est tenue à Kyoto la 8^{ème} **Conférence mondiale des Religions pour la Paix** qui réunissait plus de 800 hauts responsables religieux de toutes les régions du monde et de toutes les grandes traditions religieuses (51). A cette occasion, une déclaration sur la violence faite aux enfants a été adoptée, engageant de façon internationale les fidèles des différentes religions et confessions à s'opposer à la violence dont sont victimes les enfants et à les protéger. **La Déclaration de Kyoto (52) est le fruit d'une réflexion interreligieuse initiée par le partenariat du réseau Religions pour la Paix avec l'UNICEF**, et demande explicitement aux gouvernements « *d'adopter une législation visant à interdire toutes les formes de violence contre les enfants, y compris les châtiments corporels* » et d'établir « *des mécanismes appropriés pour assurer la mise en œuvre effective de ces lois et de veiller à ce que les communautés religieuses participent officiellement à ces mécanismes.* ».

Religions pour la Paix et l'UNICEF ont poursuivi leur collaboration en rédigeant, en 2010, un guide destiné à informer et à aider les communautés religieuses « *à se mobiliser pour empêcher, éliminer et répondre à la violence à l'encontre des enfants.* » (43).

Enfin, en 2015, les associations Churches' Network for Non-Violence (CNNV), Save the Children et Global Initiative to End All Corporal Punishment se sont unies dans la rédaction d'un livret (53) destiné aux personnes travaillant avec des communautés religieuses et des organisations basées sur la Foi. Ce livret expose les arguments qui justifient cet appel à l'interdiction et à l'élimination des châtiments corporels envers les enfants. Il donne aussi des conseils pratiques de guidance pour les responsables religieux et pour les communautés qui les supportent en prenant une part active dans la promotion du droit des enfants à la non-violence.

iii. Le point de vue des philosophes

1. Les philosophes de l'Antiquité

Bien que peu nombreux, notons que les premiers écrits philosophiques faisant références aux châtiments corporels administrés aux enfants datent de l'Antiquité grecque.

Si, dans sa *République*, **Platon** conseille : « *Formez vos enfants dans leurs études non par la contrainte, mais par les jeux, et vous pourrez mieux observer leurs résultats naturels.* » (54), dans *Protagoras*, ses propos sont tout autres : « ***Si l'enfant obéit, c'est bien, sinon, il est redressé par des menaces et par des coups comme un bout de bois.*** » (55). De même dans les *Lois*, Platon assimile l'enfant à un animal devant être traité comme tel et à un esclave pouvant être puni par n'importe qui : « *De tous les animaux, l'enfant est le plus incontrôlable car la source de la raison en lui n'est pas encore réglée [...]. Aussi doit-il être lié de nombreuses brides ; en premier lieu, quand il quitte les mains des mères et des nourrices, il doit être contrôlé par des enseignants, peu importe ce qu'ils enseignent. Mais il est aussi un esclave et, à cet égard, n'importe quel citoyen d'honneur qui croise son chemin peut le punir.* » (56).

De la même façon, **Aristote** explique dans *Les Politiques* que l'éducation « *doit être accompagnée de douleur* » et que l'enfant qui a un comportement indésirable doit être « *déshonoré et battu* » (57).

2. Locke (1632-1704)

Le philosophe anglais John Locke est l'auteur d'écrits sur l'éducation rassemblés dans le traité qu'il publiera en 1693, *Quelques pensées sur l'éducation*. Ce travail philosophique a influencé d'autres auteurs et philosophes ayant écrit sur le sujet, tels que Kant ou Rousseau. Nous choisissons donc de l'exposer en premier.

Une grande partie de ce que Locke prône dans ce traité d'éducation semble influencée par des éléments de sa biographie. Après le décès de sa mère, le jeune John Locke est élevé principalement par **son père qui le bat régulièrement**, comme l'explique Richard Aldrich : « *Le père semble avoir été un homme dur (il recommandait par exemple de fouetter sans ménagement les mères célibataires), qui pensait qu'il valait mieux ne pas se montrer indulgent avec son jeune fils mais au contraire lui inspirer la crainte du père et le garder à distance.* » (58). Locke a connu également la violence éducative au cours de ses années d'études à Westminster, puis à Oxford. Cela est illustré dans une lettre qu'il adresse plus tard, alors devenu précepteur et pédagogue, à un de ses amis à propos du fils de celui-ci qui ne s'appliquait pas dans ses études ; Locke y évoque la solution de l'envoyer « *à Westminster ou dans quelque autre école fort sévère, où si on lui donnait copieusement du fouet tandis que vous cherchiez un autre précepteur qui lui conviendrait, il deviendrait peut-être plus docile et désireux d'étudier par la suite à la maison.* » (59).

Locke évolue dans une époque où, concernant la question de la nature profonde de l'homme, s'opposent les partisans de l'empirisme, comme lui, et les partisans de l'innéisme des idées, comme les cartésiens. Ainsi affirme-t-il que « *les neuf dixième des hommes que nous connaissons, sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation.* » (60). Locke est donc aussi opposé à l'augustinisme fondé sur la conception du péché originel présent dans chaque homme, rendant l'enfant immoral et méchant par nature. Pour autant, s'il n'y a pas d'innéité du mal, il s'introduit tôt dans l'esprit des enfants, faute d'éducation : « *Comme les défauts qui proviennent de la première cuisson d'une faïence et qui ne sauraient être corrigés dans la seconde ou dans la troisième, ces erreurs laissent après elles une empreinte ineffaçable, dont la trace subsiste à travers tous les degrés et toutes les stations de la vie.* » (60). Afin d'éviter cela, les parents se doivent d'être sévères dès la petite enfance : « *Ceux donc qui prétendent gouverner leurs fils, doivent commencer, quand ils sont tout petits, à obtenir d'eux une **soumission complète à leur volonté.*** »

Concernant l'usage spécifique des châtimets corporels, la position de Locke paraît paradoxale car il s'y oppose à plusieurs reprises dans son œuvre, tout en reconnaissant ne pas pouvoir ne pas y recourir dans certaines circonstances.

Locke expose différents arguments ouvertement contre le recours aux châtimets corporels :

- Selon lui, la principale raison de s'y opposer est que **le recours aux châtimets corporels produit l'effet inverse à celui recherché** : « *La*

méthode ordinaire, méthode expéditive et commode pour la paresse des maîtres, celle qui procède par châtiments et coups de fouet, et qui est à peu près la seule que les précepteurs emploient, la seule même qu'ils croient possible, est de toutes la moins propre au service de l'éducation, parce qu'elle tend à produire deux maux contraires, ce Charybde et ce Scylla, contre lesquels, je l'ai montré, viennent d'un côté ou de l'autre échouer toutes les éducations mal dirigées. » (60)

« Les coups et les autres sortes de châtiments serviles et corporels ne conviennent donc pas comme moyens de discipline dans l'éducation d'un enfant dont nous voulons faire un homme sage, bon et libre. » (60)

- Au lieu de dissuader l'enfant de faire ce pour quoi il est frappé, on le pousse à le faire, mais en cachette ; il apprend alors **le mensonge et la dissimulation** plutôt que le droit et la morale. : *« L'enfant se soumet et feint d'obéir, tant que la crainte du fouet agit sur lui : mais dès qu'il en est délivré et que, n'étant plus sous les yeux de son maître, il peut se permettre l'impunité, il donne libre carrière à ses inclinaisons naturelles, qui loin d'être affaiblies par cette méthode se sont au contraire accrues et fortifiées en lui, et qui, un instant contraintes éclatent avec d'autant plus de violence. » (60)*
- La violence éducative renforce l'agressivité qui est alors apprise par **l'imitation d'un modèle contradictoire** qui interdit de frapper mais qui frappe lui-même : *« Ce qui est certain, c'est que les châtiments corporels, quand ils ne font pas de bien, font beaucoup de mal. S'ils n'atteignent pas l'esprit et n'assouplissent pas la volonté, ils endurent le coupable ; et quelque douleur qu'il ait soufferte pour sa faute, il n'en chérit que plus son opiniâtreté, ce péché mignon qui lui a déjà donné la victoire ; il n'en est que plus disposé à rechercher, à espérer pour l'avenir de nouveaux triomphes. » (60)*
- Les châtiments corporels sont à proscrire quand ils sont employés à des fins d'apprentissages, car **l'enfant associe dans son esprit douleur et savoir**. Cela produit chez lui une aversion pour les études, au lieu de lui donner le goût d'apprendre : *« Les châtiments de cette espèce ont pour résultat nécessaire de faire haïr à l'enfant des choses que le devoir des précepteurs serait précisément de lui faire aimer. [...] Il ne peut manquer d'oublier le peu qu'il en a appris au collège et que neuf fois sur dix il a pris en dégoût, à cause des mauvais traitements que cette étude lui a valus. » (60)*

Enfin, Locke décrit trois situations où les châtiments corporels sont clairement recommandés, « faute de mieux » pourrait-on dire :

- La **petite enfance** est la période durant laquelle il faut utiliser les châtiments corporels, pour ne pas avoir à le faire plus tard : *« Tout ce que j'ai prétendu*

établir jusqu'ici, c'est que, quel que soit le degré de rigueur nécessaire, il convient d'en user d'autant plus volontiers que l'enfant est plus jeune. Une fois que cette sévérité, convenablement appliquée, a produit son effet, il est bon de la modérer et de lui substituer une forme de discipline plus douce. [...] La première fois qu'on a recours aux châtimens corporels, il faudrait prolonger et redoubler la punition, jusqu'à ce qu'elle eût entièrement triomphé de la résistance, que l'esprit de l'enfant fût assoupli, et l'autorité des parents établie : dès lors, pour la maintenir, il suffira d'une gravité mêlée de douceur. » (60) Locke appuie cette recommandation par le fait que l'enfant n'a pas de mémoire et ne retiendra donc que le positif de ces expériences : « Si par une direction ferme les parents ont su rendre complaisante et souple la volonté de leurs enfants, avant qu'ils aient assez de mémoire pour se rappeler comment on les a traités, ces dispositions leur paraîtront naturelles, et elles agiront désormais en eux comme si elles l'étaient en effet ; elles préviendront toute tentative de résistance ou de révolte. » (60)

- Plus tard dans la vie de l'enfant, les châtimens corporels restent le moyen de **dernier recours** lorsque les autres techniques disciplinaires ont échoué : *« Mais, je le répète, les châtimens corporels sont de toutes les corrections la plus mauvaise ; c'est par conséquent la dernière qu'il faille employer, et seulement dans les cas extrêmes, après qu'on aura essayé de tous les moyens plus doux et qu'on en aura reconnu l'impuissance. » (60) Dans la conclusion de son chapitre intitulé « De l'usage du fouet », Locke réaffirme que même cette ultime solution peut échouer, en particulier lorsque les châtimens corporels sont répétés : « Si une correction de ce genre, répétée plusieurs fois à des intervalles convenables, et poussée jusqu'aux limites extrêmes de la sévérité, accompagnée d'ailleurs des marques non équivoques du mécontentement paternel, ne produit pas d'effet et ne réussit pas à modifier les dispositions de l'enfant, à le rendre souple et docile, quel profit peut-on désormais espérer de l'usage des châtimens corporels, et à quoi bon les employer plus longtemps ? Fouetter un enfant, lorsqu'on ne peut plus compter que cette correction produise aucun bien, c'est plutôt se comporter avec la fureur d'un ennemi plein de rage qu'avec la sagesse d'un ami compatissant ; et le châtiment n'est plus alors qu'une provocation inutile, qui n'a aucune chance d'amender le coupable. Si un père est assez malheureux pour avoir un fils aussi pervers, aussi intraitable, je ne vois pas ce qui lui reste à faire, sinon à prier Dieu pour lui. » (60)*
- **Lorsque l'enfant s'obstine ou se révolte**, les châtimens corporels sont tout indiqués : *« C'est seulement l'opiniâtreté, la désobéissance obstinée, qui doit être réprimée par la force et par les coups : car dans ce cas, il n'y a pas d'autre remède » (60)*

3. Kant (1724-1804)

Dans son recueil *Réflexions sur l'éducation* (61), Emmanuel Kant expose sa façon de penser l'éducation, notamment en termes de discipline et de châtements corporels. Mais pour mieux comprendre ses propos, il est nécessaire de les replacer dans le contexte historique de l'Allemagne au XVIIIème siècle : il n'y a pas d'école à proprement parler ; quasiment n'importe qui peut devenir instituteur, souvent faute de mieux ; il n'y a **pas de connaissance scientifique sur l'éducation**, la méthode est surtout empirique (62). En ce qui concerne Kant, il est scolarisé de l'âge de 8 ans jusqu'à 16 ans au Collegium Fridericianum, un établissement de tradition piétiste, branche très stricte du protestantisme, où la discipline était stricte et les **châtements corporels largement utilisés**.

Lorsque Kant produit ses cours sur l'éducation, il en réaffirme l'importance : « *L'éducation est le plus grand et le plus grave problème qui puisse être posé à l'homme* », car « *L'homme est un animal qui, du moment où il vit parmi d'autres individus de son espèce, a besoin d'un maître.* » (61). L'éducation est donc le problème de toute l'humanité, une génération en éduquant une autre et ainsi de suite, le produit de ses erreurs a fatalement des répercussions historiques. Pour Kant, **l'animalité de l'homme doit être combattue, en particulier chez le tout jeune enfant** chez qui le « *penchant animal à l'égoïsme l'incite toutefois à se réserver dans toute la mesure du possible un régime d'exception pour lui-même. Il lui faut donc un maître qui batte en brèche sa volonté particulière et le force à obéir à une volonté universellement valable, grâce à laquelle chacun puisse être libre.* » (63). Le rôle de l'éducation est d'ôter la « sauvagerie » inhérente à l'enfant, de le sortir de son état d'animalité : « **La discipline transforme l'animalité en humanité.** [...] *La discipline est ainsi simplement négative, c'est l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité ; en revanche, l'instruction est la partie positive de l'éducation. [...] Le défaut de discipline est un mal plus grand que le défaut de culture, car celui-ci peut se réparer plus tard ; mais la sauvagerie ne peut plus être chassée.* » (61). Kant s'inscrit dans une tradition bien ancrée à son époque (et qui tend à l'être encore de nos jours) où **l'enfant est perçu comme un être potentiellement tyrannique** (64), et cela dès le début de sa vie, si on ne lui applique pas dès le plus jeune âge une éducation stricte : « *On les accoutume à voir tous leurs caprices satisfaits, il sera ensuite trop tard pour tenter de briser leur volonté.* » (61), « *Qu'on les laisse crier, ils en seront bientôt fatigués eux-mêmes. Mais si l'on cède à tous leurs caprices dans la première jeunesse, on perd par là leur cœur et leurs mœurs.* » (61). On ne sera donc pas surpris de voir Kant souvent parler de « **dressage** » en matière d'éducation, où **l'obéissance absolue** est la première chose à inculquer à l'enfant : « *L'obéissance peut être dérivée de la contrainte, et elle est alors absolue, ou de la confiance, et elle est alors de l'autre forme. Cette obéissance volontaire est très importante mais la première, l'obéissance absolue, est extrêmement nécessaire, puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisaient pas.* » (61).

Pour obtenir cette obéissance, Kant prône l'usage des punitions morales qu'il privilégie aux punitions corporelles sans les exclure pour autant :

« Toute transgression d'un ordre chez un enfant est un manque d'obéissance, qui entraîne punition. [...] Cette punition est ou physique ou morale. La punition est morale lorsque l'on froisse notre penchant à être honorés et aimés, cet auxiliaire de la moralité, par exemple lorsqu'on humilie l'enfant, qu'on l'accueille avec une froideur glaciale. Il faut autant que possible entretenir ce penchant. Aussi cette espèce de punition est-elle la meilleure, car elle vient en aide à la moralité. [...] **La punition physique consiste ou bien dans le refus de ce que l'enfant désire, ou bien dans l'application d'une certaine peine.** [...] **Les punitions physiques ne doivent servir qu'à remédier à l'insuffisance des punitions morales.** [...] Mais au commencement, **la contrainte physique sert à réparer dans l'enfant le défaut de réflexion.** » (61).

Kant a donc entretenu l'idée que la base de l'apprentissage résidait dans la soumission et l'obéissance absolue de l'enfant et cela grâce à son « dressage » dès le plus jeune âge. Il semble donc avoir contribué au développement de ce que la psychanalyste Alice Miller nomme, à la suite de Katharina Rutschky (65), la « *pédagogie noire* » (66).

4. Rousseau (1712-1778)

Prônant une « *éducation naturelle et libre* » (67), Jean-Jacques Rousseau semble s'insurger contre les violences faites aux enfants. Pourtant, dans son livre *C'est pour ton bien*, Alice Miller écrit que « *La pédagogie de Rousseau est manipulatrice au plus haut degré* » (66). Il nous semble donc important de nous attarder sur l'exposé que fait Rousseau de son point de vue sur la pédagogie, notamment à travers ses *Confessions* et son *Emile ou de l'éducation*.

Rousseau enfant est élevé par un père de nature irascible et colérique, et par la sœur de celui-ci, sa mère étant morte en lui donnant la vie. Même s'il en parle peu dans ses *Confessions*, Jean-Jacques Rousseau est un enfant battu dès sa plus tendre enfance. A partir de l'âge de 10 ans, son père le confie à son oncle qui lui-même le confiera au pasteur Lambercier avec qui vit sa fille d'une quarantaine d'années. Durant cette période, Rousseau dit ne pas avoir subi de violence, mais il relate pourtant le souvenir d'une fessée reçue des mains de la fille du pasteur, Gabrielle Lambercier, qui, par l'excitation de ses organes génitaux, détermina son masochisme. **Ce lien entre fessée et sexualité masochiste semble inédit dans la littérature, d'autant plus qu'il est fait par l'auteur lui-même :** « *J'avais trouvé dans la douleur, dans la honte même, un mélange de sensualité qui m'avait laissé plus de désir que de crainte de l'éprouver derechef par la même main.* » (68). Dans un article paru sur le site nospank.net, Tom Johnson précise : « *Parce que les fesses sont si près des organes génitaux et si intimement liées aux centres nerveux sexuels, les coups portés à cet endroit peuvent déclencher des sensations puissantes et involontaires de plaisir sexuel. Ceci peut arriver à de très jeunes enfants, en dépit d'une douleur intense et clairement désagréable.* » (69). Sigmund

Freud affirmera également ce lien dans ses *Trois essais sur la théorie de la sexualité* : « Une des origines érogènes de la tendance passive à la cruauté (masochisme) est l'excitation douloureuse de la région fessière, phénomène bien connu depuis *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau. » (70).

Rousseau est ensuite placé en apprentissage comme apprenti graveur chez Abel Ducommun. Il y est copieusement battu pour être prétendument voleur et menteur, ce qu'il vit comme une injustice. **Cela fait naître en lui le désir de vengeance et l'idée qu'il vaut mieux correspondre à l'image que l'on se fait de lui, rendant les châtiments corporels ainsi reçus complètement contre-productifs** : « *La tyrannie de mon maître finit [...] par me donner des vices que j'aurais haïs, tels que le mensonge, la fainéantise, le vol. [...] Au lieu de retourner les yeux en arrière et de regarder la punition, je les portais en avant et je regardais la vengeance. [...] Voilà comment j'appris à convoiter en silence, à me cacher, à dissimuler, à mentir, et à dérober enfin, fantaisie qui jusqu'alors ne m'était pas venue, et dont je n'ai pu depuis lors bien me guérir.* » (68) C'est dans ces conditions qu'à l'âge de 16 ans, Rousseau s'enfuit, est recueilli par Madame de Warens qui devient sa protectrice durant cinq ans, véritable figure maternelle qu'il nomme « *Maman* », puis sa maîtresse. Par la suite, elle l'éloignera de sa maison en lui trouvant un emploi de précepteur, pour rester avec son nouvel amour. Plus tard, il rencontre Thérèse Levasseur avec qui il a cinq enfants, mais qu'il dépose tous aux Enfants-Trouvés « pour leur bien » : « *Tout pesé, je choisis pour mes enfants le mieux, ou ce que je crus l'être. J'aurais voulu, je voudrais encore avoir été élevé et nourri comme ils l'ont été.* » (68). S'agit-il là d'un refus de paternité, de la reproduction d'abandons que lui-même a vécus (au décès de sa mère, par son père, sa tante, son oncle, Madame de Warens) ? Olivier Marty fait ce lien (71) en assimilant les abandons de Rousseau de ses enfants à des infanticides, comme le sont nombre d'abandons ou de mises en nourrice à l'époque. Cela serait une façon de rendre aux choses leur cours normal : l'enfant « né presque mourant » qu'il était aurait dû mourir, et non sa mère. De même qu'en abandonnant ses enfants, il leur ôte leur mère, comme la sienne lui fut enlevée.

Dans son *Emile*, Rousseau médite sur le thème de l'éducation, ce qui peut surprendre de la part d'un homme qui a abandonné ses cinq enfants. Pourtant, ses idées ont fortement influencé le XVIIIème siècle et feront référence pour bon nombre d'auteurs d'ouvrages sur la pédagogie. Inspiré par Locke, il préconise de **traiter par le mépris l'enfant qui désobéit et de lui retirer l'amour et l'estime qu'on lui porte**. L'enfant est pris dans une sorte de chantage affectif où ses actes sont garants du bonheur ou du malheur de ses parents : « *Tu es mon bien, mon enfant, mon ouvrage. C'est de ton bonheur que j'attends le mien : si tu frustres mes espérances, tu me voles vingt ans de ma vie et tu fais le malheur de mes vieux jours.* » (67) S'il doit y avoir une punition, elle est en général donnée par la conséquence naturelle de l'action : par exemple, l'enfant qui ne fait pas attention finit par chuter et se faire mal, ainsi est-il puni. La sanction par la nature évite au parent d'avoir à l'infliger lui-même.

Enfin, l'une des seules situations où Rousseau encourage l'usage des châtiments corporels est lorsque l'enfant tente de dominer l'adulte : « *S'il osait frapper sérieusement quelqu'un, fût-ce son laquais, fût-ce le bourreau, faites-lui rendre toujours ses coups avec*

usure, et de manière à lui ôter l'envie d'y revenir. » (67). Autrement dit, ce qui choque Rousseau et qui mérite d'être corrigé « *avec usure* » n'est pas le fait que l'enfant frappe, mais sa tentative de renverser le rapport adulte dominant/enfant dominé.

iv. Les châtiments corporels dans la littérature

Dans la mesure où les œuvres et les idées des auteurs ont une influence plus importante que celles de ceux qui ne publient pas, nous exposons ici quelques prises de position d'auteurs dans la dénonciation ou le soutien de la violence éducative.

1. Antiquités grecque et latine

A l'instar de Platon et Aristote, on retrouve des recommandations en faveur des châtiments corporels dans la pièce *Les Nuées* d'**Aristophane**. L'un des personnages, porte-parole de l'auteur, regrette le bon vieux temps où l'élève qui « *faisait quelques bouffonneries [...] était frappé et châtié* » et affirme son opinion face à son interlocuteur qui désapprouve cette éducation : « *C'est pourtant cette même éducation [...] qui forma les guerriers de Marathon.* » (72).

Un personnage d'une comédie de **Ménandre** déclare : « ***Qui n'a pas été bien fouetté n'a pas été bien élevé.*** », ce qui sonne comme un proverbe.

Dans une de ses *Epîtres*, le poète **Horace** évoque le « *brutal Orbilius* » (73), son pédagogue dont il subit les punitions cuisantes, et dont le nom donnera au XVIIIème le mot « orbilianisme » pour désigner la pratique des châtiments corporels.

Quintilien, lui, est l'un des premiers auteurs à critiquer sans ambiguïté les châtiments corporels dans le livre I de son *Institution oratoire* : « *La douleur et la crainte font faire aux enfants des choses qu'on ne saurait honnêtement rapporter et qui, bientôt, les couvrent de honte. C'est bien pis encore si on a négligé de s'assurer des mœurs des surveillants et des maîtres. Je n'ose dire, ni les infamies auxquelles des hommes abominables se laissent abaisser par leur droit de correction manuelle, ni les attentats dont la peur des malheureux enfants suscite parfois l'occasion pour d'autres : on ne m'a que trop compris.* » (74). Cet ouvrage semble avoir influencé des auteurs de la Renaissance tels qu'Erasme et Montaigne.

Plutarque joint sa voix à celle de Quintilien lorsqu'il écrit dans ses *Moralia* : « *On doit porter les enfants à l'amour du bien, par la douceur et la persuasion, jamais par des punitions dures et humiliantes qui conviendraient tout au plus à des esclaves et non à des*

enfants de condition libre. Les mauvais traitements et des affronts les découragent et les rebutent. ». (75)

2. *Au Moyen Âge*

Les documents de cette époque, écrits et iconographies, témoignent du **recours constant aux châtiments corporels dans les écoles et monastères**, mais n'abordent pas la question de cette pratique dans les familles. La majorité d'entre eux les préconise et n'invite que rarement à la modération.

Dans la plupart des monastères du Moyen Âge, on appliquait la **Règle de saint Benoît**, fondateur du monachisme occidental, règle rédigée entre 530 et 543. Le chapitre 30 aborde la façon de corriger les jeunes enfants en ces termes : « *Il faut traiter chacun selon son âge et selon son jugement. C'est pourquoi voici comment on punira les enfants, les adolescents ou les adultes qui ne peuvent pas comprendre la gravité de la mise à l'écart de la communauté. Quand ils font des fautes, on les fait beaucoup jeûner ou bien on les fouette rudement pour les guérir.* » (76). Pour autant, le chapitre 70 vient le modérer : « *Quant aux enfants jusqu'à 15 ans, tous les frères sont chargés de veiller sur eux et de les maintenir dans le bon ordre. Mais ils le feront avec mesure et intelligence. Si quelqu'un se permet de corriger les frères plus âgés, sans ordre de l'abbé, ou bien s'il corrige trop fort les enfants, on le punira selon la Règle. En effet, la Bible dit : « Ne fais pas aux autres le mal que tu ne veux pas pour toi » (Tb 4, 15).* » (77). Les limites dans lesquelles sont prétendument définis les châtiments corporels sont donc très floues.

Au VIII^{ème} siècle, le moine bénédictin **Paul Diacre** commente la Règle de saint Benoît en insistant sur la modération dont il faut faire preuve avec l'usage du fouet, sans le remettre en question pour autant : « *Le maître doit agir modérément envers les enfants et ne pas trop les fouetter, car après le fouet et la punition, ils reviennent bien vite à leurs sottises.* » (78)

Dès le haut Moyen Âge, l'auteur **Egbert de Liège** fait figure d'exception en s'insurgeant contre la virulence des maîtres : « *Il y a des écoles qui consistent plus en fouet qu'en discours.* », il ajoute que « *l'esprit se nourrit de l'intérieur et le fouet n'est d'aucun secours pour lui* » et conclut sur le sadisme de l'éducateur qui « *frappe les enfants comme s'il avait soif de leur sang.* » (78)

Pour résumer, citons l'historien Philippe Ariès qui, lors d'une conversation avec Françoise Dolto dans l'émission Macroscopie sur France-Culture en 1973, qualifia le Moyen Âge en ces termes : « *C'était une société qui n'a jamais aimé les enfants.* ».

3. La Renaissance

Ce n'est qu'au XVI^{ème} siècle que des écrivains dénoncent fermement la pratique de la violence dans l'éducation.

Erasmus, en grand humaniste, est le premier à dénoncer cette « *pédagogie de la cruauté* » et à rêver d'écoles « *jonchées de fleurs et non de tronçons d'osier sanglants* » (79) : « *On ne dirait pas que c'est une école, mais une salle de torture : on n'y entend que crépitement de férules, sifflement de verges, cris et sanglots, menaces épouvantables. Qu'y apprendront-ils donc ces enfants, sinon à haïr les études ? Et quand cette haine s'est fixée une fois dans leurs jeunes esprits, même devenus grands, ils ont les études en horreur.* » (80). Lui, qui a voyagé à travers l'Europe, affirme que « *Personne, après les Ecossais, n'est plus prodigue de coups que les maîtres d'école français.* » (80). Pour lui, la peur provoquée par les châtiments corporels bloque la mémoire et la réprimande ne doit être faite qu'avec mesure car « *la médecine constamment répétée perd de sa force. Quant aux élèves qui ne sont sensibles à aucun autre argument, il ne faut pas non plus les frapper mais les exclure de l'école. Mieux vaut pour eux qu'ils deviennent des travailleurs manuels.* » (80).

En France, c'est **Montaigne** qui, au chapitre XXVI du livre I de ses *Essais*, s'élève contre la violence éducative, déplorant que, au lieu d'inciter les enfants à l'étude, « *on ne leur présente à la vérité que horreur et cruauté. Ôtez-moi la violence et la force : il n'est rien à mon avis qui abâtardisse et étourdisse si fort une nature bien née. Si vous avez envie qu'il craigne la honte et le châtiment, ne l'y endurcissez pas.* » (81). Dans les collèges, on n'entend « *que cris d'enfants suppliciés et de maîtres enivrés en leur colère. Quelle manière d'éveiller l'appétit envers leur leçon, à ces tendres âmes et craintives, que de les y guider d'une trogne effroyable, les mains armées de fouets. Inique et pernicieuse forme !* » (81). Il cite également le passage de l'*Institution oratoire* de Quintilien que nous avons mentionné précédemment et reprend les propos d'Erasmus en ces termes : « *Combien leurs classes seraient plus déceimment jonchées de fleurs et de feuilles que de tronçons d'osier sanglants.* » (81).

4. Du XVII^{ème} siècle à nos jours

A la fin du XVII^{ème} siècle, **Fénelon** publie le *Traité de l'éducation des filles*. Pour lui, une éducation trop autoritaire ne peut qu'engendrer hypocrisie et dégoût du bien. Il tient à minimiser la violence conseillée dans les proverbes bibliques qu'il cite pour n'y voir que la condamnation de l'excès d'indulgence des parents. La crainte ne doit être qu'un ultime recours en cas d'extrême nécessité pour certains enfants, car « *une âme menée par la crainte est toujours plus faible. [...] il y a des naturels qu'il faut dompter par la crainte ; mais,*

encore une fois, il ne faut le faire que quand on ne saurait faire autrement. » (82). Concernant l'usage spécifique des châtiments corporels, il explique : « *Au reste, quoiqu'il ne faille pas toujours menacer sans châtier, de peur de rendre les menaces méprisables, il faut pourtant châtier encore moins qu'on ne menace. Pour les châtiments, la peine doit être aussi légère qu'il est possible, mais accompagnée de toutes les circonstances qui peuvent piquer l'enfant de honte et de remords.* » (82). La méthode éducative traditionnelle de cette époque est donc nuancée et assortie de réserves, Fénelon préconisant gaieté et joie d'apprendre comme maîtres-mots devant présider l'éducation.

Les violences éducatives infligées par les maîtres et précepteurs sont largement décrites dans la littérature romanesque ou autobiographique. Nous citerons, par exemple, **Balzac** qui, en 1832 dans *Louis Lambert* (83), évoque la fêrule comme « *le supplice semblable au trajet du Palais à la Grève de l'écolier s'apprêtant à recevoir la fêrule* », et qui en décrit l'usage : « *Excepté les grandes malices pour lesquelles il existait d'autres châtiments, la fêrule était, à Vendôme, l'ultima ratio patrum. Aux devoirs oubliés, aux leçons mal sues, aux incartades ordinaires, le pensum suffisait ; mais l'amour-propre offensé parlait chez le maître par sa fêrule. Parmi les souffrances physiques auxquelles nous étions soumis, la plus vive était certes celle que nous causait cette palette de cuir, épaisse d'environ deux doigts, appliquée sur nos faibles mains de toute la force, de toute la colère du régent. Pour recevoir cette punition classique, le coupable se mettait à genoux au milieu de la salle. Il fallait se lever de son banc, aller s'agenouiller près de la chaire, et subir les regards curieux, souvent moqueurs, de nos camarades.* ». **Chateaubriand** explique, en 1850, au 4^{ème} chapitre du livre II de ses *Mémoires d'outre-tombe*, comment il refusa de se laisser fouetter par le préfet de semaine de son collègue (84). Citons aussi les châtiments infligés par les instituteurs que décrit **Dickens** en 1849 dans *David Copperfield* (85) et qu'évoquera en détails **Alphonse Daudet** dans *Numa Roumestan* en 1881, en ces termes : « *Il se rappelait en frémissant le seau plein de saumure sous la chaire, dans lequel trempaient les fêrules pour rendre le cuir plus cinglant, l'immense salle carrelée où l'on récitait les leçons à genoux, où pour la moindre punition on se traînait, tendant et retirant la main, jusqu'au frère droit et rigide dans sa rugueuse soutane noire relevée sous les bras par l'effort du coup, frère Boute-à-cuire, comme on l'appelait, parce qu'il s'occupait aussi de la cuisine, et le « han » du cher frère, et la brûlure au bout des petits doigts plein d'encre, que la douleur poignait d'un fourmillement de piqûres.* » (86).

Quant à la violence éducative parentale, **Jules Vallès** l'aborde de façon autobiographique dans *L'Enfant* (87), en 1879. Il y expose une violence éducative instrumentale et traditionnelle, c'est-à-dire appliquée quotidiennement par les parents et cela quel que soit le comportement de l'enfant : « *Ma mère dit qu'il ne faut pas gêner les enfants, et elle me fouette tous les matins ; quand elle n'a pas le temps le matin, c'est pour midi, rarement plus tard que quatre heures.* ». La culpabilité de l'enfant qui prend le parti de ses parents y est nette : « *Ma mère apparaît souvent pour me prendre par les oreilles et me calotter. C'est pour mon bien ; aussi, plus elle m'arrache de cheveux, plus elle me donne de taloches, et plus je suis persuadé qu'elle est une bonne mère et que je suis un enfant ingrat.* ».

Dans un autre chapitre, il évoquera aussi le martyr d'une petite fille morte sous les coups de son père.

En 1894, **Jules Renard** publie *Poil de carotte* (88) qui expose la vie d'un enfant maltraité moralement et physiquement par sa mère. En 1948, **Hervé Bazin** crée le personnage de Folcoche, la mère perverse et maltraitante dans *Vipère au poing* (89), mais la haine dont elle fait preuve à l'égard de ses enfants est telle qu'elle dépasse l'évocation de la violence éducative ordinaire.

Il faut donc attendre le XIX^{ème} siècle pour que la violence éducative ordinaire subie par les enfants de la main de leurs parents soit traitée dans la littérature, puisque, auparavant, seuls les châtiments corporels administrés par les enseignants faisaient l'objet d'écrits qui les recommandaient ou les condamnaient. De nos jours, la maltraitance et les abus physiques sont des sujets beaucoup moins tabous dans la littérature, mais les châtiments corporels « seuls », eux, ne semblent pas susciter l'intérêt des maisons d'édition.

v. *Châtiments corporels et psychanalyse*

1. La Pédagogie psychanalytique

Le mouvement de Pédagogie psychanalytique fait l'objet d'un livre de Danielle Milhaud-Cappe (90), docteur en philosophie et membre de l'Association Internationale d'Histoire de la Psychanalyse, dont nous avons tiré la plupart des informations qui suivent.

Ce mouvement est initialement créé et développé à Zurich et à Vienne, en étroite relation avec Freud, autour de trois figures de proue : **Auguste Aichhorn**, thérapeute viennois à la tête d'un institut de jeunes délinquants, **Hans Zulliger**, instituteur suisse, et **Oskar Pfister**, pasteur, ami et interlocuteur privilégié de Freud. Pour autant, ces trois pionniers prennent certaines libertés avec la pensée freudienne.

Aichhorn s'oppose alors à Freud au sujet du passage du « principe de plaisir » au « principe de réalité ». Selon Freud, l'enfant n'est animé que par le principe de plaisir et seule l'éducation peut le faire accéder au principe de réalité ; de même, l'homme est déterminé par sa nature « perverse » et rebelle à la socialisation. Pour Aichhorn, le passage d'un principe à l'autre se fait naturellement puisqu'aucun être vivant ne peut survivre sans adaptation à la réalité ; quant à sa capacité à se socialiser, l'homme y serait « *naturellement enclin* » et l'enfant possède un « *élan vers la culture et le bien* » (90). Danielle Milhaud-Cappe explique que c'est cet optimisme foncier concernant la nature humaine qui fera occulter Aichhorn l'hypothèse de la pulsion de mort comme explication à la délinquance. Pour lui, **la violence**

juvénile est une simple réactivité chez le délinquant qui est d'abord un enfant carencé qui n'a pas pu connaître des relations confiantes.

Zulliger partage cette même conception optimiste de la nature humaine, « *car, au fond, l'homme est bon* » (91). Il s'éloigne du concept de l'enfant pervers polymorphe telle que l'a théorisée Freud (70). Il affirme que « *notre éducation doit être confiante, stimulante, encourageante et joyeuse* » et que le jeu de l'enfant est une « *dynamique de guérison* » par l'expression qu'il permet (90).

Bien que très lié à Freud, **Pfister** s'en différencie sur le rôle que Freud donne à la sexualité comme clef du problème des psychonévroses. A cette théorie, Pfister lui renvoie celle d'Adler qui privilégie le complexe d'infériorité et les rapports dominant-dominé.

Enfin, aucun d'entre eux ne fait mention de la pulsion de mort, pourtant chère à Freud.

2. Freud et l'éducation

Sigmund Freud perçoit le concept de l'éducation à travers le prisme de sa **théorie des pulsions**. En témoignent les citations des *Nouvelles Conférences* que fait Danielle Milhaud-Cappe : « *L'enfant doit apprendre à maîtriser ses pulsions. Lui donner la liberté de suivre, sans restriction, toutes ses impulsions, est impossible. Ce serait une expérience très instructive pour les psychologues, mais les parents n'y pourraient pas tenir et les enfants eux-mêmes subiraient de graves dommages.* », **l'éducation doit « chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration »**, « **Il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime** » (90). Donc, s'il ne faut pas heurter de front la pulsion, il ne faut pas la laisser déborder non plus ; il semble primordial que les éducateurs gardent les enfants d'un dangereux « laisser-faire », sans pour autant adopter une attitude répressive telle que celle en vigueur à l'époque où sa potentielle pathogénicité (comme pourvoyeuse de névrose) était ignorée. Cette position est celle que poursuivra sa fille, **Anna Freud**, notamment dans un livre qu'elle publie en 1930, *Initiation à la psychanalyse pour les éducateurs* : « *Le devoir d'une pédagogie psychanalytique consisterait à indiquer pour chaque âge le dosage convenable des satisfactions permises et limitations imposées à la vie pulsionnelle, mais cette pédagogie psychanalytique n'existe pas encore et il s'écoulera un certain temps avant l'édification d'une théorie et la mise au point de recettes dont on pourra recommander l'utilisation généralisée.* » (92).

Pour ce qui est de la violence éducative en tant que telle, Freud ne l'aborde que très peu. Nous rappelons ici sa déclaration concernant la fessée : « *Une des origines érogènes de la tendance passive à la cruauté (masochisme) est l'excitation douloureuse de la région fessière, phénomène bien connu depuis les Confessions de Jean-Jacques Rousseau. Les éducateurs en ont déduit avec raison que les châtiments corporels, qui sont généralement*

appliqués à cette partie du corps, doivent être évités chez tous les enfants qui, subissant les influences de la civilisation, courent le danger de développer leur libido dans des voies collatérales. » (70).

Cependant, selon Danielle Milhaud-Cappe, **la théorie freudienne a contribué indirectement au développement des droits de l'enfant et à la lutte contre les abus** dont ils sont victimes, via la mise en évidence de l'existence des pulsions chez l'enfant. Cette théorie aurait conduit à une attitude plus tolérante des adultes envers les enfants, « *Les exigences relatives à la propreté se sont relâchées et les préjugés qui pesaient sur l'onanisme enfantin ont décliné.* » (90).

3. L'apport des autres psychanalystes sur la violence éducative

a. Hans Zulliger et l'« éducateur psychanalyste »

Tout au long de *La psychanalyse à l'école* (91), **Zulliger se positionne explicitement contre l'emploi de la violence physique envers les enfants** et dénonce l'attitude des enseignants qui demandent caution à l'Etat devant le caractère indéfendable de leurs procédés : « [...] *sentant combien est coupable l'usage que nous faisons de la fêrule, nous demandons aux lois scolaires de sanctionner les châtiments corporels. Ce serait un moyen de nous décharger sur l'Etat de notre responsabilité.* ». **Ainsi la violence éducative est-elle inefficace et une manifestation de l'impuissance de l'éducateur** : « *Le pédagogue tyrannique qui, en vertu de sa supériorité physique et intellectuelle, arrive à subjuguier ses élèves, obtient indiscutablement des succès rapides et évidents [...]. Mais [...] les « cures » qu'il réussit sont superficielles.* », « *L'élève qui a reçu une correction s'améliorera sans doute, [...] mais dès qu'il aura heureusement échappé au rayon d'action de son éducateur, il retombera pour le moins dans son ancienne faute...* » (91). **Éduquer par la crainte du châtiment corporel ne permet pas l'intériorisation des valeurs**, ce que Freud affirmait déjà en 1913 : « *Une violente répression de pulsions puissantes exercée de l'extérieur n'apporte jamais pour résultat l'extinction ou la domination de celles-ci, mais occasionne un refoulement qui installe la propension à entrer ultérieurement dans la névrose.* » (93). C'est pour cette raison que Freud poursuit en ces termes : « *C'est entre les mains d'une éducation psychanalytiquement éclairée que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie individuelle des névroses.* » (93).

Zulliger énumère les conséquences qu'il attribue aux châtiments corporels en se basant sur des textes libres de ses élèves à ce sujet : « **Résistance passive, secrète ou déclarée, colère, fureur, haine, soif de vengeance, sadisme d'un côté, dissimulation, hypocrisie, attitudes sournoises et rampantes, peurs morbides, idées de mort et masochisme de l'autre,**

telles sont les tristes et inévitables suites des châtiments corporels. » (91). Par conséquent, la méthode de l'« éducateur psychanalyste » repose sur la recherche des motifs à l'origine des manifestations agressives de l'enfant, ces-dernières étant assimilées à un « besoin de vengeance » réactionnel à une « répression trop brutalement exercée par un père ou un maître d'une sévérité excessive ». Le travail à accomplir est alors de « dériver » le potentiel de cette haine, c'est-à-dire de « libérer l'énergie enchaînée par elle » pour la rendre « utilisable pour des buts utiles » (91).

b. John Bowlby et la théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement de **John Bowlby** (94) est l'une des théories les plus influentes au sujet de l'attachement du nourrisson et de l'enfant. Bowlby définit cet attachement comme un **lien émotif** s'établissant entre l'enfant et la figure maternelle, le « caregiver », favorisant la proximité physique entre eux assurant à l'enfant **protection** et **soins**, et lui offrant la **base de sécurité** nécessaire pour pouvoir explorer son environnement. Ainsi ce système d'attachement participe-t-il de la régulation de la peur et du stress chez l'enfant, y compris à un stade antérieur à la maturation de ses capacités verbales ou de raisonnement. L'enfant développe et intériorise dès la petite enfance un type d'attachement particulier en fonction de l'attitude maternelle à son égard, d'où découlent des représentations de lui-même qu'il établit sous forme de **modèles internes opérants** (MIO) inconscients qui se fixeront rapidement et seront résistants au changement. Ces MIO servent de guides aux comportements ultérieurs du sujet dans ses relations interpersonnelles, et jouent aussi le rôle de « système immunitaire » contre les facteurs de stress. Ils sont les filtres au travers desquels le sujet perçoit et interprète son environnement.

L'enfant n'ayant pas bénéficié de relations satisfaisantes et propices à l'apparition de l'attachement avec sa figure maternelle s'en détachera progressivement pour finalement se lier de façon superficielle aux autres qui deviennent interchangeableables à ses yeux. **La qualité de l'attachement donne donc, dans une certaine mesure, une idée de la façon dont un enfant a été traité.**

Rappelons ici brièvement les 3 types d'attachement qui ont été décrits par la psychologue canadienne **Mary Ainsworth** en 1978, et le 4^{ème} type d'attachement ajouter dans sa lignée par la psychologue américaine **Mary Main**, à la fin des années 1980 (95) :

- **L'attachement sécure** : l'enfant recherche spontanément la proximité avec sa mère ; lorsqu'il en est séparé, il manifeste de la détresse, et lorsqu'elle revient, il recherche immédiatement le contact avec elle. Une fois pris dans les bras, l'enfant est vite réconforté, ce qui lui permet de retourner à ses jeux. Ce type d'attachement reflète un MIO où **l'adulte est perçu comme pouvant**

réconforter l'enfant. Il serait favorisé par les mères qui font preuve de sensibilité et de réactivité pour leur enfant.

- **L'attachement évitant :** l'enfant évite la proximité avec sa mère ; il ne réagit pas au départ de sa mère et, s'il remarque son retour, il continuera d'éviter son regard et tout contact avec elle, préférant porter son attention sur un objet voire sur une personne étrangère. Si sa mère tente de le prendre dans ses bras, il pourra se contorsionner pour rejoindre le sol. Cela traduit un MIO où **l'adulte est perçu comme n'étant pas digne de confiance.**
- **L'attachement ambivalent-résistant :** l'enfant a un besoin intense d'être collé à sa mère, ce qui l'empêche d'explorer normalement son environnement. Lorsqu'il est séparé d'elle, il en est très affecté tout en restant ambivalent à son retour : il recherche avidement le contact avec elle, mais il manifeste aussi des gestes de colère sans parvenir à se calmer et il tarde à retourner à ses occupations. Dans ce MIO, **l'image de l'adulte est intériorisée comme répondant inconstamment aux besoins de l'enfant.**
- **L'attachement désorganisé/désorienté :** l'enfant n'a pas de stratégie cohérente pour gérer le stress lorsqu'il est séparé de sa mère ; il peut présenter des réactions variables, imprévisibles (se figer, tomber face au sol, présenter des stéréotypies ou des comportements contradictoires comme marcher en détournant la tête). Les mouvements vers la mère sont freinés et détournés au dernier moment. Ici, le MIO reflète une **figure d'attachement qui manque d'attitude régulatrice et apaisante, et qui, donc, ne peut pas diminuer l'inconfort, l'angoisse ou la douleur éprouvés par l'enfant.** Cette figure d'attachement émet un signal paradoxal d'être à la fois **source d'anxiété et de potentielle sécurité**, ce qui positionne l'enfant entre la terreur du contact et celle du rejet. Ce type d'attachement est classiquement associé à la maltraitance de l'enfant et à des traumatismes non résolus dans l'histoire du parent.

Ainsi les événements de vie, comme la façon dont les parents élèvent et traitent leur enfant, sont-ils déterminant pour son développement. **Appliquée à l'expérience de châtiments corporels, cette théorie démontre que ce genre de technique de contrôle parental entraîne la dégradation de la qualité de la relation enfant-parent et donc de l'attachement qui sert de fondement à l'enfant pour intérioriser et obéir aux messages parentaux (96,97).** L'enfant éprouvera alors des difficultés à acquérir des compétences régulatrices de ses émotions et actes, cela menant à la survenue de plus de troubles du comportement, qui eux-mêmes augmenteront la susceptibilité du parent à avoir recours aux châtiments corporels.

c. *Françoise Dolto et la « castration symboligène »*

Pédiatre et psychanalyste française, **Françoise Dolto** s'est consacrée à la psychanalyse des enfants et à sa vulgarisation pour aider les parents en difficulté dans leur fonction parentale. Le but de cette psychanalyse appliquée à l'éducation est de **préparer et d'aider les adultes à construire leur parentalité**, car « *Tout le monde ne naît pas avec des dons d'éducateur mais tout le monde est parent.* » (98). Il s'agit alors de s'adapter à la subjectivité de chaque enfant, de donner un sens aux conflits qu'il traverse et aux souffrances que ceux-ci génèrent au cours de son développement.

Pour autant, des principes plus généraux sont applicables à tous. Le plus important est de considérer l'enfant comme une personne, de renoncer à la volonté de toute-puissance que le parent a sur l'enfant : « *Sommes-nous prêts à considérer les enfants comme nos égaux en intelligence, et à ne pas les bafouer à l'occasion de leurs ignorances et de leurs impuissances à chaque fois qu'ils se dérobent à notre vouloir autoritaire ?* » (99).

L'autre principe important qui doit guider toute éducation selon Dolto est de « **savoir donner la castration de manière symboligène** » (100). De nombreuses restrictions doivent être apportées au désir humain par cette castration, ce qui permettra la construction de l'identité de l'enfant et sa socialisation. Pour autant, la castration doit être donnée de façon articulée au stade de développement de l'enfant, dans le respect de sa personne, par un adulte auquel l'enfant est attaché afin que ce-dernier accepte les limites qui lui sont posées : « *Un enfant n'accepte une limitation ou une temporisation de la satisfaction de ses désirs, voire un interdit de pouvoir les satisfaire, que si la personne qui lui en fait l'interdit est une personne aimée au savoir et au pouvoir de laquelle il sait qu'il est en droit un jour d'accéder.* » (100). De même, **la symbolisation de la loi se fait forcément par une identification de l'enfant à l'adulte lui-même soumis à cette loi, si bien que la pratique de violences éducatives en est proscrite** (100) : le parent qui choisit de recourir aux châtiments corporels pour punir son enfant le place dans une situation paradoxale où l'enfant ne pourra pas apprendre le contrôle de ses pulsions, puisque son principal référent lui renvoie le modèle inverse. Cela nous rappelle le propos de Bettelheim, cité par Marianne Dollander et Claude de Tychev (101), pour qui : « *Chaque fois qu'un parent prêche ce qu'il ne pratique pas, la leçon tourne court.* ». Enfin, pour être « *symboligène* », la castration doit permettre la « *sublimation des pulsions refoulées* » : l'interdit signifié verbalement à l'enfant doit pouvoir être intériorisé et accepté par l'enfant, et la tension due à la non-satisfaction de la pulsion doit être prise en considération puisqu'elle continuera à chercher un exutoire (101). Dollander et de Tychev citent également la définition de « *symboligène* » que donne Françoise Chébaux dans son livre *Françoise Dolto et l'éducation* comment étant « *le processus d'élaboration qui doit se mettre en place à la suite de l'interdit pour trouver une satisfaction compatible avec la vie sociale* » (101).

Ainsi Dolto redéfinit-elle la notion d'interdit par ce concept de castration qui n'a plus le sens de mutilation génitale qu'il revêt chez Freud, mais qui est psychiquement structurant.

Par son caractère « symboligène », la castration fait entrer l'enfant dans l'ordre symbolique, qui le fait parler et grandir. De plus, Dolto indique que la pulsion fait partie du fonctionnement biopsychologique de l'homme, qu'elle n'est ni bonne ni mauvaise par nature, mais que certains de ses objets de satisfaction sont à proscrire.

d. Alice Miller et la « pédagogie noire »

Docteur en philosophie, psychologie et sociologie, **Alice Miller** redonne une place centrale au parent et aux interactions réelles. Elle s'écarte alors d'une partie du mouvement psychanalytique à qui elle reproche d'être centrée sur les pulsions internes et les fantasmes de l'enfant. Comme elle l'explique dans la préface de son ouvrage *Le drame de l'enfant doué*, elle a démissionné de l'Association psychanalytique internationale et de la Société suisse de psychanalyse car « *la théorie et la pratique psychanalytique dissimulent ou travestissent les conséquences et les causes des mauvais traitements infligés aux enfants, notamment en qualifiant les faits de fantasmes.* » (102).

Dans l'ensemble de son œuvre, **Alice Miller dénonce l'entreprise de destruction que revêtent les humiliations subies, l'amour pervers, l'abus des enfants pour satisfaire les pulsions des parents** ; elle fait le lien entre ratés présents avec les événements subis durant l'enfance : « *L'opinion publique est loin d'avoir pris conscience que ce qui arrivait à l'enfant dans les premières années de sa vie se répercutait inévitablement sur l'ensemble de la société, et que la psychose, la drogue et la criminalité étaient des expressions codées des expériences de la petite enfance... Ma tâche est de sensibiliser cette opinion aux souffrances de la petite enfance, en m'efforçant d'atteindre chez le lecteur adulte l'enfant qu'il a été.* » (66).

Elle reprend l'expression « *C'est pour ton bien* » et en fait le titre d'un de ses livres (66) où **elle dénonce la « pédagogie noire »**, ou, comme le décrit Mireille Cifali, ces mesures « *qui ont pour résultat l'accomplissement d'un véritable « meurtre psychique » : d'un assassinat de l'âme.* » (103). Ce que dénonce Alice Miller, ce sont les méfaits de l'éducation traditionnelle dont le but est de briser la volonté de l'enfant pour le rendre docile et obéissant, notamment via le recours aux violences éducatives : « *Quand on le bat pour former son caractère, ou en prétendant l'aimer, on agit de façon très hypocrite. Un petit enfant ne peut pas comprendre l'intention de celui qui le bat, il ressent seulement les coups. [...] Il apprend aussi que la violence contre le faible est légitime, la révolte contre le fort interdite. Il apprend qu'il faut mentir et être hypocrite, de ceux-là même qui prétendent enseigner la vérité et la tolérance.* » (66).

Pour Alice Miller, **la pédagogie noire repose sur plusieurs principes** :

- Les adultes sont les maîtres de l'enfant encore dépendant.

- Les adultes tranchent le bien et le mal comme dépositaires de l'autorité divine.
- La colère des adultes est le produit de leurs propres conflits internes, bien qu'ils n'en soient pas conscients ou qu'ils ne veulent pas le reconnaître ; mais ils rendent les enfants responsables de cette colère.
- Les parents ont besoin d'être protégés, c'est-à-dire ne pas « céder » aux besoins des enfants, qu'ils perçoivent comme des caprices ou des manifestations dérangeantes, sous peine de voir le rapport dominant-dominé s'inverser.
- Les sentiments vifs qu'éprouve l'enfant pour son maître constituent un danger et doivent être réprimés. La colère est donc interdite et l'opposition aux parents est sanctionnée par différents moyens comme les châtiments corporels (mais aussi l'humiliation ou le mensonge).
- Il faut le plus tôt ôter à l'enfant sa volonté. Là encore, différents moyens d'oppression existent, outre les châtiments corporels : pièges, mensonges, manipulation, intimidation, privation d'amour, honte, isolement, humiliation, mépris, moquerie...
- Tout cela doit se faire très tôt de manière à ce que l'enfant ne s'aperçoive de rien et ne puisse trahir l'adulte.

Il ne s'agit donc plus de rapports de respect et d'amour entre un parent et son enfant, mais d'un rapport de pouvoir où le parent doit « dresser » l'enfant qu'il perçoit comme potentiellement menaçant. Pour illustrer sa théorie, Alice Miller a retracé les destinées de la toxicomane Christiane F., d'Adolf Hitler et du meurtrier en série Jürgen Bartsch, et a montré comment **des mécanismes d'éducation destructeurs, dont font partie les châtiments corporels, peuvent amener une personne à faire agir son vécu éducatif de façon tout aussi destructive comme modèle comportemental envers soi ou autrui.**

d. Outils de mesure dans la littérature scientifique

Dans la littérature scientifique, plusieurs échelles ont été décrites afin de mesurer les violences et abus physiques subis par les enfants : la **Conflict Tactics Scales (CTS)** (104), le **Childhood Experiences of Violence Questionnaire (CEVQ)** (105), le **Child Maltreatment History Self-Report (CMHSR)** (106), ou le **Childhood Trauma Questionnaire (CTQ)** (107). Il serait fastidieux de décrire chacune des échelles de cette liste non exhaustive, d'autant plus qu'aucune d'elles ne semble faire référence.

Néanmoins, on peut s'attarder sur la **Parent-Child Conflict Tactics Scales (CTSPC)**, version révisée de la CTS, cette-dernière étant l'instrument le plus utilisé pour la mesure épidémiologique de la violence familiale (Annexes 5 et 6). La CTSPC est destinée aux parents

pour évaluer leurs pratiques disciplinaires envers leurs enfants durant les 12 derniers mois via 23 items. Elle est plus adaptée pour mesurer les châtiments corporels et la maltraitance que la CTS, sa version la plus récente a été **validée** et utilisée dans un échantillon représentatif, national, américain (108). Elle a une **bonne cohérence interne** et sa passation est **facile et rapide** (109). De plus, cette échelle a été traduite et validée en français (110).

Il en existe une version adressée à l'enfant, la **CTSPC-CA** (111), qui comprend 44 items dont 24 faisant référence directement aux châtiments corporels. La CTSPC-CA évalue la perception que l'enfant a des stratégies utilisées par ses parents quand ceux-ci sont en colère contre lui. Il n'existe pas de données concernant ses propriétés métrologiques et elle n'a pas de traduction française validée.

La **CTS2** (112) est une version révisée de la CTS s'adressant au couple pour évaluer les actes de violence conjugale. Elle possède de très **bonnes qualités psychométriques** (112) et une traduction française validée (113).

La **CTS2-CA** (9) est une autre version de 62 items adaptée de de la CTS2, mais adressée aux enfants afin qu'ils évaluent la qualité des rapports entre leurs parents. Comme pour la CTSPC-CA, ses qualités métrologiques n'ont pas été évaluées et elle n'a pas de traduction française validée. Néanmoins, la CTS2-CA et la CTSPC-CA sont toutes deux adaptées d'échelles possédant de bonnes qualités psychométriques et une traduction française.

e. Données épidémiologiques : quelques chiffres

Il est difficile d'évaluer la prévalence exacte des châtiments corporels : dans la plupart des familles, ils ne se produisent pas souvent, du moins pas tout au long de la journée, ce qui ne permet pas aux chercheurs d'être en mesure de les observer et de les enregistrer.

Dans un rapport réalisé en 2004 pour la Commission des questions sociales, de la santé et de la famille du Conseil de l'Europe (114), les chiffres suivants concernant des pays européens ont été cités :

- **Croatie** : sur 1000 élèves interrogés entre 1997 et 1998, **93%** ont subi des châtiments corporels ; 27% ont reçu des coups entraînant des blessures.
- **Pologne** : une étude nationale menée sur des adultes en 2001 a révélé que **80%** d'entre eux ont subi des châtiments corporels.
- **Roumanie** : dans une étude réalisée en 2000, **84%** des enfants interrogés déclarent avoir subi des châtiments corporels de leurs parents ; 20% d'entre eux ont été battus avec des objets ; 15% avaient peur de rentrer chez eux par crainte d'être battus.
- **Royaume-Uni** : dans une étude publiée en 1997, **91%** des enfants ont été battus.

Parmi ces pays, seul le Royaume-Uni n'a toujours pas interdit les châtiments corporels à ce jour ; ils ont été abolis en Croatie en 1999, en Pologne en 2010 et en Roumanie en 2004.

En France, une enquête réalisée en 2007 (115), via un questionnaire internet, révèle que 84% des grands-parents et **87% des parents ont déjà donné une fessée**, et que 95% des grands-parents, 95% des parents et **96% des enfants ont déjà reçu une fessée**, cela très majoritairement de leurs parents. Ces résultats sont corroborés par une autre étude (116) menée en 2011 auprès de parents français, espagnols, allemands, autrichiens et suédois qui devaient répondre à un questionnaire lors d'un entretien sur les différents types de châtiments corporels auxquels ils avaient recours sur leur enfant : en France, **87,2% donnaient une tape sur les fesses, 50,5% des fessées avec la main, 71,5% une petite baffe, 32,3% une gifle retentissante**, 4,5% pouvaient frapper leur enfant avec un objet, 11,6% pouvaient le battre sévèrement (Annexe 7).

Enfin, la dernière enquête menée par l'UNICEF estime qu'à travers le monde, **80% des enfants reçoivent des châtiments corporels de leurs parents** (117).

f. Ce que dit la Loi

Il faut souligner l'impact de la politique publique et de la législation concernant les châtiments corporels au sein des différents pays et états. En effet, **la probabilité de retrouver des parents déclarant les utiliser occasionnellement à fréquemment est 1,7 fois plus grande dans les pays où cette pratique est légale** (118). Dans une étude de 2011 (116), comparant la Suède, premier pays ayant interdit les châtiments corporels en 1979, à d'autres pays dont la France, 75,9% des parents suédois déclaraient ne pas du tout utiliser les châtiments corporels, contre 7,9% des parents français ; réciproquement, 46,7% des parents français avaient habituellement recours aux châtiments corporels sévères contre seuls 3,4% des parents suédois, et 45,4% des parents français y avaient déjà eu recours une fois tandis que ce n'était le cas que pour 20,7% des parents suédois (Annexe 7).

i. La violence éducative, déjà proscrite en France ?

L'article 222-13 du Code pénal indique :

« Les violences ayant entraîné une incapacité de travail inférieure ou égale à huit jours ou n'ayant entraîné aucune incapacité de travail sont punies de trois ans d'emprisonnement et de 45000 euros d'amende lorsqu'elles sont commises :

1° Sur un mineur de quinze ans ; [...]

Les peines encourues sont portées à cinq ans d'emprisonnement et à 75000 euros d'amende lorsque l'infraction définie au premier alinéa est commise sur un mineur de quinze ans par un ascendant légitime, naturel ou adoptif ou par toute autre personne ayant autorité sur le mineur. »

Soulignons que les violences dont il est question dans cet article comprennent aussi celles qui n'entraînent pas d'incapacité de travail, soit celles que l'on pourrait qualifier de « légères ». De même, être le parent de la victime mineure ou une figure d'autorité pour elle (comme les enseignants, par exemple) constitue un facteur aggravant. Par conséquent, les violences faites aux enfants, même « légères », sont bel et bien interdites par le Droit français.

Pourtant, en mars 2015, le Comité Européen des Droits Sociaux a jugé que **le droit français ne prévoyait pas « d'interdiction suffisamment claire, contraignante et précise des châtiments corporels »** (119). En cela, la France viole l'article 17-1 de la Charte sociale européenne (120), dont elle est pourtant signataire depuis 1999, qui précise notamment que les Etats parties doivent « *protéger les enfants et les adolescents contre la négligence, la violence ou l'exploitation* ». La France avait déjà été épinglée par ce même Comité et pour les mêmes raisons en 2003 (121), en 2005 (122) et en 2011 (123).

Au vu de l'article 222-13, cette déclaration de non-conformité par le Comité peut surprendre. Mais c'est sans compter sur la jurisprudence qui, en France, se fonde sur l'existence d'un **droit coutumier de correction** à l'origine duquel serait un arrêt de la Cour de cassation du 17 décembre 1819 (124). Ce n'est qu'en 1981 que les conditions d'application de ce droit de correction ont été déterminées dans un jugement rendu par le Tribunal de police de Bordeaux (125) : la violence infligée à l'enfant ne doit pas dépasser la juste mesure fixée par les usages et être proportionnée à l'inconduite. La jurisprudence est donc tenue de distinguer les châtiments corporels « légers », s'inscrivant dans l'exercice du droit de correction, des châtiments corporels excessifs pouvant mettre l'enfant en danger. C'est cette latitude laissée au juge qui est à l'origine de la déclaration de non-conformité à l'article 17 de la Charte sociale européenne, le droit de correction portant atteinte à l'interdiction des châtiments corporels.

Dans son dernier rapport daté du 04 février 2016 (126), **le Comité des Droits des Enfants de l'ONU demande à la France « d'interdire expressément les châtiments corporels dans tous les milieux, y compris au sein de la famille, dans les écoles, les garderies et dans les soins alternatifs »**, rappelant que « **aucune violence contre les enfants n'est justifiable** » et que « **les châtiments corporels sont une forme de violence** ».

ii. Vers une interdiction totale des châtiments corporels en France ?

La question de la possibilité de légiférer dans le sens d'une interdiction totale des châtiments corporels divise massivement l'opinion des Français.

En 2010, la députée et pédiatre Edwige Antier avait déposé une proposition de loi en ce sens, mais cela n'avait pas abouti. En mai 2014, un amendement anti-fessée avait été déposé à l'occasion de la loi sur la famille, avant d'être retiré.

Une enquête (127) a été réalisée entre le 04 et le 09 mars 2015 auprès de 1050 personnes, alors que le Conseil de l'Europe venait d'épingler la France pour ne pas avoir encore interdit explicitement toutes formes de châtiments corporels sur les enfants. Ce sondage a révélé que **70% des Français, soit une écrasante majorité, s'opposaient à l'interdiction de la fessée, contre seulement 7% qui s'y déclaraient « tout à fait favorables »**.

Bien que, sur le principe, cette mesure semble encore impopulaire auprès des Français, un **amendement** (128) a été voté par l'Assemblée Nationale le 1^{er} juillet 2016, à l'occasion de l'examen du projet de loi « Egalité et Citoyenneté » (Annexe 8). Cet amendement propose une redéfinition de l'autorité parentale dans le code civil, en précisant « *l'exclusion de tout traitement cruel, dégradant ou humiliant, y compris tout recours aux violences corporelles* ». Pour autant, cette mesure se veut plus pédagogique que répréhensive puisqu'il est précisé qu'elle est « *de nature exclusivement civile et ne s'accompagne d'aucune sanction pénale nouvelle à l'encontre des parents* ». **Le 22 décembre 2016, le projet de loi « Egalité et Citoyenneté » a été voté par l'Assemblée Nationale** (Annexe 9). Cependant, le 26 janvier 2017, le Conseil Constitutionnel a censuré l'article 222, y voyant un cavalier législatif, soit un article n'ayant pas de lien direct avec les objectifs initiaux de la loi.

Soulignons que l'absence de vertu éducative des châtiments corporels est une information qui commence seulement à être relayée en France ; par exemple, un nouveau *Livret des parents* (129) a été rédigé par la Ministre des Famille, de l'Enfance et des Droits des Femmes en partenariat avec la Caisse Nationale des Allocations Familiales et la Mutualité sociale agricole ; depuis avril 2016, il est envoyé aux futurs parents au cours du cinquième mois de grossesse. On peut y lire un paragraphe consacré aux punitions corporelles et à leur nocivité, soit une grande première pour un texte émanant du gouvernement français (Annexe 10).

iii. L'interdiction des châtiments corporels dans le monde

Plusieurs pays ont interdit les châtiments corporels y compris au sein de la famille (Annexes 3 et 4). La **Suède** est pionnière dans ce domaine car elle fut, en **1979**, le premier pays à légiférer pour une interdiction totale des châtiments corporels.

D'autres pays lui ont emboité le pas, si bien qu'en 2017, 27 des 47 Etats membres du Conseil de l'Europe se sont dotés d'une législation interdisant toute punition corporelle envers les enfants.

Les instances internationales se sont aussi positionnées contre la pratique des châtiments corporels. Citons la **Cours européenne des droits de l'Homme** qui a condamné le Royaume-Uni sur le fondement de l'article 3 de la Convention européenne des droits de l'homme, en estimant que le droit britannique n'offrait pas de protection suffisante à la victime dans une affaire où l'enfant avait été battu régulièrement par son beau-père (130).

Le **Comité des droits de l'Enfant de l'ONU** a fait des recommandations enjoignant aux Etats de protéger l'enfant contre toute forme de maltraitance, en se fondant sur l'article 19 de la Convention internationale des droits de l'enfant (131).

L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a également émis une recommandation intitulée « *Interdire le châtiment corporel des enfants en Europe* » (132).

Enfin, les diverses remontrances du **Comité européen des droits sociaux** (119,121–123), que nous avons évoquées précédemment, s'inscrivent aussi dans cette condamnation des châtiments corporels.

III. IMPLICATIONS EN PSYCHIATRIE DE L'ADULTE

« D'ordinaire, ceux qui gouvernent les enfants ne leur pardonnent rien, et se pardonnent tout à eux-mêmes. »

Fénelon

a. La portée psychotraumatique de la violence éducative ordinaire

i. Mécanismes neurobiologiques

Chercheuse et formatrice en psychotraumatologie et en victimologie, la psychiatre Muriel Salmona s'est aussi intéressée aux **mécanismes neurobiologiques mobilisés chez l'enfant qui reçoit des châtiments corporels et qui semblent similaires à ceux observés dans les états de stress post-traumatiques** (133). Présidente et fondatrice de l'association Mémoire traumatique et Victimologie, elle a publié plusieurs articles et ouvrages à ce sujet (134–139) qui ont éclairé notre réflexion. L'intérêt d'évoquer son travail dans ce chapitre réside dans sa réflexion sur la potentielle portée traumatique des châtiments corporels à court, moyen et long terme, en s'appuyant sur les connaissances actuelles en neurosciences.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les châtiments corporels consistent à faire mal physiquement sans que cela ne provoque de blessure à l'enfant, dans le but de l'éduquer et qu'il obéisse en se conformant aux règles familiales et sociales qu'il doit respecter. En d'autres termes, l'effet recherché est de créer un **conditionnement par une aversion** chez l'enfant pour qu'il ne répète pas le comportement jugé inapproprié par les parents. Pour Muriel Salmona, il s'agit plus de sidérer l'enfant pour obtenir son obéissance immédiate ou le punir et de le conditionner ensuite, **cette sidération mobilisant des mécanismes psychotraumatiques** (140).

Du fait de son immaturité neurologique, l'enfant exposé à des violences, même jugées « minimales » par les adultes, est plus vulnérable à leurs conséquences psychotraumatiques, et cela d'autant plus qu'elles proviennent de personnes représentant à ses yeux amour et protection, telles que ses parents (134). Cette **sidération s'accompagne d'une paralysie du cortex préfrontal et de l'hippocampe**, empêchant l'enfant de mobiliser sa mémoire, ses apprentissages, mais aussi de moduler la réponse émotionnelle de son **amygdale cérébrale dont l'hyperactivité stimule la sécrétion d'adrénaline et de cortisol** par l'organisme (133). Afin de protéger l'organisme de ce stress intense, un mécanisme de sauvegarde

neurobiologique s'enclenche pour court-circuiter l'amygdale cérébrale et éteindre la réponse émotionnelle. Cela est permis par la **production d'endorphines par l'hypophyse et la substance grise périaqueducale, et d'antagonistes des récepteurs NMDA du système glutamatergique dont l'effet kétamine-like est dissociant** (141). L'enfant se retrouve brutalement en état d'anesthésie émotionnelle entraînant une **dissociation traumatique** à l'origine de troubles de la mémoire sous la forme d'une **mémoire traumatique** (142) : la dissociation empêche le traitement et la transformation de la mémoire émotionnelle en mémoire autobiographique par l'hippocampe. Ces processus ne permettent donc pas d'apprentissage ni d'analyse mais engendrent, à défaut, des **circuits de conditionnement**. L'enfant mettra alors en place des **conduites d'évitement et de contrôle** pour éviter ces effets : en résulte l'aversion recherchée par les châtimements corporels pour que l'enfant ne recommence pas ses comportements gênants. Cela reste cohérent avec la définition psychanalytique du traumatisme : « *Événement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique. En termes économiques, le traumatisme se caractérise par un afflux d'excitations qui est excessif, relativement à la tolérance du sujet et à sa capacité de maîtriser et d'élaborer psychiquement ces excitations.* » (143).

Cette mémoire traumatique est à l'origine d'une **culpabilité durable**, d'une **perte de l'estime de soi**, d'un **sentiment d'insécurité et de stress** qui marque l'individu tout au long de sa vie (138).

ii. Mémoire traumatique et passages à l'acte

Ce sont ces mêmes mécanismes neurobiologiques qui sont à l'œuvre chez l'adulte violent. En effet, la mémoire traumatique a la particularité d'être une mémoire émotionnelle non intégrée. Tous les contextes rappelant les situations de violences sont alors susceptibles de la déclencher et de provoquer un état de stress et de tension intolérable chez l'adulte (comme chez l'enfant). Lorsque les stratégies d'évitement et de contrôle sont dépassées, l'autre recours utilisé est d'anesthésier sa mémoire traumatique pour ne plus en ressentir les effets en étant dissocié. Il faut alors provoquer à nouveau un stress intense entraînant un nouveau court-circuit émotionnel, via des mises en danger, des violences exercées contre soi ou contre autrui.

1. Passages à l'acte hétéro-agressifs

Ainsi l'adulte violent peut-il utiliser la violence contre ses enfants ou son conjoint ou tout autre personne pour anesthésier sa mémoire traumatique provenant de violences qu'il a déjà exercées contre eux ou qu'il a subies dans sa propre enfance (134,142).

Concrètement, face à son enfant, le parent violent est confronté au quotidien à de multiples manifestations susceptibles de déclencher sa mémoire traumatique : cris, pleurs, incapacité de l'enfant à répondre à une injonction, frustrations, objet qui tombe, etc. Son psychisme est alors envahi par un stress extrême comme des images de coups, des hurlements, la colère de son parent quand il était enfant ou d'autres auteurs de violences qu'il a subies ou dont il a été témoin. S'il s'identifie inconsciemment à cette image parentale violente ou à tout autre auteur de ces violences subies, il s'autorisera à exercer à son tour des violences sur son enfant pour « s'anesthésier » (134). Ce mécanisme de défense n'est pas sans rappeler la notion d'**identification à l'agresseur** découverte par Sándor Ferenczi, puis développée par Anna Freud (143). C'est de cette façon que **l'adulte remet en scène les violences subies dans son enfance, accompagnées des discours de ses propres parents, et que l'enfant est perçu comme fondamentalement mauvais, provocateur, prêt à « mal tourner » s'il n'est pas « corrigé » à temps, le tout sous couvert d'éducation.** Ainsi un **cycle de violence** peut-il se créer entre le parent et son enfant avec le risque de **transmission transgénérationnelle** de cette violence sur le même schéma, mais aussi entre l'adulte et son conjoint ou d'autres personnes de son entourage avec les répercussions familiales, professionnelles, sociales voire judiciaires que cela implique.

De plus, l'adulte qui s'autorise cette violence pour échapper à sa mémoire traumatique constate qu'elle l'apaise par l'anesthésie qu'elle entraîne. Or, comme nous l'avons décrit précédemment, ce court-circuit passe par la production d'endorphines et d'antagonistes aux récepteurs NMDA du système glutamatergique qui ont un effet kétamine-like (141). Ces intermédiaires agissant donc comme « des drogues dures », des **phénomènes de dépendance et de tolérance** se mettent en place, nécessitant des violences de plus en plus fortes pour aboutir au même court-circuitage de l'amygdale (139). **Le cycle de violence est ainsi entretenu, il gagne en fréquence et en intensité.** Cela est d'autant plus vrai que la dissociation traumatique anesthésie le parent et le rend donc indifférent à la gravité des violences qu'il est en train d'exercer et aux conséquences sur son enfant, ce qui constitue un **facteur de risque majeur de dérives vers la maltraitance, voire médico-légales.**

2. Passages à l'acte auto-agressifs et conduites à risque

Dans d'autres cas, l'adulte peut choisir de retourner la violence contre lui-même. D'une part, la mémoire traumatique de la violence subie et des paroles qui l'accompagnaient alimente des sentiments de **honte**, de **culpabilité** et donc la **perte de l'estime de soi** chez le sujet, phénomène que Ferenczi nomme « **introjection du sentiment de culpabilité de l'adulte [agresseur]** » (144). En s'étant approprié cette image de soi catastrophique, méritant d'être puni, le sujet pourra y trouver une justification à ses conduites auto-agressives.

D'autre part, ces conduites vont anesthésier la mémoire traumatique. **Le mécanisme est alors le même que celui impliqué dans les passages à l'acte hétéro-agressifs** : le passage à l'acte provoque la dissociation recherchée, elle-même renforcée par l'anesthésie affective provoquée par la libération de drogues endogènes. Le même phénomène de dépendance et de tolérance décrit précédemment se met en place, d'où le risque majeur d'escalade en fréquence et en gravité des passages à l'acte : **automutilations, mises en danger** ou **tentatives de suicide** deviennent de plus en plus graves et fréquentes, le plus souvent banalisées par le sujet du fait de son anesthésie affective. Cela constitue un **facteur de risque majeur de conduites ordaliques, de suicide, sans parler des conséquences somatiques associées** telles que la transmission d'infections sexuellement transmissibles, ou les dommages somatiques iatrogènes suite aux tentatives de suicide.

Le lien entre abus physiques et idées et conduites suicidaires est bien établi dans la littérature : les hommes et femmes qui ont été abusés physiquement dans l'enfance ont 5 fois plus d'idées suicidaires que ceux n'ayant pas été abusés (145), ce qui est cohérent avec le fait que leur risque de tentative de suicide est aussi plus élevé (146) ; dans une autre étude, les tentatives de suicide chez les femmes ont été corrélées à des antécédents d'abus physiques enfants (147) ; enfin, d'autres études révèlent une corrélation significative entre abus physique dans l'enfance et les deux variables idées suicidaires et tentatives de suicides à l'âge adulte, aussi bien chez les hommes que chez les femmes (3,148,149).

En revanche, la littérature est moins abondante quand il s'agit d'extrapoler ces résultats aux seuls châtiments corporels : Straus a constaté que les adultes ayant reçu régulièrement des châtiments corporels durant leur adolescence sont **plus susceptibles d'avoir des idéations suicidaires et de commettre des tentatives de suicide** que les autres (9) ; dans une population de sujets incarcérés, Lester a trouvé qu'il y avait **significativement plus d'antécédents de tentatives de suicide chez ceux ayant reçu des châtiments corporels de la main de leur père**, comparés aux autres détenus (150) ; les résultats d'Österman vont également en ce sens en révélant **significativement plus de châtiments corporels dans l'enfance des personnes ayant tenté de se suicider** au cours des 12 derniers mois, comparées à celles sans antécédent de tentative de suicide au cours de la même période (151). Il est important de préciser que ces résultats sont obtenus après contrôle des potentiels facteurs de confusions que sont les variables sociodémographiques et la présence d'une pathologie psychiatrique associée.

Enfin, mentionnons l'**Adverse Childhood Experiences (ACE) study** (152), étude de cohortes rétrospectives sur 4 générations successives, qui fait référence dans le domaine des études portant sur les possibles répercussions à long terme d'évènements traumatiques dans l'enfance. Parmi les sujets inclus, il y avait ceux ayant reçu des **châtiments corporels sévères**, c'est-à-dire ceux ayant déclaré avoir été « poussé », « agrippé », « giflé », « victime de jets d'objet », « frappé jusqu'à en garder une marque ou être blessé » à une fréquence allant de « parfois » à « très souvent ». Ceux-ci ont été inclus dans la catégorie « abus physiques ». Les autres types d'expériences traumatisantes étaient les suivants : abus sexuels, abus psychologiques, être témoin de violences conjugales, présence d'un membre du foyer consommant des toxiques ou présentant une pathologie mentale ou ayant déjà été emprisonné. Un « score ACE » était alors établi, correspondant au nombre de types d'expériences vécues par le sujet dans son enfance. Les analyses des données de cette étude, en termes de lien entre évènements traumatiques dans l'enfance et conduites ou idées suicidaires, concordent aussi en faveur d'une **corrélation forte entre chaque type d'expériences traumatisantes dans l'enfance (dont les châtements corporels sévères) et le risque d'avoir des idées suicidaires et de faire des tentatives de suicide à l'âge adulte**, ce risque étant d'autant plus grand que le score ACE est élevé (152–154). Il en va exactement de même concernant **l'augmentation significative de la probabilité d'avoir des conduites sexuelles à risque** (152,154).

iii. Le trouble post-traumatique complexe

Après avoir établi le caractère traumatique des violences éducatives ordinaires, il est important de prendre aussi en considération leur caractère, par définition, répétitif, dont les implications cliniques sont à nuancer par rapport à l'exposition à un traumatisme simple.

Le terme de **trauma complexe** a été développé en ce sens. Initialement, il fait référence au trauma de type 2, selon la classification de Lenore Terr (155), qui se différencie du type 1 (ponctuel ou inattendu) par sa répétition et son caractère prolongé dans le temps. Pour le distinguer plus précisément des traumatismes simples, Judith Herman (156) en précise les caractéristiques : en plus d'être **prolongé** et **répété**, le trauma complexe est toujours **relationnel** et survient dans une structure sociale permettant l'abus et l'exploitation d'un **groupe subordonné** ; la victime est captive, **sous le contrôle et la domination de son agresseur** ; ce trauma survient **à un moment clé du développement** et **porte atteinte à l'intégrité du soi** (physiquement ou moralement). Suivant cette définition, le trauma complexe peut survenir dans de multiples situations dont les conséquences se situent sur un continuum de gravité ; **la violence éducative ordinaire constitue donc un trauma complexe**, puisqu'elle répond à chaque critère de sa définition.

Le **trouble post-traumatique complexe** est la réaction de l'individu exposé à ce trauma complexe que les auteurs anglophones (156–158) nomment, à partir des années 1990,

Disorder of Extrem Stress Not Otherwise Specified (DESNOS) ou, encore, **Developmental Trauma Disorder** chez l'enfant. Cette entité nosographique répond aux 6 catégories de symptômes suivantes (159) :

- 1 - *Altération de la régulation des affects et des impulsions*
- 2 - *Altération de l'attention et de la conscience*
- 3 - *Altération de la perception de soi*
- 4 - *Altération des relations avec les autres*
- 5 - *Somatisations*
- 6 - *Perturbation du système de valeurs et croyances*

On note que les 4 premières catégories sont communes au DESNOS et au **trouble de la personnalité borderline**. La distinction entre ces deux entités reste floue, car elle varie selon les auteurs. Selon Van der Kolk (160), le DESNOS couvre les critères majeurs de la personnalité borderline mais sous l'effet d'un traumatisme potentiel qui peut être traité. Selon Luxenberg (161), les déficits liés à la dysrégulation des affects sont la caractéristique principale du DESNOS, tandis qu'elle est secondaire chez la personnalité borderline dont les troubles de l'identité et l'altération des relations avec autrui sont au premier plan. Pour McLean (162), DESNOS et personnalité borderline sont souvent comorbides et donc difficiles à différencier.

L'**hypothèse neurobiologique** développée par Julian Ford (163) propose une explication théorique à ces symptômes. Il fait référence à deux composantes fonctionnelles au sein du cerveau : le **cerveau dédié à l'apprentissage** et le **cerveau dédié à la survie**. Le premier est associé à la conscience de soi, de ses émotions et sensations, tandis que le second anticipe, prévient et protège contre des dangers potentiels ou présents. L'exposition durant l'enfance à des stress traumatiques répétés augmenterait les réseaux neuronaux du cerveau dédié à la survie, au prix d'une diminution des circuits associés à l'apprentissage. Cela entraînerait une **altération de la capacité à réguler ses affects, de la capacité à réfléchir sur ses propres processus de pensées et à ajuster ses comportements en conséquence**. Au cours du développement, ces structures sont **consolidées par la répétition d'expériences négatives**. De cela résulterait un fonctionnement rigide où le sujet réagit aux expériences de façon automatique avec des perceptions, des pensées et des actions fixées, ce que l'on observe dans les **troubles de la personnalité**.

iv. Les modifications de la personnalité

Comme nous venons de le voir, les troubles post-traumatiques peuvent s'installer de façon chronique et modifier durablement la personnalité. Cela est illustré par plusieurs études ayant retrouvé des associations fortes entre maltraitance ou abus physiques/sexuels dans l'enfance et la constitution d'une personnalité pathologique, notamment de type borderline

(164–167). De plus, comme nous l'évoquions précédemment, la distinction entre DESNOS et trouble de la personnalité borderline s'avère souvent complexe.

On pourrait donc s'attendre à ce qu'il y ait également plus de troubles de la personnalité parmi les adultes qui ont reçu des châtiments corporels dans leur enfance. Muriel Salmona (168) évoque, à ce sujet, le concept d'identification à l'agresseur afin d'expliquer pourquoi certaines personnes, qui **s'identifient à la mémoire traumatique et à la mise en scène de leur agresseur**, développent une personnalité pathologique (de type psychopathique, borderline, narcissique, paranoïaque, etc). De plus, le caractère addictif des **conduites dissociantes** fait que celles-ci gagnent en fréquence et en intensité, deviennent incompréhensibles voire paradoxales aux yeux d'autrui. Fortement **corrélées à la présence d'un trouble de la personnalité**, en particulier **borderline**, ces conduites sont à l'origine d'un renforcement du sentiment de culpabilité chez le sujet, alimenté par les réactions de rejets que ces conduites suscitent auprès de l'entourage, elles-mêmes à l'origine d'un **vécu abandonnique** (168).

Selon Afifi (169), avoir reçu des **châtiments corporels sévères** en dehors de toute maltraitance constituée, en soi et après contrôle des variables sociodémographiques et des antécédents de contexte familial dysfonctionnel, un facteur de risque accru de développer un trouble de la personnalité surtout de type **schizotypique** (aOR = 2,31 ; IC 99,9% : [1,24-4,31]), mais aussi **antisocial** (aOR = 1,98 ; IC 99,9% : [1,03-3,82]), **narcissique** (aOR = 1,84 ; IC 99,9% : [1,13-3,00]) et **borderline** (aOR = 1,82 ; IC 99,9% : [1,04-3,20]).

Dans l'étude d'Österman (151), c'est aussi le trouble de la **personnalité schizotypique** qui est significativement plus fréquent chez ceux ayant reçu des niveaux de violence éducative plus élevés que la moyenne.

Pour Catherine Classen (170), l'effet des traumatismes complexes sur la personnalité est à considérer au regard des troubles de l'attachement. A cet effet, elle propose de reformuler le diagnostic de DESNOS et de parler de **trouble de la personnalité post-traumatique (PPD, posttraumatic personality disorder)**. Elle en distingue deux sous-types : le **PPD désorganisé (PPD-D)** où DESNOS et personnalité borderline sont comorbides et dont l'étiologie est un trauma de l'attachement et de l'abus, et le **PPD organisé (PPD-O)** qui correspond aux critères du DESNOS sans qu'il y ait d'altération du sentiment de sécurité envers les figures d'attachement primaire, donc sans trouble de la personnalité borderline. L'auteure différencie le PPD du trouble de la personnalité borderline en précisant, pour le second, la présence de carence au niveau de l'attachement sans qu'il y ait d'antécédent d'abus.

b. Les comportements antisociaux

i. *Abord psychologique : plusieurs hypothèses théoriques*

1. Attribution interne versus attribution externe

D'après la théorie de l'**Attribution causale** du psychologue autrichien **Fritz Heider** (171), attribuer la compliance à des sources internes plutôt qu'externes fait partie intégrante du processus d'internalisation des normes morales, celui-ci ne pouvant s'effectuer qu'en cas d'absence de pression (172). Lorsque, dès l'enfance, le sujet est soumis à une importante pression extérieure, il est plus susceptible d'attribuer son comportement pro-social à cette force externe car moins motivé de façon intrinsèque (173,174). **L'attribution interne** qu'il a de son comportement, c'est-à-dire l'**internalisation**, et les compétences socio-émotionnelles qui en découlent, sont favorisées par des stratégies disciplinaires parentales utilisant le moins possible la coercition, au profit de la promotion de l'autonomie et du choix chez l'enfant, et privilégiant l'explication des comportements socialement souhaitables (172). Par conséquent, les châtimements corporels impliquant l'usage de la force physique, ils peuvent **interférer dans le processus d'internalisation des normes morales et sociales par l'enfant qui attribue alors son obéissance à ces moyens de contrôle externes**. Ce défaut d'internalisation contribuerait alors au **développement de conduites antisociales à court, moyen et long terme**.

2. La théorie de l'autocontrôle

Selon la théorie de l'autocontrôle (175), dérivée de la théorie du contrôle social du sociologue américain **Travis Hirschi** (176), **la façon dont les parents sociabilisent et élèvent leur enfant est un important déterminant du développement de son autocontrôle, le protégeant ainsi de développer des comportements agressifs et antisociaux plus tard**. Or, l'usage des châtimements corporels entrave la capacité de l'enfant à intérioriser les normes sociales et morales de ses parents et de la société à laquelle il appartient (139,172,177-179). De cela résulterait un **autocontrôle défaillant** qui persisterait à l'âge adulte et qui empêcherait le sujet d'envisager les conséquences à long terme de comportements agressifs, antisociaux voire criminels, puisqu'il privilégierait la satisfaction immédiate et facile de ses désirs.

3. Le traitement de l'information sociale

Le modèle du **traitement de l'information sociale** (180) propose que **les individus expliquent une provocation à leur égard par une intention délibérée, ce qui leur permet de préparer une réponse agressive**. Cela met l'accent sur un mécanisme cognitif de traitement de l'information pour rendre compte de la production de comportements antisociaux. Le vécu de châtiments corporels dans l'enfance aurait pour conséquence d'affecter ce traitement de l'information sociale de l'adulte dans son évaluation du comportement et des intentions des autres, ce qui engendrerait ses manifestations antisociales (179).

ii. Abord neuro-développemental : l'altération des capacités d'empathie

L'imitation étant un processus central dans les mécanismes d'apprentissage de l'enfant, c'est sur cet argument que se basent la plupart des détracteurs des châtiments corporels : quand le parent, modèle valorisé par l'enfant, a recours aux châtiments corporels pour le punir ou le contrôler, il lui transmet le message que l'usage de la force physique est un moyen normatif, acceptable et efficace d'arriver à ses fins, notion promouvant **l'apprentissage social de l'agressivité** (5,177,181). L'effet pervers du châtiment corporel réside en sa démonstration qu'il est justement acceptable de frapper les autres quand ils n'agissent pas de la façon que l'on souhaiterait (182), raisonnement que l'on retrouve aussi à l'origine de bon nombre de **comportements antisociaux** chez l'adulte. L'association entre châtiments corporels dans l'enfance et **manque d'empathie** chez l'adulte a aussi été mise en évidence (183).

Ce mécanisme d'apprentissage trouve un substrat organique dans les **neurones miroirs**, découverts dans les années 1990 par l'équipe du neurologue Giacomo Rizzolatti (184). Ces neurones s'organisent en un système dont les deux fonctions principales sont **l'observation ou l'exécution d'une action**, et la **compréhension et reconnaissance de l'intention qui sous-tend l'action**. Les neurones miroirs servent donc à imiter les actions, mais aussi à déchiffrer les intentions et émotions d'autrui, d'où leur rôle dans **l'apprentissage, l'imitation et l'empathie**. Or, c'est en observant l'entourage dans ses attitudes et sa façon d'agir que l'enfant trouve, dès les premières années de sa vie, ses modèles via ses neurones miroirs et les imite sans avoir la capacité de prendre du recul sur ce qu'il voit. Chez l'homme, cette imitation consiste en une **reproduction de l'intention et des buts, plutôt qu'en celle d'une action ou d'une représentation** (185). C'est donc d'une **résonance empathique** plus que motrice dont il est question, c'est-à-dire d'un partage d'activités mentales entre soi et autrui pouvant se modifier l'une l'autre. Cela n'est pas sans rappeler la théorie développée par Bion (186) d'une action transformatrice (**fonction Alpha**)

exercée par le psychisme parental sur celui de l'enfant ou, encore, le concept d'**intersubjectivité** de la théorie de l'accordage affectif de Stern (187). Ainsi les neurosciences et sciences du développement apportent-elles à la théorie psychanalytique des bases biologiques et cognitives.

iii. Abord génétique : le rôle de l'hérédité

L'association entre châtiments corporels et agressivité peut être sous-tendue par une tendance « héréditaire » aux comportements agressifs (188). La question serait donc de savoir si les comportements antisociaux sont alors attribuables à un certain patrimoine génétique héréditaire et/ou la conséquence de l'usage des châtiments corporels reçus dans l'enfance (189). La plupart des études menées à ce sujet portent sur des populations d'enfants et d'adolescents, mais elles offrent un éclairage intéressant sur la présence de ce genre de comportements dans la population adulte.

Une étude (190) portant sur des fratries de jumeaux indique que les facteurs de risque génétiques potentialisent l'effet de la fessée sur le développement ultérieur de **comportements antisociaux**, et cela de façon particulièrement importante chez les **garçons**.

Plusieurs études (191–193) retrouvent des résultats en faveur de cette **interaction gènes/environnement**, où des enfants adoptés et ayant des facteurs de risque génétiques de développer des comportements antisociaux étaient traités plus durement par leurs parents adoptifs, via notamment plus de châtiments corporels, que les enfants adoptés et n'ayant pas de facteur de risque. On notera que, dans les études portant sur la maltraitance, on aboutit au même type de conclusion : l'effet de la maltraitance sur le risque de développer des troubles des conduites est plus marqué parmi les enfants ayant un risque génétique élevé de développer ces troubles que ceux ayant un risque génétique bas (taille de l'effet respectivement de 24% contre 2%) (194).

Certains génotypes seraient donc plus « résistants » aux traumatismes. Cette hypothèse est illustrée par l'étude de Caspi (195) qui a pu mettre en évidence qu'un **polymorphisme fonctionnel dans le gène codant la MAOA tempère l'effet de la maltraitance** : les sujets maltraités ayant un génotype conférant une expression de la MAOA à des niveaux élevés sont moins susceptibles de développer des comportements hétéro-agressifs et antisociaux, à l'adolescence et à l'âge adulte, que ceux dont le génotype confère une expression de la MAOA à des niveaux plus bas ; cela expliquerait en partie pourquoi toutes les victimes de maltraitance ne développent pas forcément des comportements agressifs et antisociaux plus tard. **Le génotype peut donc modérer la sensibilité individuelle à un environnement hostile et expliquer en partie le phénomène de résilience.**

Pour autant, ces facteurs génétiques ne suffisent pas à expliquer à eux seuls l'association entre violence éducative et comportements antisociaux. Une étude s'est intéressée aux enfants de jumeaux afin de contrôler ces variables génétiques, et a pu mettre en évidence que les jumeaux utilisant des châtiments corporels sévères sur leurs enfants ont justement les enfants présentant le plus de **troubles du comportement externalisés, internalisés et d'addiction** (196). **Les châtiments corporels seraient donc, en eux-mêmes, des facteurs prédicteurs de comportements antisociaux chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte.**

iv. Délinquance et criminalité

Maltraitance et abus physiques dans l'enfance sont des facteurs de risque de développer des conduites antisociales allant jusqu'aux faits de délinquance voire à des actes criminels, à l'adolescence et à l'âge adulte (197,198). Or, d'après nos observations précédentes, on peut supposer que la violence éducative impacte ceux qui en sont victimes de plusieurs façons : **apprentissage social de la violence, défaut d'internalisation des normes sociales et morales, manque d'autocontrôle, manque d'empathie**. Compte tenu de cela, on peut légitimement se demander si la violence éducative augmente aussi le risque d'avoir des conduites délictueuses, au même titre que les abus plus « sévères ».

Dans une étude longitudinale menée sur une durée de 18 ans, en Nouvelle-Zélande, une forte corrélation a été observée entre violences éducatives sévères et **comportements violents, faits de délinquance** (146). Une étude canadienne prospective sur 8 ans (199) et une étude de cohorte allemande (200) parviennent aux mêmes conclusions chez les adolescents ayant reçu des châtiments corporels sévères dans l'enfance, notamment avant l'âge de 12 ans. L'une des études de Straus (201) fait aussi le rapprochement entre châtiments corporels à l'adolescence et perpétuation de **violences conjugales** des hommes envers leur conjointe, et en identifie trois processus que sont l'apprentissage social de la violence, l'altération des capacités d'élaboration de techniques de résolution non violente des conflits et la dépression comme comorbidité psychiatrique. Les méta-analyses de Gershoff (4,5) aboutissent aux mêmes constatations en termes d'augmentation du risque de comportements agressifs et de délinquance chez l'enfant et l'adolescent, mais aussi **d'augmentation du risque de comportements criminels, de violences conjugales et d'abus sur ses propres enfants** dans la population adulte. Notons que ces constatations sont aussi cohérentes avec le rôle que joue la mémoire traumatique dans les passages à l'acte hétéro-agressifs tel que nous l'abordions précédemment.

Enfin, plusieurs études ont pu mettre en évidence une **diminution significative des actes de violence et de la criminalité dans les pays ayant adopté l'interdiction totale des châtiments corporels**, comme la Suède (116,202,203).

c. Les addictions

La corrélation entre événements stressants traumatiques dans l'enfance et consommation de toxiques et addictions à l'âge adulte est établie dans la littérature.

Nous exposons ici les résultats des analyses des données recueillies au cours de **l'étude ACE** en termes de lien entre événements traumatiques dans l'enfance et consommation de toxiques. Qu'il s'agisse de **tabagisme actif ou sevré** (204), de **consommation d'alcool (ponctuelle ou massive type binge-drinking ou chronique type exogénose)** (152,154,205–207), ou encore **d'addiction ou de consommation ponctuelle de drogues illicites** (152,208), une **corrélation forte et proportionnelle avec un effet-dose a été observée entre chaque type d'expériences traumatiques (dont les abus physiques qui comprennent les châtiments corporels sévères) et ces consommations de toxiques à l'âge adulte**. Précisons que cette corrélation est observable après contrôle des variables sociodémographiques des sujets, et indépendamment de tout contexte de pathologie psychiatrique personnelle ou d'addictions au niveau familial.

Les mêmes corrélations de nature qualitative et quantitative ont été observées par d'autres études utilisant les mêmes critères mais portant sur des cohortes différentes (146,151,209–212).

La question de savoir quels mécanismes neurobiologiques sous-tendent cette corrélation a aussi fait l'objet d'études. L'une d'entre elles utilisant l'imagerie fonctionnelle a mis en évidence que les facteurs de stress psychosociaux entraînent une **augmentation de la libération de la dopamine dans le striatum ventral** de sujets ayant vécu des situations de négligence parentale dans l'enfance, par rapport à des sujets-témoins ayant eu des soins parentaux adaptés (213). La magnitude de la réponse du cortisol salivaire était corrélée significativement à cette augmentation du taux de dopamine dans le striatum ventral, ce qui est cohérent avec l'effet facilitateur du cortisol sur l'activation des neurones dopaminergiques. Des événements stressants, tels que les violences éducatives, peuvent donc être associés à la **libération mésolimbique de dopamine** chez l'homme le **prédisposant aussi au développement ultérieur de problèmes d'addictions dans lesquels le système dopaminergique est pleinement impliqué en renforçant les conduites addictives**.

Ces résultats tendent à être confirmés dans une autre étude menée chez de jeunes adultes ayant subi des châtiments corporels sévères (soit des châtiments corporels fréquents avec occasionnellement l'usage d'objets comme des martinets ou des lattes) (214). Cette étude a pu établir que l'exposition prolongée à des châtiments corporels sévères, en tant que facteurs de stress traumatiques, contribuait à **l'altération des voies cérébrales dopaminergiques** et en conclut à une probable **vulnérabilité accrue aux problèmes d'addictions** chez ces sujets.

Enfin, la **mémoire traumatique**, telle que nous l'avons décrite précédemment, joue également un rôle dans la propension à développer des conduites addictives (142,168).

L'adulte qui veut anesthésier sa mémoire traumatique pourra avoir recours à des substances psychoactives (drogues, alcool, mésusage de médicaments) dans ce but. Ces substances agissent alors comme des **drogues exogènes venant renforcer l'effet des drogues endogènes** sécrétées lors des conduites dissociantes, auxquelles la **dépendance et la tolérance** se trouvent accrues.

d. La dépression et les troubles anxieux

i. Les données de la littérature

Il semble que le lien établi entre antécédents de maltraitance/abus physiques dans l'enfance et risque accru de dépression et de troubles anxieux à long terme (1–3,148,209,215,216) soit aussi observé dans les études portant sur l'influence des seuls châtimements corporels dans le développement de ces pathologies.

L'une des études de Straus (212) révèle une corrélation significative entre les antécédents de **châtiments corporels reçus à l'adolescence et le diagnostic de dépression à l'âge adulte**. Cependant, plusieurs facteurs de confusion limitent ce résultat : les sujets de cette étude qui ont reçu des châtimements corporels ont aussi pu être victimes d'abus physiques ou de maltraitance car ce n'était pas un critère d'exclusion, et le fait d'avoir pu recevoir ce genre de violences aussi durant l'enfance n'a pas été pris en compte.

L'étude d' Afifi (209) prend, elle, en compte ces facteurs de confusion, ce qui lui permet d'obtenir des résultats plus fiables : les antécédents de châtimements corporels dans l'enfance sont associés à un **risque accru d'épisode dépressif majeur** à l'âge adulte, et cela même après ajustement des variables sociodémographiques et des antécédents de conflits parentaux. L'auteure conclut en constatant que les personnes ayant reçus des châtimements corporels seuls ont un risque accru de psychopathologies à l'âge adulte, comparées à celles n'en ayant pas reçus, mais ce risque est moindre par rapport aux sujets ayant subi des abus physiques. Cela suggère un **effet-dose** entre gravité des violences subies et probabilité de développer une pathologie psychiatrique telle que la dépression, à long terme.

Ce même effet-dose transparaît dans l'étude d'Österman (151) : ceux ayant été exposés à des niveaux plus hauts que la moyenne (en intensité et en fréquence) de châtimements corporels avaient des **scores de dépression significativement plus élevés** que ceux n'ayant pas reçu de châtimements corporels ou à des niveaux moindres.

Dans une autre étude (217), les femmes présentant un épisode dépressif majeur rapportaient significativement **plus de châtimements corporels fréquents dans l'enfance**, une

relation avec leur mère plus pauvre, le sentiment de ne pas avoir été comprises par leurs parents et une enfance malheureuse, comparées à celles ne souffrant pas de dépression.

Enfin, citons l'étude de MacMillan (211) dans laquelle les antécédents de gifles et/ou de fessées durant l'enfance sont significativement corrélés à un **risque augmenté de développer des troubles anxieux** à l'âge adulte. Cette même corrélation a été observée en ce qui concerne le risque de dépression, mais sans atteindre un niveau significatif.

ii. Une explication neurobiologique : la sensibilité accrue au stress

Dans la mesure où, comme nous l'avons détaillé, recevoir des châtimements corporels est pourvoyeur de **stress répétés**, les processus biologiques mis en jeu dans cette réponse physiologique au stress et leurs conséquences à long terme méritent d'être approfondis ici. En effet, ces processus ont non seulement des implications dans le développement cérébral du bébé et de l'enfant, mais aussi dans la prédisposition au développement ultérieur de pathologies psychiatriques telles que la **dépression** ou les **troubles anxieux**.

Les premières études précliniques menées au sujet des réponses biologiques et physiologiques au stress ont porté sur les conséquences d'un stress répété et précoce sur l'axe hypothalamo-hypophysaire et le système nerveux autonome dans des modèles murins (218). La sensibilisation des circuits neuronaux de régulation du stress et des émotions, conséquence de l'exposition précoce et répétée au stress, semble sous-tendre le substrat biologique d'une **vulnérabilité accrue au stress à long terme via une hyperréactivité de l'axe corticotrope, ce qui est comparable aux résultats constatés chez les adultes souffrant de troubles anxieux et de dépression** (219–221).

Les études cliniques chez les victimes de stress et de traumatismes précoces ont retrouvé des résultats similaires dont une **hyperactivité amygdalienne** en imagerie fonctionnelle, une **diminution du nombre de récepteurs aux glucocorticoïdes dans l'hippocampe** (222,223), ainsi qu'une **destruction neuronale dans les zones cérébrales directement impliquées dans la gestion du stress, des émotions et dans la mémoire traumatique telles que l'hippocampe et le cortex préfrontal** (219,224–226).

Cette influence semble **réversible par des soins de maternage** modifiant l'expression transcriptionnelle (227,228). Michael Meaney et son équipe (229) ont notamment étudié l'influence du maternage sur le comportement de souris et sur l'expression de leur **gène NR3C1**. Le gène NR3C1 permet la synthèse de protéines nécessaires à la constitution de récepteurs aux glucocorticoïdes dans l'hippocampe, qui eux-mêmes modulent la cortisolémie et l'activité de l'axe hypothalamo-hypophysaire. Chez les souris peu maternées, l'expression du gène NR3C1 est déficiente, entraînant une **diminution du nombre de récepteurs aux glucocorticoïdes dans l'hippocampe**, donc une augmentation de la

cortisolémie qui augmente les effets négatifs du stress. Ce gène défectueux sera **transmis aux générations suivantes** qui deviendront à leur tour plus vulnérables au stress. A contrario, l'expression du gène NR3C1 des souriceaux bien maternés n'est pas altérée, conférant à l'hippocampe un nombre important de récepteurs aux glucocorticoïdes qui les protègent des effets délétères du stress. Si le souriceau peu materné est ensuite confié à une rate maternante, le gène NR3C1 redevient opérant et le souriceau se développe avec une sensibilité normale au stress. **Cette modulation réversible de l'expression du gène NR3C1 réside en sa méthylation** dans sa partie promotrice chez les souriceaux peu maternés. C'est cette méthylation qui, associée à une baisse d'acétylation de l'histone, entraîne la baisse d'activation du gène NR3C1 dans l'hippocampe et donc un rétrocontrôle défaillant de l'action des glucocorticoïdes.

Bien que portant sur un petit nombre de sujets, l'étude de l'équipe de McGowan (223) semble appuyer la validité de ces résultats chez l'homme, en ayant mesuré l'expression et la méthylation du gène NR3C1 dans le cerveau de personnes suicidées : leur analyse montre que ce gène était **sous-exprimé et hyperméthylé dans l'hippocampe des suicidés ayant subi des traumatismes dans l'enfance**, comparés aux suicidés n'ayant pas connus de maltraitements ou aux personnes du même âge mortes accidentellement. **Ainsi les mauvais traitements subis dans l'enfance altèrent-ils de façon durable les gènes impliqués dans la réponse au stress.** Cela permettrait aussi de faire le lien entre neurobiologie et théorie de l'attachement.

Ces **remaniements épigénétiques** impliquent un polymorphisme des gènes qui explique la variabilité de sensibilité individuelle à un environnement hostile. **Ainsi le génotype module-t-il la réceptivité neuroendocrine et comportementale au stress de l'individu tout le long de sa vie** (230). Autrement dit, **l'inscription biologique de la violence éducative dans l'expression des gènes lui confère une influence sur la vie entière de l'individu, et même sur la génération suivante.**

Dans la majorité des études cliniques auxquelles nous venons de faire référence, les facteurs de stress étudiés sont des situations de maltraitance, d'abus ou de négligence durant l'enfance. Mais leurs résultats paraissent transposables aux situations où les châtiments corporels seuls constituent ce facteur de stress. C'est ce qu'indique une étude portant sur les conséquences hormonales de châtiments corporels comme la **fessée** : les enfants recevant des fessées fréquemment ont des **taux élevés de cortisol**, cela pouvant altérer l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien de telle sorte que, **sur la durée, cela augmenterait la sensibilisation aux futurs stress, le risque de troubles cognitifs et la probabilité de survenue de difficultés socio-émotionnelles** (231) telles que la **dépression** (232).

iii. Des modifications neuro-anatomiques en cause

L'équipe de Tomoda (233) a évalué si des altérations de structures cérébrales, telles que celles observées chez les sujets ayant été abusés dans l'enfance, étaient observables chez ceux ayant été victimes de châtiments corporels sévères. L'imagerie cérébrale employée a mis en évidence une **réduction du volume de matière grise** de 19,1% dans le **gyrus médial frontal droit**, de 14,5% dans le **gyrus médial frontal gauche**, et de 16,9% dans le **gyrus cingulaire antérieur droit**. Or, selon plusieurs études sur la neurophysiologie de la dépression utilisant l'imagerie cérébrale fonctionnelle (234,235), ces régions semblent être des structures cérébrales clés dans l'altération des interactions cognitivo-émotionnelles du sujet atteint de dépression.

Ainsi l'exposition des personnes aux violences éducatives durant cette période de maturation cérébrale qu'est l'enfance a-t-elle des **effets délétères sur le développement cérébral**. Cela prédisposerait d'autant plus aux pathologies psychiatriques dans lesquelles sont impliquées ces structures cérébrales, telles que la **dépression**.

e. Les pathologies neuro-développementales

Nous tenons à mentionner le très faible nombre d'études s'étant intéressées à la corrélation entre pathologies neuro-développementales et châtiments corporels. Plus précisément, nous n'avons pas trouvé d'études portant sur le lien entre l'exposition aux violences éducatives dans l'enfance et le développement ultérieur de pathologies neuro-développementales, ni d'études ayant analysé l'influence d'une exposition aux seuls châtiments corporels sur la sémiologie de ces pathologies à l'adolescence ou à l'âge adulte.

Notons néanmoins que les enfants présentant un **TDAH** semblent plus susceptibles que les autres de recevoir des châtiments corporels (236), avec comme facteur aggravant la présence d'une dépression maternelle (237). Cela est cohérent avec les conclusions d'autres études associant le diagnostic de TDAH chez l'enfant à un risque plus élevé d'être victime de maltraitance de la part des parents (1,238–240). Les enfants présentant un **trouble du spectre autistique** sont eux aussi plus susceptibles d'être victimes de maltraitances (241–243). Il semblerait donc logique d'aboutir à la même conclusion pour ce qui est de leur exposition aux châtiments corporels, mais les données de la littérature manquent à ce sujet.

Enfin, **le lien entre maltraitance dans l'enfance et troubles psychotiques, dont la schizophrénie, à l'âge adulte semble établi** (244–246). Mais l'implication des châtiments corporels seuls dans le développement des psychoses n'a pas fait l'objet d'études spécifiques, de même que le rôle des signes précoces de schizophrénie comme facteur de risque de recevoir des châtiments corporels.

IV. DISCUSSION : QUELLES NUANCES ?

"Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants, mais peu d'entre elles s'en souviennent."

Antoine de Saint-Exupéry – Le Petit Prince

a. Les biais méthodologiques et facteurs de confusion

Différents biais sont pointés du doigt par certains auteurs (6,7,247–250) qui remettent en question la qualité, la puissance de ces études et la possible généralisation de leurs résultats.

i. Le recueil des données

Les prévalences sont principalement estimées sur les **déclarations des parents**, ce qui constitue un facteur de **biais** significatif. En effet, les parents peuvent oublier les faits ou omettre volontairement de parler d'un comportement qu'ils regrettent le plus souvent (251,252) : **biais d'omission** ou **biais de mémoire**. Pour d'autres auteurs (253), il peut y avoir une **distorsion chronologique** dans les séquences de souvenirs des parents, c'est-à-dire que des événements étant survenus après le début de troubles comportementaux de leur enfant sont remémorés comme ayant eu lieu avant, dans un désir plus ou moins conscient de trouver une cause et du sens aux manifestations cliniques de leur enfant.

De la même façon, la majorité des études portant sur les conséquences psychologiques à long terme de l'exposition à des facteurs traumatiques dans l'enfance utilisent un protocole de **recueil rétrospectif des données** via des questionnaires adressés aux adultes sur leur enfance, ce qui implique qu'ils fassent appel à leurs souvenirs, soit de potentiels **biais de mémoire**. En raison des biais et possibles inexactitudes dans les souvenirs rapportés, la plupart des études transversales reposent sur des comparaisons entre groupe de cas et groupe de témoins plutôt que des comparaisons où les cas sont leur propre témoin afin de tester les hypothèses quant aux effets néfastes ou protecteurs d'expositions à certaines situations dans l'enfance. Par conséquent, une autre limitation est qu'il faille identifier le groupe contrôle au moment de la survenue des troubles plutôt qu'au moment de l'exposition au facteur étudié. Cela constitue une méthode d'évaluation du lien de cause à effet beaucoup moins satisfaisante (254).

On peut aussi supposer que les souvenirs d'expériences traumatiques, évoqués dans un contexte de traitement thérapeutique ou qu'un contexte familial particulier continue à entretenir, sont **renforcés** par l'entretien thérapeutique et/ou la répétition de l'histoire. Une autre possibilité est que des souvenirs retrouvés au cours de la prise en charge thérapeutique soient biaisés par cette prise en charge, certains n'hésitant pas à parler de souvenirs « **induits par le thérapeute** » (255).

On soulignera également le fait que la plupart des gens n'ont pas la capacité de se souvenir d'événements vécus au cours des toutes premières années de leur vie (256). Or, la petite enfance est aussi concernée par la violence éducative. Certains parents seraient même tentés de profiter de cette « **amnésie infantile** » pour agir de la sorte principalement durant cette période afin qu'aucun reproche (puisqu'aucun souvenir) ne puisse leur être fait et que leur enfant n'en garde que les « bénéfiques » qu'ils en attendent.

Pour d'autres auteurs (257), les souvenirs de certaines personnes peuvent être **biaisés par leur état d'esprit ou par leur pathologie psychiatrique** au moment du questionnaire. Mais ce biais a fait l'objet d'une étude qui conclut à l'importance exagérée qu'on lui accorde et à l'absence de lien significatif entre pathologie psychiatrique et diminution de l'exactitude des souvenirs des patients (258).

Le **protocole de recueil des données** varie d'une étude à l'autre : les auto-questionnaires, les entretiens en personne, ou encore les sondages téléphoniques peuvent amener à donner des réponses différentes. Le choix de la **tournure de phrase** employée dans la question posée, que ce soit directement en entretien ou par auto-questionnaire, peut elle-même être une source de biais. Par exemple, si l'on demande à des adultes: « Etiez-vous frappé quand vous étiez petit ? », on n'aura probablement pas la même réponse que si l'on demande : « Comment étiez-vous puni quand vous étiez petit et que vous désobéissiez ou que vous faisiez une bêtise ? ». La première question peut apparaître comme une accusation contre les parents, tandis que la seconde formulation sous-entend que les punitions pouvaient être justifiées. Dans le premier cas, on risque de recevoir plus de réponses négatives ou minimisée qu'avec la deuxième tournure.

Dans tous les cas, on peut légitimement supposer que **les prévalences rapportées dans les différentes études sous-estiment le recours réel aux châtimts corporels**, ce qui entraîne des écarts dans leurs conclusions. Quant au caractère rétrospectif du recueil des souvenirs de violence éducative, il semble suffisamment valide pour en garantir l'usage dans les études cas-témoins, malgré cette sous-estimation liée à la présence de faux-négatifs (259).

ii. Les potentiels facteurs de confusions

Un autre argument, souvent employé pour remettre en question la validité des études portant sur la violence éducative ordinaire, est la présence d'un trop grand nombre de co-variables ne pouvant être contrôlées de façon adéquate, biaisant ainsi les résultats obtenus.

En effet, il est théoriquement nécessaire de contrôler les caractéristiques du sujet, celles de son environnement familial et social, car un lien entre expérience de violence éducative et troubles psychiatriques chez ce sujet pourrait résulter d'autres caractéristiques parentales, familiales ou sociales qui elles-mêmes conduisent à la fois à la violence éducative et aux troubles psychiatriques ultérieurs. Par exemple, grandir dans un contexte de violences conjugales de ses parents est à la fois un facteur de risque de recevoir plus de châtiments corporels (260) et de souffrir de dépression (154,261,262) ; or, les mères dépressives vivent plus de conflits conjugaux et donnent plus de fessées (263) ; les défenseurs des châtiments corporels pourront alors conclure que c'est l'exposition aux violences inter-parentales qui prédispose au développement ultérieur de la dépression et non l'effet des châtiments corporels qui en découlent, d'autant plus s'il y a un antécédent familial de dépression chez l'un des parents.

On pourrait donc regrouper les potentiels facteurs de confusion de la sorte :

- **Caractéristiques sociodémographiques de la famille du sujet :**
 - niveau d'étude des parents
 - revenus du foyer
 - origine ethnique
 - croyances/affiliations religieuses
 - famille monoparentale versus biparentale
 - nombre d'enfants
 - sexe du parent
 - âge du parent
 - étayage amical

- **Problèmes psychosociaux familiaux :**
 - conflits parentaux
 - violences conjugales
 - violences familiales
 - pathologies psychiatriques d'un parent
 - addictions/consommation de toxiques d'un parent
 - actes maltraitants/abus physiques dans la famille
 - approbation de la violence par les parents

- **Caractéristiques des comportements parentaux :**
 - entente parentale sur l'éducation, adéquation de leurs comportements

- démonstration d'affection et disponibilité des parents
 - recours à d'autres stratégies disciplinaires (privation, isolement, menaces, etc)
 - qualité de la communication parent-enfant (dialogue, raisonnement)
 - implication parentale auprès de l'enfant, stimulation cognitive
 - cohérence des méthodes éducatives
- **Caractéristiques de la victime de violences éducatives :**
 - sexe
 - âge
 - présence de pathologies psychiatriques
 - consommation de toxiques/addictions
 - comorbidités somatiques
 - troubles cognitifs
 - troubles du comportement (type antisociaux, délinquance, crime)
 - situation de handicap
 - qualité de l'attachement parent-enfant

Bien entendu, il s'agit d'une liste non exhaustive et aucune étude ne pourrait contrôler à elle seule l'ensemble de ces potentiels facteurs de confusion. Est-ce à dire que l'étude des conséquences à court, moyen ou long termes de la violence éducative n'est pas scientifiquement réalisable ? Cette question pourrait se poser pour bon nombre d'études du domaine des sciences sociales. Pas si l'on recourt au **concept de « triangulation »**, c'est-à-dire aboutir à des conclusions valides en montrant que plusieurs mesures indépendantes du phénomène étudié concordent dans leurs résultats ou, du moins, ne se contredisent pas (264). Cette technique est celle employée en trigonométrie pour identifier la position d'un point dans l'espace en partant d'observations situées sur deux autres points distincts connus. Ainsi les résultats de recherches qualitatives peuvent-ils être corroborés par des méthodes statistiques. Compte-tenu du nombre important d'études rapportées par les synthèses et méta-analyses (4,5,9) qui aboutissent à l'absence de bénéfice et aux effets négatifs de la violence éducative même à long terme, il semble que ce point de triangulation soit atteint.

b. Quid de la résilience ?

La résilience désigne initialement la capacité d'un métal à résister à la rupture, à reprendre sa forme initiale suite à un choc. Cette notion, appliquée au psychisme humain, serait la **capacité de surmonter un traumatisme et/ou de continuer à se construire dans un environnement défavorable** (265). Ainsi bon nombre d'enfants maltraités s'en sortent-ils

sans reproduire sur leurs propres enfants ce qu'eux-mêmes ont subi. Cela tient au fait que, si un enfant maltraité trouve dans son entourage une personne qui lui témoigne empathie, respect et compréhension, il peut garder l'essentiel de son intégrité malgré ses blessures (265). Ce genre de personne-ressource est désignée sous l'expression « **tuteur de résilience** », soit pour l'enfant « *un adulte, ou au moins un aîné, qui lui a apporté de l'aide, de l'affection et de l'estime.* » (266).

C'est pour cette raison qu'Alice Miller insiste sur la présence décisive, auprès de l'enfant, de « **témoins secourables** » qu'elle définit ainsi : « *personne qui prête assistance (fût-ce très épisodiquement) à un enfant maltraité, lui offre un appui, un contrepoids à la cruauté qui imprègne sa vie quotidienne. Ce rôle peut être assumé par n'importe quelle personne de son entourage : il s'agit très souvent d'un frère ou d'une sœur, mais ce peut être aussi un enseignant, une voisine, une employée de maison ou encore une grand-mère. Ce témoin est une personne qui apporte à l'enfant délaissé un peu de sympathie, voire d'amour, ne cherche pas à le manipuler sous prétexte de l'éduquer, lui fait confiance et lui communique le sentiment qu'il n'est pas « méchant » et mérite qu'on soit gentil avec lui. Grâce à ce témoin, qui ne sera même pas forcément conscient de son rôle crucial et salvateur, l'enfant apprend qu'il existe en ce monde quelque chose comme de l'amour. [...] En l'absence totale de témoin secourable, l'enfant glorifie la violence et, plus tard, l'exercera à son tour, de façon plus ou moins brutale et sous le même prétexte hypocrite.* » (267). Quant aux personnes pouvant jouer un rôle similaire auprès de l'enfant devenu adulte, Alice Miller les désigne comme « **témoins lucides** », soit « *une personne qui connaît les répercussions du manque de soins et de la maltraitance dans les premières années. De ce fait, elle pourra prêter assistance à ces êtres blessés, leur témoigner de l'empathie et les aider à mieux comprendre les sentiments – incompréhensibles pour les intéressés – de peur et d'impuissance issus de leur histoire. Et leur permettre ainsi de percevoir plus librement les options dont, aujourd'hui adultes, ils peuvent disposer.* » (267).

La question est de savoir si ces notions, applicables aux situations de maltraitance chez l'enfant, sont transposables à la violence éducative ordinaire. Comme nous l'avons vu précédemment, les châtements corporels possèdent une vraie portée traumatique pour l'enfant et le futur adulte, que ce soit aux niveaux développemental, neurobiologique, psychologique ou psychiatrique, et même social. Cependant, la violence éducative est, par définition, socialement tolérée voire parfois encouragée, contrairement à la maltraitance. Par conséquent, la personne qui a subi de la maltraitance, reconnue en tant que telle, est susceptible de rencontrer un tuteur de résilience (assistante sociale, juge, voisin, ami) qui lui fasse comprendre que ce qu'elle a subi est inacceptable, ce qui diminue son risque d'avoir à son tour des conduites maltraitantes envers ses enfants. Cela fait dire à Boris Cyrulnik, psychiatre, psychanalyste et ethologue qui a largement contribué à la popularisation du concept de résilience en France, qu'il n'y a que peu de transmission transgénérationnelle de la violence : « *C'est difficile, bien sûr, d'avoir eu une enfance fracassée, mais c'est loin de la tragédie transgénérationnelle que notre discours social récite actuellement.* » (268). Ces constatations sont principalement tirées d'études prospectives où des groupes d'enfants maltraités sont suivis jusqu'à l'âge adulte afin d'observer s'ils reproduisent à leur tour ce qu'ils ont subi, et

non d'études rétrospectives qui viseraient, par exemple, à constater que tous les délinquants ont été des enfants maltraités. On peut alors émettre l'hypothèse que les personnes suivies durant plusieurs années dans le cadre d'études prospectives prennent plus facilement conscience de ce qu'elles ont subi, à l'occasion des questionnaires réguliers portant sur leurs comportements, ce qui les aide aussi à réagir contre. En d'autres termes, le design prospectif de ce type d'études pourrait constituer en soi un facteur de confusion en participant du processus de résilience.

Mais, dans la mesure où la violence éducative est socialement admise, l'enfant qui a reçu des châtiments corporels aura moins de chance de rencontrer quelqu'un qui lui dise que cela est inadmissible, ce qui lui fera courir plus de risque de reproduire ce genre de comportement, cela de génération en génération. Cela est, d'ailleurs, plus cohérent avec les chiffres de prévalence que nous mentionnions dans la première partie de cette thèse, où 80 à 90 % des enfants subissent des violences éducatives à divers degrés, tout comme l'ont subi leurs parents et grands-parents, sans que cela ne suscite d'indignation particulière au fil des siècles et des cultures.

Ainsi la violence éducative ordinaire ne peut-elle pas faire l'objet d'un processus de résilience tel qu'il a pu être décrit chez certaines victimes de maltraitances. Sans « tuteur de résilience » ou « témoin lucide », la victime de violences éducatives demeure seule avec une souffrance réprimée qui la convainc que tout cela était « pour son bien », elle ne peut développer ni la conscience du mal, ni la résilience. C'est donc à mauvais escient et dans une volonté de déculpabilisation que ce concept est invoqué par les parents justifiant leur pratique des châtiments corporels par leur action « bénéfique et structurante » qui « renforce » l'enfant.

c. Quelles implications cliniques ?

Ainsi que nous l'avons observé dans cette revue de la littérature, la violence éducative ordinaire a des conséquences à l'échelle individuelle, à l'échelle familiale et à l'échelle sociétale.

A l'échelle individuelle, elle impacte la personne qui l'a subie à plusieurs niveaux :

- Au niveau neurobiologique : hyperactivité de l'axe corticotrope, altération des voies cérébrales dopaminergiques, altération du développement cérébral, probables remaniements épigénétiques tels que ceux mis en évidence dans les modèles animaux
- Au niveau psychologique et psychiatrique : mise en place d'une mémoire traumatique, modification voire trouble de la personnalité, risque accru de dépression, de tentative de suicide, de troubles anxieux, d'addictions, perte de l'estime de soi, altération de la relation d'attachement, diminution des

capacités d'empathie, absence d'internalisation des normes sociales, autocontrôle défaillant, comportements psychopathiques

- Au niveau social : altération des relations interpersonnelles, risque accru de comportements délictueux voire médico-légaux, de violences conjugales, de répétition des violences sur les enfants

A l'échelle familiale, la violence éducative altère la qualité des relations enfant-parents. Elle pousse l'enfant à adopter des conduites d'évitement non pas par une obéissance adaptée mais par le recours au mensonge, à la dissimulation et à l'hypocrisie, phénomènes qui eux-mêmes alimentent les conflits intrafamiliaux. En l'absence de « témoin lucide » et ne pouvant remettre en question le mode éducatif de ses parents, le sujet devenu adulte risquera de reproduire sur ses enfants « pour leur bien » ce que lui-même a subi, faisant perdurer la transmission familiale transgénérationnelle des châtiments corporels, sous couvert d'éducation.

A l'échelle sociétale, la permanence de la violence éducative dans quasiment toutes les ethnies et cultures, au fil des générations depuis plusieurs siècles, participe du renforcement de sa banalisation et de sa légitimation. L'enfant est perçu à tort comme un petit être dont la volonté de puissance est potentiellement menaçante pour l'adulte, et qu'il faut donc « dresser » afin d'en obtenir obéissance et respect. Ce sont ces rapports de force dominant-dominé qui sont également en scène dans les conflits tels que les guerres, mais aussi dans les dictatures, les génocides. Même s'il est évident que la violence éducative n'est pas la seule et unique cause de ces drames, cela paraît étonnant de considérer les phénomènes de violence à l'échelle de l'humanité sans tenir compte de celle à laquelle 80 à 90 % des gens sont exposés individuellement durant leur enfance, à divers degrés.

C'est aux échelles individuelle et familiale et dans une approche intégrative que doit se faire la prise en charge du patient, de sa famille, dans l'optique que cela ait également des répercussions à plus grande échelle. Le modèle biopsychosocial, à travers son **approche holistique** prenant en considération les différents niveaux constitutifs du sujet (personnels, interpersonnels et sociaux), permet cette approche intégrative. Il a été théorisé à la fin des années 70 par le médecin généraliste et psychanalyste **Georges Libman Engel** (269,270) pour qui les phénomènes mentaux et sociaux dépendent de phénomènes physiques fondamentaux, mais ne peuvent s'y réduire. Ce paradigme remplace le système de causalités linéaires par un système de causalités multiples, intriquées les unes aux autres, rendant leur identification et leur contrôle parfois complexes, mais offrant une approche de la santé et de la maladie plus complète et efficace que le modèle biomédical. La prise en charge biopsychosociale du patient présente plusieurs **intérêts dans notre pratique quotidienne de la médecine**, à différents niveaux :

- Au niveau individuel, cette approche permet de réaliser une **démarche diagnostique sur le plan psychopathologique** en recherchant des pathologies neuro-développementales et psychiatriques chez le patient, mais aussi chez ses parents (dépression, addictions, troubles de la personnalité...).

- Au niveau psychique, cette démarche permet de prendre en compte le **vécu traumatique de l'adulte** qui reçut des châtiments corporels dans l'enfance, la **transmission intergénérationnelle de ces traumatismes**, la **construction de la personnalité du sujet** à travers son histoire personnelle et l'histoire familiale. C'est à partir de cela que, par exemple, des travaux sur la **gestion des émotions**, la **verbalisation des affects** et les **habiletés sociales** peuvent être envisagés.
- Au niveau social, c'est-à-dire au niveau collectif, cela permet une **prise en charge pluridisciplinaire des familles à problèmes multiples**, de réaliser des **actions de prévention** de plus grande envergure, voire de faire évoluer la Loi. C'est notamment à ce niveau social que le rôle de l'ASE prend, par définition, toute son importance.

Auprès de l'enfant victime de châtiments corporels, le médecin (pédiatre, psychiatre, pédopsychiatre, généraliste, médecin scolaire) représente le « témoin secourable » dont parlait Alice Miller. Auprès de l'adulte qui fut victime de violences éducatives et des parents qui y recourent, il sera un « témoin lucide » qui, par son action, offre une **protection vis-à-vis de possibles dérives vers la maltraitance**, mais aussi une **action de prévention par rapport à l'augmentation du risque de développer, à long terme, certains troubles émotionnels, psychiatriques et comportementaux, notamment de reproduction des schémas violents sur soi, au sein de la famille et de la société**. Cette idée est résumée dans les propos d'Alice Miller rapportés en Annexe 11.

d. Comment envisager le soin ?

En psychiatrie notamment, **le soin se situe en priorité dans la relation interhumaine entre le professionnel et le patient**, pour reprendre les réflexions du groupe de travail de la Fédération Française de Psychiatrie (271). Bien que lié au diagnostic, le soin ne s'y réduit pas, il prend en compte cette dimension intersubjective dans l'appréhension du patient et de son entourage. Il revêt donc une dimension objective qui repose sur le secours « technique » médical, et une dimension intersubjective basée sur la relation.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la prise en charge est nécessairement pluridisciplinaire et fait intervenir un **réseau de soin** : « *la continuité qu'il apporte favorise l'alliance du côté de l'enfant et de sa famille, évitant ainsi les ruptures dans le soin. D'autre part, le réseau permet une sécurité du côté des professionnels, leur permettant d'échapper à la solitude et au sentiment d'impuissance face aux situations rencontrées* » (272). Dans ce réseau, **chaque intervenant doit se positionner en qualité de tiers** et non s'identifier au parent ou à l'enfant. Les équipes soignantes doivent trouver le juste équilibre entre la

nécessité du soutien à la parentalité et la prépondérance des besoins de l'enfant. En d'autres termes, il s'agit de préserver les possibilités de développement psychique et physique de l'enfant tout en accompagnant les parents vers une parentalité adaptée à ses besoins.

Yolande Govindama, psychologue clinicienne, nous éclaire sur l'analyse préalable qui sous-tend la neutralité bienveillante dont le tiers doit faire preuve (273): « **Ces phénomènes transférentiels et contre-transférentiels [entre le parent violent et le professionnel de l'enfance] dans la relation avec ces sujets doivent être analysés pour ne pas contaminer l'alliance thérapeutique. Il est probable qu'ils réveillent les pulsions les plus archaïques en nous, dont il nous faut prendre conscience. Car la surprotection de l'enfant violenté en réaction aux parents violents nous conduit à nous situer comme « bons parents » ou « Bonne Mère ». Si une institution chargée de la prise en charge de ces cas se situe ainsi, elle fait échec à la fonction de tiers. »**

En découle l'importance de l'existence d'un **cadre qui puisse contenir et élaborer les réactions émotionnelles induites chez les professionnels intervenant auprès de l'enfant**. Le travail institutionnel y trouve toute sa place : « *L'évocation et l'élaboration des représentations, autour de récits cliniques partagés, visent à organiser l'angoisse des équipes, et les amènent à rester bienveillantes en les protégeant d'un passage à l'acte.* » (274). De plus, **cette analyse des réactions émotionnelles des professionnels apporte un éclairage en termes de fonctionnement psychopathologiques et sur ce que l'enfant et son entourage sont amenés à vivre**, du fait d'une sorte de contagiosité psychique : « *Tout se passe, en effet, comme si les professionnels étaient la cible de projections qui les entraînent dans les mêmes dysfonctionnements que ceux de la famille d'origine. (...) La situation ne peut s'améliorer que dans la mesure où les équipes chargées d'aider l'enfant et sa famille sont capables de faire un travail d'élaboration en commun qui aide chacun à prendre conscience des projections et des répétitions dont il est l'objet.* » (274). **Ce travail de cohérence institutionnelle participe de la stabilité intrapsychique de l'enfant, mais aussi de la stabilité à l'égard de l'enfant et de son environnement.**

Ainsi, s'il s'agit de prendre en charge au mieux l'enfant et son entourage, **n'en demeure-t-il pas moins nécessaire d'accompagner et de soutenir les professionnels impliqués dans cette même prise en charge**. Face à des problématiques parfois complexes qui suscitent de vives réactions et qui nécessitent un important investissement professionnel, le soutien aux équipes reste indispensable, car il conditionne aussi l'efficacité de la prise en charge. C'est en cela que les **groupes de supervision** sont particulièrement bénéfiques.

Le rôle du pédopsychiatre se situe donc auprès du patient et de son entourage, et au sein du réseau de soins. Il a une fonction de **contenance** et de **mise en sens** aussi bien pour le patient qu'auprès de ses collègues au niveau institutionnel. Ainsi effectue-t-il un **travail de liaison** entre l'enfant, son entourage, les différents intervenants, mais aussi entre les professionnels eux-mêmes afin de leur donner la possibilité de partager une représentation commune et stable de chacun des protagonistes (enfant, parents, entourage), car « *tant que ces représentations sont clivées ou trop instables, il reste à faire un travail d'élaboration.* » (274).

V. CONCLUSION

« Comment peut-on attendre des enfants qu'ils prennent les droits de l'homme au sérieux et qu'ils construisent une culture de droits de l'homme si le monde des adultes, non content de persister à les corriger, à les fesser, à les gifler et à les battre, va jusqu'à défendre ces pratiques soi-disant « pour leur bien » ? Gifler un enfant n'est pas seulement un mauvais exemple de comportement, c'est aussi une puissante manifestation de mépris pour les droits fondamentaux de personnes plus petites et plus faibles que soi. »

Dossier thématique du Conseil de l'Europe – *Les enfants et les châtiments corporels* : « *Le droit à l'intégrité physique, aussi un droit de l'enfant* » - janvier 2008 (275)

L'expérience de la violence éducative ordinaire possède un réel **impact traumatique**, au même titre que la maltraitance. Elle est pourvoyeuse, à court, moyen et long termes, de **stress**, de **souffrance physique et psychologique** aux effets plus préjudiciables que bénéfiques dans chacune des sphères biologique, psychologique et sociale constitutives du sujet. Plus particulièrement, elle est significativement corrélée de façon proportionnelle à son intensité à un risque augmenté de développer des troubles psychiatriques à l'âge adulte : **auto- et hétéro-agressivité, trouble de la personnalité, comportements antisociaux voire criminels, consommation de toxiques, dépression et troubles anxieux**.

L'estimation des châtiments corporels reçus en population générale étant entre 80% et 90%, il paraît légitime de souligner l'importance du potentiel impact sociétal que cela représente en termes de santé mentale, mais aussi en termes de violences perpétrées de façon générale depuis des siècles.

Mener des **campagnes de prévention** est primordial afin d'informer les parents et les professionnels s'occupant d'enfants des conclusions des études menées à ce sujet, notamment en termes d'**absence de bénéfice éducatif**. Comme cela est le cas dans certains pays ayant interdit les châtiments corporels tels que la Suède, on soulignera la place à part entière de la **promotion des alternatives positives et non violentes de discipline à la maison, à l'école et en institution** auprès du grand public, via des **campagnes d'information** par les médias, la distribution d'**ouvrages pédagogiques** destinés aux futurs parents, la proposition d'**ateliers pratiques d'aide à la parentalité** et de **groupes de discussion** ouverts aux parents. En effet, des mesures purement répressives sur le plan légal sont insuffisantes de par leur réponse stigmatisante et leur absence de fonction éducative concernant l'existence de ces possibles alternatives. En France, la distribution du *Livret des parents*, depuis avril 2016, va en ce sens. Cependant, l'article 222 du projet de loi « *Egalité et Citoyenneté* » voté par l'Assemblée

Nationale le 22 décembre 2016, a été censuré un mois plus tard par le Conseil Constitutionnel suite à la saisine de plusieurs sénateurs.

Une **information des enfants sur leurs droits, dont celui d'être traités avec respect**, pourra être véhiculée par l'intermédiaire de programmes scolaires ou des médias, mais aussi par les professionnels amenés à intervenir auprès d'eux.

Pour ce qui est des professionnels de l'enfance et ceux en contact avec l'entourage de l'enfant, professionnels de santé, médicaux et paramédicaux, enseignants, personnels préscolaires, travailleurs sociaux, on insistera sur leur sensibilisation et leur formation dans la **prévention de la violence** et sur la **conduite à tenir lorsqu'il y a des raisons de penser qu'un enfant est victime de maltraitance et a besoin d'aide**.

Enfin, le soin, de par sa **double approche objective et intersubjective**, repose sur un réseau au sein duquel chaque intervenant doit penser sa place au regard de celle des autres, afin de travailler en complémentarité et non en substitution. Le pédopsychiatre œuvre comme « thérapeute du lien » au sein de ce réseau et « thérapeute du sens » auprès de l'enfant.

Au vu de cette revue de la littérature, la poursuite des recherches visant à mieux comprendre l'ampleur, la nature et les conséquences de la pratique de la violence éducative ordinaire est nécessaire. La résolution non violente des conflits, la tolérance et le respect d'autrui sont à enseigner aux enfants par le bon exemple.

VI. BIBLIOGRAPHIE

1. Afifi TO, MacMillan HL, Boyle M, Taillieu T, Cheung K, Sareen J. Child abuse and mental disorders in Canada. *Can Med Assoc J.* 22 avr 2014;cmaj.131792.
2. Scott KM, Smith DR, Ellis PM. Prospectively Ascertained Child Maltreatment and Its Association With DSM-IV Mental Disorders in Young Adults. *Arch Gen Psychiatry.* 1 juill 2010;67(7):712-9.
3. Afifi TO, Boman J, Fleisher W, Sareen J. The relationship between child abuse, parental divorce, and lifetime mental disorders and suicidality in a nationally representative adult sample. *Child Abuse Negl.* mars 2009;33(3):139-47.
4. Gershoff ET. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychol Bull.* 2002;128(4):539-79.
5. Gershoff ET, Grogan-Kaylor A. Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *J Fam Psychol.* 7 avr 2016;30(4):453-69.

6. Larzelere RE, Kuhn BR. Comparing Child Outcomes of Physical Punishment and Alternative Disciplinary Tactics: A Meta-Analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev.* mars 2005;8(1):1-37.
7. Ferguson CJ. Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Clin Psychol Rev.* févr 2013;33(1):196-208.
8. Paolucci EO, Violato C. A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment. *J Psychol.* 2004;138(3):197–222.
9. Straus MA, Donnelly, D. A. *Beating the Devil Out of Them: Corporal Punishment in American Families and Its Effect on Children.* 2nd Revised edition. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers; 2001. 356 p.
10. UN Committee on the Rights of the Child (CRC). General comment No. 8 (2006): The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading Forms of Punishment (Arts. 19; 28, Para. 2; and 37, inter alia) [Internet]. 2007 mars [cité 1 déc 2015]. Report No.: CRC/C/GC/8. Disponible sur: <http://www.refworld.org/docid/460bc7772.html>
11. Whipple EE, Richey CA. Crossing the line from physical discipline to child abuse: How much is too much? *Child Abuse Negl.* mai 1997;21(5):431-44.
12. Durrant JE. Distinguishing Physical Punishment from Physical Abuse: Implications for Professionals. *Dev Pract Child Youth Fam Work J.* Winter 2006;(16):43.
13. Observatoire Décentralisé de l'Action Sociale. *L'observation de l'enfance en danger : constats et recommandations.* ODAS. Paris; 1993. 99 p.
14. Manciaux M, Girodet D, Gabel M. *Enfances en danger.* Fleurus; 2012. 800 p.
15. Blaffer Hrdy S. *Les Instincts maternels.* Paris: Payot; 2004. 624 p. (Payot Psych.).
16. Maurel O. *Oui, la nature humaine est bonne !* Paris: Robert Laffont; 2009. 360 p.
17. Fustel de Coulanges ND. *La Cité Antique.* Paris: Flammarion; 2009. 663 p. (Champs Classiques).
18. Badinter E. *L'Amour en plus.* Paris: Le Livre de Poche; 2001. 472 p. (Littérature & Documents).
19. Buisson F. Punitons. In: *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* - [Internet]. Paris: Librairie Hachette et Cie; 1911 [cité 6 nov 2016]. Disponible sur: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3472>
20. Prairat E. *La sanction en éducation.* 5^e éd. Paris: Presses Universitaires de France - PUF; 2011. 128 p. (Que sais-je ?).

21. Trémintin J. La punition corporelle est-elle maltraitante ou pédagogique ? Lien Soc [Internet]. 1 juill 1999 [cité 7 nov 2016];(n° 493). Disponible sur: <http://www.lien-social.com/La-punition-corporelle-est-elle-maltraitante-ou-pedagogique>
22. Saint Augustin. Cité de Dieu - Livre XIII [Internet]. Chapitre XIV - L'homme créé innocent ne s'est perdu que par le mauvais usage de son libre arbitre. 1869 [cité 2 nov 2016]. Disponible sur: http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin/citededieu/livre13.htm#_Toc510366282
23. Saint Augustin. Confessions. Paris: Seuil; 2004. 405 p. (Points Sagesses).
24. Saint Augustin. Cité de Dieu - Livre XXI [Internet]. Chapitre XIV - Des peines temporelles de cette vie, qui sont une suite de l'humaine condition. 1869 [cité 2 nov 2016]. Disponible sur: http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin/citededieu/livre21.htm#_Toc510880022
25. Saint Augustin. Cité de Dieu - Livre XXII [Internet]. Chapitre XXII - Des misères et des maux de cette vie, qui sont des peines du péché du premier homme, et dont on ne peut être délivré que par la grâce de Jésus-Christ. 1869 [cité 2 nov 2016]. Disponible sur: http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin/citededieu/livre22.htm#_Toc510879977
26. Ben Sirac le Sage. L'Ecclésiastique [Internet]. Chapitre 30. 1980 [cité 2 nov 2016]. Disponible sur: <http://www.aelf.org/bible-liturgie/Si/Livre+de+Ben+Sirac+le+Sage/chapitre/30>
27. Salomon. Livre des Proverbes [Internet]. 1980 [cité 2 nov 2016]. Disponible sur: <http://www.aelf.org/bible/livre/nomcourt/Pr>
28. Eglise Catholique. Catéchisme de l'Église Catholique. Paris: Pocket; 1999. 992 p. (Spiritualités & Religions).
29. United Methodist Church. Discipline Children Without Corporal Punishment [Internet]. The United Methodist Church. 2012 [cité 4 nov 2016]. Disponible sur: <http://www.umc.org/what-we-believe/discipline-children-without-corporal-punishment>
30. United Methodist Church. The Book of Resolutions of the United Methodist Church - 2012. The United Methodist Publishing House; 2013. 1087 p.
31. Anglican Church. Removing the loophole : Anglican bishops support repeal of Section 59. 1 mai 2007 [cité 4 nov 2016]; Disponible sur: <http://www.churchesfornon-violence.org/New%20Zealand%20Bishops%20statement.pdf>
32. Wood B, Hassall I, Hook G, Ludbrook R. Unreasonable Force: New Zealand's journey towards banning the physical punishment of children [Internet]. Wellington: Save the Children New Zealand; 2008. 284 p. Disponible sur: <http://epochnz.org.nz/images/stories/documents/s59%20Book.pdf>
33. Waterhouse S. Status of corporal punishment in the South African Children's Amendment Bill law reform process. Artic 19. déc 2007;3(3):1-3.

34. Child Rights International Network. Norway : Church supports Bible rethink on corporal punishment [Internet]. crin.org. 2008 [cité 4 nov 2016]. Disponible sur: <http://www.crin.org/en/library/news-archive/norway-church-supports-bible-rethink-corporal-punishment>
35. Modig C. Never Violence – Thirty years on from Sweden’s Abolition of Corporal Punishment [Internet]. Government Offices of Sweden, Save the Children Sweden, éditeurs. Sweden: Edita; 2009. 26 p. Disponible sur: <http://www.government.se/contentassets/6bfb214c582448b6ace4d32978361577/never-violence---thirty-years-on-from-swedens-abolition-of-corporal-punishment>
36. El Andaloussi B. Punitons et violences à l’école [Internet]. Rabat: Alliance de Travail dans la Formation et l’Action pour l’Enfance (ATFALE); 2001 [cité 2 nov 2016] p. 1-43. Disponible sur: <http://www.atfale.com/documents/PUNITIONSETVIOLENCESALECOLE.pdf>
37. Mercuri Harrioui A. Pour une éducation responsable. Lulu.com; 2015. 124 p.
38. Comité des Droits de l’Enfant. Examen des rapports présentés par les Etats parties conformément à l’article 44 de la convention - République fédérale islamique des Comores [Internet]. United Nations - Convention on the Rights of the Child; 1998 oct [cité 3 nov 2016] p. 1-37. Report No.: CRC/C/28/Add.13. Disponible sur: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CR C%2fC%2f28%2fAdd.13&Lang=en
39. Bineta M. Tchad. Sous la férule des intégristes. Courrier international n° 744 [Internet]. 2 févr 2005 [cité 3 nov 2016]; Disponible sur: <http://www.courrierinternational.com/article/2005/02/03/sous-la-ferule-des-integristes>
40. Baabar M. The Saints Of Dark Sins. Outlook [Internet]. 24 janv 2005 [cité 3 nov 2016]; Disponible sur: <http://www.outlookindia.com/magazine/story/the-saints-of-dark-sins/226312>
41. Skoog C, Ould Isselmou B. Les chefs religieux lancent un appel pour mettre fin aux châtimts corporels en Mauritanie [Internet]. UNICEF. 2009 [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: http://www.unicef.org/french/policyanalysis/mauritania_49593.html
42. Ali F, Belembaogo A, Hegazi S, Khaled N. Children in Islam - Their care, upbringing and protection [Internet]. Al-Azhar University; 2005 nov p. 55-6. Disponible sur: [http://www.churchesfornon-violence.org/Children%20in%20Islam%20\(2005\).pdf](http://www.churchesfornon-violence.org/Children%20in%20Islam%20(2005).pdf)
43. UNICEF, Religions for Peace, éditeurs. From commitment to action: what religious communities can do to eliminate violence against children [Internet]. New York: UNICEF; 2010. 58 p. Disponible sur: [http://www.unicef.org/protection/What_Religious_Communities_can_do_to_Eliminate_Violence_against_Children__\(UNICEF_Religions_for_Peace_Guide\).pdf](http://www.unicef.org/protection/What_Religious_Communities_can_do_to_Eliminate_Violence_against_Children__(UNICEF_Religions_for_Peace_Guide).pdf)
44. UNICEF Bhutan. Convention on the Rights of the Child | UNICEF BHUTAN [Internet]. 2016 [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: <http://www.unicefbhutan.org.bt/about-us/crc/>

45. Satguru Subramuniaswami S. Ahimsa: To Do No Harm - We can change the way mankind behaves by practicing nonviolence [Internet]. hinduismtoday.com. 2007 [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: <https://www.hinduismtoday.com/modules/smartsection/item.php?itemid=1662>
46. Satguru Subramuniaswami S. Spare the Rod and Save the Child - Corporal punishment is not discipline, nor is it an effective means of guiding young ones' behavior. Hindu Today [Internet]. févr 1997; Disponible sur: <http://www.hinduismtoday.com/modules/smartsection/item.php?itemid=4785>
47. World Day of Prayer and Action for Children. A Note On Positive Parenting and Non-Violent Discipline [Internet]. New York; 2011. 27 p. (ABCs for Action and Advocacy). Disponible sur: http://www.unicef.org/about/partnerships/files/Note_on_Positive_Parenting_and_Non-Violent_Discipline.pdf
48. Abdu'l-Baha. Sélection des écrits d'Abdu'l-Bahá [Internet]. religare.org. 1895 [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: <http://religare.org/livre/bahai/ba-abd-selection.php>
49. Lesegretain C. Qu'est-ce que le sikhisme ? La Croix [Internet]. 13 janv 2012 [cité 4 nov 2016]; Disponible sur: http://www.la-croix.com/Religion/Spiritualite/Qu-est-ce-que-le-sikhisme-_NG_-2012-01-13-757459
50. Sikh Awareness Society. Parenting Tips [Internet]. Sikh Awareness Society - "Supporting the Youth & strengthening Families. 2012 [cité 3 nov 2016]. Disponible sur: http://www.sasorg.co.uk/parenting_tips/
51. UNICEF. Eighth World Assembly of Religions for Peace endorses declaration on violence against children [Internet]. unicef.org. 2006 [cité 4 nov 2016]. Disponible sur: http://www.unicef.org/media/media_35485.html
52. Eighth World Assembly. A multi-religious commitment to confront violence against children [Internet]. Kyoto, Japan: Religions for Peace; 2006 août [cité 3 nov 2016] p. 1-2. Disponible sur: <http://dullahomarinstitute.org.za/childrens-rights/Publications/Article%2019/Volume%203%20Number%203%20-%20December%202007.pdf>
53. Churches' Network for Non-violence, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, Save the Children. Ending corporal punishment of children - A handbook for worship and gatherings. Nottingham, United Kingdom: The Russell Press Limited; 2015. 17 p.
54. Platon. La République. Paris: Flammarion; 2016. 810 p. (GF).
55. Platon. Protagoras. Paris: Flammarion; 1997. 265 p. (GF).
56. Platon. Les lois - Livres I à VI. Paris: Flammarion; 2006. 456 p. (GF).
57. Aristote. Les Politiques. Paris: Flammarion; 2015. 589 p.

58. Aldrich R. John Locke 1632-1704. *Perspect Rev Trimest D'éducation Comparée*. 1994;XXIV(n° 1-2):65-82.
59. Sahakian ML, Sahakian WS. John Locke. Boston: Twayne; 1975. 143 p.
60. Locke J. Quelques pensées sur l'éducation. Vrin. Paris; 2007. 384 p. (Bibliothèque des Textes Philosophiques Poche).
61. Kant E. Reflexions sur l'éducation. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin; 2004. 211 p.
62. Pinloche A. La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe Siècle; Basedow et le Philantropinisme. A. Colin; 1889. (Mémoires et documents scolaires).
63. Kant E. Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique. Chateau J-Y, éditeur. Paris: Bordas; 1993. 190 p.
64. Kant E. Anthropologie du point de vue pragmatique. Vrin. 1994. 300 p.
65. Rutschky K. Schwarze Pädagogik - Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Neuausg. Berlin: Ullstein Taschenbuch; 1997. 622 p.
66. Miller A. C'est pour ton bien : Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant. Paris: Flammarion; 2015. 379 p.
67. Rousseau J-J. Emile ou de l'éducation. Paris: Editions Flammarion; 2009. 841 p. (GF).
68. Rousseau J-J. Les Confessions. Paris: Folio; 2009. 864 p. (Gagnebin B, Raymond M. Folio classique).
69. Johnson T. The sexual dangers of spanking children [Internet]. www.nospank.net. 2002 [cité 11 oct 2016]. Disponible sur: <http://www.nospank.net/sdsc.pdf>
70. Freud S. Trois essais sur la théorie de la sexualité. Paris: Editions Gallimard; 2001. 182 p. (Folio essais).
71. Marty O. Rousseau de l'enfance à quarante ans - Lecture des Confessions. Nouvelles Editions Debresse; 1975. 54 p.
72. Aristophane. Théâtre complet : Tome 1, Les Acharniens ; Les Cavaliers ; Les Nuées ; Les Guêpes ; La Paix. Paris: Flammarion; 2014. 378 p. (GF).
73. Horace. Epîtres. 1^{re} éd. Paris: Les Belles Lettres; 2003. 260 p. (Collection des universités de France).
74. Quintilien. De l'institution oratoire, tome 1, livre I. 1^{re} éd. Paris: Les Belles Lettres; 1975. 296 p.
75. Plutarque. Traité sur l'Education. Paris: Editions L'Harmattan; 2000. 160 p. (Education et philosophie).

76. Benoît de Nursie. ch 30 : Comment corriger les jeunes enfants [Internet]. La Règle de saint Benoît. [cité 18 oct 2016]. Disponible sur: <http://www.belloceturt.org/pages/saint-benoit/la-regle-de-saint-benoit/ch-30-comment-corriger-les-jeunes-enfants.html>
77. Benoît de Nursie. ch 70 : Personne ne se permettra de frapper un frère à tort et à travers [Internet]. La Règle de saint Benoît. [cité 18 oct 2016]. Disponible sur: <http://www.belloceturt.org/pages/saint-benoit/la-regle-de-saint-benoit/ch-70-personne-ne-se-permettra-de-frapper-un-frere-a-tort-et-a-travers.html>
78. Riché P. De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque. Paris: Flammarion; 1968. 125 p.
79. Napolitano J. La violence de l'école : dossier. 1 déc 1995;(26):13-23.
80. Erasme. De Pueris. « De l'éducation des enfants ». Paris: Klincksieck; 2000. 133 p. (Philosophie de l'éducation).
81. Montaigne. Essais. Paris: Pocket; 2009. 544 p. (Classiques).
82. Fénelon J. Traité de l'éducation des filles. Paris: Klincksieck; 1994. 100 p. (Philosophie de l'éducation).
83. Balzac H de. Louis Lambert, Les Proscrits, Jésus-Christ en Flandre. Paris: Gallimard; 1979. 303 p. (Folio classique).
84. Chateaubriand F-R de. Mémoires d'outre-tombe, tome 1 : Livres I à XII. Paris: Le Livre de Poche; 2001. 800 p. (Classiques).
85. Dickens C. David Copperfield. Paris: Flammarion; 2015. 960 p. (GF).
86. Daudet A. Romans, contes, récits. Paris: Omnibus; 2006. 1111 p.
87. Vallès J. L'Enfant. Paris: Le Livre de Poche; 1972. 348 p. (Classiques).
88. Renard J. Poil de Carotte. Paris: Editions Flammarion; 2014. 192 p. (GF).
89. Bazin H. Vipère au poing. Paris: Le Livre de Poche; 1972. 255 p.
90. Milhaud-Cappe D. Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique : 1908-1937. Paris: Librairie Philosophique Vrin; 2007. 298 p. (Philosophie de l'éducation).
91. Zulliger H. La psychanalyse à l'école. Paris: Flammarion; 1930. 267 p. (Education).
92. de Tychev C, Dollander M. Education et difficultés de la parentalité : la psychanalyse peut-elle apporter un éclairage ? Dialogue. me trimestre 2002;(157):87-98.
93. Freud S. L'intérêt de la psychanalyse. Paris: Retz; 1988. 189 p. (Les Classiques des sciences humaines).
94. Bowlby J. Attachment and loss. 2nd ed. New York: Basic Books; 1999. 325 p.

95. Duschinsky R. The emergence of the disorganized/disoriented (D) attachment classification, 1979–1982. *Hist Psychol.* 2015;18(1):32-46.
96. Guedeney N, Guedeney A. *L'attachement : approche théorique*. 4e édition. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson; 2016. 376 p. (Les âges de la vie).
97. Dix T. The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychol Bull.* 1991;110(1):3-25.
98. Dolto F. *Les Chemins de l'éducation*. Paris: Gallimard; 2000. 560 p. (Folio essais).
99. Dolto F. *La difficulté de vivre*. Paris: LGF - Livre de Poche; 1988. 573 p.
100. Dolto F. *L'image inconsciente du corps*. Paris: Points; 2014. 375 p. (Points Essais).
101. de Tychev C, Dollander M. *La santé psychologique de l'enfant - Fragilités et prévention*. 2e édition. Paris: Dunod; 2010. 276 p. (Psycho Sup).
102. Miller A. *Le drame de l'enfant doué*. 2e édition. Paris: Presses Universitaires de France - PUF; 2013. 107 p. (Quadrige).
103. Cifali M. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF; 2005. 298 p. (Education et formation).
104. Straus MA, Boston CR, Cnc PE. Measuring Intrafamily Conflict and Violence: the Conflict Tactics (CT) scales. *J Marriage Fam.* 1979;(41):75-88.
105. Walsh CA, MacMillan HL, Trocmé N, Jamieson E, Boyle MH. Measurement of victimization in adolescence: Development and validation of the Childhood Experiences of Violence Questionnaire. *Child Abuse Negl.* nov 2008;32(11):1037-57.
106. MacMillan HL, Fleming JE, Trocmé N, Boyle MH, Wong M, Racine YA, et al. Prevalence of child physical and sexual abuse in the community. Results from the Ontario Health Supplement. *JAMA.* 9 juill 1997;278(2):131-5.
107. Bernstein DP, Fink L, Handelsman L, Foote J, Lovejoy M, Wenzel K, et al. Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *Am J Psychiatry.* août 1994;151(8):1132-6.
108. Straus MA. Identification of Child Maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and Psychometric Data for a National Sample of American Parents. *Child Abuse Negl.* 1998;22(4):249-70.
109. Clément M-È, Bouchard C. Predicting the use of single versus multiple types of violence towards children in a representative sample of Quebec families. *Child Abuse Negl.* oct 2005;29(10):1121-39.
110. Fortin A, Cyr M, Chénier N. *Questionnaire sur la résolution de conflits : Stratégies utilisées par les parents envers les enfants (traduction française de Straus et autres, 1996, The Parent-Child Conflict Tactics Scales)*. Université de Montréal; 1996.

111. Leary CE, Kelley ML, Morrow J, Mikulka PJ. Parental Use of Physical Punishment as Related to Family Environment, Psychological Well-being, and Personality in Undergraduates. *J Fam Violence*. janv 2008;23(1):1-7.
112. Straus MA, Hamby SL, BONEY-McCOY S, Sugarman DB. The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and Preliminary Psychometric Data. *J Fam Issues*. 1 mai 1996;17(3):283-316.
113. Lussier Y. Questionnaire sur la résolution des conflits conjugaux. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières; 1997.
114. Bargholtz H. Interdire le châtement corporel des enfants en Europe [Internet]. Suède: Conseil de l'Europe; 2004 juin. Report No.: doc. 10199. Disponible sur: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=10558&lang=fr>
115. Union des Familles en Europe. Pour ou contre les fessées ? 2007 [cité 20 mars 2016]; Disponible sur: <http://www.uniondesfamilles.org/enquete-fessees.pdf>
116. Bussmann K-D, Erthal C, Schroth A. Effects of banning corporal punishment in europe—a five-nation comparison. *Joan E DurrantSmith Anne Hg Glob Pathw Abolishing Phys Punishm*. 2011;299–322.
117. UNICEF, Child Protection Section. Ending violence against children six strategies for action [Internet]. New York: UNICEF Child Protection Section; 2014 [cité 30 juill 2016]. Disponible sur: http://www.unicef.org/publications/files/Ending_Violence_Against_Children_Six_strategies_for_action_EN_2_Sept_2014.pdf
118. duRivage N, Keyes K, Leray E, Pez O, Bitfoi A, Koç C, et al. Parental Use of Corporal Punishment in Europe: Intersection between Public Health and Policy. *PLoS ONE* [Internet]. 12 févr 2015 [cité 8 avr 2016];10(2). Disponible sur: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4326463/>
119. European Committee of Social Rights. Association for the Protection of All Children (APPROACH) Ltd v. France, Complaint No. 92/2013. Council of Europe; 2015.
120. Conseil de l'Europe. Charte sociale européenne (révisée). Strasbourg; 1996 mai. Report No.: n°163.
121. European Committee of Social Rights. Conclusions 2003 - France - article 17-1 [Internet]. 2003 juin. Report No.: 2003/def/FRA/17/1/FR. Disponible sur: <http://hudoc.esc.coe.int/eng/?i=2003/def/FRA/17/1/FR>
122. European Committee of Social Rights. Conclusions 2005 - France - article 17-1 [Internet]. 2005 juin. Report No.: 2005/def/FRA/17/1/FR. Disponible sur: <http://hudoc.esc.coe.int/eng/?i=2005/def/FRA/17/1/FR>
123. European Committee of Social Rights. Conclusions 2011 - France - article 17-1 [Internet]. 2011 déc. Report No.: 2011/def/FRA/17/1/FR. Disponible sur: <http://hudoc.esc.coe.int/eng/?i=2011/def/FRA/17/1/FR>

124. Baillon-Wirtz N, Honhon Y. L'enfant, sujet de droits: filiation, patrimoine, protection. Wolters Kluwer France; 2010. 338 p.
125. Levasseur G. Crimes et délits contre la personne. Violences volontaires. Violences légères. Droit de correction. In: Revue de science criminelle et de droit comparé. SIREY. Paris; 1982. p. p.347.
126. Committee on the Rights of the Child. Concluding observations on the fifth periodic report of France [Internet]. United Nations - Convention on the Rights of the Child; 2016 févr [cité 18 mars 2016]. Report No.: CRC/C/FRA/CO/5. Disponible sur: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/033/66/PDF/G1603366.pdf?OpenElement>
127. Esteban Pratviel. Les Français et l'interdiction des châtiments corporels envers les enfants [Internet]. 2015 mars [cité 5 juill 2016]. (Le Figaro). Report No.: JF/EP N° 112875. Disponible sur: <http://www.youscribe.com/catalogue/tous/les-francais-et-l-interdiction-des-chatiments-corporels-envers-les-2558889>
128. Chapdelaine M-A, Lambert F-M, Gueugneau E. Egalité et Citoyenneté - (N° 3851) - Amendement N°1257 [Internet]. Code civil juin 23, 2016. Disponible sur: <http://www.assemblee-nationale.fr/14/amendements/3851/AN/1257.asp>
129. Rossignol L, Caisse nationale des Allocations familiales, Mutualité sociale agricole. Le livret des parents. 2016. 16 p.
130. Cour Européenne des Droits de l'Homme. Affaire A. c. Royaume-Uni [Internet]. sept 23, 1998. Disponible sur: www.coe.int/t/dg3/children/5CSource/5CcaselawCourt/5CA_fr.doc
131. Committee on the Rights of the Child. Summary record of the 175th meeting. Geneva; 1994 oct. Report No.: CRC/C/SR.175.
132. Assemblée parlementaire. Interdire le châtiment corporel des enfants en Europe - Recommandation 1666. 2004.
133. Shin LM. Amygdala, Medial Prefrontal Cortex, and Hippocampal Function in PTSD. Ann N Y Acad Sci. 1 juill 2006;1071(1):67-79.
134. Salmona M. L'impact psychotraumatique des violences sur les enfants : la mémoire traumatique à l'œuvre. Rev Santé Sc Univ. janv 2013;4(19):21-5.
135. Salmona M. Violences faites aux enfants : un silence assourdissant et un scandale sanitaire, social et humain [Internet]. 2013 [cité 13 août 2016]. Disponible sur: <http://www.memoiretraumatique.org/assets/files/Violences-faites-aux-enfants-un-silence-assourdissant.pdf>
136. Salmona M. Fessée : 10 raisons de l'interdire, ainsi que toutes les autres punitions corporelles [Internet]. leplus.nouvelobs.com. 2014 [cité 13 août 2016]. Disponible sur: <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1280026-fessee-10-raisons-pour-l-interdire-ainsi-que-toutes-les-autres-punitions-corporelles.html>

137. Salmona M. Fessées et gifles : les punitions corporelles entraînent phobies, Toc et... désobéissance [Internet]. leplus.nouvelobs.com. 2014 [cité 13 août 2016]. Disponible sur: <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1281435-fessees-et-gifles-les-punitions-corporelles-entraiment-phobies-toc-et-desobeissance.html>
138. Salmona M. Pourquoi interdire les punitions corporelles et les autres violences éducatives au sein de la famille est une priorité humaine et de santé publique. Association Mémoire Traumatique et Victimologie; 2014.
139. Salmona M. Châtiments corporels et violences éducatives-Pourquoi il faut les interdire en 20 questions réponses. Dunod; 2016. 288 p.
140. Louville P, Salmona M. Traumatismes psychiques: conséquences cliniques et approche neurobiologique. Doss « Traumatisme Viol» Santé Ment [Internet]. 2013 [cité 13 août 2016];176. Disponible sur: <http://www.memoiretraumatique.org/assets/files/Documents-pdf/Louville-Salmona-syndrome-sychotraumatique.pdf>
141. Lanius RA, Vermetten E, Loewenstein RJ, Brand B, Schmahl C, Bremner JD, et al. Emotion Modulation in PTSD: Clinical and Neurobiological Evidence for a Dissociative Subtype. *Am J Psychiatry*. juin 2010;167(6):640-7.
142. Salmona M. Mémoire traumatique et conduites dissociantes. In: Traumas et résilience - Victimes et auteurs. Dunod. 2012. p. 480. (Psychothérapies).
143. Laplanche J, Pontalis J-B. Vocabulaire de la psychanalyse. Paris: Presses Universitaires de France - PUF; 2007. 523 p. (Quadrige Dicos Poche).
144. Sabourin P. Un concept crucial : l'identification à l'agresseur. *Coq-Héron*. 2005;2(181):150-6.
145. Fuller-Thomson E, Baker TM, Brennenstuhl S. Evidence Supporting an Independent Association between Childhood Physical Abuse and Lifetime Suicidal Ideation: Childhood Physical Abuse and Suicidal Ideation. *Suicide Life Threat Behav*. juin 2012;42(3):279-91.
146. Fergusson DM, Lynskey MT. Physical punishment/maltreatment during childhood and adjustment in young adulthood. *Child Abuse Negl*. juill 1997;21(7):617-30.
147. McHolm AE, MacMillan HL, Jamieson E. The Relationship Between Childhood Physical Abuse and Suicidality Among Depressed Women: Results From a Community Sample. *Am J Psychiatry*. 1 juin 2003;160(5):933-8.
148. Afifi TO, Enns MW, Cox BJ, Asmundson GJG, Stein MB, Sareen J. Population Attributable Fractions of Psychiatric Disorders and Suicide Ideation and Attempts Associated With Adverse Childhood Experiences. *Am J Public Health*. mai 2008;98(5):946-52.
149. Enns MW, Cox BJ, Afifi TO, De Graaf R, Ten Have M, Sareen J. Childhood adversities and risk for suicidal ideation and attempts: a longitudinal population-based study. *Psychol Med*. déc 2006;36(12):1769.

150. Lester D. Physical abuse and physical punishment as precursors of suicidal behavior. *Stress Med.* 1 oct 1991;7(4):255-6.
151. Österman K, Björkqvist K, Wahlbeck K. Twenty-eight years after the complete ban on the physical punishment of children in Finland: Trends and psychosocial concomitants: Physical Punishment. *Aggress Behav.* nov 2014;40(6):568-81.
152. Felitti V, Anda RF, Nordenberg DF, Williamson DF, Spitz AM, Edwards V, et al. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the leading causes of death in adults : the Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *Am J Prev Med.* 1998;(14):245-58.
153. Dube SR, Anda RF, Felitti VJ, Chapman DP, Williamson DF, Giles WH. Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: findings from the Adverse Childhood Experiences Study. *JAMA.* 26 déc 2001;286(24):3089-96.
154. Dube SR, Felitti VJ, Dong M, Giles WH, Anda RF. The impact of adverse childhood experiences on health problems: evidence from four birth cohorts dating back to 1900. *Prev Med.* sept 2003;37(3):268-77.
155. Terr L. Childhood traumas: an outline and overview. *Am J Psychiatry.* 1 jan 1991;148(1):10-20.
156. Herman JL. Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *J Trauma Stress.* 1 juill 1992;5(3):377-91.
157. van der Kolk BA, Roth S, Pelcovitz D, Sunday S, Spinazzola J. Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. *J Trauma Stress.* 1 oct 2005;18(5):389-99.
158. Zlotnick C, Pearlstein T. Validation of the structured interview for disorders of extreme stress. *Compr Psychiatry.* juill 1997;38(4):243-7.
159. Courtois CA. Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychother Theory Res Pract Train.* 2004;41(4):412-25.
160. Van der Kolk BA. The assessment and treatment of complex PTSD. In: *Treating trauma survivors with PTSD* [Internet]. Washington, DC: American Psychiatric Press; 2001 [cité 17 nov 2016]. p. 127–156. Disponible sur: https://www.researchgate.net/profile/Onno_Hart/publication/265099248_The_Assessment_and_Treatment_of_Complex_PTSD/links/545a3d1f0cf2cf5164843be5.pdf
161. Luxenberg T, Spinazzola J, Van der Kolk BA. Complex trauma and disorders of extreme stress (DESNOS) diagnosis, part one: Assessment. *Dir Psychiatry.* nov 2001;21(25):373–414.
162. McLean LM, Gallop R. Implications of childhood sexual abuse for adult borderline personality disorder and complex posttraumatic stress disorder. *Am J Psychiatry.* 2003;160(2):369–371.

163. Ford JD. *Treating Complex Traumatic Stress Disorders - An Evidence-Based Guide*. Courtois CA, éditeur. New-York, NY: Guilford Press; 2009. 513 p.
164. Afifi TO, Mather A, Boman J, Fleisher W, Enns MW, MacMillan H, et al. Childhood adversity and personality disorders: Results from a nationally representative population-based study. *J Psychiatr Res*. juin 2011;45(6):814-22.
165. Battle CL, Shea MT, Johnson DM, Zlotnick C, Zanarini MC, Sanislow CA, et al. Childhood maltreatment associated with adult personality disorders: findings from the Collaborative Longitudinal Personality Disorders Study. *J Personal Disord*. 2004;18(2):193.
166. Lieb K, Zanarini MC, Schmahl C, Linehan MM, Bohus M. Borderline personality disorder. *The Lancet*. 6 août 2004;364(9432):453-61.
167. Zanarini MC, Gunderson JG, Marino MF, Schwartz EO, Frankenburg FR. Childhood experiences of borderline patients. *Compr Psychiatry*. janv 1989;30(1):18-25.
168. Salmona M. La dissociation traumatique et les troubles de la personnalité : ou comment devient-on étranger à soi-même. In: *Troubles de la personnalité - Ni psychotiques, ni névrotiques, ni pervers, ni normaux*. [Internet]. Paris: Dunod; 2013 [cité 15 nov 2016]. p. 552. (Psychothérapies). Disponible sur: <http://www.trauma-and-prostitution.eu/fr/2015/01/21/la-dissociation-traumatique-et-les-troubles-de-la-personnalite/>
169. Afifi TO, Mota NP, Dasiewicz P, MacMillan HL, Sareen J. Physical Punishment and Mental Disorders: Results From a Nationally Representative US Sample. *PEDIATRICS*. 1 août 2012;130(2):184-92.
170. Classen CC, Pain C, Field NP, Woods P. Posttraumatic Personality Disorder: A Reformulation of Complex Posttraumatic Stress Disorder and Borderline Personality Disorder. *Psychiatr Clin North Am*. mars 2006;29(1):87-112.
171. Heider F. *The psychology of interpersonal relations*. Vol. ix. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc; 1958. 326 p.
172. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Dev Psychol*. 1994;30(1):4-19.
173. Grolnick WS, Deci EL, Ryan RM. Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In: *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Wiley. New York: J. E. Grusec & L. Kuczynski; 1997. p. 135-61.
174. Grolnick WS, Pomerantz EM. Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Dev Perspect*. 2009;3(3):165–170.
175. Gottfredson MR, Hirschi T. A general theory of adolescent problem behavior: Problems and prospects. In: Ketterlinus RD, Lamb ME, éditeurs. *Adolescent problem*

- behaviors: Issues and research. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 1994. p. 41-56.
176. Hirschi T. Causes of delinquency [Internet]. University of California Press. Berkeley, CA; 1969 [cité 28 mars 2016]. Disponible sur: <https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=VaRwAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR10&dq=causes+of+delinquency+hirschi&ots=EQVjMg3-sM&sig=1ot4t1z13KGFmngv8A7rWyE7x2A>
 177. Grogan-Kaylor A. Corporal Punishment and the Growth Trajectory of Children's Antisocial Behavior. *Child Maltreat.* 1 août 2005;10(3):283-92.
 178. Hoffman ML. Discipline and internalization. *Dev Psychol.* 1994;30(1):26-8.
 179. Weiss B, Dodge KA, Bates JE, Pettit GS. Some Consequences of Early Harsh Discipline: Child Aggression and a Maladaptive Social Information Processing Style. *Child Dev.* 1 déc 1992;63(6):1321-35.
 180. Crick NR, Dodge KA. Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Dev.* 1 juin 1996;67(3):993-1002.
 181. Bandura A. Social Learning Theory of Aggression. *J Commun.* 1 sept 1978;28(3):12-29.
 182. Simons DA, Wurtele SK. Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse Negl.* sept 2010;34(9):639-46.
 183. Lopez NL, Bonenberger JL, Schneider HG. Parental disciplinary history, current levels of empathy, and moral reasoning in young adults. *North Am J Psychol.* 1 janv 2001;3:193-204.
 184. Cattaneo L, Rizzolatti G. The mirror neuron system. *Arch Neurol.* 2009;66(5):557-560.
 185. Wohlschläger A, Bekkering H. Is human imitation based on a mirror-neurone system? Some behavioural evidence. *Exp Brain Res.* avr 2002;143(3):335-41.
 186. Bion WR. *Aux sources de l'expérience.* Presses universitaires de France; 2003. 137 p.
 187. Stern D. *Le Monde interpersonnel du nourrisson.* 4e éd. Paris: Presses Universitaires de France - PUF; 2003. 381 p.
 188. Cohen D. Probabilistic epigenesis: An alternative causal model for conduct disorders in children and adolescents. *Neurosci Biobehav Rev.* janv 2010;34(1):119-29.
 189. Belsky J, Bakermans-Kranenburg MJ, van IJzendoorn MH. For Better and For Worse: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Curr Dir Psychol Sci.* déc 2007;16(6):300-4.

190. Boutwell BB, Franklin CA, Barnes JC, Beaver KM. Physical punishment and childhood aggression: the role of gender and gene-environment interplay. *Aggress Behav.* nov 2011;37(6):559-68.
191. O'Connor TG, Deater-Deckard K, Fulker D, Rutter M, Plomin R. Genotype-environment correlations in late childhood and early adolescence: antisocial behavioral problems and coercive parenting. *Dev Psychol.* sept 1998;34(5):970-81.
192. Ge X, Conger RD, Cadoret RJ, Neiderhiser JM, Yates W, Troughton E, et al. The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence model of child antisocial behavior and parent behaviors. *Dev Psychol.* 1996;32(4):574-89.
193. Moffitt TE. The New Look of Behavioral Genetics in Developmental Psychopathology: Gene-Environment Interplay in Antisocial Behaviors. *Psychol Bull.* 2005;131(4):533-54.
194. Jaffee SR, Caspi A, Moffitt TE, Dodge KA, Rutter M, Taylor A, et al. Nature × nurture: Genetic vulnerabilities interact with physical maltreatment to promote conduct problems. *Dev Psychopathol.* Winter 2005;17(1):67.
195. Caspi A, McClay J, Moffitt TE, Mill J, Martin J, Craig IW, et al. Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science.* 2 août 2002;297(5582):851-4.
196. Lynch SK, Turkheimer E, D'Onofrio BM, Mendle J, Emery RE, Slutske WS, et al. A Genetically Informed Study of the Association Between Harsh Punishment and Offspring Behavioral Problems. *J Fam Psychol JFP J Div Fam Psychol Am Psychol Assoc Div 43.* juin 2006;20(2):190-8.
197. Smith C, Thornberry TP. The Relationship Between Childhood Maltreatment and Adolescent Involvement in Delinquency. *Criminology.* 1 nov 1995;33(4):451-81.
198. Widom CS. Child abuse, neglect, and adult behavior: research design and findings on criminality, violence, and child abuse. *Am J Orthopsychiatry.* juill 1989;59(3):355-67.
199. Lavoie F, Hébert M, Tremblay R, Vitaro F, Vézina L, McDuff P. History of family dysfunction and perpetration of dating violence by adolescent boys: A longitudinal study. *J Adolesc Health.* 2002;30(5):375–383.
200. Pfeiffer C, Wetzels P, Enzmann D. Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen [Internet]. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN); 1999 [cité 21 nov 2016]. (Forschungsbericht). Disponible sur: http://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_80.pdf
201. Straus MA, Yodanis CL. Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *J Marriage Fam.* 1 nov 1996;58(4):825–841.
202. Boyson R, Thorpe L. Equal Protection for Children. An overview of the experience of countries that accord children full legal protection from physical punishment [Internet]. London: National Society for Prevention of Cruelty to Children; 2011 [cité 14 avr

- 2016]. Disponible sur: <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/equal-protection-children-overview-experience-countries-accord-children-full-legal>
203. Durrant JE. Trends in Youth Crime and Well-Being Since the Abolition of Corporal Punishment in Sweden. *Youth Soc.* 1 juin 2000;31(4):437-55.
 204. Anda RF, Croft JB, Felitti VJ, Nordenberg D, Giles WH, Williamson DF, et al. Adverse childhood experiences and smoking during adolescence and adulthood. *JAMA.* 1999;282(17):1652–1658.
 205. Anda RF, Whitfield CL, Felitti VJ, Chapman D, Edwards VJ, Dube SR, et al. Adverse childhood experiences, alcoholic parents, and later risk of alcoholism and depression. *Am Psychiatr Assoc.* août 2002;53(8):1001-9.
 206. Cheng HG, Anthony JC, Huang Y, Lee S, Liu Z, He Y. Childhood physical punishment and the onset of drinking problems: Evidence from metropolitan China. *Drug Alcohol Depend.* 5 avr 2011;118(1):31-9.
 207. Dube SR, Anda RF, Felitti VJ, Edwards VJ, Croft JB. Adverse childhood experiences and personal alcohol abuse as an adult. *Addict Behav.* sept 2002;27(5):713-25.
 208. Dube SR, Felitti VJ, Dong M, Chapman DP, Giles WH, Anda RF. Childhood Abuse, Neglect, and Household Dysfunction and the Risk of Illicit Drug Use: The Adverse Childhood Experiences Study. *PEDIATRICS.* 1 mars 2003;111(3):564-72.
 209. Afifi TO, Brownridge DA, Cox BJ, Sareen J. Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. *Child Abuse Negl.* oct 2006;30(10):1093-103.
 210. Ford ES, Anda RF, Edwards VJ, Perry GS, Zhao G, Li C, et al. Adverse childhood experiences and smoking status in five states. *Prev Med.* 1 sept 2011;53(3):188-93.
 211. MacMillan HL, Boyle MH, Wong MY-Y, Duku EK, Fleming JE, Walsh CA. Slapping and spanking in childhood and its association with lifetime prevalence of psychiatric disorders in a general population sample. *Can Med Assoc J.* 1999;161(7):805–809.
 212. Straus MA, Kantor GK. Corporal punishment of adolescents by parents: a risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, child abuse, and wife beating. *Adolescence.* 1994;29(115):543-61.
 213. Pruessner JC, Champagne F, Meaney MJ, Dagher A. Dopamine release in response to a psychological stress in humans and its relationship to early life maternal care: a positron emission tomography study using [¹¹C]raclopride. *J Neurosci Off J Soc Neurosci.* 17 mars 2004;24(11):2825-31.
 214. Sheu Y-S, Polcari A, Anderson CM, Teicher MH. Harsh corporal punishment is associated with increased T2 relaxation time in dopamine-rich regions. *NeuroImage.* 1 nov 2010;53(2):412-9.
 215. Benarous X, Consoli A, Raffin M, Cohen D. Abus, maltraitance et négligence : (1) épidémiologie et retentissements psychiques, somatiques et sociaux. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc.* sept 2014;62(5):299-312.

216. Molnar BE, Buka SL, Kessler RC. Child sexual abuse and subsequent psychopathology: results from the National Comorbidity Survey. *Am J Public Health*. 2001;91(5):753.
217. Hällström T. Major depression, parental mental disorder and early family relationships. *Acta Psychiatr Scand*. 1987;75(3):259–263.
218. Teicher MH, Samson JA. Childhood maltreatment and psychopathology: a case for ecophenotypic variants as clinically and neurobiologically distinct subtypes. *Am J Psychiatry* [Internet]. 2013 [cité 22 mai 2016]; Disponible sur: <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.2013.12070957>
219. Frodl T, Reinhold E, Koutsouleris N, Reiser M, Meisenzahl EM. Interaction of childhood stress with hippocampus and prefrontal cortex volume reduction in major depression. *J Psychiatr Res*. oct 2010;44(13):799-807.
220. Gunnar MR, Fisher PA. Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive interventions for neglected and maltreated children. *Dev Psychopathol*. 2006;18(3):651–677.
221. Heim C, Nemeroff CB. The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders: preclinical and clinical studies. *Biol Psychiatry*. 2001;49(12):1023–1039.
222. Cohen D. Traumatismes et traces : données expérimentales. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc*. juill 2012;60(5):315-23.
223. McGowan PO, Sasaki A, D’Alessio AC, Dymov S, Labonté B, Szyf M, et al. Epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor in human brain associates with childhood abuse. *Nat Neurosci*. 22 févr 2009;12(3):342-8.
224. Hanson JL, Chung MK, Avants BB, Shirtcliff EA, Gee JC, Davidson RJ, et al. Early Stress Is Associated with Alterations in the Orbitofrontal Cortex: A Tensor-Based Morphometry Investigation of Brain Structure and Behavioral Risk. *J Neurosci*. 2 juin 2010;30(22):7466-72.
225. McEwen BS. Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain. *Physiol Rev*. 1 juill 2007;87(3):873-904.
226. Rao U, Chen L-A, Bidesi AS, Shad MU, Thomas MA, Hammen CL. Hippocampal Changes Associated with Early-Life Adversity and Vulnerability to Depression. *Biol Psychiatry*. févr 2010;67(4):357-64.
227. Meaney MJ, Aitken DH, Viau V, Sharma S, Sarrieau A. Neonatal Handling Alters Adrenocortical Negative Feedback Sensitivity and Hippocampal Type II Glucocorticoid Receptor Binding in the Rat. *Neuroendocrinology*. 1 juill 1989;50(5):597-604.
228. Weaver ICG, Cervoni N, Champagne FA, D’Alessio AC, Sharma S, Seckl JR, et al. Epigenetic programming by maternal behavior. *Nat Neurosci*. août 2004;7(8):847-54.

229. Meaney MJ. Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annu Rev Neurosci.* 2001;24(1):1161–1192.
230. Weaver ICG. Shaping adult phenotypes through early life environments. *Birth Defects Res Part C Embryo Today Rev.* 1 déc 2009;87(4):314-26.
231. Bugental DB, Martorell GA, Barraza V. The hormonal costs of subtle forms of infant maltreatment. *Horm Behav.* janv 2003;43(1):237-44.
232. Rao U, Hammen C, Ortiz LR, Chen L-A, Poland RE. Effects of Early and Recent Adverse Experiences on Adrenal Response to Psychosocial Stress in Depressed Adolescents. *Biol Psychiatry.* sept 2008;64(6):521-6.
233. Tomoda A, Suzuki H, Rabi K, Sheu Y-S, Polcari A, Teicher MH. Reduced prefrontal cortical gray matter volume in young adults exposed to harsh corporal punishment. *NeuroImage.* août 2009;47:T66-71.
234. Fitzgerald PB, Laird AR, Maller J, Daskalakis ZJ. A meta-analytic study of changes in brain activation in depression. *Hum Brain Mapp.* 1 juin 2008;29(6):683-95.
235. Liotti M, Mayberg HS. The Role of Functional Neuroimaging in the Neuropsychology of Depression. *J Clin Exp Neuropsychol.* 1 févr 2001;23(1):121-36.
236. Alizadeh H, Applequist KF, Coolidge FL. Parental self-confidence, parenting styles, and corporal punishment in families of ADHD children in Iran. *Child Abuse Negl.* mai 2007;31(5):567-72.
237. Shin D-W, Stein MA. Maternal Depression Predicts Maternal Use of Corporal Punishment in Children with Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. *Yonsei Med J.* 30 août 2008;49(4):573-80.
238. Briscoe-Smith AM, Hinshaw SP. Linkages between child abuse and attention-deficit/hyperactivity disorder in girls: Behavioral and social correlates. *Child Abuse Negl.* nov 2006;30(11):1239-55.
239. Fuller-Thomson E, Lewis DA. The relationship between early adversities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Abuse Negl.* sept 2015;47:94-101.
240. Ouyang L, Fang X, Mercy J, Perou R, Grosse SD. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Child Maltreatment: A Population-Based Study. *J Pediatr.* déc 2008;153(6):851-6.
241. Duan G, Chen J, Zhang W, Yu B, Jin Y, Wang Y, et al. Physical maltreatment of children with autism in Henan province in China: A cross-sectional study. *Child Abuse Negl.* oct 2015;48:140-7.
242. Kerns CM, Newschaffer CJ, Berkowitz SJ. Traumatic Childhood Events and Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.* 25 févr 2015;45(11):3475-86.

243. Mandell DS, Walrath CM, Manteuffel B, Sgro G, Pinto-Martin JA. The prevalence and correlates of abuse among children with autism served in comprehensive community-based mental health settings. *Child Abuse Negl.* déc 2005;29(12):1359-72.
244. DeRosse P, Nitzburg GC, Kompancaril B, Malhotra AK. The relation between childhood maltreatment and psychosis in patients with schizophrenia and non-psychiatric controls. *Schizophr Res.* mai 2014;155(1–3):66-71.
245. Sitko K, Bentall RP, Shevlin M, O'Sullivan N, Sellwood W. Associations between specific psychotic symptoms and specific childhood adversities are mediated by attachment styles: An analysis of the National Comorbidity Survey. *Psychiatry Res.* 30 juill 2014;217(3):202-9.
246. Varese F, Smeets F, Drukker M, Lieveise R, Lataster T, Viechtbauer W, et al. Childhood Adversities Increase the Risk of Psychosis: A Meta-analysis of Patient-Control, Prospective- and Cross-sectional Cohort Studies. *Schizophr Bull.* 7 janv 2012;38(4):661-71.
247. Baumrind D, Larzelere RE, Cowan PA. Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychol Bull.* 2002;128(4):580-9.
248. Holden GW. Perspectives on the effects of corporal punishment: Comment on Gershoff (2002). *Psychol Bull.* 2002;128(4):590-5.
249. McKinney CM, Harris TR, Caetano R. Reliability of self-reported childhood physical abuse by adults and factors predictive of inconsistent reporting. *Violence Vict.* 2009;24(5):653.
250. Parke RD. Punishment revisited--Science, values, and the right question: Comment on Gershoff (2002). *Psychol Bull.* 2002;128(4):596-601.
251. Durrant JE, Rose-Krasnor L, Broberg AG. Physical punishment and maternal beliefs in Sweden and Canada. *J Comp Fam Stud.* 2003;585–604.
252. Graziano AM, Hamblen JL, Plante WA. Subabusive Violence in Child Rearing in Middle-class American Families. *Pediatrics.* 1 oct 1996;98(4):845-8.
253. Chess S, Thomas A, Birch HG. Distortion in developmental reporting made by parents of behaviorally disturbed children. *J Am Acad Child Psychiatry.* 1 avr 1966;5(2):226-34.
254. Rutter M, Pickles A, Murray R, Eaves L. Testing hypotheses on specific Environmental causal effects on behavior. *Psychol Bull.* 1 juin 2001;127(3):291-324.
255. Loftus EF. The repressed memory controversy. *Am Psychol.* mai 1994;49(5):443-5.
256. Lewis M. Memory and Psychoanalysis: A New Look at Infantile Amnesia and Transference. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 1 avr 1995;34(4):405-17.
257. Matt GE, Vázquez C, Campbell WK. Mood-congruent recall of affectively toned stimuli: A meta-analytic review. *Clin Psychol Rev.* 1 janv 1992;12(2):227-55.

258. Brewin CR, Andrews B, Gotlib IH. Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychol Bull.* 1993;113(1):82-98.
259. Hardt J, Rutter M. Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: review of the evidence. *J Child Psychol Psychiatry.* 2004;45(2):260–273.
260. Eamon MK. Antecedents and socioemotional consequences of physical punishment on children in two-parent families. *Child Abuse Negl.* 2001;25(6):787–802.
261. Anda RF, Brown DW, Felitti VJ, Bremner JD, Dube SR, Giles WH. Adverse Childhood Experiences and Prescribed Psychotropic Medications in Adults. *Am J Prev Med.* mai 2007;32(5):389-94.
262. Chapman DP, Whitfield CL, Felitti VJ, Dube SR, Edwards VJ, Anda RF. Adverse childhood experiences and the risk of depressive disorders in adulthood. *J Affect Disord.* oct 2004;82(2):217-25.
263. O’Leary SG, Slep AMS, Reid MJ. A longitudinal study of mothers’ overreactive discipline and toddlers’ externalizing behavior. *J Abnorm Child Psychol.* 1999;27(5):331–341.
264. Rahman KF, Yeasmin S. « Triangulation » Research Method as the Tool of Social Science Research. *BUP J.* sept 2012;1(1):154-63.
265. Tisseron S. *La résilience.* 5e édition. Paris: Presses Universitaires de France - PUF; 2014. 128 p. (Que sais-je ?).
266. Hanus M. *La résilience à quel prix ? Survivre et rebondir.* Paris: Maloine; 2001. 240 p.
267. Miller A. *Notre corps ne ment jamais.* Paris: Flammarion; 2014. 207 p. (Champs Essais).
268. Cyrulnik B. *Un merveilleux malheur.* Paris: Odile Jacob; 2002. 218 p. (Poches Psychologie).
269. Engel GL. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science.* 8 avr 1977;196(4286):129-36.
270. Engel GL. The clinical application of the biopsychosocial model. *Am J Psychiatry.* mai 1980;137(5):535-44.
271. Fédération Française de Psychiatrie. *Livre Blanc de la Psychiatrie* [Internet]. Montrouge: John Libbey Eurotext; 2003 [cité 16 janv 2017]. 300 p. Disponible sur: <http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/FFP/LivreBlanc/LivreBlanc.html>
272. Bisleau S. *Quand la maternité rencontre l’adolescence : des enjeux psychiques aux enjeux du soin* [Internet]. [Nantes]: Nantes; 2012. Disponible sur: <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=b68ce8d0-1609-49ac-a18f-5dd381ea718a>

273. Govindama Y. La fonction symbolique de la loi à travers la clinique judiciaire. Melampous. printemps 1995;(4):39-48.
274. Houzel D. Les enjeux de la parentalité. Ramonville Saint-Agne: Eres; 1999. 200 p.
275. Commissaire aux Droits de l'Homme. Les enfants et les châtimens corporels : « le droit à l'intégrité physique, aussi un droit de l'enfant » [Internet]. Conseil de l'Europe; 2008 [cité 30 nov 2016]. Disponible sur:
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&id=1237671&direct=true>

VII. ANNEXES

a. Annexe 1 : proverbes et dictons revendiquant la pratique des châtiments corporels envers les enfants

« *Qui n'a pas été bien fouetté n'a pas été bien élevé.* » (grec ancien)

« *Si tu aimes ton fils, donne-lui le fouet ; si tu ne l'aimes pas, donne-lui des sucreries.* » (chinois)

« *Qui aime bien châtie bien.* » (latin médiéval)

« *L'huile du fouet est le meilleur remède contre les crampes de la paresse.* » (anglais)

« *Pour une bonne fessée, le derrière ne tombe pas.* » (France)

« *La vertu entre par le cul.* » (France)

« *Les enfants et les galères se conduisent par l'arrière.* » (France)

« *Aime les enfants avec ton cœur, mais éduque-les avec ta main.* » (Russie)

« *Si de la main droite tu fouettes l'enfant, de la main gauche tu le presses sur ton cœur.* » (Niger)

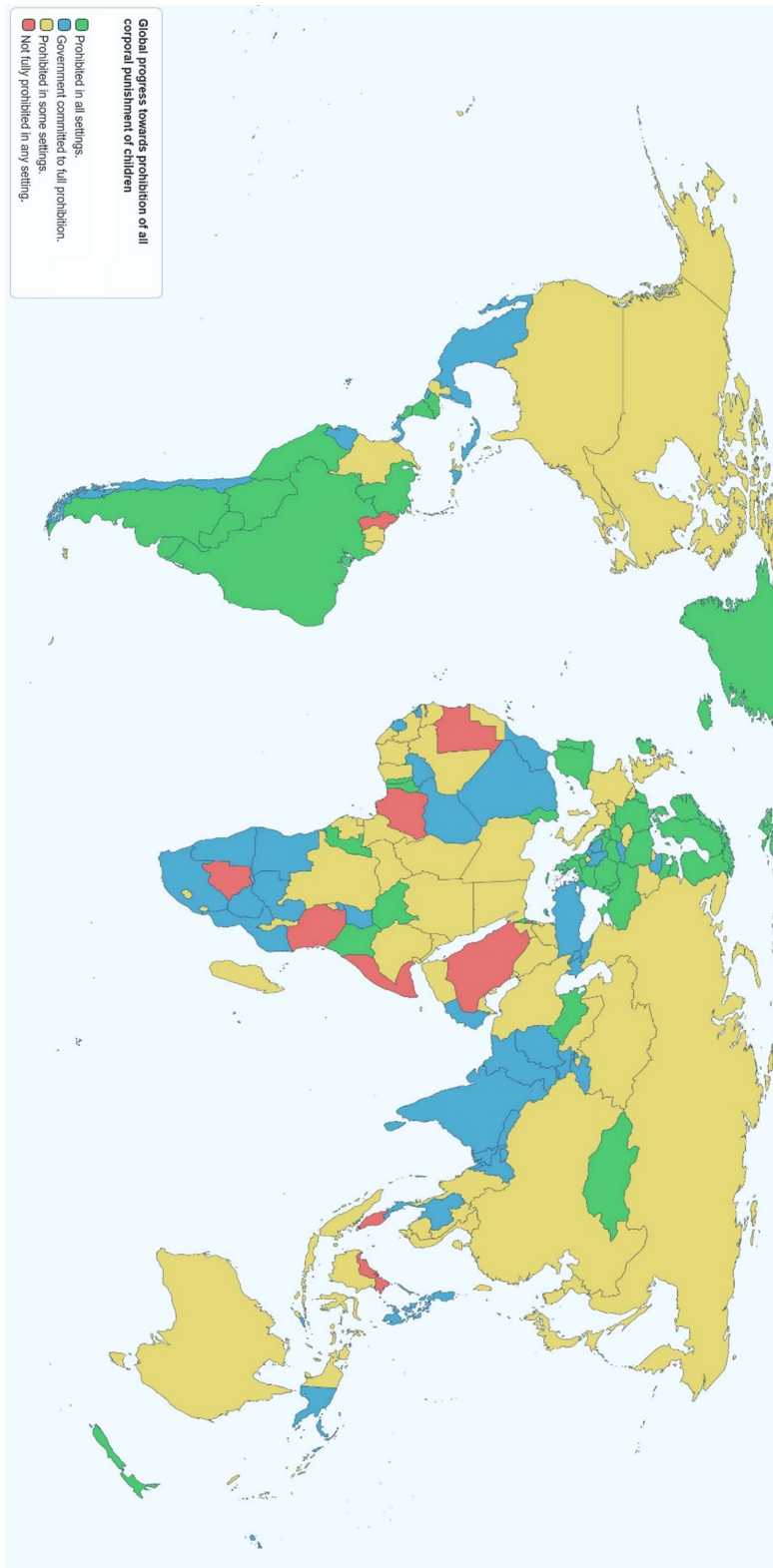
« *Tendre les mains à la fêrule* » est une périphrase qui signifie « étudier » (latin)

« *Les oreilles de l'enfant sont sur son dos.* » (égyptien)

b. Annexe 2 : mandala créé par UNICEF Bhoutan (44)

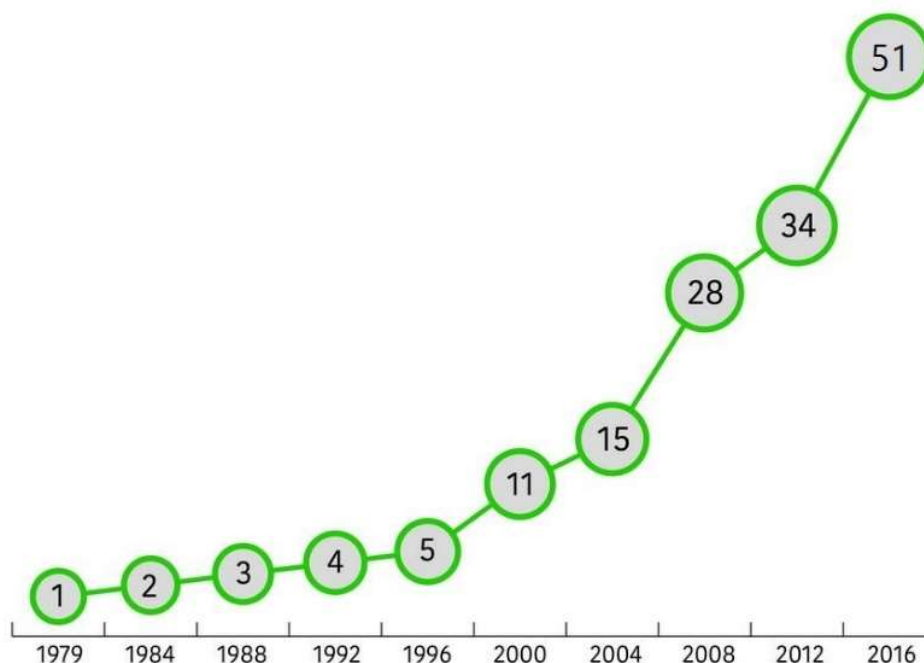


c. Annexe 3 : carte de l'évolution actuelle de la prohibition des châtimets corporels des enfants dans le monde



Source : www.endcorporalpunishment.org

d. Annexe 4 : chronologie des pays interdisant tous les châtements corporels, y compris à la maison



Avant 2006 – Suède (1979), Finlande (1983), Norvège (1987), Australie (1989), Chypre (1994), Danemark (1997), Lettonie (1998), Croatie (1999), Allemagne (2000), Bulgarie (2000), Israël (2000), Turkménistan (2002), Island (2003), Roumanie (2004), Ukraine (2004), Hongrie (2005)

2006 – Grèce

2007 – Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Portugal, Espagne, Togo, Uruguay, Venezuela

2008 – Costa Rica, Liechtenstein, Luxembourg, République de Moldavie

2010 – Albanie, République du Congo, Kenya, Pologne, Tunisie

2011 – République du Soudan du Sud

2013 – Cap-Vert, Honduras, République de Macédoine

2014 – Andorre, Argentine, Bolivie, Brésil, Estonie, Malte, Nicaragua, San Marino

2015 – Bénin, Ireland, Pérou

2016 – Mongolie, Paraguay, Slovénie

Source : www.endcorporalpunishment.org

e. Annexe 5 : Parent-Child Conflict Tactics Scales : CTSPC(108)

Children often do things that are wrong, disobey, or make their parents angry. We would like to know what you have done when your [X] year old child, did something wrong or made you upset or angry.

I am going to read a list of things you might have done in the past year and I would like you to tell me whether you have : done it once in the past year, done it twice in the past year, 3-5 times, 6-10 times, 11-20 times, or more than 20 times in the past year. If you haven't done it in the past year but have done it before that, I would like to know this, too.

- 1 = once in the past year
- 2 = twice in the past year
- 3 = 3-5 times in the past year
- 4 = 6-10 times in the past year
- 5 = 11-20 times in the past year
- 6 = more than 20 times in the past year
- 7 = not in the past year, but it happened before
- 0 = this has never happened

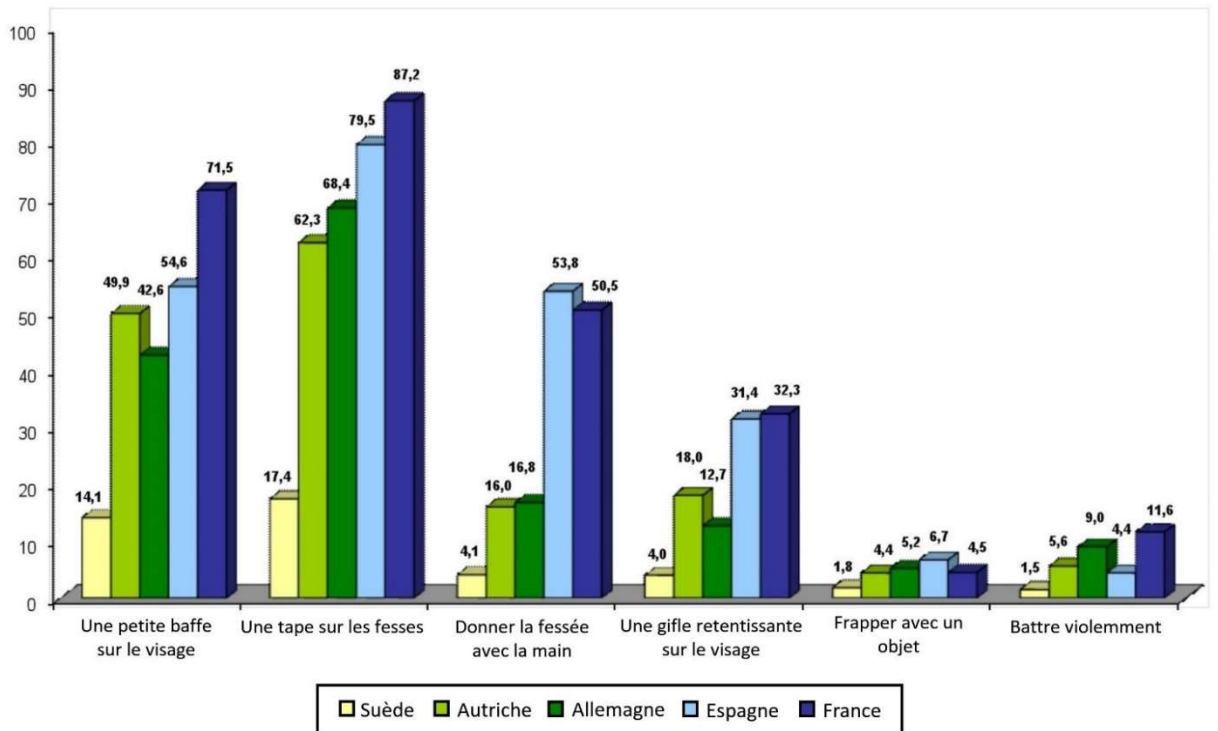
- A. Explained why something was wrong
- B. Put him/her in « time out » (or sent to his/her room)
- C. Shook him/her
- D. Hit him/her on the bottom with something like a belt, hairbrush, a stick or some other hard object
- E. Gave him/her something else to do instead of what he/she was doing wrong
- F. Shouted, yelled, or screamed at him/her hard
- G. Hit him/her with a fist or kicked him/her hard
- H. Spanked him/her on the bottom with your bare hand
- I. Grabbed him/her around the neck and choked him/her
- J. Swore or cursed at him/her
- K. Beat him/her up, that is you hit him/her over and over as hard as you could
- L. Said you would send him/her away or kick him/her out of the house
- M. Burned or scalded him/her on purpose
- N. Threatened to spank or hit him/her but did not actually do it
- O. Hit him/her on some other part of the body besides the bottom with something like a belt, hairbrush, a stick or some other hard object
- P. Slapped him/her on the hand, arm, or leg
- Q. Took away privileges or grounded him/her
- R. Pinched him/her
- S. Threatened him/her with a knife or a gun
- T. Threw or knocked him/her down
- U. Called him/her dumb or lazy or some other name like that
- V. Slapped him/her on the face or head or ears

Copyright © 1995 by Murray A. Straus, Sherry L. Hamby, David Finkelhor, David W. Moore, and Desmond Runyan

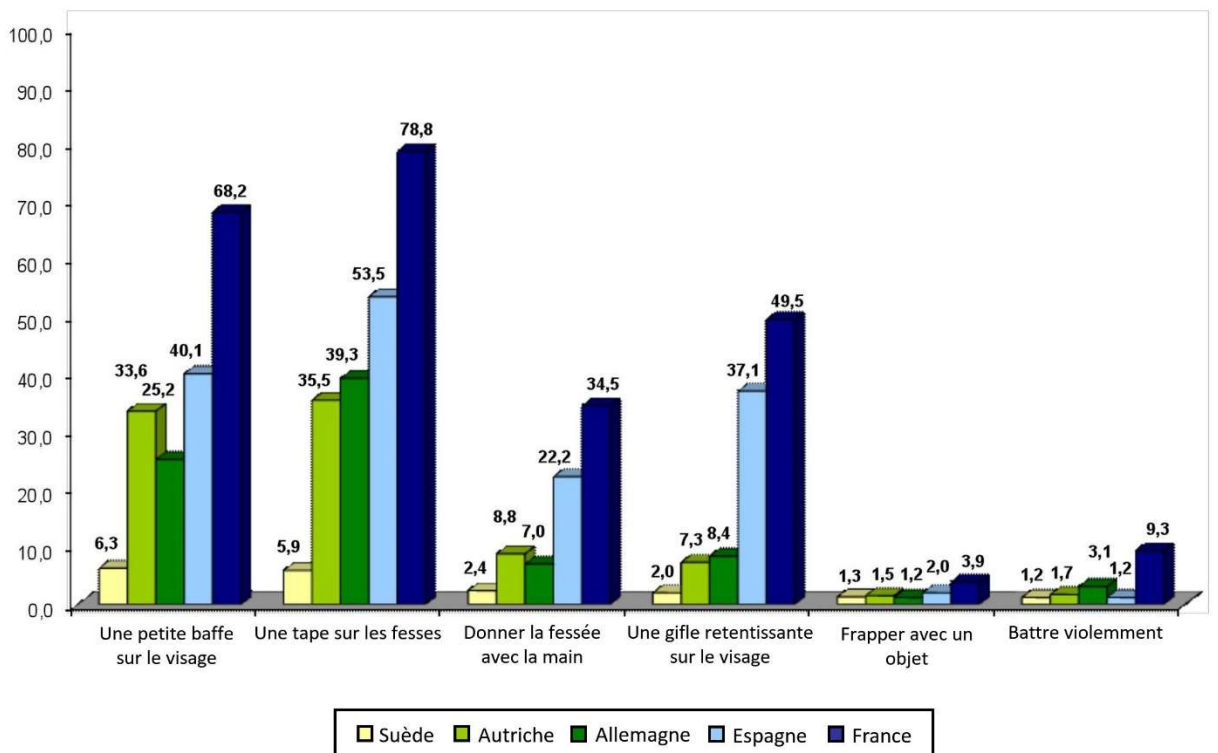
f. Annexe 6 : correspondances entre CTS et CTSPC par échelle et sous-échelle(108)

CTS	CTSPC
<p><u>Reasoning</u></p> <p>A. Discussed an issue calmly with [child name]</p> <p>B. Got information to back up your side of things</p> <p>C. Brought in, or tried to bring in someone to help settle things</p>	<p><u>Non-violent discipline</u></p> <p>A. Explained why something was wrong</p> <p>B. Put him/her in « time out » (or sent his/her room)</p> <p>Q. Took away privileges or grounded him/her</p> <p>E. Gave him/her something else to do instead of what he/she was doing wrong</p>
<p><u>Psychological aggression</u></p> <p>D. Insulted or swore at him/her</p> <p>E. Sulked or refused to talk about an issue</p> <p>F. Stomped out of the room or house or yard</p> <p>G. Cried (item not scored)</p> <p>H. Did or said something to spite him/her</p> <p>I. Threatened to hit or throw something at him/her</p> <p>J. Threw or smashed or hit or throw something at him/her</p>	<p><u>Psychological aggression</u></p> <p>N. threatened to spank or hit him/her but did not actually do it</p> <p>F. shouted, yelled, or screamed at him/her</p> <p>J. swore or cursed at him/her</p> <p>U. called him/her dumb or lazy or some other name like that</p> <p>L. said you would send him/her away or kick him/her out of the house</p>
<p><u>Psychological assault</u></p> <p>A. Minor assault (corporal punishment)</p> <p>K. Threw something at him/her</p> <p>L. Pushed, grabbed, or shoved him/her</p> <p>M. Slapped or spanked him/her</p> <p>B. Severe assault (physical maltreatment)</p> <p>N. Kicked, bit, or hit him/her with a fist</p> <p>O. Hit or tried to hit him/her with something</p> <p>P. Beat him/her up</p> <p>Q. Burned or scalded him/her</p> <p>R. Threatened him/her with a knife or gun</p> <p>S. Used a knife or fired a gun</p>	<p><u>Physical assault</u></p> <p>A. Minor assault (corporal punishment)</p> <p>H. Spanked him/her on the bottom with your bare hand</p> <p>D. hit him/her on the bottom with something like a balt, hairbrush, a stick or some other hard object</p> <p>P. slapped him/her on the hand, arm, or leg</p> <p>R. pinch him/her</p> <p>C. shook him/her (scored for very severe if the child is <2 years)</p> <p>V. slapped him/her on the face or head or ears</p> <p>B. Severe assault (physical maltreatment)</p> <p>O. hit him/her on some other part of the body besides the bottom with something like a belt, hairbrush, a stick or some other hard object</p> <p>T. threw or knocked him/her down</p> <p>G. hit him/her with a fist or kicked him/her hard</p> <p>C. Very severe assault (extreme physical maltreatment)</p> <p>K. beat him/her up, that is you hit him/her over and over as hard as you could</p> <p>I. grabbed him/her around the neck and choked him/her</p> <p>M. burned or scalded him/her on purpose</p> <p>S. threatened him/her with a knife or gun</p>

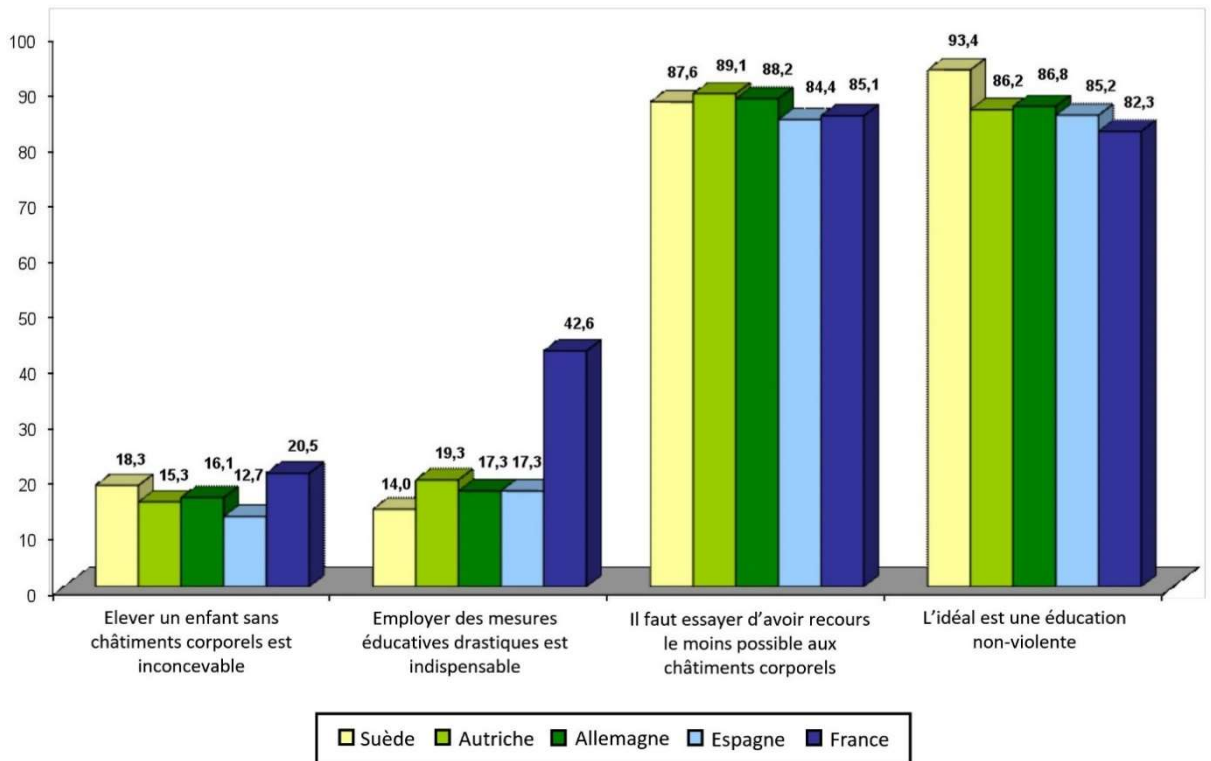
g. Annexe 7 : données épidémiologiques de 2011 en Suède, Autriche, Allemagne, Espagne et France (116)



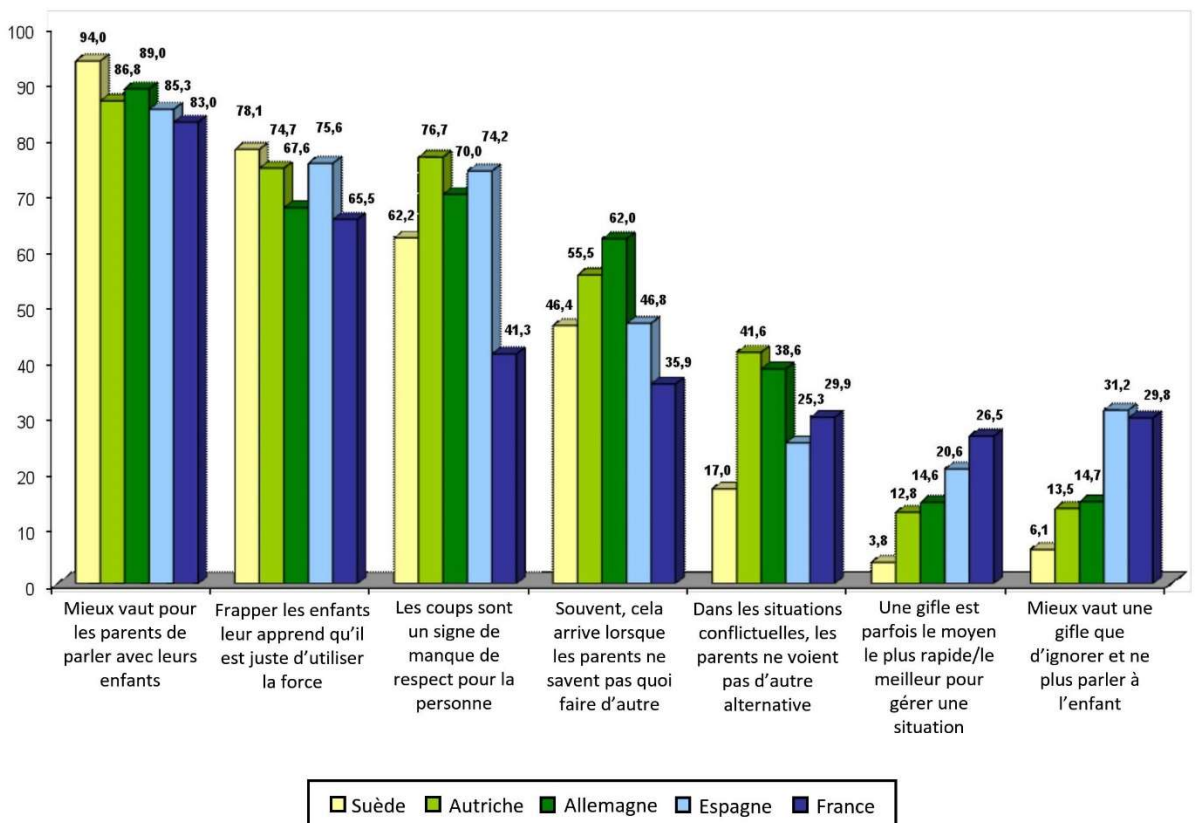
Fréquence (en %) de l'usage des châtiments corporels d'intensité moyenne à sévère



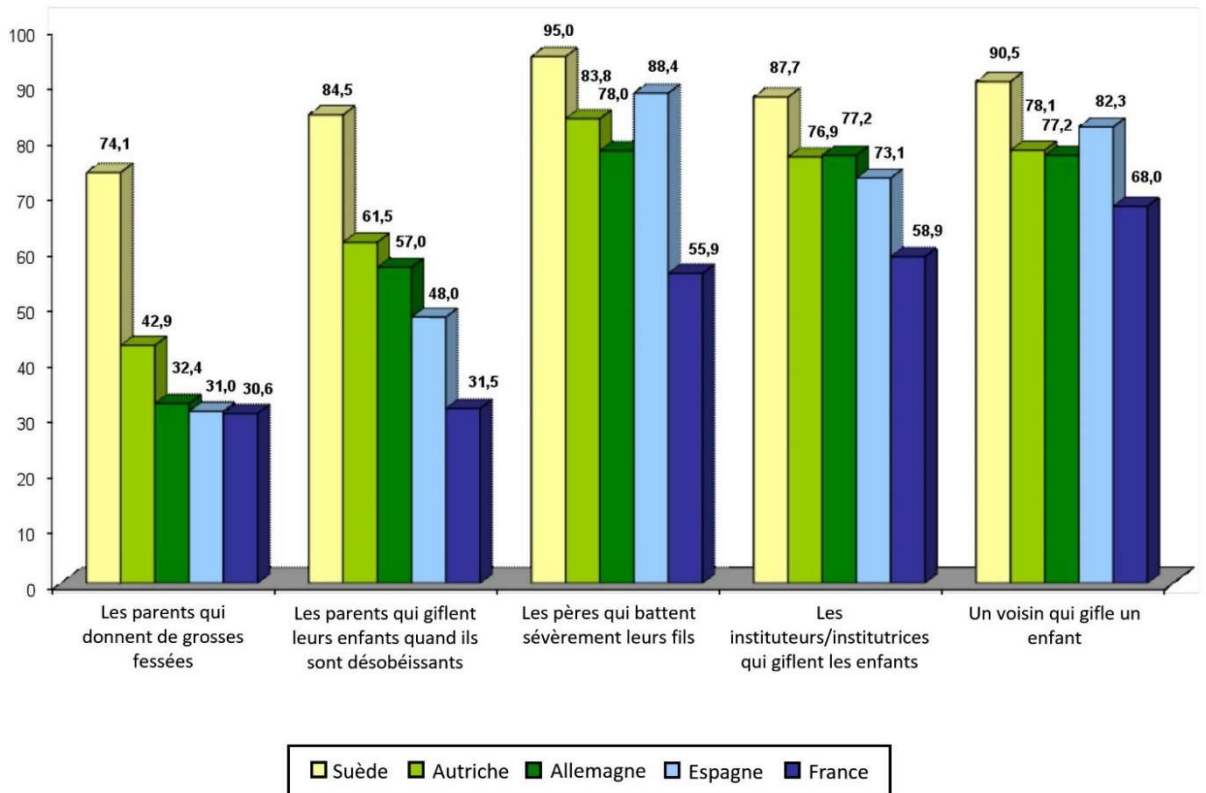
Ce que les parents pensent être autorisés de faire par la loi de leur pays (en %)



Opinions au sujet d'un idéal d'éducation pour les enfants (en %)



Opinions sur l'usage des châtimens corporels dans l'éducation des enfants (en %)



Ce que les parents considèrent comme étant de la violence (en %)

h. Annexe 8 : amendement n° 1257 à la Loi Egalité et Citoyenneté n° 3851

APRÈS ART. 66

N° 1257

ASSEMBLÉE NATIONALE

23 juin 2016

ÉGALITÉ ET CITOYENNETÉ - (N° 3851)

Commission	
Gouvernement	

Adopté

AMENDEMENT

N° 1257

présenté par

Mme Chapdelaine, M. François-Michel Lambert et Mme Gueugneau

ARTICLE ADDITIONNEL

APRÈS L'ARTICLE 66, insérer l'article suivant:

Le deuxième alinéa de l'article 371-1 du code civil est complété par les mots : « et à l'exclusion de tout traitement cruel, dégradant ou humiliant, y compris tout recours aux violences corporelles. »

EXPOSÉ SOMMAIRE

L'opinion publique est régulièrement choquée par le décès d'un enfant sous les coups de ses parents. Si, heureusement, les violences intrafamiliales ne tuent pas toujours, les spécialistes sont unanimes quant aux dégâts qu'elles occasionnent les enfants qui en sont les victimes.

Pour appeler l'attention de tous sur cet enjeu considérable, le présent amendement propose de compléter la définition de l'autorité parentale prévue à l'article 371-1 du code civil en précisant que, parmi les devoirs qui la composent, figure celui de s'abstenir de toutes les formes de violence et de violence sous toutes ses formes.

La règle posée est de nature exclusivement civile et ne s'accompagne d'aucune sanction pénale nouvelle à l'encontre des parents. Elle énonce un principe clair, qui a vocation à être répété aux pères et mères, et à imprégner leur comportement futur.

1/1

Source : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/amendements/3851/AN/1257.asp>

i. Annexe 9 : projet de loi « Egalité et Citoyenneté », texte définitif, Art. 222

Le présent document est
établi à titre provisoire.
Seule la « petite loi »,
publiée ultérieurement, a
valeur de texte authentique.



TEXTE ADOPTÉ n° 878

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUATORZIÈME LÉGISLATURE

SESSION ORDINAIRE DE 2016-2017

22 décembre 2016

PROJET DE LOI

relatif à l'égalité et à la citoyenneté.

(Texte définitif)

L'Assemblée nationale a adopté, dans les conditions prévues à l'article 45, alinéa 4, de la Constitution, le projet de loi dont la teneur suit :

Voir les numéros :

Assemblée nationale : 1^{re} lecture : **3679, 3851** et T.A. **787**.

Commission mixte paritaire : **4155**.

Nouvelle lecture : **4141, 4191 rect.** et T.A. **838**.

Lecture définitive : **4324**.

Sénat : 1^{re} lecture : **773, 827, 828** (2015-2016), et T.A. **4** (2016-2017).

Commission mixte paritaire : **69** et **70** (2016-2017).

Nouvelle lecture : **148, 187, 188** et T.A. **40** (2016-2017).

(AN NL) Article 222 68

Le deuxième alinéa de l'article 371-1 du code civil est complété par les mots : « et à l'exclusion de tout traitement cruel, dégradant ou humiliant, y compris tout recours aux violences corporelles ».

Source : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/ta/ta0878.asp>

j. **Annexe 10 : Livret des parents, chapitre sur les punitions corporelles**

Et le recours aux punitions corporelles ?

Face à ces nouvelles explorations, votre enfant aura besoin que des repères, partagés par les parents, soient posés et lui soient expliqués.

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.

Sans culpabiliser les parents qui, à un moment, n'ont pas imaginé d'autres solutions, il est possible de trouver des appuis dans les lieux de soutien à la parentalité pour une éducation sans violence.



Source : <http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/04/Le-livret-des-parents-1.pdf>

k. Annexe 11 : extraits de l'intervention d'Alive Miller au colloque « Enfance et Violence », en décembre 1996, à Paris

« Depuis 1933 je me suis posée la question: Pourquoi y-a-t-il des gens qui prennent du plaisir à humilier les autres? Le fait qu'il y ait aussi des gens sensibles à la souffrance des autres, prouve que la tendance destructrice n'est pas une partie indispensable de la nature humaine. Mais pourquoi les uns tendent à résoudre leurs problèmes par la violence et les autres non?

Mes études de philosophie ne m'ont pas apporté la réponse à cette question et la théorie freudienne de la pulsion de mort ne m'a jamais convaincue. Par contre, c'est en examinant profondément les paysages d'enfance des meurtriers, surtout des meurtriers de masses, que j'ai commencé à comprendre où et comment le mal et le bien se produisent : pas dans les gènes, comme on aimerait le voir, mais souvent dans les premiers jours, semaines et mois de la vie. Aujourd'hui, je ne peux m'imaginer qu'un enfant venu au monde chez des parents attentifs, aimants et protecteurs puisse devenir un monstre prédateur. Cependant, dans l'enfance des meurtriers qui sont devenus dictateurs plus tard, j'ai trouvé régulièrement une horreur épouvantable, une histoire de mensonges et d'humiliations continuelles, qui a poussé après, la personne devenue adulte, à des actions de vengeance impitoyable contre la société. Ces revanches étaient toujours camouflées par des idéologies hypocrites qui prétendaient que le dictateur ne cherchait que le bonheur de son peuple. De cette façon, il a juste inconsciemment imité ses parents qui jadis aussi avaient insisté sur le fait que les coups qu'ils avaient appliqués à l'enfant, n'étaient que pour son bien. Il y a cent ans, cette croyance était encore très répandue, surtout en Allemagne.

Il m'a semblé logique qu'un enfant battu souvent et à un âge très précoce apprenne tôt le langage de la violence. Ce langage devient pour lui le seul moyen de communication qu'il juge efficace. Mais ce qui me paraissait logique ne l'était pas apparemment pour la plupart des gens.

Quand j'ai commencé à illustrer ma thèse en utilisant les exemples d'Hitler et de Staline, quand j'ai essayé de montrer quelles conséquences a eues la maltraitance des enfants pour la société, j'ai rencontré les résistances les plus profondes. Beaucoup de gens m'ont dit : « Mais moi aussi j'ai été un enfant battu et je ne suis pas devenu un criminel ». Quand j'ai demandé des détails sur leur enfance à ces gens-là, ils m'ont toujours parlé d'une personne qui les aimait bien, même si elle n'était pas capable de les protéger. Quand même, cette personne leur a donné, au moins par sa seule présence, une notion de confiance et d'amour. J'appelle ces personnes les témoins secourables. [...] Il y a aussi des gens qui ont rencontré en plus des témoins lucides et courageux, des personnes qui pouvaient les aider à reconnaître l'injustice subie et à articuler leurs sentiments de colère, d'indignation ou de douleur à propos de ce qui leur était arrivé. Ces gens-là ne sont jamais devenus criminels.

Chaque personne qui s'intéresse au problème des mauvais traitements des enfants sera probablement confronté à un fait très étrange : on a constaté récemment que des parents

qui maltraitent leurs enfants ont tendance à les maltraiter et les négliger de la même façon qu'ils ont eux-mêmes été traités enfants, sans pouvoir se rappeler de ce qui s'était passé auparavant. [...] Après des années d'études sur ce sujet, il me paraît évident, que les informations sur la maltraitance subie pendant l'enfance restent enregistrées dans les cellules de notre corps comme une espèce de souvenir inconscient, liées à l'angoisse refoulée. Si ces souvenirs ne passent pas à la conscience grâce à l'aide d'un témoin lucide, ils poussent souvent la personne vers des actes violents qui reproduisent les actes subis pendant l'enfance et refoulés jadis pour survivre. Le but est d'éviter l'angoisse d'être impuissant envers un adulte brutal. On peut alors éviter cette angoisse pour un moment, si on réussit à créer des situations où on joue un rôle actif, le rôle de celui qui a le pouvoir, envers un être impuissant. Or, de cette façon, on ne réussit pas facilement à se débarrasser des angoisses inconscientes à long terme. C'est pourquoi on ne cesse de répéter l'offense. [...] Par contre, si la vraie cause de la haine est reconnue et vécue avec les émotions qui accompagnent cette reconnaissance, la haine aveugle envers les innocents peut se dissoudre. [...] Les blessures anciennes peuvent guérir si elles deviennent conscientes. Elles ne seront plus évacuées par la vengeance.

[...] Pour que ce processus soit possible, l'adulte qui a grandi sans témoins secourables dans son enfance a besoin du support des témoins lucides, des gens qui ont compris et reconnu les conséquences de la maltraitance envers l'enfant. Dans une société informée, les adolescents pourront apprendre à verbaliser leur vérité et à se découvrir dans leur histoire. Ils n'auront pas besoin de se venger violemment pour leurs blessures ou de s'empoisonner par les drogues s'ils ont la chance de pouvoir parler avec d'autres de ce qui leur est arrivé jadis, s'ils peuvent saisir la pleine vérité de leur tragédie. Pour cela il leur faut des interlocuteurs qui connaissent la dynamique des mauvais traitements subis pendant l'enfance et qui puissent les aider à prendre leurs sentiments au sérieux, les comprendre et les intégrer comme une partie de leur histoire, au lieu de se venger contre des innocents.

A tort, on m'attribue souvent la thèse selon laquelle chaque victime devient nécessairement un bourreau, une thèse qui, à mon avis, est tout à fait erronée, même absurde. Il est prouvé que beaucoup d'adultes ont eu, heureusement, la chance d'interrompre le cycle de l'abus en devenant conscients de leur passé. Mais j'insiste, il est vrai, sur le fait que je n'ai jamais rencontré des bourreaux qui n'étaient pas eux-mêmes victimes pendant leur enfance [...]. Il me semble alors primordial que les thérapeutes puissent saisir la différence entre la phrase fautive « Chaque victime devient plus tard un bourreau » et la phrase, qui est, à mon avis, correcte « Chaque bourreau était victime dans son enfance ». [...] Mais la présence d'un témoin lucide et chaleureux (thérapeute, assistante sociale, avocate, magistrat) peut aider le criminel à dénouer les sentiments bloqués et à établir la libre circulation de la conscience. C'est ainsi qu'un processus peut s'enclencher qui permettra de sortir du cycle de l'amnésie et de la violence. »

Source : <http://www.alice-miller.com/le-role-decisif-des-temoins-lucides-dans-notre-societe/>

RESUME

Déterminer si l'usage des châtimets corporels pour éduquer les enfants leur est bénéfique ou néfaste est sujet à controverses. Par une revue de la littérature, nous avons synthétisé les connaissances actuelles quant à leurs répercussions psychiatriques à long terme. Nous avons déterminé les implications cliniques que cela suppose, à la lumière des influences philosophiques, religieuses, psychanalytiques, littéraires et sociales qui ont modelé la violence éducative ordinaire jusqu'à nos jours. La majorité des études conclue à l'absence de vertu éducative des châtimets corporels, au risque de dérive vers la maltraitance et à leurs méfaits neurobiologiques, psychologiques et sociaux, à court comme à long terme. La corrélation est significative entre antécédents de violences éducatives et augmentation du risque de présenter à long terme dépression, troubles anxieux, tentatives de suicide, troubles de la personnalité, comportements auto-, hétéro-agressifs, antisociaux, addictions. Sensibiliser la population à ces résultats et aux méthodes éducatives alternatives centrées sur l'intérêt supérieur de l'enfant et adaptées à ses besoins fondamentaux permettrait de faire évoluer le regard porté sur l'enfant et la parentalité. Le médecin protège l'enfant contre toute forme de violence, et, donc, prévient du développement de pathologies psychiatriques et de la transmission transgénérationnelle de la violence éducative ordinaire. Il fait le lien auprès des intervenants du réseau de soin et participe de la prise de conscience des enjeux à l'œuvre dans les situations cliniques rencontrées ; auprès du patient victime de violences, il a un rôle de contenance et de mise en sens.

MOTS-CLES : châtimets corporels, fessée, violence éducative, dépression, addictions, troubles psychiatriques, traumatisme, stress, attachement, discipline