

# Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé

« *Le harcèlement entre pairs* »

8 octobre 2014



## Table des matières

|  |            |
|--|------------|
| <b>TABLE DES MATIERES .....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>PROGRAMME DE LA JOURNÉE .....</b>   | <b>2</b>   |
| <b>LISTE DES PARTICIPANTS .....</b>  | <b>3</b>   |
| <b>INFORMATIONS .....</b>  | <b>6</b>   |
| <b>VIDÉO « MAUX D'ENFANTS » DE PATRICK BRUEL.....</b>  | <b>6</b>   |
| <b>SYNTHÈSE DE LA JOURNÉE DANS RÉSONANCES .....</b>  | <b>7</b>   |
| <b>INTERVENTION DE JEAN-LUC TOURNIER .....</b>   | <b>8</b>   |
| <b>ELEVES HUMILIES, ELEVES SACRIFIES ? (EXTRAITS) .....</b>  | <b>10</b>  |
| <b>PRÉSENTATION DE ZOÉ MOODY.....</b>  | <b>76</b>  |
| <b>DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE LIÉS À LA PRÉSENTATION DE MME MOODY:.....</b>  | <b>120</b> |
| <b>QUELQUES FILMS DE PRÉVENTION LIÉS À LA PRÉSENTATION DE MME MOODY :.....</b>   | <b>120</b> |
| <b>ATELIER « ASPECTS JURIDIQUES, CE QUE DIT LA LOI » .....</b>   | <b>121</b> |
| <b>ATELIER « PARS PAS, DÉTRESSE EXISTENIELLE ET RISQUES SUICIDAIRES » .....</b>  | <b>131</b> |
| <b>ATELIER « POLICE JUDICIAIRE, ANALYSE D'UN CAS VÉCU ».....</b>   | <b>133</b> |
| <b>ATELIER « PRÉVENTION DU REJET DES MINORITÉS SEXUELLES » .....</b>   | <b>141</b> |
| <b>RÉFÉRENCES DONNÉES SUITE À L'ATELIER DE MME GUEX.....</b>   | <b>151</b> |
| <b>ATELIER « PRESSION SOCIALE ENTRE PAIRS, COMMENT LES JEUNES SONT PRIS DANS UN IMPÉRATIF DE<br/>CONSOMMATION (TABAC, ALCOOL,...) PAR LES PUBS ET/OU LES PAIRS » .....</b> | <b>152</b> |
| <b>DOCUMENTATION FOURNIE SUITE À L'ATELIER DE M. GUNTERN .....</b>   | <b>173</b> |
| <b>ATELIER « MOBBING, COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE RÉAGIR À TEMPS ?».....</b>   | <b>183</b> |
| <b>ATELIER « PRO JUVENTUTE – CAMPAGNE SEXTING » .....</b>  | <b>197</b> |
| <b>LIENS ASSOCIÉS À LA PRÉSENTATION DE PRO JUVENTUTE .....</b>   | <b>208</b> |
| <b>ATELIER « RÉSULTAT TRAVAIL DE BACHELOR – HARCÈLEMENT ENTRE PAIRS, LE POINT DE VUE DES TÉMOINS »<br/>.....</b>   | <b>209</b> |

## Programme de la journée

- 13.30-13.40 Accueil par M. Vincent Ebenegger, collaborateur scientifique au Service de l'enseignement, et Catherine Moulin Roh, coordinatrice RVES
- 13.45-14.30 Jean-Luc Tournier, psychosociologue et psychothérapeute, consultant en institutions sociales, Besançon (F)  
« Quand les pairs me tombent dessus ... »
- 14.35-15.20 Mme Zoé Moody, prof. sciences de l'éducation HEP-VS  
« Enquête sur le harcèlement entre pairs dans les écoles VS »
- 15.20-15.30 M. Oskar Freysinger, chef du DFS
- 15 :30-15.45 Pause
- 15.50-16.20 1er tournus ateliers
- 16.25-16.55 2e tournus ateliers
- Dès 17.00 Clôture, apéritif

## Ateliers proposés

- Aspects juridiques, ce que dit la loi : M. Laurent Schmidt, avocat notaire
- Pars Pas, détresse existentielle et risques suicidaires : Mme Valérie Gay Crosier, directrice
- Atelier pratique : « ... je fais comment ? » M. Jean-Luc Tournier
- Police judiciaire, analyse d'un cas vécu : Mme Maria Locher, inspectrice principale, police judiciaire, Section mineurs & mœurs
- Prévention du Rejet des Minorités Sexuelles : Mme Johanne Guex, responsable projet PREMIS
- Pression sociale entre pairs, comment les jeunes sont pris dans un impératif de consommation (tabac, alcool,...) par les pubs et/ou leurs pairs : M. Claude Guntern, Addiction VS, responsable
- Mobbing, comment l'école peut-elle réagir à temps ? : Mme Romaine Schnyder, directrice, CDTEA
- Pro Juventute « campagne sexting » : M. Jean-Charles Clavien, président section VS
- Résultat travail de bachelor « Harcèlement entre pairs, le point de vue des témoins » : Christel Gilliéron, HEF-TS

## Liste des participants

| Nom         | Prénom        | Etablissement       |
|-------------|---------------|---------------------|
| Abbet       | Alexandre     | HEP                 |
| Amos        | Michael       | HEP                 |
| Andres      | Barbara       | Collège St Maurice  |
| Audergon    | Rachel        | HEP                 |
| Avanthay    | Jean-Baptiste | HEP                 |
| Aymon       | Gérard        | CO Herens           |
| Aymon       | J.-Claude     | Ayent               |
| Balleys     | Caroline      | EP Orsières         |
| Barby       | Carole        | EP Saillon          |
| Bayard      | Marcel        | ECCG Sierre         |
| Beaud       | Muriel        | HEP                 |
| Berrut      | Frank         | EIVI                |
| Bertholet   | Gaëlle        | HEP                 |
| Berthousoz  | Raphaël       | HEP                 |
| Berthousoz  | Yves          | Conthey             |
| Biner       | Daniela       | Nd Lourdes Sierre   |
| Blanchet    | Olivier       | Ayent               |
| Bochatay    | Nicole        | Santé scolaire      |
| Bolis       | Mélanie       | EP Orsières         |
| Boulnoix    | Catherine     | ECCG-EPP Sion       |
| Brand       | Olivier       | HEP                 |
| Broyon      | Marie Anne    | HEP                 |
| Brunner     | Sandra        | Ecole prof AMAD     |
| Bucher      | Walter        |                     |
| Byland      | Joëlle        | Ecole du Ht Lac     |
| Carruzzo    | Christine     | EP Orsières         |
| Chambovey   | Béatrice      |                     |
| Chardon     | Patricia      | Anniviers           |
| Christe     | Pierre-Joseph | EP Leytron          |
| Clivaz      | Elisabeth     | HEP                 |
| Constantin  | Geneviève     | Anniviers           |
| Constantin  | Mirella       | Ayent               |
| Copt        | Anais         | EP Orsières         |
| Cox         | Heidi         | EP Saillon          |
| Darioli     | Esther        | Classe relais OES   |
| Dayer       | Guy           | Off. Enseign. Spéc. |
| Dayer       | Jean-Marie    | EIVI                |
| de Camaret  | Gaëtan        | HEP                 |
| De Torrente | Flavien       |                     |

|                |                |                   |
|----------------|----------------|-------------------|
| Defago Pralong | Monique        | Euseigne          |
| Delalay        | Philippe       | Ecole prof Sion   |
| Delaloye       | Françoise      | EP Riddes         |
| Délez          | Loïc           | HEP               |
| Délèze         | Sabine         | Ecole prof Sion   |
| Delley         | Véronique      | EP Chippis        |
| Demuth         | Brigitte       | DFS               |
| Depestel       | Wilfried       | CO Sainte-Marie   |
| Dervey         | Corinne        | EIVI              |
| Détraz         | Héloïse        |                   |
| Dorsaz         | Chantal        | Classe relais OES |
| Dorsaz         | Michel         | Martigny          |
| Dumoulin       | Olivier        | HEP               |
| Eichenberger   | Evelyne        | Ecole du Ht Lac   |
| Emery          | Alain          | Anniviers         |
| Emery          | Christian      | HEP               |
| Fai            | Jean-Paul      | Classe relais OES |
| Favre          | Géraldine      | Martigny          |
| Frochaux       | Catherine      | HEP               |
| Frossard       | Jonas          | HEP               |
| Gaillard       | Bernard        | EIVI              |
| Gaillard       | Xavier         | CO Derborence     |
| Gay            | Philippe       | HEP               |
| Germanier      | Blaise         | CO Derborence     |
| Germanier      | Stéphane       |                   |
| Gisi           | Melissa        |                   |
| Grandjean Böhm | Michelle       | Saxon             |
| Granges Jordan | Valérie        | CO Sainte-Marie   |
| Gunevska       | Sanja          | HEP               |
| Hildbrand      | Kirsten        | ECCG Sierre       |
| Holtz          | Laure          | HEP               |
| Jacquier       | Laeticia       | HEP               |
| Jacquier       | Valérie        | HEP               |
| Jeandroz       | Mathieu        | Anniviers         |
| Joris          | Vanessa        | EP Orsières       |
| Juilland       | Anne Catherine | HEP               |
| Kindel         | Michaël        | Orif              |
| Kummer         | Benoît         | HEP               |
| Lamon          | Marie-Laurence | Lens Montana      |
| Landry         | Géraldine      | EP Orsières       |
| Laterza        | Véronique      | EP Orsières       |
| Loetscher      | Béatrice       | CO Leytron        |
| Mabillard      | Florence       | HEP               |
| Maillard       | Pierrine       | EP Orsières       |

|               |              |                       |
|---------------|--------------|-----------------------|
| Maret         | Alain        | CO Bagnes             |
| Mayoraz       | Marie-Hélène | EP Savièse            |
| Michelet      | Murielle     | HEP                   |
| Michellod     | Célia        | HEP                   |
| Moix          | Jean-Bernard |                       |
| Moix          | Pauline      | Orif                  |
| Monziona      | Christian    | EP Saillon            |
| Moody         | Zoe          | HEP                   |
| Morard        | Tiffany      | HEP                   |
| Moret         | Sébastien    | ECCG-EPP Sion         |
| Noël D'Andres | Michèle      | HEP                   |
| Oreiller      | Johann       | HEP                   |
| Pellier       | Sophie       | HEP                   |
| Perren        | Pierre-Andre | ECCG Sierre           |
| Piatti        | Emilie       | EP Orsières           |
| Pignat        | Gregory      | HEP                   |
| Pouget        | Marie-Luce   | EP Orsières           |
| Produit       | Inès         | EP Saillon            |
| Quarroz       | Marie        | HEP                   |
| Quennoz       | Julien       |                       |
| Rausis        | Géraldine    | SIPE                  |
| Revaz         | Nadia        | Sion                  |
| Rey           | David        | CO Derborence         |
| Rey           | Jacqueline   | Collège Tuilerie      |
| Rey           | Régis        | Ecole prof. Sion      |
| Roduit        | Pierre André | EPSaillon             |
| Rossier       | Pierre-André | Orif                  |
| Sierro        | Lily         | Miège-Venthône-Veyras |
| Sutterlin     | Alexandra    | EP Orsières           |
| Theux         | Nicolas      | Martigny              |
| Theytaz       | Pascale      | CO St Guérin          |
| Tissonnier    | Danièle      | Centres SIPE          |
| Tornay        | Jean-Michel  | Entremont             |
| Tornay        | Marie-Jeanne | EP Orsières           |
| Tscherrig     | Marc         | HEP                   |
| Varone        | Véronique    | Ecole prof AMAD       |
| Vergères      | Anne-Lucie   | ECCG-EPP Sion         |
| Welsh         | Martine      | ECCG Sierre           |
| Wenger        | Nathalie     |                       |
| Witschi Dayer | Monika       | EP Monthey            |

## Informations

Le Réseau Suisse d'Écoles en Santé est géré par la Fondation RADIX, sur mandat de l'Office fédéral de la santé publique et de la Fondation Promotion Santé Suisse.

De nombreuses ressources sont à votre disposition sur le site internet du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé : [www.ecoles-sante.ch](http://www.ecoles-sante.ch)

- Newsletter 1-2x par an
- Documentation de toutes les journées d'échanges de pratique
- Base de données des écoles et des projets
- Accès aux projets valaisans officiels, validés par le SE
- De nombreux documents, ressources thématiques
- Les actualités liées au réseau

La journée cantonale a été organisée principalement grâce au soutien de :

- Vincent Ebenegger (SE) et Catherine Moulin Roh, partenaires du réseau
- M. Oskar Freysinger, chef du DFS
- Lycée collège des Creusets
- Petites mains du Service de l'enseignement
- Centre Orif de Sion qui a réalisé l'apéritif

## Vidéo « Maux d'enfants » de Patrick Bruel

Cette vidéo, présentée en introduction de la journée, est un clip interactif qui peut servir de base pour parler du harcèlement :

<http://www.mauxdenfants.fr/>

## Synthèse de la journée dans Résonances

### RUBRIQUES

#### > ÉCOLE-SANTÉ

# Echo de la formation-réflexion sur le harcèlement entre pairs

Nadia Revaz

**MOTS-CLÉS :** HUMILIATION • VICTIME • AUTEUR • TÉMOIN

Le groupe de pilotage du Réseau valaisan des écoles en santé (RVES) a organisé un après-midi de formation-réflexion sur le thème du harcèlement entre pairs au Lycée-Collège des Creusets à Sion. Cette formation-réflexion s'est déroulée le 8 octobre dernier en deux parties: d'abord deux conférences puis deux ateliers parmi neuf possibilités.

Après l'introduction de Vincent Ebenegger, collaborateur scientifique au SE, et Catherine Moulin, coordinatrice RVES, Jean-Luc Tournier, psychosociologue, psychothérapeute et consultant en institutions sociales à Besançon, a mis la thématique en situation, ce qui a permis de mieux percevoir, presque de l'intérieur, la souffrance ressentie par une victime. Avec théâtralité, authenticité et émotion, le conférencier a interprété des situations concrètes, en insistant sur un point: «*La mémoire du harcèlement est une mémoire lente, qui touche en profondeur.*» Ensuite Zoe Moody, professeure à la HEP-VS, a pour sa part rappelé quelques résultats de



Le conférencier Jean-Luc Tournier

l'enquête réalisée en collaboration avec l'IUKB. Cette étude, menée en 2011 auprès de plus de 4000 élèves sur le harcèlement entre pairs dans les écoles valaisannes, avait été comparée à l'enquête française menée par Eric Debarbieux. Zoe Moody a relevé les constats d'une méta-enquête, selon laquelle entre 4 et 6% d'élèves sont auteurs et entre 6 et 15% sont victimes de faits de harcèlement. Sans surprise, la fréquence du harcèlement entre pairs mesurée en Valais était moindre qu'en France, mais néanmoins le phénomène est présent (fourchette basse).

Dans l'intermède entre les deux parties du programme, Oskar Freysinger, chef du Département de la formation et de la sécurité, s'est réjoui du fait que le Valais soit moteur dans le domaine du suivi des écoles du point de vue de la santé et a annoncé que le RVES allait s'étendre dans la partie germanophone du canton. «*L'école doit rester un repère solide, dans une époque mouvante, inspirer confiance et veiller, dans la mesure du possible, au bien-être, tant physique qu'intellectuel et social, de ses protégés*», a-t-il conclu, tout en rappelant qu'il n'entendait évidemment pas «outsourcer» les missions familiales vers les établissements scolaires.

Les neuf ateliers proposés étaient variés (atelier Police cantonale, atelier CDTEA, atelier ParsPas...). Dans l'atelier pratique animé par Jean-Luc Tournier, l'un des groupes s'est par exemple saisi d'un cas exposé par Marie-Laurence Lamon, enseignante spécialisée et personne ressource pour les enfants à haut potentiel. «*Grâce à cet atelier, j'ai désormais une autre lecture de la situation d'un élève en grande difficulté relationnelle. Je pense que souvent nous manquons d'outils de compréhension de la situation*», explique l'enseignante. Et d'ajouter: «*Je n'aurais jamais pensé à la piste suggérée: à savoir oser prêter ma voix à l'émotion de l'enfant, pour dire sa colère contre le groupe et les enseignants.*» Lily Sierro, directrice des écoles de Miège, Venthône et Veyras, qui a participé à ce même atelier, l'a aussi trouvé riche et utile. »

### Sites pour aller plus loin

- Réseau valaisan des écoles en santé: [www.ecoles-sante.ch](http://www.ecoles-sante.ch)
- Livres de Jean-Luc Tournier: [www.jltournier.com/conferences-livres.html](http://www.jltournier.com/conferences-livres.html) (livre à paraître prochainement aux éditions de boeck sur l'enfant humilié, enfant sacrifié)
- Plateforme de ressources et de sensibilisation du ministère français de l'Éducation nationale: [www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr](http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr)

8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

**Intervention de Jean-Luc Tournier**  
*« Quand les pairs me tombent dessus ... »*

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

## **Intervention de Jean-Luc Tournier - « Quand les pairs me tombent dessus ... »**

Comme l'intervention de Jean-Luc Tournier était uniquement orale, celui-ci s'est proposé de mettre à disposition deux chapitres extraits de son livre à venir "ÉLÈVES HUMILIÉS, ÉLÈVES SACRIFIÉS ?". Ces deux chapitres peuvent pour partie trouver à s'appliquer autant dans un contexte où un enseignant humilie un élève que lorsque ce dernier est humilié par des pairs. Vous y trouverez aussi une bibliographie en annexe. Vous pouvez lire les deux chapitres du livre ci-dessous.

Pour les personnes intéressées à cheminer un bout plus loin, Jean-Luc Tournier vous invite à vous rendre sur son site internet :

<http://www.jltournier.com>

Vous y trouverez alors une rubrique intitulée "MILIEU SCOLAIRE", et vous aurez une information complète sur ce qu'il propose en termes d'interventions en milieu scolaire.

**Jean-Luc TOURNIER**

# **ELEVES HUMILIES, ELEVES SACRIFIES ?**

## **(Extraits)**

## **CHAPITRE DEUX**

### **LE PROCESSUS HUMILIANT**

#### **2.1 Humilier pour contrôler : mode opératoire**

**Humilier, précisons-le à nouveau, consiste à disqualifier une personne, à la faire se sentir inadéquate, inappropriée, voire inapte. C'est l'arme absolue pour mettre à mal un autre être humain. Elle est en effet redoutable dans la mesure où elle est excluante. Humilier une personne revient peu ou prou à l'exclure, d'une relation ou d'un groupe. L'exclusion est la conséquence sociale du processus humiliant. Soit que la personne s'exclue d'elle-même, percluse de honte, soit qu'elle est exclue par les autres membres du groupe qui ne veulent pas y être associés.**

**La terreur la plus manifeste, pour une immense majorité des êtres humains, c'est précisément celle d'être écartés des autres, d'être mis à l'écart, rejetés. Nous sommes prêts à subir beaucoup, à tolérer plus que de raison pour ne pas subir pareil sort. Et ce principe ne souffre pas d'exception, nous le trouvons à l'œuvre dans n'importe quelle société humaine, n'importe quel clan ou système familial.**

**Je ne vois pas –ce faisant– que tous les humains soient concernés. Certains ont dégagé une belle maturité et un sens suffisamment aigu de leur autonomie pour ne pas développer à ce point un besoin d'appartenance. Mais, très globalement, tout un chacun est concerné. Chaque groupe est ainsi régi par ses règles, ses lois et ses codes qui ont en commun de tenir fixes les frontières externes et internes dudit groupe et de poser la menace d'une**

exclusion via un processus humiliant. C'est en ce sens précis que ce levier est le plus puissant qui soit pour exercer le contrôle d'un groupe.

S'agissant de dévoiler ce qui demeure le plus souvent sous couvert, je vous propose d'en mesurer la redoutable efficacité, dans un premier temps, en imaginant un scénario plausible. Je vous déconseille fortement et évidemment de mettre en pratique un tel scénario et de recourir à une telle pratique manipulatrice. Les conséquences sont graves et durables pour qui les subit. Son efficacité n'a d'égale que sa nocivité, nous allons nous en rendre compte aisément. Imaginez...

**...Vous voici face à un groupe-classe, composé d'une trentaine d'unités. L'âge des élèves a son importance, quand bien même cet élément n'est pas en soi déterminant. Pour autant, nous pouvons raisonnablement penser que l'emprise –il s'agit de facto de cela !- sera d'autant plus prégnante que les élèves seront malléables et logiquement nous pouvons estimer que des élèves en bas âge (en-dessous de dix ans) sont davantage réceptifs à de telles stratégies humiliantes. Mais venons-en aux faits.**

**Face à ce groupe-classe, vous décidez de les cadrer très rapidement.**

**Cadrer signifie pour le coup assurer un contrôle. Vous ne voulez pas vous retrouver débordé, ni non plus être par trop dérangé.**

**Au contraire, vous attendez une docilité et une adaptation marquées à votre style. Il vous faut agir rapidement, en dehors de quoi vous courez le risque de les laisser prendre leurs marques.**

**Rapidement donc, vous choisissez au sein de votre classe un élève qui va devenir votre victime. On peut utiliser mille termes à ce propos, du bouc émissaire ou patient désigné en passant par porteur de symptôme ou vilain petit canard, mais en définitive celui ainsi choisi n'est ni plus ni moins que votre victime.**

**Vous le choisissez sur des critères qui vous sont propres, très variables en réalité. En ce sens, je ne crois pas à un profil d'enfant-victime, qui subirait inmanquablement les foudres des enseignants, quels qu'ils soient. Ou bien, pis encore, qui les attirerait comme un aimant vivant. En effet, les critères de choix varient expressément selon l'adulte en situation d'enseigner. Ce peut être un critère physique bien entendu, un critère comportemental, ou bien cognitif ou encore social... les variations vont à l'infini.**

**Votre choix est à présent arrêté, vous allez passer à la mise en pratique. Là encore, plusieurs possibilités s'offrent à vous. Prenons celle qui vous garantira invisibilité et impunité : l'invalidation.**

**Vous allez invalider cet élève que vous avez désigné par devers vous.**

**Vous agissez comme s'il n'existait pas, en clair comme si vous ne le calculiez pas. C'est là votre entrée en matière. A peine lève-t-il le doigt que votre regard se porte ailleurs. D'ailleurs, vous évitez soigneusement de porter vos yeux dans les siens. Vous ne lui adressez pas la parole, ni ne le saluez au premier contact quotidien. Soyez tranquille, tout ceci ne transparaît pas à l'extérieur, les autres élèves ne le perçoivent pas de prime abord.**

**Par contre, « *du dedans* », c'est-à-dire pour l'élève considéré, c'est éminemment perceptible. Le mot est d'importance : la perception. L'enfant donc perçoit ce qui se passe, mais sans pouvoir l'expliquer ni le comprendre.**

**Sans pouvoir non plus le relater, le raconter, le décrire. Puisque ça ne se voit pas, puisqu'il y a ce seul fil étrange et sensible que vous tissez entre lui et vous, sous le regard de tous, mais sans que personne n'y voie rien.**

**Vous œuvrez au grand jour, et de façon absolument inaperçue.**

**Qui plus est, la perception de l'enfant n'est pas relayée par un langage approprié.**

**Il n'a pas les mots pour décrire cette perception, il ne possède pas ce langage. Ce qui le rend le plus souvent muet, et *ipso facto* inapte à vous dénoncer.**

**Et quand bien même le ferait-il, il se heurterait presque invariablement à une absence de réception de son message. Il est par trop brouillon, il souffre de l'absence d'un langage approprié pour dire, il devient agressif à l'encontre de l'enseignant et donc irrecevable, car excessif.**

**Vous êtes à l'abri d'une désagréable rébellion.**

**Pis encore, ce faisant, vous le conduisez à tenter, plus que de raison, d'entrer en contact avec vous. Le voici qui vous guette, qui vous scrute, qui vous espère. Le voici qui vous quête, et par là même, qui peut très bien entrer dans un schéma de dépendance à vous, d'aliénation. Il a besoin précisément de ce dont vous le privez. Vous le tenez entre vos serres.**

**Pour autant, vous ne pouvez indéfiniment prolonger cette invalidation première, sauf à ce que le fil invisible, à terme, ne saute aux yeux. Vous passez à une seconde phase qui vous conduit à davantage d'action.**

**Ainsi, vous laissez l'élève désigné poser sa question, que vous prolongez d'un silence pesant avant de vous fendre de quelques mots bien sonnés : « *Autre question, s'il vous plaît, intelligente cette fois-ci !* ».**

**Sans nulle peine, vous parvenez à déclencher quelques sourires sur d'autres visages et d'autres rires en écho.**

**Voilà qui est parfait, vous êtes sur la bonne voie, poursuivez. Incidemment, finement, presque imperceptiblement, vous tournez en dérision le même élève. Non pas d'une façon brutale et percutante, qui serait par trop improductive. Mais de douce manière, consistant peu à peu à en faire la risée de la classe.**

**Vous-même, ne riez pas. Pour ne pas vous dévoiler et pour garder une crédibilité. Ne riez pas. Faites sourire, faites rire sur le dos du malheureux, mais sans jamais vous laisser aller à partager l'hilarité que vous provoquez. Il s'agit bel et bien de vous situer au-dessus de la mêlée, en dehors de la bataille. Dans cette seconde phase, vous avez amorcé un mouvement qui va se perpétuer hors votre intervention, du pain béni pour votre projet.**

**En effet, pris par le jeu, nombre d'élèves s'en viennent vous relayer et railler à leur tour celui que vous avez désigné initialement et secrètement. Ils vont s'en moquer, au grand jour, par devant vous, en parfaits petits soldats téléguidés.**

**Après tout, partons d'un principe d'une désarmante simplicité : « *Tant que c'est un autre qui ramasse, ce n'est pas moi !* ».**

**Et la meilleure façon de s'assurer que ce ne sera pas moi, c'est de participer à ce véritable hallali. Les chiens courent après la bête traquée, sous le regard élevé et condescendant du maître de chasse. Les voici donc qui participent à cette traque, sans se rendre compte jamais de la manipulation que vous opérez à leur endroit. Ils se croient maîtres du jeu quand ils n'en sont que les dociles marionnettes.**

**Alors, il sera grand temps de vous attribuer le beau, le noble rôle qui consiste à faire cesser ces moqueries, railleries et autres vilénies !... que vous avez vous-même provoquées, rappelons-le :**

**« S'il vous plaît, les enfants, s'il vous plaît, cessez de vous moquer de lui. Il fait bien ce qu'il peut. Un peu de tolérance tout de même ! ».**

**Et de poursuivre sur le même ton hypocrite :**

**« Allons, chacun fait pour le mieux, avec son potentiel. C'est important de vous respecter les uns les autres, vous n'aimeriez pas qu'on se moque de vous, je suppose, non ? ».**

**Et toute autre ritournelle de la même engeance. La belle morale élevée au rang d'une contribution manipulateur.**

**Qui s'aperçoit de votre manège ? Qui réalise les coups tordus ?  
Qui pour dénoncer un tel abus ?**

**Personne, absolument personne.**

**Vous-même parfois, pouvez être dupe de vous-même. Vous faites gorge chaude de votre largesse d'esprit, inconscient –ou aveugle- de vous qui avez semé ce vent qui précède la tempête.**

**Impeccable, voilà qui est impeccable !**

**Les élèves eux-mêmes sont et seront vos plus fidèles alliés, prompts à affirmer combien au contraire vous défendiez l'élève qu'ils ne manquaient d'embêter !**

**Combien vous alliez jusqu'à leur faire la morale pour qu'ils prennent la pleine mesure de leurs actes !**

**Et combien même la victime devrait vous savoir gré de l'avoir ainsi protégée de leurs acides attaques !**

**Ils sont avec vous, vous dis-je, dormez tranquille.**

**Qui plus est, une des conséquences majeures de la situation réside dans la maîtrise que vous avez ainsi de votre groupe-classe. Pour ne pas subir votre abus, les élèves, là encore avec plus ou moins de conscience, se font dociles. Et obéissants. Asservis et soumis.**

**Opération réussie ! La classe file droit. Sans même qu'il ne vous soit nécessaire d'élever la voix ou de sévir via une regrettable punition, du plus mauvais effet. La classe s'autorégule, s'hyperadapte. Par elle-même, en elle-même.**

**Certes, l'effet ainsi obtenu ne tient pas au respect de votre personnalité, ni à l'affection qu'ils vous portent. L'effet est dû à la crainte devant une menace latente. Mais qu'importe.**

**Certes, la joie des enfants et la liberté authentique cèdent devant un affairisme consumé et un dévouement exagéré. Bref, ce n'est pas la panacée, éthiquement parlant. Mais après tout, la fin ne**

**justifie-t-elle pas quelques moyens ? Et la fin, justement, porte sur le contrôle de ce groupe, contrôle qui exige soumission, sans autre compromission.**

**Autre bonne nouvelle : un effet plus large est pareillement garanti auprès de vos collègues. Vous obtenez leurs regards envieux. Ils se demandent bien comment vous parvenez à semblable résultat.**

**Quand eux usent leur énergie et leur santé à tenir un tant soit peu leur « *tribu excitée* ».**

**Quand eux s'escriment à appliquer dans la réalité quotidienne d'improbables théories pédagogiques.**

**Vous, sans manuel, sans coup férir, sans énergie démesurée, vous les tenez et les cadrez.**

**Il vous faudra composer avec les envieux.**

**Mieux encore, vous allez obtenir un respect quasi inespéré de la part des parents d'élèves :**

***« Pour parler franchement, ça fait plaisir de voir un enseignant qui tient sa classe comme vous la tenez. Nous voulons simplement vous remercier pour l'excellent travail que vous faites auprès de nos enfants. C'est rare de voir ça, ils ont bien de la chance de vous avoir et nous bien de la chance de pouvoir vous les confier. Ce n'est pas grand-chose, mais on s'est regroupés à plusieurs pour vous offrir ce panier garni. En vous remerciant encore... ».***

**Il vous faudra composer avec les déférents.**

**L'obéissance craintive des enfants, le regard flatteur des collègues, le respect avoué des parents... Investissement minimum pour un rapport maximum, assurément vous tenez là un filon garanti.**

**Quelques dégâts sont à considérer néanmoins. Il s'avère bien impossible de réaliser la moindre omelette sans casser quelques œufs, ainsi s'exprime le bon sens populaire. Qu'opposer à cette sagesse séculaire ?**

**Passons en revue quelques-uns de ces dégâts, de manière directe.**

**En premier lieu, l'enfant devenu victime expiatoire (\*), le bouc émissaire : il est la victime majeure de ce subterfuge, qui présente par ailleurs toutes les caractéristiques et autres vicissitudes d'un**

**abus émotionnel. Il sera temps d'y revenir quand nous nous pencherons plus avant sur les symptômes développés par l'enfant humilié.**

**Il n'est pas seul, remarquablement, à partager de funestes conséquences. En effet, nous pouvons observer combien les autres enfants qui ont participé activement à la disqualification, pilotée par l'enseignant, peuvent être animés par un sentiment tenace de culpabilité, une forme de malaise qui les gagne de proche en proche et ne permet pas, par exemple, la remémoration de ces années à user les shorts sur les bancs d'école.**

**Semblable sort peut être réservé à celles et ceux qui se sont tus, et qui sont gagnés honteusement par ce silence. Ces derniers peuvent taire eux aussi de longues années durant les événements devant lesquels ils ont fait silence et qu'on qualifie trop souvent d'événements insignifiants.**

**A demeurant, c'est toute une classe qui est imprégnée de cette humiliation, qui naît dans l'individuel –l'enfant-victime- pour mourir dans le collectif –une classe rendue coupable car complice-.**

J'emprunte l'exemple à une communauté d'élèves en deçà de douze ans, l'effet opère pareillement auprès d'apprenants plus avancés en âge, jusqu'aux adultes, assurément. De fait, vous exercez un absolu contrôle social sur l'ensemble d'une classe par un tel biais. Seule une réponse collective peut être opposée à une telle violence sourde.

Encore faut-il en percevoir les marqueurs, en définir le problème réel, en mesurer la gravité, en comprendre la signification et en imaginer les modes opératoires d'intervention. Tâche tout de même complexe, rendue plus ardue encore par le soutien externe que ne manquera pas de trouver un tel protagoniste.

Après avoir dégagé un modèle de contrôle social exercé sur un groupe-classe en usant du levier humiliant, nous pouvons à présent cheminer plus avant et décrypter, étape par étape, la dynamique humiliante.

## **2.2 La dynamique humiliante**

Le processus humiliant s'inscrit dans une succession d'étapes.

D'abord, elles sont externes, puis internes avant de redevenir externes. L'exemple suivant nous servira de matrice.

### **2.2.1 Transactions d'humiliation (\*)**

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

**Nicolas court sur ses onze ans. Le voici qui est entré au collège depuis peu. C'est un enfant vif d'esprit et de corps. Associée à cette vivacité, il possède une bonne dose de curiosité. Vous y ajoutez une large part d'inventivité et vous obtenez tous les ingrédients qui définissent un jeune garçon des plus vivants.**

**A l'instar de ces enfants éveillés, il est plutôt partisan du moindre effort. En clair, là où il peut s'abstenir d'apprendre activement, il s'abstient bien volontiers. Il possède en ce sens le don de s'économiser ! Sauf, bien évidemment, quand le sujet le passionne, auquel cas il se livre sans retenue.**

**L'apprentissage d'une langue étrangère n'entre pas dans le domaine de ses passions, aussi a-t-il trouvé un subterfuge pour être performant sans dépenser une folle énergie.**

**Il a lu dans une revue destinée aux enfants qu'il était possible d'acquérir de nouvelles connaissances tout en dormant. Pour le coup, bien franchement, il est intéressé au plus haut point. Il dévore le court article. Il ne se contente d'ailleurs pas de le dévorer, il le met de suite en application.**

**L'article explique et démontre comment le cerveau peut fonctionner sur un temps nocturne. Il suffit de passer des bandes sons contenant des informations qu'on veut posséder, et hors notre conscience, le cerveau œuvre de nuit et se les approprie.**

**Sitôt compris, sitôt fait, Nicolas se rue sur le dictionnaire français/anglais et s'enregistre une heure durant. Il enregistre en réalité les mots français accompagnés de leur traduction anglaise. Et, le soir venu, les écouteurs posés sur ses deux oreilles, il s'endort au son de sa voix bilingue.**

**La belle idée, la jolie entreprise, le doux confort ! Un vrai bonheur d'apprendre dans de telles conditions !**

**Bref, la vie rêvée des anges scolarisés !**

**Au petit matin du grand soir, il n'est pas peu fier de sa fameuse trouvaille et s'en ouvre à ses camarades de classe. Il pousse la complicité jusqu'à leur passer un extrait de sa production.**

**Deux redoublantes de sa classe prêtent une oreille d'abord distraite puis vivement intéressée. Elles lui proposent incidemment d'en parler en cours et de faire entendre devant la classe au complet cet enregistrement si futé. Du haut de ses onze ans, Nicolas n'y voit pas malice. Il s'imagine que les deux grandes**

**de la classe veulent ainsi honorer son invention. Le voici renforcé, si besoin était, dans sa fierté.**

**Le cours d'anglais débute et nos deux grandes filles sollicitent d'emblée l'enseignant en l'enjoignant d'écouter un court extrait. Celui-ci se range derrière la proposition et invite Nicolas à opérer. Ce dernier, tout heureux, lance l'enregistrement et au bout d'une courte minute, les deux complices s'esclaffent, aussitôt suivies du professeur, puis de quelques élèves et enfin de la classe tout entière.**

**Ce qui les fait rire à ce point ? Nicolas n'a pas pris en compte la phonétique et traduit lettre à lettre les mots anglais.**

**Ainsi TABLEAU = BOARD, il le prononce comme il le lit : BO ARE DE.**

**Tous les mots traduits le sont à la même enseigne, les rires s'élèvent quand son monde s'écroule.**

**Toutes celles-ci qui rient de bon cœur, tous ceux-là qui pouffent à l'unisson. La bonne blague, la franche rigolade.**

**Nicolas est là qui ne sait quoi faire de lui-même, tentant d'abord de sourire pour se donner bonne mesure, avant de sentir ses lèvres se tendre et se pincer.**

**Il ne sourit plus du tout. Il veut seulement que ça s'arrête. Mais non, pour le coup non, c'est trop rigolo.**

**Celle-ci demande à réécouter le document sonore, celui-là propose un autre mot à l'hilarité générale... c'est trop drôle.**

**On n'arrête pas ainsi un cargo hilare. Le temps d'inertie est long. Beaucoup trop long pour Nicolas qui ne le supporte plus.**

**Les larmes le gagnent, mais pas question de pleurer devant tous.**

**La moutarde lui monte furieusement au nez, mais il sera trop inapproprié s'il s'énerve et il le sait bien.**

**Mais la pression est là, en interne, qui gagne en intensité à chaque seconde, jusqu'à le déborder. Il ne peut plus tenir, ni la contenir. Il faut absolument que quelque chose se passe, n'importe quoi.**

**Alors, il se lève et se sauve, il s'enfuit précipitamment. Il se retire, il laisse sa place.**

**Nous trouvons là, en un court extrait, une des formes de la transaction humiliante.**

**La réalité est externe dans cette introduction au processus humiliant.**

**Plusieurs éléments la composent :**

**1 l'initiative adoptée par un enfant de se risquer dans une entreprise, avec une dose normale de naïveté, due à un défaut d'expérience en la matière**

**2 la conscience chez une tierce personne d'un élément décalé, non pris en compte par l'auteur**

**3 la préméditation, quand les deux redoublantes anticipent à la fois ce qu'elles vont mettre en œuvre et les conséquences qui en seront corollaires**

**4 la mise en scène devant un public, quand l'enregistrement est diffusé devant la classe regroupée au complet, il y a là un effet caisse de résonance**

**5 la complicité de la personne ayant fonction d'autorité, qui se joint à la dynamique humiliante sans en réaliser la portée**

**6 l'absence de validation des éléments comportementaux de l'enfant qui subit l'humiliation.**

**C'est l'ensemble de cette panoplie qui conduit cet enfant à n'avoir d'autre choix que de quitter la pièce, au risque de renforcer encore le poids humiliant s'il demeurerait en présence du groupe.**

**Il peut arriver bien évidemment qu'un enfant, en telles circonstances, ne puisse se dégager d'une telle réalité, auquel cas nous le verrons bien souvent se couper radicalement de ses perceptions pour en supporter la prégnance.**

**En clair, ne pouvant s'écarter d'une réalité externe, il s'écartere d'une réalité interne, parfois jusqu'à la dissociation. Il ne sent plus rien.**

**La suite des aventures de notre jeune héros se situe au creux d'une polarité interne. Retrouvons Nicolas.**

## **2.2.2 Le vécu interne (\*) dans une expérience humiliante**

**Nicolas vient de quitter précipitamment l'espace de sa classe, de façon quasi impérieuse. Il lui fallait se retirer au plus vite, trop de pression, trop de douleurs. Il erre un moment dans le dédale**

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

**des couloirs de son collège, ne sachant trop où se poser. Avant de trouver refuge dans les toilettes désertées des garçons. Voilà un lieu qui se prête à son grand malaise.**

**Durant les minutes qui vont suivre, il va connaître mille affres, sous la lourde forme d'émotions successives :**

**1 La rage, tout d'abord, qui va le gagner. Le voici qui enrage devant ces deux « *abruties* » qui se fichent de sa poire, qui ont monté leur sale coup. Qui l'ont à ce point berné.**

**Ces deux idiots qui l'ont jeté à l'hilarité générale, après lui avoir fait croire que son idée était géniale, ces deux imbéciles qui viennent de le ridiculiser.**

**Il enrage pareillement devant ce professeur qu'il aimait bien pourtant, mais qui s'est mis à rire avec les autres, à gorge déployée. Ce grand couillon même pas fichu d'arrêter ce cirque. Ce grand qui ne le protège pas, qui ne le voit pas, qui ne voit rien, qui ne comprend rien, qui ne devine rien. Ce con !**

**Et puis cette classe, toute cette classe de hyènes rieuses qui se marrent en meute, pas un pour le défendre, pas une pour lui faire signe, personne pour se dégager de la masse écrasante.**

**Ils en profitent tous, mangeant du cadavre à s'en faire éclater l'estomac.**

**Et son copain, son bon copain, son meilleur copain qu'il disait, lui aussi riait.**

**Nicolas l'a bien vu rire. Un traître, un lâche.**

**Là, s'il le pouvait, Nicolas les insulterait copieusement, leur rendrait la monnaie de toutes leurs pièces, les enverrait se faire voir ailleurs. S'il le pouvait, à ce moment précis, il ne les reverrait plus jamais, bien fait pour eux, bien fait pour leur g..... Il les déteste, il les hait, il les abomine.**

**2 La détresse est là aussi qui s'impose, c'est elle qui fait déferler les sanglots dans le ventre puis la gorge du jeune garçon. Elle qui lui serre tellement la gorge. C'est même elle qui l'oblige à se cacher pour ne pas être vu, ne pas être moqué davantage.**

**Il ne devrait pas pleurer, se dit-il. Il devrait pouvoir faire face, ou bien mieux encore se faire respecter, mais il n'y parvient pas, il est ravagé par cette boule qui part du fond de son**

**ventre pour le gagner comme une déferlante et imposer ses lames de larmes.**

**Serrer ses poings, sa gorge et ses mâchoires n'y suffit pas, il pleure. Il pleure sans pouvoir opposer nulle résistance. Emporté par le chagrin. Triste de n'être pas compris, entendu ni vu. Atterré de se trouver ainsi transparent, au vu et au su de tous. Désespéré de son impuissance. Triste, si triste.**

**3 La peur enfin constitue le troisième volet du triptyque. Pas une petite peur tranquille qui ne mange pas de pain ! Non, une grande peur, une effrayante peur : celle de l'exclusion.**

**Ne vont-ils pas le rejeter après un tel épisode ? Ne va-t-il pas se trouver à la marge ? Se retrouver mis au pilori ? Là est sa crainte profonde, le bannissement.**

**Celui qui est moqué, tourné en ridicule peut-il un jour retrouver sa place, reprendre pied et refaire surface ? En a-t-il seulement le droit ? Lui en donnera-t-on simplement la permission ?**

**Ridicule un jour, ridicule toujours ?**

**Et sa réaction qui n'est jamais qu'une trahison, puisqu'elle révèle aux yeux de tous, son atteinte profonde, ne va-t-elle pas faire davantage encore le lit du rejet ? Comment être pote avec un tel faiblard ?**

**Nicolas est aux prises avec ce cortège troublant et ravageant d'incertitudes. Son trouble est déconcertant, qui l'enjoint à la fois à ne plus vouloir jamais revoir ceux-là qui l'ont humilié et à s'effrayer qu'ils ne veulent plus de lui ! Paradoxe saisissant.**

**Nicolas court donc d'une émotion à une autre, balayé comme fétu de paille, ballotté par ses contradictions et l'intensité de son ressenti.**

**Il est pourtant une autre émotion qui demeure tapie, dans l'ombre tout d'abord avant que d'apparaître en pleine lumière : l'espoir. Le vil espoir. L'envie que quelqu'un vienne, que quelqu'un le recherche. Qu'on s'inquiète de son absence, que la classe se bouge, que tout un chacun se soit dispersé pour le retrouver.**

**L'envie qu'on se soucie de son sort, et plus précisément encore : l'envie qu'on lui demande pardon. Qu'on mesure le coup porté, la blessure occasionnée. L'envie que tous lui présentent leurs excuses.**

***On dirait qu'ils viendraient, parce que l'un d'entre eux l'aurait vu, niché dans les toilettes des garçons, lieu révélateur non de sa condition mais de leur infamie.***

***On dirait que cet éclaireur serait allé le rapporter à l'adulte qui enseigne et aux élèves.***

***On dirait qu'ils seraient venus, en délégation, presque en procession.***

***On dirait que le professeur aurait alors pris la parole, devant un parterre attentif et contrit.***

***On dirait qu'il aurait dit, avec quelque gêne dans son expression, qu'il est bien désolé, et que les petites têtes aux alentours opineraient du chef, n'osant porter leurs regards sur le malheureux.***

***On dirait qu'il ne les regarderait même pas, qu'il les snoberait ! Qu'il n'en voudrait même pas de leurs excuses, que ce serait trop tard, qu'ils auraient dû y penser bien avant !***

***On dirait qu'ils insisteraient quand même, encore. Jusqu'à ce que lui, trop sympa, consente à leur accorder sinon son pardon, tout au moins un regard, un marmonnement, un signe.***

***On dirait tout ça !***

**Son espoir d'enfant, sa pensée magique. Son rêve idiot.**

**Parce que ça ne se présente pas ainsi, ça n'arrive pas. C'est comme ça. Alors, il lui faut trouver une autre voie de dégagement. S'extirper de son ornière douloureuse. Émerger à nouveau, et respirer presque normalement.**

**Personne ne se présente, il va tourner son énergie vers lui-même, pour apaiser la tourmente qui l'assaille, s'en remettre à lui seul. Pas trop compliqué à vrai dire, la recette ne présente pas d'aspect retors.**

**Nicolas va dans un premier temps diminuer l'importance de la réalité, la réalité des faits. Il peut se dire par exemple :**

***« C'était pas méchant !, c'est moi qui n'ai pas beaucoup d'humour, je n'aurais jamais dû réagir ainsi. Ils n'ont pas dit de gros mots ni ne m'ont insulté, après tout. Bien sûr tout le monde riait, mais c'est parce que c'était drôle quand même. Et puis le prof, il a laissé faire parce qu'il trouvait que c'était rien. Peut-être c'est lui qui***

***a raison. Ils ont insisté c'est vrai, mais c'est parce qu'ils ne savaient pas... etc... »***

**Il procède ainsi au toilettage de la réalité dans ses facettes douloureuses. En disqualifiant ainsi les faits, il parvient à opérer une dévaluation de ses sentiments et prioritairement de son sentiment de colère. Il en transforme l'intensité, en diminue le volume jusqu'à ce que ce cri se transforme en petit sifflet fluet.**

**Voilà, même pas en colère.**

**La colère s'est estompée, il l'a fait disparaître. Tâche importante en soi dans la mesure où il ne peut imaginer demeurer *ad vitam aeternam* dans ces lieux d'aisance. Il lui faudra bien retrouver son groupe d'appartenance, retourner à sa classe. Pas le choix, nécessité fait loi. Et s'il retrouve ce collectif dans les mêmes dispositions d'esprit qui prévalaient quand il l'a quitté, il peut être assuré de retrouver pareil tourment et semblable infortune.**

**Pas même imaginable, il lui faut trouver autre chose. C'est la raison majeure pour laquelle il est condamné à modifier son expérience interne, obligé à minimiser la réalité pour parvenir à dévaluer ses émotions. Ainsi, il peut revenir.**

**Il s'en revient, à petits pas.**

**Assurément, il ne fait pas ce premier pas la tête haute et l'esprit conquérant, certes pas. Au contraire, son regard est rasant, sa démarche empruntée, sa tête inclinée. Il revient en position basse, en position de soumission. A l'instar d'un chien qui retrouverait sa meute, la truffe au ras du sol, se soumettant à la loi du nombre.**

**Il ose à peine regarder, espérant qu'on ne remarquera pas sa réapparition, priant pour que la discrétion le sauve et le silence le préserve.**

**Mais, il n'en va pas ainsi. La coupe n'est pas suffisamment pleine, il faut croire. Il doit la boire jusqu'à la lie.**

**Parce qu'en réalité, à ce moment précis où il revient, il en est toujours un, élève ou enseignant, pour le livrer à la foule.**

**Ce qui lui vaudra, immanquablement, de se trouver alors sous le mortier de la définition qu'on lui attribue : « *Voilà notre Nicolas susceptible qui nous revient ! Petit monsieur sans humour ! Le compliqué ! Celui qui ne se prend pas pour n'importe qui ! Le trop fier ! Le spécial ! Le chouineur ! La fillette ! Le gros boudeur !* ».**

**Une liste sans fin, un infini pour horizon.**

**Et Nicolas se trouve livré à ces propos, la position basse qu'il a empruntée le rend éminemment sensible à ces flèches verbales, qui entrent en lui comme dans du beurre tendre.**

**Chaque coup fait mouche et fait mal.**

**Très probablement un qualificatif le touchera davantage, soit qu'il a été réitéré, soit que son expéditeur revêt aux yeux du garçon une signification spéciale, soit que celui-ci tout simplement le blesse au plus profond. Il entre dans Nicolas pour s'y figer et le gangrener. Et ce jeune enfant court alors le réel risque de rentrer dans cette définition, de la faire sienne, de s'y identifier.**

**« Je suis ce qu'ils disent que je suis ! ». Il peut alors devenir précisément, à ses yeux, tel qu'ils l'ont accablé. Il peut se voir comme dénué d'humour, compliqué, prétentieux, spécial, chouineur, boudeur.**

**Il est assuré qu'il est ainsi et que la meute a raison, bien raison. Pour couronner l'expérience, il ne manquera pas, dans les mois et années qui suivent, à se retrouver dans des semblables dispositions qui viendront ainsi lui confirmer, si besoin était, la réalité intangible des propos tenus à son encontre.**

**Il n'est nul besoin que quiconque le lui rappelle, il s'en arrange à la perfection en mettant en œuvre, inconsciemment bien sûr, la répétition de la scène initiale.**

**Et voici comment Nicolas se trouve enfermé dans une image de lui qui ne reflète pas la réalité, mais qui s'impose à lui comme une vérité insondable.**

**Une image qui ne s'estompe pas avec le terme de l'année scolaire, ni la fin du collège, ni non plus l'issue de ses études... mais qui peut perdurer au long de sa vie. La mémoire de l'humiliation est longue, plus que nulle autre.**

En reprenant les méandres de ce parcours, nous rencontrons donc les étapes suivantes, qui sont lisibles dans les processus humiliants :

1 Une transaction d'humiliation, volontaire ou non, directe ou non, qui vient blesser la personne-cible.

2 La vaine tentative d'ajustement de cette dernière pour tenter de faire face immédiatement à ce qu'elle vit être une attaque. Tentative

rendue inopérante, qui la conduit au retrait, visible ou non. Elle peut se retirer en partant ou bien en se réfugiant à l'intérieur d'elle-même.

3 L'émergence d'émotions intenses, normales dans leur présence comme dans leur volume : la colère d'être ainsi moqué, la douleur de ne pas être vu, la peur d'être exclu.

4 L'espoir d'une intervention extérieure, qui verra et qui saura. Pensée le plus souvent illusoire.

5 Devant la nécessité de réintégrer son groupe d'appartenance ou bien la relation qui lui tient à cœur, la personne minimise l'importance et la signification de la réalité. Les faits sont rendus insignifiants.

6 La réalité ainsi escamotée, elle peut dévaluer ses émotions, en affaiblir l'intensité jusqu'à les faire taire.

7 La charge émotionnelle étant très amoindrie, elle revient vers le groupe ou la relation, en position basse, en posture de soumission.

8 Les protagonistes initiaux, ou bien l'un d'entre eux, viennent alors la définir. Ils la qualifient d'une manière infamante en lui attribuant un trait de caractère, le plus souvent.

9 Sa position soumise la contraint à prendre pour argent comptant ce qu'elle entend, « *le dit devient le cru* » ! La personne ainsi définie devient ce qu'on dit qu'elle est. L'attribut agit comme un oracle en quelque sorte.

10 Pour valider le propos infamant, elle reproduira semblables situations qui généreront semblables conséquences. Ils avaient donc bien raison !

Ces dix étapes rendent compte de ce processus pour le moins lourd, sans pour autant nous permettre d'en mesurer les conséquences intimes pour l'enfant humilié. Si le processus humiliant est assez visible et si nous pouvons le disséquer pour bonne partie, il n'en demeure pas moins que la conséquence intime vécue par l'humilié porte le nom de honte. Celle-ci se dissimule le plus souvent sous la surface des eaux.

### 2.2.3 La honte en héritage de l'humiliation

Un apprenant rendu honteux perd étonnamment de sa compétence cognitive, il n'est pas mû par le plaisir de la découverte mais par la peur d'être dévoilé, et se trouve soumis à dérision.

Il donne écho à cette blessure dans trois champs :

1 Dans le champ somatique : au-delà des véritables troubles somatiques qu'on peut voir apparaître (rougissements, tremblements, bégaiements, transpiration...) et qui échappent au contrôle de la personne, ce qui est remarquable réside dans l'énergie mise en œuvre et les stratégies développées pour passer inaperçu. Ce sont des tentatives répétées de se fondre dans l'espace, de glisser entre les gouttes, de raser les murs. Toutes actions qui ont en commun l'effort souvent désespéré pour ne pas être vu, ni pris à parti.

« *Oubliez-moi !* » en quelque sorte. Le corps est en première ligne d'exposition, plus encore quand l'apprenant est moqué sur une donnée physique qu'il ne peut modifier, ainsi une couleur de peau, une teinte de cheveux, un zézaïement, une surcharge pondérale, une hauteur particulière... tout est bon à vrai dire pour mettre à mal une personne. Nulle zone corporelle n'est à l'abri et nulle caractéristique non plus. L'apprenant va tenter de désinvestir son corps, de le « déshabiter », invisible et illisible.

Étonnamment, il se sent aussi lourd de son corps, quand bien même il tend à s'en écarter, mais son physique le rattrape, le trahit. Son corps le vend ! Quoi faire de ses mains encombrées de doigts ? Où poser ces jambes qui n'en finissent pas de s'étirer avant d'enfin toucher le sol ? Et ces épaules où les ranger ? Ce dos, ce ventre, ce postérieur ... ces traîtres ! Le corps n'a plus la même densité, semble-t-il, il est lesté de honte. Et ce regard, bon sang, où est-ce qu'il faut poser un regard honteux ? le scotcher au sol ? le balancer au plafond ? le faire valser de droite et de gauche ?

Un pur esprit, devenir un pur esprit et ne plus exister dans la matière. Simplement un retrait cellulaire, ça doit pas être si compliqué. Hors de quoi, les cellules –qui composent sa chair- deviennent sa cellule !

Le corps peut occuper toute la pensée, il s'agit de s'en écarter et de lutter contre toutes ses trahisons successives.

**Ainsi cet élève de douze ans qui me révèle sa torture permanente, après qu'un enseignant l'a moqué à propos de son père incarcéré pour faits de violence. Tommy est persuadé que l'affaire a fait le tour du collège, il est absolument convaincu que les ragots ont fusé, débordant très largement les seuls murs de la classe, théâtre de la transaction humiliante.**

**Il voit dans chaque regard croisé la marque de l'infamie et entend dans chaque rire la moquerie qui se répand de proche en proche. Il devient fou, on peut devenir fou d'une telle pression. Il interprète tout à l'aune de sa certitude : tout le monde sait et tout le monde se moque ! Il tentera bien de dire à sa mère le drame qui l'habite, mais il a le souci de ne pas la charger davantage. En glisser un mot à un enseignant : « *Mais t'occupe donc pas d'eux !* » ou bien encore « *ça veut bien leur passer !* ». Tommy ancre dans sa chair sa tragédie : à peine le regarde-t-on qu'il rougit plus vivement que la tomate.**

**On lui parle et la transpiration envahit tout son être et glisse sur ses joues pour venir inonder son cou.**

**On l'interpelle et il est incapable de prononcer trois mots à la suite, il va zézayant, il va bégayant, il va s'étouffant.**

**Et ça se voit !**

**Ça se voit horriblement, terriblement. Ça dégueule de lui, ça dégueule de partout. C'est l'enfer. Je ne sais si « *ça leur est passé* » pour reprendre l'expression professorale sus-mentionnée. Mais je sais, sans une once de doute, que ça n'est jamais passé à Tommy.**

**Jamais.**

**Quand je l'ai rencontré, il avait dépassé la quarantaine. Il venait, pour la première fois de sa vie, rencontrer un psychothérapeute.**

**Il n'en peut plus de vivre. Il pense sérieusement à se suicider, tant ses jours lui pèsent. Plus de trente ans après, il vit quotidiennement la hantise de croiser l'une ou l'un de celles-ci ou de ceux-là qui étudiaient au collège à cette époque maudite. Et qui pourraient le reconnaître et lui envoyer à la figure : « *Oh, mais dis donc, je te reconnais toi, tu es le fils du fou furieux !* ». Il le résume à sa façon, en une singulière métaphore animale : « *Je suis le fils du loup !* ».**

**Venant à mon cabinet, il longe les murs pour passer inaperçu, il vient bien à l'avance pour contrôler l'espace, il sursaute dès lors que la sonnerie se déclenche et que le rejoint en salle d'attente un autre patient. Il est sur le qui-vive sans cesse. En réalité, il est sur le « qui-meure » sans cesse.**

**Ce n'est pas une vie, c'est un couloir de la mort. Une infernale attente, une insondable douleur. En trente ans, ça n'est jamais arrivé pourtant. Jamais personne ne l'a pris à parti pour l'humilier encore, lui faire boire le calice jusqu'à la lie, le mettre à terre perclus de mépris. Personne, jamais.**

**« *C'est vrai, dit Tommy, mais ça peut arriver !* ».**

**« *Oui Tommy, ça peut arriver, d'autant plus que tu as fait bâtir ta maison à quelques pieds du collège, dans ce village même où tu as grandi, où tu as souffert. Tommy, tu vis dans le théâtre d'hier, dans le drame de ton enfance. Tu vis là où tu es mort.* »**

**Et Tommy me jette un regard abattu, impuissant à goûter à un autre air que celui, vicié, de son humiliation si fraîche et**

**désespérément lointaine. Il a droit à son congé de honte, deux semaines par année, quand il part en vacances au bord de la grande bleue, là où personne ne le connaît. Deux semaines de vie.**

2 Dans le champ cognitif : pour une personne en cours d'apprentissage, c'est assurément la zone la plus sensible. La pensée est son outil de travail, son mode de locomotion.

Pourtant, la pensée éclot dans un environnement sécurisé, hors de quoi elle n'est pas source de créativité. La honte est la ruine de la pensée, son ennemie intime.

Elle couvre la pensée tel un voile opaque, jusqu'à l'engluer, la figer. Le voile est parfois constitué d'un maillage si dense qu'il étouffe la pensée, empêchant non seulement une quelconque progression mais emmaillotant la pensée jusqu'à la ratatiner, la flétrir, l'éteindre.

A la manière du lierre qui recouvre, jusqu'à l'anéantir, le tronc qui fut son tuteur. Quand une personne ressent cette expérience d'être « déplacée », et qu'elle en éprouve le caractère humiliant, elle perd sa compétence à penser.

Son énergie est à ce point mise à disposition de se défendre, ou de ne pas se laisser anéantir qu'elle n'est plus disponible pour une réflexion, une concentration ou une mémorisation. Elle devient stupide quand elle ne l'est pas dans la réalité, elle incapacite sa compétence cognitive.

Ce faisant, dès lors que lui est restituée sa sécurité, elle recouvre quasi immédiatement cette même compétence. Sa fluidité intellectuelle est restaurée.

Ainsi Tommy est très largement intelligent quand il me fait face, assuré qu'il est de ne pas subir jugement ni vindicte, mais apparaît des plus démunis quand il est en situations sociales hors son contrôle. Dans ces circonstances précises, il apparaît sous son plus mauvais jour et s'avère incapable d'aligner deux mots de suite. Tétanisé par l'enjeu qu'il y met et la peur qui le gagne.

C'est une expérience que je connais également, pour l'avoir parcourue bien des fois tout au long de ma formation clinique, dès lors que je me retrouvais dans des espaces de groupes. Les autres posaient irrémédiablement les bonnes questions, faisaient valoir de judicieuses remarques et opéraient de subtils jugements, quand je demeurais tapi silencieusement dans l'ombre de ma médiocrité. Je mesurais réellement combien je pensais lourdement, lentement et difficilement. Je perdais en réalité cette fluidité et cette vivacité qui d'ordinaire accompagnent ma pensée, je me sentais idiot, moins valable que mes congénères, à la limite de l'imposture. C'est précisément cela qui prévaut quand la honte vous recouvre. A la limite du supportable !!

3 Dans le champ spirituel : la honte touche à l'âme de la personne. C'est le Soi qui est touché, la personne sous honte se sent profondément indigné. C'est elle au plus profond qui est affectée, dans son

essence, dans son noyau. Se sentir honteux, c'est se sentir inférieur, plus bas, plus sombre, hors de l'espèce humaine. Un sous-humain.

Et il n'est rien que la personne puisse faire qui semble devoir l'en dégager. Au contraire, elle est ainsi enlisée que toute tentative l'enfonce davantage encore, ajoutant à son indignité. C'est une expérience cruelle et persistante.

Ces éléments vont conduire la personne sous honte à se retirer de la relation aux autres, à s'en extraire. En même temps qu'elle construit une image détestable d'elle-même. L'élève, quant à lui, s'isole et se replie sur la détestation de lui-même.

En fait l'élève humilié, et de facto rendu honteux, va tenter de trouver en lui-même la solution. Il considère qu'il est déjà suffisamment nul ainsi, et qu'il ajouterait à cette nullité en demandant une aide extérieure. Il va donc tout mettre en œuvre pour se « dé-honter », il va chercher en lui la clef qui lui ouvrira les lourds battants de son indignité. Il y passera jours et nuits, il usera sa réflexion à résoudre cette énigme.

Il est pris dans des sables mouvants, tout geste l'enfonce et à terme le condamne.

Il ne se dégagera de cette gangue sablonneuse qu'à la condition d'une main extérieure. Une perche qu'il ne peut tirer de son chapeau ni de sa poche.

Il en va de même pour l'élève rendu honteux, qui retrouvera sa dignité à la seule condition d'une altérité. Si un tiers l'a rendu honteux en l'humiliant, un tiers l'en extirpera en le validant.

Nous sommes donc à l'opposé de ses tentatives répétées, lui qui fuit les autres et se condamne à dénicher sous la lumière du lampadaire la clef perdue dans une autre zone non éclairée.

Dans l'exemple précédent, nous ne pouvons pas définir expressément l'enseignant comme étant volontairement humiliant.

Très probablement, il n'a ni l'intention de vouloir humilier son jeune élève, ni n'en possède la conscience claire.

Il est bien loin de se douter des affres dans lesquelles se débat celui-ci, il ne l'imagine même pas.

Tout au plus songe-t-il éventuellement à lui donner une leçon, à l'instar d'un parent qui estime que son enfant exagère. Il va évaluer que celui-ci a besoin de vivre pareilles expériences pour revenir à la réalité, râper son orgueil trop développé et retrouver le sens de la mesure.

Il est assez sûr de son bon droit, en pleine congruence avec lui-même et nullement enclin à une quelconque mise en doute de la justesse de son propos comme de ses actes.

D'autres enseignants sont clairement humiliants, sans chercher par ailleurs à s'en dissimuler, certains de leur impunité. Les transactions d'humiliation auxquelles ils se livrent sont alors directes et volontaires.

## Résumé

**Dans ce second chapitre, il est question du processus humiliant. Dans un premier temps, nous portons notre attention sur le mode opératoire. Nous décryptons la manière de mettre sous couvert tout un groupe-classe par le truchement d'une humiliation dirigée vers l'un de ses membres. Nous touchons là au phénomène de l'invalidation.**

**Dans un second temps, nous disséquons les étapes qui jalonnent un processus humiliant, depuis la transaction initiale jusqu'à la définition finale. Nous touchons à la dynamique humiliante.**

**Dans un troisième temps nous nous arrêtons sur les conséquences somatiques, cognitives et spirituelles que va en subir l'enfant ou l'adolescent.**

**Enfin, dans un dernier temps, nous soulignons la douloureuse expérience interne liée à la honte, en héritage à l'humiliation.**

## CHAPITRE TROIS

### L'HUMILIATION VOLONTAIRE (\*)

#### 3.1 Un plat qui se mange froid

**Hugo a quinze ans, il termine son collège, il est en troisièmes. Parmi ses enseignants, il a retrouvé son professeur de sciences et vie de la terre qu'il a déjà connu au cours de sa première année, quatre ans plus tôt. C'est un homme qui souffre d'une atrophie à une main. Son handicap est visible et il ne s'en cache pas, pour le moins.**

**Par contre, il est hyper sensible à l'égard d'éventuelles disqualifications concernant son défaut physique. Au point qu'il fond littéralement sur les élèves qui osent poser leur regard sur cette partie ostensible de son corps.**

**Cette agressivité permanente conduit les enfants à se méfier de lui comme du lait sur le feu et à l'éviter autant que faire se peut. Ils ont simplement peur.**

**Dans l'établissement où il exerce, sa réputation n'est plus à faire à ce propos, ni auprès de la communauté des élèves ni auprès de ses collègues. Il est infernal ! Il est terroriste.**

**Hugo n'est jamais tranquille en sa proximité, et se prépare, une fois par semaine, à cette confrontation. La préparation démarre la veille, il peine à trouver le sommeil, se retourne des heures dans son lit et se lève au petit matin pâle comme la mort. Il ne peut rien avaler avant cette heure qu'il vit fatidique et se traîne jusqu'aux portes de son école.**

**Par chance le cours se déroule en matinée, limitant ainsi son attente anxieuse. Il retrouve sa respiration et son appétit au terme de cette heure.**

**Dans ce collège, comme dans d'innombrables autres, une rencontre est instaurée annuellement entre les enseignants et les parents d'élèves. Il s'agit davantage d'un rituel que d'un échange véritable dans la mesure où les parents ont quelques très courtes minutes pour deviser avec un enseignant de leur enfant avant de**

glisser vers un autre, et ainsi de suite. Bien organisé, un parent peut ainsi rencontrer entre six et huit profs dans la fourchette d'une heure. C'est dire la brièveté des échanges et la rapidité du turn over.

Voici le père d'Hugo face à ce fameux enseignant, devant qui tremble son fils.

**« Alors, vous me dites qu'il s'appelle Hugo. Une seconde, je regarde dans mes listes. J'ai de la peine à me le représenter, mais voici ses notes : plutôt moyen. Je n'ai rien de particulier à vous dire, mais peut-être vous-même avez-vous quelque chose à me raconter ? ».**

Le père le regarde, étonné de cette dernière remarque. En quelques secondes, il décide de prendre la balle au bond et de jouer la carte de la franchise.

**« Oui, j'ai bien quelque chose à vous raconter. En vérité, plutôt quelque chose à voir avec vous, si vous y êtes disponible. »**

**« Bien volontiers, je vous écoute. »**

**« Mon fils Hugo a peur de vous. Il craint vos réactions, et se rend à votre cours la peur collée au ventre. »**

Et le père de lui décrire ce que vit son fils. Sous le regard très intéressé de son interlocuteur, qui enchaîne :

**« Je suis très surpris de ce que vous me dites, je ne savais pas que je pouvais faire un tel effet. Vous savez, j'ai quand même l'habitude d'être avec des jeunes. J'entraîne une équipe de basket et ça se passe très bien. Peut-être est-ce plutôt votre enfant qui a un petit problème, vous ne croyez pas ? »**

**« Je ne le crois pas, je ne voulais pas le mentionner mais il est loin d'être le seul à vivre ce que je vous décris. Vous avez pareil impact sur bon nombre des collégiens, qui se passent le mot afin d'éviter vos foudres. Si Hugo était seul à réagir ainsi, je vous donnerais volontiers raison, mais ce n'est pas le cas. Simplement, pour l'heure, c'est lui qui m'intéresse et dont j'entends vous parler. Par ailleurs, il s'entend plutôt bien avec vos collègues, il n'en craint aucun. J'aimerais qu'il puisse être à votre cours comme il peut l'être aux autres, c'est-à-dire sans l'estomac noué. Et puisque vous coachez une équipe sportive, peut-être pourriez-vous étendre votre coaching jusqu'à lui ? »**

**« Belle idée, vous imaginez quoi plus précisément ? »**

Et tous deux d'enchaîner les perspectives à ce propos, en même temps que s'enchaînent les minutes.

**Le parent tente de limiter l'heure, mais en vain, tant l'enseignant le relance encore et encore. Tous deux auront mangé une demi-heure du temps prévu initialement sur cinq courtes minutes. Une file d'attente s'est installée et bat de la semelle. Le moment est venu de mettre un terme à cet échange qui s'apparente à un fructueux entretien.**

**Salutations d'usage et le père quitte la salle, pour retrouver le long corridor qui va le conduire à d'autres interlocuteurs. Au moment où il se voit hors de portée de vue de celui avec qui il vient de s'entretenir, il affiche un sourire qui inonde son visage et peine à retenir sa joie. Il a le sentiment d'avoir réussi, d'avoir fait entendre son fils.**

**Il a l'espoir que celui-ci dormira normalement toutes les nuits de la semaine. Il imagine le soulagement de son rejeton et se prépare à de chaleureux remerciements. Plus encore, il est simplement content de lui. Il fallait oser, il a osé.**

**Et puis, après tout, cet enseignant a semblé l'entendre, le comprendre et va donner suite aux remarques qu'il a su lui formuler sans jamais tomber dans une regrettable agressivité.**

**Oui, joli succès, joli coup en vérité. Il saura quoi raconter à sa femme ce soir, et ne doute pas de la fierté de celle-ci, aussi sensible que lui à l'endroit de leur progéniture. Encore un peu, il se mettrait à rire, à courir, ... comme avant, quand le collégien... c'était lui !**

**Il ne dira rien à Hugo, la surprise n'en sera que plus réjouissante...bientôt.**

**Papa encore bien trop crédule !**

**Qui retrouve son Hugo quelques jours plus tard, au terme du prochain cours de sciences et vie de la terre.**

***« Papa, qu'est-ce que tu as encore raconté à mon prof ? »***

***« Mais Hugo pourquoi tu me poses une telle question ?***

***Ton cours s'est passé comment cette fois-ci ? »***

***« Si tu veux savoir, ça a été pire. A peine on est arrivés, qu'il est venu me chercher. Et devant toute la classe, il s'est mis à me parler. Avant, il m'avait jamais parlé comme ça en direct. »***

***« Pour te dire quoi ? »***

***« Alors Hugo, j'ai vu ton père tu sais. Je me demande quand il va revenir pleurnicher encore devant moi !! »***

**Et Hugo laisse sa rage exploser en insultes répétées. Et le père est atterré. Avant que l'indignation ne le gagne à son tour. Le voici qui bout avant de hurler :**

**« Le salaud, le salaud. Il attend que tu sois devant toute ta classe au complet, devant tous ces témoins. Pour bien t'éclater. Il transforme les choses en faisant croire que j'ai pleuré comme un gosse malheureux, sans que je puisse être là pour rétablir la réalité. Et enfin, il touche à ton père. Quel lâche! »**

**Par chance, Hugo est une figure de leader dans sa classe.**

**Par chance, il est entouré de belle façon et ses amis ne s'en laissent pas conter. Beaucoup connaissent assez son père pour savoir qu'il n'a rien d'une pleureuse.**

**Par chance encore, Hugo va pouvoir raconter et partager sa colère sans la retourner contre lui.**

**Par chance enfin, son père le croit et n'oppose nul doute à ses dires.**

**Par chance.**

**Par chance pour l'enseignant, le père saura se retenir et n'ira pas lui casser la figure, non pas que l'envie ne l'ait pas parcouru, simplement pour ne pas ajouter de l'idiotie à l'idiotie.**

Quand cet adulte utilise ainsi sa position d'autorité, quand il met en scène ce qu'il a concocté au préalable, ce qu'il a prémédité, quand il disqualifie le père en l'insultant par devant la clique au complet, il est clairement, directement et volontairement humiliant.

Il commet un abus, un abus d'autorité, mais aussi un abus émotionnel. Il ridiculise Hugo en ridiculisant son père. Il profite de sa force, de son pouvoir, pour humilier.

Probablement, pour se venger. De quoi ? De qui ? Certainement de cet homme, père d'Hugo, qui s'est permis de le critiquer, qui s'est autorisé à lui faire des remarques sur son attitude pédagogique.

Il se venge aussi de cet élève qui a osé se plaindre et raconter des sornettes à son endroit. L'homme apparemment conciliant salué par le père a cédé la place à un autre personnage, vengeur, revancharde et prêt à fondre sur sa proie.

Celui qui a fait face au père n'est pas celui qui se tient devant Hugo.

Ce qui est parfait pour coller une tension aigre entre le père et son fils. Tous deux auront besoin de quelques heures pour s'ajuster à nouveau.

**La suite ? Un matin suivant, Hugo se rendait à son collège, à nouveau le ventre noué à l'idée de retrouver ce personnage pour le moins peu recommandable.**

**Mais ce matin fut différent des autres, il a senti poindre en lui les germes de la révolte. Il a décidé de ne plus se laisser intimider, plus jamais. Il a tenu cette décision, il s'est présenté à cet enseignant sans le lâcher des yeux, sans baisser le regard, c'est l'adulte qui a fini par céder. L'adolescent avait en lui cette rage du « *plus jamais ça* », de celui qui a plié et qui se redresse, inexorablement.**

Il y a un risque cependant à une telle configuration, un risque réel. L'adolescent peut tirer une véritable conclusion qui le conduirait à penser qu'en définitive, la loi du plus fort et du plus dur prévaut. Dès lors, pourquoi y renoncer...

Arrêtons-nous un moment sur une seconde situation, apparemment moins brutale. Les apparences sont souvent trompeuses.

**Une infirmière intervient au sein d'un établissement scolaire, qui accueille des enfants en dessous de onze ans. Un groupe scolaire primaire.**

**Elle y est présente deux journées par semaine. Elle a donc mis en place une boîte aux lettres. En son absence les enfants peuvent lui écrire et prendre rendez-vous avec elle lors de ses permanences. Le système est très pratique et clairement opérationnel.**

**Salomon est un élève de onze ans, au sein d'une classe de vingt unités. Il est légèrement « *la tête de turc* » de son enseignante (dixit la soignante), laquelle ne manque pas une occasion de le railler devant ses camarades de classe.**

**Il a mis un mot dans cette fameuse boîte aux lettres, sans se douter du comportement de sa maîtresse : elle vient fouiller dans la boîte aux lettres pour s'enquérir de l'identité de celles et ceux qui veulent rencontrer notre infirmière.**

**Fouillant de la sorte, elle trouve le courrier de Salomon, et s'empresse dès qu'elle en a l'occasion de l'évoquer au cœur même de sa classe : « *Salomon, tu crois vraiment que tes petits soucis intéressent l'infirmière ?* ».**

**L'enfant, mortifié, baisse les yeux, ravale ses larmes et susurre : « *Je ne sais pas.* »**

**Tenue informée, l'assistante médicale s'est rapidement procurée une boîte aux lettres qu'on peut fermer à clé « *dont je suis seule à posséder l'unique exemplaire* » ajoute-t-elle.**

**Elle me raconte la suite :**

**« *Benjamin a pu se confier à moi.***

***Il m'a parlé des remarques désobligeantes et des multiples humiliations qu'il subit de la part de sa maîtresse.***

***Il a refusé que j'en parle à son enseignante et à ses parents. J'ai respecté son choix mais nous avons pu ensemble trouver des solutions pour l'aider à se défendre.***

***Benjamin a appris à avoir confiance en lui. Aujourd'hui, il n'est plus la tête de turc de sa maîtresse. Il arrive à s'affirmer et à montrer qu'il n'est pas prêt à se laisser humilier devant tout le monde. Il est même devenu le leader de sa classe. »***

**Merveilleuse professionnelle.**

**Un tiers rend honteux, un tiers délivre de la honte.**

Les comportements de ces deux pédagogues prêtent à commentaires, à n'en pas douter.

Pourtant, ils nous conduisent à une première question, incontournable et déterminante : pourquoi ?

## **3.2 Les racines à l'humiliation volontaire (\*)**

De manière plus générale, qu'est-ce qui peut conduire un enseignant à abuser ainsi de son statut, de son autorité ?

Qu'est-ce qui peut le conduire à glisser vers des comportements humiliants ?

Quels sont les motifs qui guident alors ses actes ?

Il n'y a pas une seule et franche explication, mais probablement tout un faisceau de probabilités. Parmi ces dernières, voici celles qui m'apparaissent les plus courantes :

### **3.2.1 La jouissance du pouvoir (\*)**

Il y a incontestablement un véritable plaisir à asseoir un pouvoir sur une autre personne que soi.

A lire dans le regard de l'autre les symptômes de la peur, de l'appréhension. A observer les manifestations du trouble, de l'impuissance et de la soumission. À se sentir en position dominante, haute.

Un plaisir dans cette séquence relationnelle étroite où vous ne pouvez pas perdre, quand l'autre ne gagnera jamais.

Nous sommes très proches du jeu entre une souris et un chat : à moins d'être sacrément mutant, le petit rongeur a peu de chances d'échapper

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

au félin. Le jeu est cruel qui voit ce dernier se délecter mollement du misérable sort de la première. Seul quelque excellent dessin animé autorise la falsification de la réalité, en dehors de quoi les dés sont jetés bien à l'avance. Il y a un plaisir à se savoir indéboulonnable, intouchable, insubmersible.

L'expérience est excitante, assurément. Au point d'en devenir addict, parfois.

La culpabilité nous assigne à renoncer, notre éthique professionnelle s'oppose à de telles déviances, notre humanisme bon teint nous enjoint à adopter une attitude plus respectueuse.

Mais ce breton ainsi constitué pèse bien peu devant la déferlante excitante. L'expérience de la domination humiliante est décidément excitante. Il faut la méconnaître pour n'en pas goûter les arômes subtils et infinis. Elle est un piège, une redoutable tentatrice, une immonde sirène.

Elle se déguise parfois sous les vêtements sirupeux d'une morale dévoyée, l'exemple suivant nous le montre.

**Il s'agit d'un enseignant qui exerce dans un collège privé, avec une véritable obédience religieuse. Il attend de ses élèves une attitude irréprochable, et a inventé un dispositif pédagogique pour ce faire. Il a dressé un tableau qui comprend les prénoms de tous ses élèves en abscisse et en ordonnée cinq colonnes numérotées de un à cinq.**

**Quand un élève commet ce qui s'apparente pour l'enseignant à une bêtise, il trace une croix dans une des colonnes. Quand les cinq colonnes sont occupées par une croix, l'élève concerné reçoit une très sévère correction physique.**

**Ceinturon au bout du bras de l'adulte.**

**Magnanime, le pédagogue autorise les élèves à se racheter les croix, de manière à encourager, probablement, la cohérence et la cohésion du groupe. Ceci par groupe de cinq élèves.**

**Mais quand, après moult rachats chacun des cinq élèves a quatre croix, le groupe des cinq passe à la moulinette.**

**Le ceinturon s'abat lourdement sur chacun d'entre eux, qui tremblent de peur à la perspective des coups à venir.**

**Magnanime, là encore, l'enseignant leur laisse choisir l'ordre de passage.**

**Au terme de l'ignoble punition, alors que les enfants pleurent toutes les larmes de leur corps, il va chercher sa femme, collègue dans le même établissement, qui le rejoint en classe.**

**Et là, devant la classe réunie, il clame combien ce que Dieu attend de lui est dur à porter, et sa femme le prend dans ses bras pour longuement le consoler !**

**Les élèves, atterrés, assistent à la scène sans savoir précisément qu'il s'agit là d'une distorsion grave de la réalité. Au nom d'un principe divin, cet adulte-là exerce sa tyrannie à bon compte, puisqu'il est absous par sa grande détresse répandue sur les épaules accueillantes de sa femme bénie.**

L'exemple est particulier puisqu'il est traversé par une dynamique perverse, certes. Pour autant, il dévoile une des conséquences étonnantes d'un tel dispositif : les élèves n'y voient pas forcément malice, en ce sens qu'ils ne voient pas si souvent la dynamique folle qui sous-tend ce modèle pédagogique.

Ainsi, cette histoire me fut narrée par un cadre de santé exerçant dans le domaine médical, approchant la cinquantaine et au fait de la gestion des ressources humaines. Il a été plus souvent qu'à son tour victime de ces sévices, sans jamais en imaginer la portée tordue.

Plusieurs heures furent nécessaires pour :

- Qu'il mesure l'incongruité du dispositif visant à l'excellence par la punition.
- Qu'il prenne conscience du caractère dangereux d'unir les élèves par cinq pour un rachat de fautes. Vous ne pouvez mieux vous y prendre pour susciter une haine farouche ou un sacrifice excessif.
- Qu'il réalise la dynamique menaçante sans cesse opérante et pour le moins improductive en regard des résultats escomptés.
- Qu'il ouvre les yeux sur l'inadéquation entre la faute et la punition, qui plus est collective.
- Qu'il voie enfin le recours « fumeux » à l'entité divine, pour se prémunir d'un légitime sentiment de culpabilité.
- Qu'au contraire, il réalise que c'est celui qui est le bourreau qui requiert consolation.
- Qu'il entende la complicité de la collègue/compagne, participant à cette grave duperie.
- Et enfin, qu'il puisse penser l'abus exercé à cette occasion et moult fois réitéré.

Sa pensée était par trop contaminée, pour qu'il y puise un quelconque ressort de révolte.

J'évoquais la jouissance du pouvoir, comme première explication à l'humiliation volontaire.

Elle suscite une seconde interrogation, corollaire à la première. En quoi et pourquoi cette jouissance du pouvoir exercé en pareilles circonstances ?

### 3.2.2 Le juste retour des choses : la restauration narcissique (\*)

Une seconde explication, en lien étroit avec la première, se dégage alors autour d'un prétendu « *juste retour des choses* ».

Un nombre avéré de ces humiliants ont été, de manière souvent répétée, humiliés. Ils ont attendu, encore et encore, ce moment où, à leur tour, ils pourraient exercer semblable traitement à plus faible qu'eux. A leur tour maintenant de jouir de la position haute, forte et légale.

Le plaisir qu'ils peuvent en tirer est à la hauteur de la douleur qu'ils ont pu en éprouver.

Leur impuissance passée ouvre à une toute-puissance présente, une manière radicale, à leurs yeux, de restaurer une estime d'eux-mêmes jusque là en berne. Ce faisant, ils remontent dans leur propre estime, jusqu'à oublier le noir passé, les sombres années.

En devenant humiliant, l'enfant présent en eux, qui fut de longtemps humilié, retrouve une forme de grâce, une image recomposée, comme un tableau restauré.

La restauration narcissique est à ce prix pour eux qui ne céderont rien à l'éthique en la matière. Mieux vaut écorner les valeurs usuelles de respect et de bienveillance que de demeurer plus longtemps l'humilié de service. L'humiliation change de sujet, comme les mouches changent d'âne. Mais dans ce paradigme, les mouches ne disparaissent jamais.

Ils étaient cet âne perclus de mouches. En devenant humiliants, ils désignent au nuage de mouches un autre âne à entreprendre. Et les mouches ne brillent ni par leurs scrupules ni par leur compassion.

Non seulement, la sensation est douce de s'éprouver - illusoirement ou non- débarrassé de ces insectes cruellement agaçants mais, plus encore, elle devient jouissive quand vous en êtes l'instigateur. Le décideur, le Maître.

**Sans le connaître plus avant, je peux imaginer que cet enseignant souffrant d'une infirmité physique, dont il a été question plus haut dans le texte, pourrait relever d'une telle disposition. Il ne peut ignorer l'impact qu'il possède sur les élèves, il ne peut méconnaître les informations qui circulent sur son compte et qui le font craindre avant de l'avoir seulement rencontré. Il sait, en définitive, qu'en interpellant Hugo devant la classe complète à propos de son père défini « *pleurnichard* », il fait preuve d'un esprit revanchard à l'encontre de celui-ci qui a osé porter témoignage hors contexte mais surtout il sait qu'il confirme et renforce son message initial : « *parlez et vous paierez !* ». Son pouvoir est renforcé, son assise est plus solide encore et son emprise accrue.**

**Et tout cela par la grâce d'une seule phrase, émise au bon moment et à la bonne enseigne ! Jouissif non ?**

**Mais l'excitation autant que le plaisir ne sont pas les seuls guides, tant s'en faut, qui nous éclairent sur un comportement pédagogique humiliant volontaire.**

**La troisième source à ces actes nous mène vers d'autres rivages, puisqu'il va s'agir, en cette occurrence, de reproduire un modèle pédagogique, ni plus ni moins.**

### **3.2.3 La reproduction du modèle (\*)**

Dans un paragraphe précédent (cf 3.2.1), j'évoquais l'étrange attitude de ce professeur faisant un usage dévoyé de la religion pour s'autoriser des gestes durement punitifs auprès de ses élèves. Je mentionnais par ailleurs la complicité de sa compagne qui, le lovant en ses bras accueillants, venait consoler son homme « *condamné* » à être le bras armé de Dieu.

Je poursuivais en soulignant l'absence de conscience des élèves ainsi soumis à tel traitement. Leur intelligence n'étant en rien interrogée à ce sujet. Ils ne voyaient pas la duplicité du système, le dévoiement du cadre.

C'est un point de départ essentiel pour comprendre pleinement la reproduction d'un cadre ou d'un modèle pédagogiques.

Deux observations peuvent nous y aider :

**1 Plus l'enfant est en bas âge, moins il a le recul suffisant et les compétences abstraites pour émettre un avis critique. Il considère que ce qui est fait correspond en tous points à ce qui doit être fait. Ici comme ailleurs. Il ne se pose pas même la question, de manière générale, d'une autre façon d'opérer.**

**2 Plus le modèle produit s'appuie sur une certitude de la part de l'adulte et sur une redondance pédagogique, plus il s'affirme comme une réalité incoercible chez l'enfant.**

Pour ce faire, le pédagogue prend appui sur des injonctions unilatérales qui ne souffrent nulle contestation : « *l'enseignant est celui qui sait, l'élève est celui qui obéit, tout le monde sait bien cela !* », « *vous êtes ici pour travailler dur et vous taire, c'est comme ça que plus tard vous vous ferez une place* », « *si on utilise le mot maître, ce n'est pas pour rien !* » etc...

La conséquence première vécue par les enfants : ils croient formellement ce qui leur est dit. Leur pensée est contaminée par ces virus et devient empêchée. C'est ainsi qu'on a fait avec eux, c'est donc ainsi qu'il leur faut agir à leur tour.

Devenus enseignants à leur heure, les voici qui appliquent en tous points ce modèle qui leur a été servi. Ils l'appliquent, et c'est une précision d'importance, non pas depuis une instance psychique adulte qui agirait dès lors en pleine conscience, mais bien plutôt depuis une instance psychique qui

prévalait en leur enfance. Autrement dit, ils sont comme des « *enfants montés sur des échasses* » qui apparaissent tels des adultes sérieux et compétents.

Ce qui explique leur difficulté fréquente à interroger leur modèle, à se remettre un tant soit peu en question ou à supporter une confrontation quelconque. Comme si, dès lors, leur monde pouvait s'écrouler !

Ils sont habités par une mission, des croyances intangibles et un sentiment ardu du devoir. Le plaisir ni l'excitation ne les pénètrent. Quand ils humilient, c'est pour le bien de l'élève, pour un souci d'intégration des valeurs communes. C'est pour donner une leçon, une vraie, une leçon de vie. Ils s'épargneraient bien volontiers d'y avoir recours, mais les enfants et adolescents sont ainsi faits qu'il y a lieu d'opérer ainsi. Cela a si bien marché avec eux-mêmes !

**Cet enseignant réunionnais intervenait auprès d'enfants en bas âge, moins de sept ans.**

**Quand l'un d'entre eux, -ce modèle ne s'appliquait pas aux petites filles- sortait du cadre posé, il le juchait sur son bureau et descendait pantalon et slip, dénudant et dévoilant ainsi son intimité à tous ses camarades. La honte ainsi causée à l'enfant humilié devait garantir sa soumission pour quelques belles journées.**

**Interrogeant cet homme, je n'ai perçu nulle excitation ni autres travers déplacés qui sous-tendaient ses actes. « *C'est comme ça que mon maître a fait avec nous, et regardez, ça m'a plutôt bien réussi. Qui aurait pu penser que je devienne instituteur à mon tour ! A la vérité, je le lui dois, sévère mais juste. A leur tour, ils me remercieront plus tard, vous pouvez en être convaincu.* »**

Cet homme s'identifie pleinement au pédagogue qui fut son interlocuteur pédagogique, plusieurs années durant. C'est une quatrième voie explicative à un comportement humiliant volontaire : l'identification.

### **3.2.4 L'identification (\*) au pédagogue humiliant**

**Imaginez un peu : du haut de vos treize ans, vous manquez d'assurance autant que d'un modèle parental suffisamment étayé et constant. Vous souffrez dans la comparaison aux autres qui vous semblent incessamment plus intéressants et aimables que vous. Mal dans votre peau autant que dans votre tête. Vous peinez à vous construire et à vous définir.**

**Et vous avez devant vous le modèle d'un adulte -au féminin comme au masculin- qui est dominant, asseyant son emprise par des humiliations qui lui assurent asservissement et dévotion.**

**Vous savez quoi ? Vous aurez envie de lui ressembler. Simplement d'être cette femme ou cet homme, à ce point opposé à ce moi que vous haïssez.**

**Qui plus est, vous tentez de vous en approcher en vous hyperadaptant, parfois jusqu'à la servilité. Et ça fonctionne, vous voilà remarqué, voire cité en exemple.**

**Ce n'est plus un pédagogue, c'est un héros. Votre héros. Vous lui ressemblerez, voilà une chose certaine.**

**Vous sortez enfin de vos limbes opaques, de vos tergiversations insondables, vous avez quelqu'un à qui ressembler. Cadeau de la vie, cadeau du ciel.**

**Vous êtes devenu (e) votre modèle, vous l'avez copié. Et bon courage à qui voudrait vous en faire changer !**

Cette identification au pédagogue humiliant relève d'un processus des plus humains, qui ne saurait faire de vous un être obscur ou tâché de violence.

Elle diffère en bien des points d'une programmation, c'est ce que nous allons voir au travers du cinquième modèle explicatif.

### **3.2.5 La programmation (\*) : l'électrode extérieure**

La programmation diffère en ce sens de l'identification qu'elle obéit à une intervention externe à la personne.

Être programmé signifie que vous avez été conduit à penser, agir ou ressentir d'une façon déterminée.

L'histoire suivante en est une illustration.

**Léa est une fillette de huit ans, qui a invité trois de ses proches amies en ce mercredi pluvieux. L'envie lui prend de jouer à la maîtresse. Ayant eu l'idée et se trouvant dans sa maison, elle estime être en droit de revendiquer le statut de l'enseignante, conférant à ses amies le rôle des élèves.**

**Au cours du jeu, elle se montre méprisante à l'égard d'une camarade : « *Vraiment tu es trop idiote pour apprendre quelque chose toi !* », lui lance-t-elle.**

**Sa mère arrive sur ces entrefaites et lui signifie d'un ton courroucé et déterminé : « *Léa, pas à huit ans !!* »**

Ce qui laisse augurer que plus avancée en âge, Léa sera en son bon droit d'agir ainsi.

Plus tard, la mère interviendra de nouveau, alors même que sa fille poursuit son œuvre humiliante et du même ton, la reprendra une seconde fois : « *t'es pas à l'école ici !* ».

Ce qui laisse à entendre qu'en milieu scolaire pareil comportement est justifié.

Ces deux transactions maternelles peuvent agir comme autant de messages puissants qui invitent/incitent une fillette à un comportement teinté de mépris et de railleries dès lors qu'elle emprunterait la voie de l'enseignement.

D'autres phrases peuvent être pareillement opérantes, à titre d'exemples :

« *Hou la la, tu ressembles tellement à mon institutrice que je ne supportais pas, tu es toi aussi méchante et sournoise. Je plains tes futurs élèves. Quand je pense que tu veux devenir institutrice, ... les malheureux.* »

« *Plus tard, tu bousilleras qui tu voudras, en attendant tu vas te coucher !* »

« *Tu es bien comme ta mère toi, tu seras la même institutrice fière et dure !* »

etc...

Ces exemples ont en commun d'emprunter à la dynamique verbale, mais ils peuvent de la même façon se situer hors du champ verbal.

Ainsi le regard atterré et effrayé de cette mère qui assiste à une transaction humiliante entre ses deux enfants, l'aîné ridiculisant le cadet dans un jeu « *comme en classe* ».

Nul besoin de recourir aux mots, l'aîné perçoit dans le regard de sa mère la certitude qu'il deviendra ainsi. En cette occurrence, la programmation est non-verbale, s'imposant dans une conviction silencieuse.

La programmation peut provenir d'une autre source que parentale, et naître au cœur même de la relation pédagogique.

**Ainsi cet instituteur qui inspirait la crainte par les vertus de l'humiliation avait-il demandé à ses élèves leurs espoirs futurs. A celui qui a fait valoir son souhait de devenir à son tour enseignant, il lui a administré un incontestable oracle : « *Je ne suis pas étonné le moins du monde, toi tu es comme moi. Tu agiras comme moi, je peux te le promettre. Tu me comprendras le moment venu.* »**

Autre autoroute pour la programmation : la formation des maîtres. Les poncifs y sont nombreux qui enjoignent les futurs pédagogues à n'en pas s'en laisser conter, à poser un cadre immédiatement, à le tenir au plus serré, quitte à le détendre chemin faisant. Ils peuvent ainsi se sentir davantage programmés à se défendre plutôt qu'à rencontrer et, *ipso facto*, programmés à considérer les élèves comme autant d'ennemis potentiels. Dès lors, il n'étonnera personne qu'ils puissent d'emblée recourir à l'arme humiliante pour se protéger : l'attaque n'est-elle pas la meilleure défense !!

**Apparaît en filigrane un sixième élément qui va devenir une cause réelle au comportement humiliant volontaire : la peur.**

### **3.2.6 La peur du contact : le nœud relationnel**

**Tout un chacun ne possède pas de manière évidente cette compétence à se retrouver seul et à l'aise face à un groupe.**

**Au-delà de cet enseignement qui justifie la présence des uns et des autres, au-delà de ce support qui s'inscrit comme un tiers dans la relation, au-delà enfin des statuts qui régissent les rapports mutuels, le pédagogue s'inscrit aussi dans un espace relationnel.**

**Vous voici face à un groupe, composé d'enfants ou d'adolescents, un groupe plus ou moins compact, plus ou moins solidaire mais auquel vous n'appartenez pas.**

**Et les enfants ou adolescents vous regardent, vous jaugent et vous jugent. Ils vous observent. Et leurs observations premières ne portent pas sur la maîtrise de votre sujet, mais sur votre congruence et votre assertivité. En clair, ils regardent si vous tenez la route, si vous demeurez à l'aise dans vos baskets, si vous parvenez à leur faire face, simplement.**

**Dès lors que vous les rassurez à ce propos, les voici davantage enclins à suivre votre enseignement.**

**Par contre, dès lors qu'ils savent ou sentent une faille chez vous, les voici enclins à tirer profit de ce qu'ils considèrent être une faiblesse. Vous voici une cible potentielle.**

**Nombre d'entre nous savons gérer une relation duelle, et nous pouvons nous sentir à l'aise dans un cercle intime. Mais le passage à la dynamique collective est autrement exigeant. Nous ne pouvons nous référer à nos modèles courants ou à nos stratégies habituelles.**

**Si nous avons eu, de manière expérientielle, l'occasion de nous retrouver au sein de plusieurs groupes, si nous avons su y trouver une juste place, si nous sommes parvenus à faire valoir notre personnalité et nos exigences, si nous avons pu même endosser -de ci, de là- le costume du leader, dès lors nous pouvons nous appuyer sur ce parcours, ce frottement aux autres pour prolonger en quelque sorte notre expérience du collectif.**

**Ce prolongement s'inscrira dans une histoire déjà bâtie en nous, dans un langage connu, dans un ensemble de codes suffisamment maîtrisés.**

**A terme, nous avons plaisir et même bonheur à perpétuer semblable expérience. Nous trouverons là une véritable matière à éprouver du plaisir. Un plaisir sain, une belle joie. Joie et plaisir dans le contact aux autres sont d'incomparables résistances au processus humiliant. Vous ne recourez pas à l'humiliation quand vous connaissez joie et plaisir, tout simplement.**

**Dans cette disposition singulière, que connaissent par ailleurs nombre d'enseignants, nous rencontrons non seulement un réel plaisir dans le contact avec une collectivité, mais y logeons aussi un vrai sens à notre action pédagogique. A vrai dire, pour une majorité d'entre nous, c'est cette rencontre avec des enfants, des adolescents assemblés devant nous qui forge notre**

**aspiration à exercer notre métier. La rencontre avec les autres est au cœur de nos vies professionnelles. Elle nous nourrit et nous énergétise.**

**Quand elle est rendue possible...**

**Quand les autres ne nous apparaissent pas dangereux.**

**Quand un groupe d'enfants ou d'adolescents ne se présente pas à nos yeux comme une source continue de pièges à éviter, de flèches à détourner ou de coups à esquiver.**

**En effet, si pour un certain nombre d'enseignants, le plaisir prévaut dans la rencontre avec des groupes-classes, pour d'autres une telle expérience ne se colore pas aussi gaiement de nuances chaudes et vives. Pour ces autres enseignants, le sentiment présent, et de longtemps présent, est la peur.**

**Une des peurs essentielles parmi les plus archaïques est d'être attaqué. Non pas que les enfants ou adolescents nous tomberaient dessus telle une meute de chiens enragés, s'employant sans vergogne à nous arracher quelques lambeaux de chair.**

**Mais une peur, plus réaliste, d'être incapable de faire montre d'une autorité suffisante, d'être débordé, d'être dévoilé dans une imposture, d'être raillé et moqué, de ne pas être pris simplement au sérieux, de s'éprouver honteux parce qu'insuffisant, d'avoir l'air emprunté ou idiot, d'être dénoncé dans sa médiocrité, dans ses faiblesses ou ses travers, d'être sans humour, sans esprit et sans un sens de la répartie.**

**La peur de n'être pas à la hauteur, d'être comparé aux collègues qui sont si brillants. La peur de ne pas savoir s'y prendre avec cette adolescente rebelle, ce clan en fond de classes, cet enfant si curieux qui pose de si nombreuses questions, ce redoublant perché dans sa passivité, etc... tant de portraits pour autant de défis.**

**La peur d'être trop proche ou trop distant, sans trouver ma juste place, la peur de celles-ci et ceux-là qui ne me semblent pas appartenir à mon monde ni à ma culture, me sentir comme un « *poulet devant une fourchette, une poule devant un couteau !* ».**

**La peur aussi de ne jamais savoir comment je dois leur parler, ce que je peux ou dois leur dire, ce qu'il est convenant ou utile de dévoiler de ma propre trajectoire, la peur de ne pas les comprendre, de ne pas les suivre dans leurs expressions, d'être décalé, has been.**

**La peur enfin qu'ils voient des aspects de moi, que je veux garder enfouis, ou pis encore que je n'ai pas pressentis jusque là. Être mis à nu, être révélé dans le sens d'être dénoncé.**

**En définitive, et très directement, la peur de n'être pas aimé.**

**Ça parle d'intimité, de proximité, de sensibilité. D'authenticité aussi.**

**Pour une large majorité, ce sont là des mots empreints de sens, teintés d'expériences, porteurs de réalité.**

**Pour d'autres, ce sont là des concepts vides, creux comme des citrons secs.**

Pour ces derniers, il va leur falloir se défendre, pour se protéger, pour éviter autant que faire se peut le contact authentique, la relation engageante et la proximité saine et intime.

Pour se défendre, le recours à l'humiliation présente tellement d'atouts. Parce qu'elle leur permet d'exercer un contrôle social sur un groupe, de poser une distance maîtrisée avec des individus, d'asservir des pensées et de briser dans l'œuf toute espérance velleitaire ou contestataire.

Le recours à l'humiliation comme outil majeur de contrôle social ! Vous ne trouverez nulle part meilleur levier de pression et de rétention de la parole. Vous ne dénicheriez nulle arme à ce point accessible, puissante et radicale.

L'humiliation comme parade à la rencontre, au risque inhérent à la relation vivante.

Vivre sa vie, c'est la risquer, lançait Sigmund Freud.

Humilier, c'est anéantir ce risque. A tout le moins, c'est en avoir l'illusion.

Arme puissante s'il en est, assurément. Non seulement parce qu'au présent, elle fige un élève dans une indignité et vous garantit le plus souvent une servilité du groupe. Mais qui plus est, elle va s'inscrire dans le futur.

Ainsi, cet enseignant qui ne supporte pas les regards posés sur ses mains atrophiées, qui terrorise les élèves et se venge sur l'adolescent au « père pleurnichard », n'a plus besoin de mettre tellement d'énergie à sa besogne, son œuvre au noir. Les élèves s'en chargent eux-mêmes, qui transmettent à leurs camarades les consignes pour s'en protéger, les attitudes à adopter pour éviter semonces et autres foudres.

Ce faisant, avant même que les petits derniers aient rencontré cet enseignant, ils ont déjà adopté la servilité adéquate, ils sont déjà en position basse et apeurée. Ils sont déjà sous l'emprise.

Tout ceci, hors votre présence, hors vos interventions, hors un déploiement de votre énergie. Au point que pour un bon nombre de ces élèves qui vont se succéder, ils vont perdre ou ignorer l'origine et les raisons pour lesquelles ils adoptent pareille attitude devant ce pédagogue. La servilité docile sera là, dénuée de son sens, s'imposant dans une évidence vide.

La peur guide la mise en œuvre d'un tel dispositif, alors même qu'on ne saurait en imaginer la présence, la peur dissimulée sous les oripeaux de la terreur. Terroriser pour dissimuler sa propre peur. Et se servir, pour ce faire, de la dynamique humiliante.

La peur est à ce point dominante qu'elle s'inscrit dans un exercice professionnel dénué de plaisir. Nous touchons à présent à la septième façon de comprendre un comportement humiliant volontaire.

### **3.2.7 L'absence de plaisir à l'enseignement**

Nous avons regardé, dans le paragraphe précédent, (cf 3.2.6), combien le fait d'avoir connu une ou plusieurs expériences heureuses et porteuses dans des espaces collectifs peut nous permettre d'en prolonger la

richesse pour un véritable plaisir à œuvrer face à des groupes-classes et en lien étroit avec eux.

**Cette dimension de plaisir est essentielle.**

La caractéristique fondamentale que je retrouve auprès de tous ces enseignants, qui me consultent ou que je rencontre sur leurs lieux de travail et qui sont en difficultés, réside incontestablement dans l'absence ou la perte de plaisir à exercer leur métier.

Tous ne deviennent pas humiliants pour autant, assurément.

Mais si tous ne le deviennent pas, je prends le pari que tous ceux qui sont humiliants directs n'ont pas de plaisir dans leur job. Ils n'éprouvent pas de joie à se lever de bon matin pour enchaîner des heures de cours.

Ils peuvent à la vérité, substituer à ce plaisir défunt ou mort-né, une excitation malsaine qu'ils trouveront dans le registre humiliant.

L'humiliation comme mode de structuration du temps, comme moyen d'excitation, comme compensation à un destin limité au quotidien.

L'excitation humiliante en guise de réponse à des besoins fondamentaux relationnels qu'ils ne savent, ne peuvent ou ne veulent couvrir différemment.

Bien évidemment, la réponse est éphémère, dans la mesure où la sensation -quand bien même délicieuse- ne peut suppléer la relation. Ce qui peut expliquer la nécessité d'en répéter la production (humilier encore) voire d'en augmenter la densité (humilier davantage).

Il y a, pour ma part, un caractère pour le coup humiliant (pour les enseignants) dans l'exercice pédagogique, quand celui-ci ne présente pas ou pas suffisamment de perspectives de promotion, d'invention, de développement, de mutations ni de croissance.

Dans ce métier, il y a nécessité à se produire autant qu'à produire, c'est-à-dire à inventer son métier autant qu'à le mettre en œuvre. À se produire excessivement, on s'enferme dans une tour d'ivoire stérile et on invente des concepts absurdes (ainsi le ballon de rugby défini comme « *un référentiel bondissant aléatoire* ») détachés d'une réalité tangible. À produire excessivement, on s'enferme dans un quotidien répété, remâché et peu à peu dévitalisé. On peut devenir violent à l'encontre des élèves, l'humiliation en est une forme, ou bien à son encontre, la dépression en est une autre forme.

Dès lors, une véritable et efficace manière de combattre l'humiliation en matière pédagogique consiste à œuvrer plutôt sur le registre du plaisir. Tout ce qui est à même de développer la joie à enseigner vaut le coup d'y consacrer temps et énergie.

Nous y reviendrons dans un prochain chapitre.

### 3.2.8 La fidélité au sens du devoir

Se vouloir (ou plutôt se croire) fidèle à un devoir régit la dernière façon de lire un comportement pédagogique à caractère humiliant.

**Vanessa est une fillette qui court sur ses dix ans, joueuse et gaie. Brillante à l'école, elle a opté pour une classe musicale, qui lui permet d'associer la scolarité classique et la pratique instrumentale.**

**Pourtant depuis plusieurs jours, ses parents constatent un affaiblissement dans ses performances scolaires, principalement en orthographe. Alors même qu'elle y excellait jusqu'à récemment.**

**Ils s'en inquiètent auprès de leur fille qui leur rétorque que c'est passager, mais ils ne manquent pas de mesurer l'émotion qui la gagne sans toutefois la submerger à l'heure où elle leur enjoint d'être patients.**

**Quelques jours plus tard, une nouvelle note faible les conduit à revenir vers Vanessa. Cette fois-ci, elle ne peut contenir son émotion et éclate en sanglots.**

**Elle raconte, une histoire simple, toute simple.**

**Leur enseignante est une personne très appréciée de Vanessa, et la réciproque est certaine.**

**Mais c'est aussi une institutrice qui vise le meilleur pour ses élèves. Cette classe étant une classe musicale, l'adulte se soucie de les préparer à une éventuelle carrière musicale, à tenir leur rang au sein d'un orchestre classique. Dans son esprit, la posture est déterminante : le musicien doit se tenir droit, le dos collé à la chaise et les pieds reposant à plat sur le sol.**

**Dès lors, elle est absolument convaincue qu'il faut très tôt inculquer cette donnée basique aux enfants et les enjoindre à adopter rapidement cette posture. Plus tôt cette dernière sera intégrée, plus sûrement elle sera appropriée.**

**Elle enjoint donc ses élèves à demeurer le dos droit collé au dossier de la chaise et les deux pieds au sol. Son but n'est sûrement pas de les mettre en difficulté, elle agit ainsi « *pour leur bien* ». Dans la perspective d'un avenir musical flamboyant.**

**Pour assurer son projet, elle opère une double pression, guidée à tout crin par sa bonne volonté :**

**1 elle retire un ou plusieurs points aux élèves qui oublient les consignes posturales. Ainsi, les notes de Vanessa baissent sensiblement dans la mesure où l'enfant, spontanée et vive par ailleurs, consacre son attention non pas au respect des règles grammaticales mais à celui des consignes posturales. Elle met tant d'énergie à maîtriser son corps qui lui échappe si souvent qu'elle en perd la maîtrise des règles vues et revues par ailleurs.**

**2 elle entraîne la classe dans une « gentille » moquerie dès lors que l'étourdie croise ses jambes, avance son dos ou se tortille sur son siège.**

**Et la moquerie est la pire des sanctions. L'adulte se garantit ainsi la pleine concentration de ses élèves sur ses consignes physiques : ils ne veulent plus connaître les affres du ridicule, fut-il prétendûment gentil.**

**Voilà comment Vanessa perdait ses compétences orthographiques, et corollairement la confiance en elle-même.**

**Quand les parents s'en sont ouverts à la pédagogue, ils lui ont dévoilé des conséquences qui la dépassaient complètement. Elle était bien loin d'imaginer que la petite Vanessa, si attachante à ses yeux, pouvait se sentir ainsi troublée par son projet et à ce point mise à mal.**

**Elle a cessé immédiatement son expérimentation, présentant ses excuses aux enfants et aux parents. Personne ne lui tint rigueur, son exigence la guidait et son véritable souci des enfants lui servait de cap. Elle s'était tout bonnement trompée. Elle corrigeait son erreur.**

Cet exemple est révélateur en bien des points :

**1 il présente un usage de l'humiliation volontaire qui serait au service des enfants**

**2 cet usage est guidé par une croyance qu'il faut agir ainsi dans l'intention de leur inculquer un apprentissage qui leur sera des plus utiles par la suite, voire même qui garantira leur survie**

**3 l'usage affecte directement le corps de l'enfant, sans lui permettre d'opposer des mots pour se défendre ou pour tourner en dérision le projet adulte**

**4 l'enfant ne peut opposer une rébellion, ni s'appuyer sur un sentiment de colère dans la mesure où l'intention n'est pas blessante. Dans la mesure aussi où l'adulte qui agit ainsi est par ailleurs estimé, apprécié et respecté.**

**Chez les esquimaux, ce procédé humiliant est utilisé comme un « gilet de survie » au profit des plus jeunes.**

**Quand le printemps s'installe, la couche de glace diminue et en certains endroits, il devient très dangereux de s'y aventurer.**

**Sauf à tomber à l'eau et glisser dans les abysses de l'océan. Il en va de la survie des enfants et du clan.**

**Pourtant, les grands laissent les petits se diriger en ces lieux piégés, ne les perdant pas un instant de vue. Dès lors que l'un d'entre ces enfants se retrouve à l'eau, l'adulte le plus proche rampe jusqu'à lui sans le retirer de l'eau. Et il appelle la communauté à les rejoindre, l'enfant trempé jusqu'aux os, toujours dans l'eau et lui-même qui maintient en surface le petit.**

**Alors, une fois toutes et tous réunis, un rire collectif fuse et fonce jusqu'aux oreilles de l'enfant glacé. On se moque de lui, on le raille, on le moque, on le ridiculise, on l'humilie tant qu'on peut. Nulle pitié, nul scrupule, nulle vergogne.**

**Pour qu'il n'oublie pas, qu'il n'oublie jamais ... qu'il ne doit pas s'aventurer en pareilles contrées. Sauf à mettre sa vie en danger.**

Cette humiliation collective (\*) est plus mordante et plus terrible qu'une eau aussi glacée soit-elle !

L'eau gelée s'oublie, la peur s'estompe, l'aventure finit avec la journée, mais la honte demeurera, fichée dans les oreilles, dans les yeux et dans chaque parcelle de la peau de l'enfant. La honte opérera comme une mémoire infallible. Et, selon les eskimos, une mémoire protectrice.

Dans cette communauté, l'humiliation est ainsi une leçon de vie, le support privilégié pour ancrer un savoir indispensable.

Sans véritable commune mesure, c'est pourtant semblable perspective qui habitait l'institutrice de Vanessa lorsqu'elle s'efforçait d'ancrer chez ses élèves la posture droite du musicien digne de ce nom.

Par chance, cette pédagogue possédait cette ouverture d'esprit qui lui a permis d'entendre rapidement la confrontation des parents de son élève. Par bonheur, elle en a tenu compte immédiatement pour mettre un terme à son élan. Par honnêteté, elle est allée jusqu'aux excuses, symboles d'une visée restauratrice.

Par évidence, cette aventure collective est venue renforcer alors la cohésion de la classe et le lien des élèves à leur maîtresse.

La jouissance du pouvoir, la restauration narcissique, la reproduction du modèle, l'identification à la figure du pédagogue humiliant, la programmation externe, la peur du contact, le défaut de plaisir à l'exercice pédagogique et enfin le sens du devoir nous permettent de comprendre davantage les racines à un comportement humiliant chez le pédagogue.

Cette liste ne présente pas la vertu de l'exhaustivité, mais peut constituer une première base assez réaliste, étant entendu par ailleurs que la compréhension ne vaut pas le moins du monde absolu.

### 3.3 Les supports à l'humiliation volontaire (\*)

Les supports à l'humiliation peuvent être de tous ordres et de toutes natures. Pour autant, on peut y résister de manière très différente, ce qui m'incite à en faire le distinguo.

#### 3.3.1 Le support corporel

Le corps est en première ligne pour ce qui relève des transactions d'humiliations. Et la mémoire le concernant est particulièrement longue.

**Sophie approche de la cinquantaine, jolie et avenante, pétillante et intelligente.**

**Elle travaille dans un secteur en lien avec la petite enfance, au plus près des tout petits.**

**Quand elle était en classe primaire, l'enseignant s'avise de demander à l'ensemble des élèves les métiers qu'ils aimeraient exercer quand ils seront devenus adultes.**

**Sophie se prend au jeu, elle sait trop bien ce qu'elle aimerait faire.**

**« Et toi Sophie, tu aimerais faire quel métier ? »**

**« Moi, je voudrais être hôtesse de l'air ! »**

**« Ah non, tu ne pourras pas, tu sais pour ça il faut être grande et jolie ! »**

**Près de quarante ans sont passés, les mots sont restés.**

Cette fois-ci, c'est une infirmière scolaire qui raconte :

**« À l'heure de la récréation, une maîtresse me harponne en salle des maîtres devant tous ses collègues.**

**Elle me hurle depuis l'autre côté de la pièce : « Il faut que tu ailles maintenant devant la porte d'entrée attendre X (petit garçon de dix ans) et lui dire qu'il est trop gros et doit maigrir ! »**

**Je ne connais pas cet enfant, je ne l'ai jamais vu dans le cadre d'une permanence que j'assure et personne ne m'en a jamais parlé jusqu'à présent...**

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

***J'ose lui dire que je ne pense pas que ce soit une bonne idée d'aller l'accueillir comme ça. Je lui propose plutôt de venir le chercher discrètement ensuite en classe pour un entretien.***

***Elle bougonne et m'invective. À ses yeux, je dois absolument faire quelque chose aujourd'hui car elle ne supporte plus l'obésité de cet enfant, qui déborde de sa chaise et ne se bouge pas durant la gymnastique !***

***Tous ses collègues la fixent, atterrés, mais personne n'ose dire quoi que ce soit...***

***Je lui répète que je vais essayer d'aborder le sujet avec lui, mais que cela est délicat et peut prendre un certain temps. J'ajoute qu'il me faudra tout d'abord créer une relation de confiance avec lui.***

***Cet enfant est venu à trois reprises à ma permanence. Sa maîtresse lui répétait qu'il était toujours aussi gros... Il n'a pas voulu revenir. »***

Une autre infirmière renchérit :

***« Pierre, treize ans, est un enfant en surpoids. Lorsque j'arrive dans la classe pour dire bonjour, son enseignant me dit tout haut : « Ah, tu tombes bien ! Il faut que tu voies Pierre. Il est trop gros et il doit voir une diététicienne ». Je ne dis rien.***

***Pierre est loin de se soucier de son poids et ne veut en aucun cas se prendre en charge.***

***J'ai du d'abord entamer avec lui une prise de conscience avant de l'inciter lui-même à contacter une diététicienne. Tout cela a pris beaucoup de temps, mais les résultats ont été bénéfiques puisque l'envie est venue de Pierre.***

***Voilà l'exemple d'un enseignant qui humilie son élève devant toute la classe et qui prend des décisions pour lui sans même prendre la peine de lui en faire part avant. »***

Quand le corps est directement touché et visé, l'élève peut difficilement se dégager du coup qui lui est porté. On touche à quelque chose qu'il ne peut changer, qui ne relève pas du registre de sa volonté.

Dans l'exemple de Sophie, la petitesse est convoquée, mais la hauteur peut l'être tout autant. Le poids aussi assurément, et plus encore en ce moment de notre évolution sociétale. Les deux exemples en sont une courante illustration.

Dans d'autres cultures (par exemple en Inde), dans d'autres époques (par exemple au cours des Trente Glorieuses qui ont suivi une [Présentation de Zoé Moody](#)

problématique alimentaire), la charge pondérale est un véritable atout. La marque d'une réussite sociale et d'une ascension économique. Pour l'heure, une surcharge pondérale ne véhicule plus une fierté mais au contraire peut vous valoir moqueries et quolibets.

**Ce qui valait fierté vaut honte.**

Tout élément corporel peut être ainsi pris à parti, utilisé dans un objectif humiliant. De la plante des pieds à la pointe des cheveux, sans nulle exception.

Au-delà de la seule apparence physique, l'effet humiliant peut aussi porter sur d'autres véhicules que le seul véhicule visuel, ainsi le véhicule olfactif.

**Mathilde a huit ans, elle a grandi dans un environnement naturel et sain, ses parents sont agriculteurs. Elle aime, elle a toujours aimé son milieu de vie, son monde à elle. Sans jamais se poser aucune question à ce propos.**

**Elle aime, au petit matin, rejoindre son père dans l'écurie. Traîner dans la chaleur bovine, dans les effluves animales, dans ces sons connus et reconnus. Le prolongement de sa nuit.**

**Et s'approcher des veaux, ces gros bébés maladroits et gauches, si prompts à coller leur museau humide contre sa paume offerte. Ils sont ses poudards. Elle adore.**

**Et puis le drame, furtif et mesquin.**

**Dans sa classe, à son pupitre, sa meilleure amie : « *Oh dis donc tu pues ! Tu pues la vache toi !!!* »**

**Et chacun de s'esclaffer, de rire à propos de la « bouseuse » son nouveau patronyme. Quelle bonne tranche de rire.**

**Mathilde n'est plus allée au petit matin rejoindre son père auprès des petits bovins. Elle ne s'est plus jamais frottée à leur peau douce et caressante. Elle consacre ces minutes précieuses à se laver, se récurer, se désodoriser. La salle de bains supplée l'écurie.**

**Quand je la rencontre, elle a une quarantaine d'années, son souci de propreté est devenu compulsif, qui prend la forme de troubles obsessionnels du comportement. Elle est habitée par la hantise d'être surprise en état de saleté, le fantôme de la « bouseuse » la hante à jamais.**

La concernant, il a suffi d'une fois. Une humiliation sévère, rude et ciblée. Un seul être vous « chambre » et tout est dépeuplé ! Tellement furtif, tellement puissant.

Touchant à la dimension corporelle, la mémoire est d'une longueur incommensurable, je l'ai souligné déjà, mais le répéter est d'importance.

**Elle soigne son corps, comme son père son écurie : en le curant !**

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

A terme, l'enfant devenu adulte regarde son corps -ou partie de son corps- avec le regard du tiers humiliant. Le corps est devenu honteux, surnuméraire.

Le corps tel que vu, senti, entendu, touché ou goûté,. Touchez au corps et vous touchez à l'impuissance, à la longue impuissance.

### 3.3.2 Le support comportemental :

Les comportements des enfants peuvent être de véritables sources d'humiliation.

J'évoquais cet enfant qui, pour ménager son énergie, avait enregistré toute une série de mots français et leur traduction anglaise, sans prendre en compte la phonétique. J'expliquais les rires que son comportement a provoqués et le schéma humiliant dans lequel il est entré.

Quand vous vivez une telle expérience, vous portez par la suite grande attention à vos gestes et à vos actes. Ce qui vous paraissait aller de soi ou relever du naturel prend une toute autre tournure. Vous entrez en méfiance, davantage qu'en vigilance.

**Mamadou est un petit bonhomme qui débarque de son Sénégal natal en terre comtoise. A peine huit ans et déjà bien débrouillard. Il est scolarisé rapidement, en cours d'année scolaire.**

**C'est sa première rencontre avec l'école française et ses rituels courants. En ce premier matin, les élèves sont encore dehors, à jouer. Il regarde. Il observe. Il voit une fillette à la belle chevelure blonde et se dit qu'il ira s'asseoir à ses côtés quand le moment sera venu de regagner les bancs de classe.**

**Comme il faisait chez lui, à M'Bour, dans son école africaine où les places sont interchangeable et où aucune petite fille n'a jamais refusé sa présence. Au contraire, elles l'aimaient bien. Son côté débrouillard.**

**La sonnerie résonne, les rangs se forment, les enfants regagnent leurs places établies.**

**Il ne lâche pas la fillette du regard et se précipite à ses côtés dès lors qu'il la voit s'installer, au premier rang, face au bureau du maître. Souriant largement, il ne doute pas un instant de l'effet plaisant qu'il déclenche.**

**Une autre fillette attend sagement, debout à ses côtés, de retrouver sa place habituelle, auprès de sa meilleure copine... la blondinette.**

**Et les élèves voient ce manège s'opérer sous leurs yeux et partent en sourires puis en rires collectifs. Grosse rigolade.**

**Mamadou ne comprend pas, ou plutôt il croit qu'il s'est déjà fait toute une bande d'amis. Des amis qu'il fait bien rire, et qui sont contents pour lui, heureux de le voir si direct et ... débrouillard !**

**Alors, il se retourne et rit de concert et de bon cœur avec eux, jusqu'au moment fatidique où l'instituteur intervient : « *Tu ne peux pas te mettre là, la place est déjà prise. Va au fond de la classe, il reste une place libre. Nous verrons plus tard où tu pourras te loger. Allez, file !* »**

**Il se lève, surpris, s'écarte, hébété. La fillette qui attendant debout à ses côtés reprend sa place habituelle, et se penche à l'oreille de la blondinette. Toutes deux pouffent de rire.**

**Son hébétude cède enfin à la compréhension, il commence à y voir clair. Il réalise ce qu'il a fait, son erreur de jugement, sa méconnaissance des habitudes.**

**Il sait à présent que les rires ne sont pas signes de bienvenue, comme il l'avait escompté.**

**Les rires sont moqueurs, il est celui dont on se moque. Sur ce coup-là, il n'a sûrement pas été ... débrouillard !**

**Il se rend à la place désignée, s'installe et lutte de toutes ses forces pour ne pas pleurer. Par chance, il est derrière les autres. Les autres occupés à regarder devant eux, la leçon a commencé. Par chance.**

**Ces quelques secondes ont suffi à lui donner une leçon amère dont il ne perdra jamais le goût et qu'il ne voudra jamais plus retrouver. Son monde a basculé. L'Afrique est si loin.**

**Son comportement lui a valu la pire expérience de sa vie : on s'est bien fichu de lui !**

**Mamadou est un petit bonhomme qui débarque de son Sénégal natal en terre comtoise. Le voici arrivé !**

**Quand l'humiliation porte sur un comportement jugé inadapté et soumis dès lors à railleries, l'enfant est conduit à entrer en anticipation. Il perd cette spontanéité qui fait sa fraîcheur, cette innocence qui le rend attachant.**

**Il est conduit, par la vertu de l'anticipation permanente, à :**

– scanner tout nouvel environnement, pour rapidement déterminer les règles qui régissent le fonctionnement, les limites à ne pas franchir, les personnes qui sont prévalentes ;

– se fondre dans le moule, jusqu'à la transparence, pour ne pas se retrouver différent des autres. Décalé. Il est tenu à l'adaptation constante ;

– devenir à son tour, l'un des vecteurs de ces règles. Nul ne verra qu'il puisse être à côté des règles s'il devient celui qui les défend.

C'est un peu comme s'il devait passer au crible chaque acte qu'il est amené à produire pour ne jamais se retrouver pris à défaut et par là même pris à être moqué. Il filtre ses réactions, ses gestes. Parfois jusqu'à la perfection, déclencheur éventuel de troubles obsessionnels compulsifs.

Il peut entrer pareillement dans des schémas perfectionnistes et s'enfermer dans une tour d'ivoire, sous le couvert d'une position vécue de l'extérieur comme arrogante. En vérité, elle n'est qu'une tentative constante de se protéger de la honte.

Là encore, la répercussion court dans le temps. Ainsi Mamadou.

**Mamadou a grandi, il a très bien compris la leçon initiale et s'est très bien adapté à ce qu'on attendait de lui.**

**Il a donc très bien appris, après s'être très bien inséré dans ce nouveau tissu sociétal qui étirait sa générosité jusqu'à accepter un Mamadou comme lui.**

**Il a très correctement gardé sa place, sans plus jamais prétendre à une place qui ne serait pas la sienne. Message très bien reçu.**

**Il est devenu ingénieur. Très belle réussite sociale.**

**A ce titre, il lui est fait grand honneur en ce jour. Le ministre vient dans la région, conférence sur l'égalité des chances et l'accès pour tous à la promotion sociale.**

**Grande messe politique, grand public et grands hommes.**

**Et lui, petit Mamadou, on lui demande d'intervenir. A titre d'exemple, à titre démonstratif. Un témoignage, juste un témoignage.**

**Il faut monter à la tribune, s'adresser à l'assemblée et démontrer le très beau parcours, signe d'une très grande chance qui lui a été offerte.**

**Grand honneur pour petit Mamadou. Impressionné, bien sûr.**

**Alors, il a préparé, sur des feuillets, il a écrit. Pour raconter son parcours. Quelques feuillets, pas trop quand même.**

**L'animateur lui donne la parole, il regarde le grand monde qui lui fait face. Il baisse les yeux pour lire.**

**Il lit.**

**Mais rapidement, l'animateur lui reprend la parole, Mamadou est arrêté dans son élan.**

**Pas très bon tout ça.**

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

**Mais pourquoi ?**

**Il ne faut pas lire Mamadou, il faut être bien plus spontané, frais et naturel. Sinon...**

**Sinon quoi ?**

**Sinon, ça fait trop adapté... et ça n'est sûrement pas le message qu'on veut faire passer.**

**Mais allez, ça n'est vraiment pas grave, nous vous remercions quand même, avant de passer au témoignage suivant.**

**Merci de regagner votre place, au fond de la salle.**

**Et Mamadou regagne la place qui lui est désignée, quarante ans plus tard. Humilié encore, et silencieux toujours.**

**Mamadou est un ami, il tente de me raconter l'histoire d'un air goguenard, presque anecdotique. Je vois, je sais qu'il est touché, blessé. Je lui demande s'il veut bien m'adresser par mail les feuillets qu'il a rédigés. Il est surpris : « *Tu veux les lire ?* ». Bien sûr que je veux les lire, et lui en donner retour, et peut-être avec son accord, les faire lire.**

**Il me regarde, interloqué. De la pluie dans ses yeux. Il pleure dans son ventre, à l'africaine.**

**J'ai lu les feuillets, je les ai relus.**

**C'est un beau témoignage, une magnifique leçon de vie, une vie en somme, résumée en deux pages.**

**Deux pages ? Oui, pour ne pas prendre du temps outre mesure, ni abuser de la patience des autres.**

Quand une humiliation touche à un comportement, l'enfant prend garde à ses faits et gestes, et transmet cette vigilance constante à ses enfants pour leur épargner semblable vilénie.

Ces derniers à qui on a transmis pareille méfiance s'inscrivent dans la soumission aux consignes, mais sans en connaître ni le sens ni les raisons. Ils appliquent les leçons parentales, tout bonnement. C'est ainsi que, de longtemps, le pouvoir du maître s'est établi en partage avec celui du curé.

Dans certaines cultures familiales, cette vigilance, transmise via les générations pour ne pas souffrir la honte qui résulte de l'humiliation, est telle qu'elle conduit l'enfant à occuper la place de l'enfant modèle.

Un enfant modèle est un « *merveilleux enfant* », « *un enfant en or* », qui présente cette étonnante faculté de scanner un environnement pour s'y mouvoir à son aise. Il adopte la juste pensée de l'autre, partage ses justes valeurs et ses justes envies. Il ressemble à son environnement au point de s'y fondre. Ce faisant, il perd la notion de sa pensée propre et de ses aspirations toutes personnelles.

Il ne se ressemble pas, dans la mesure où il est ainsi programmé à adopter le comportement qui convient. Cette suradaptation ne transpire pas tant elle s'inscrit naturellement dans chaque cellule de son corps.

Demeurons dans le comportement pour nous ouvrir à la gamme de l'habillement, de l'apparence vestimentaire.

Là aussi, et chez l'adolescent, là surtout, nous pouvons voir à l'œuvre le mécanisme humiliant dès lors que le sujet sort des codes attendus.

L'habit fait le moine, dans la communauté scolaire.

### 3.3.3 Le support culturel :

Je termine une conférence, portant sur l'expérience douloureuse de la honte, un temps d'expression suivi d'un temps de discussions.

Un vieil homme s'approche alors de moi, un vieil africain aux cheveux blancs.

Il me raconte sa drôle d'histoire :

**« Je n'ai pas osé prendre la parole devant tout le monde, j'avais trop peur de ne pas trouver les mots justes. J'aime mieux venir vous parler, juste à vous, comme ça. »**

**J'ai grandi dans mon pays, le Mali, en Afrique, c'est là-bas que j'ai été scolarisé vous savez.**

**J'allais à l'école des Pères blancs, des missionnaires qui tenaient l'école et nous instruisaient.**

**J'appartiens à l'ethnie des Bambara et je parlais donc ce dialecte africain, le bambara. Tous mes camarades le parlaient comme moi, c'était notre langue.**

**Mais notre langue était interdite au sein de l'école, nous n'étions pas autorisés à utiliser le bambara, et quand par inadvertance l'un d'entre nous se laissait aller à un mot de bambara, alors il avait droit au symbole. »**

**« Qu'est-ce que c'était le symbole ? »**

**« C'était une boîte de conserve vide que le maître attachait à notre cou, à l'aide d'une courte ficelle pour que la boîte effleure notre menton. Et dans cette boîte de conserve, il y avait une merde. »**

**« Et c'était ça le symbole ? »**

**« Oui, ils l'appelaient comme ça, le symbole. Vous voyez, j'ai dépassé les 80 ans, pourtant j'ai encore dans mon nez cette odeur. Pas un jour sans que je la sente. Je crois que sur mon lit de mort, elle sera encore là. »**

**« Pour vous, ça voulait dire quoi ? »**

**« Oh c'était très clair, pour moi, ça voulait dire que ma langue était de la merde, que ma culture et mon histoire aussi. Qu'il me fallait les renier si je voulais apprendre, m'instruire et me développer. »**

**« Ce que vous avez fait ? »**

**« Oui, ce que j'ai fait. Adolescent, j'ai quitté le Mali pour l'Europe, j'ai passé ma vie à me blanchir, regardez mes cheveux .... j'avais honte d'être un bambara. »**

**« Et maintenant ? »**

**« Maintenant, j'approche de la mort et je voudrais aller mourir à Ségou, là où j'ai grandi, le long du fleuve Niger, au Mali. Chez moi. »**

Le vieil homme et la merde.

Son histoire m'a touché, beaucoup. Quand bien même elle s'imprime sur une terre lointaine, elle trouve écho chez beaucoup d'entre nous.

Nous sommes nombreux à connaître les stigmates de la renonciation à nos origines pour une hypothétique intégration culturelle et sociétale. La scolarité est un vecteur essentiel à cet endroit.

Voici une autre illustration de ce phénomène, rapportée par une éducatrice scolaire.

**« Un garçon de treize ans, faisant partie d'une classe à degrés multiples, est le plus âgé des quinze enfants.**

**Il vient me voir pour se plaindre de sa maîtresse qui lui fait sans cesse des remarques devant toute la classe.**

**Elle lui dit qu'il pue, qu'il est mal vêtu (ses parents sont fermiers) qu'il est bête, qu'il est nul.**

**Il a décidé de venir me parler de ses humiliations répétées. « La goutte a fait déborder le vase », dit-il.**

**En effet, sa maîtresse a souhaité réaliser un cadeau pour les parents : un livre d'histoires inventées par les élèves.**

**Chaque élève a donc une place prévue dans ce livre.**

**Or, son enseignante a refusé au dernier moment d'y inclure son histoire... elle ne la jugeait pas assez bonne !**

**L'enfant trouve cela particulièrement injuste car il y a apporté les modifications qu'elle avait souhaitées.**

**Il est en colère. Il pleure de rage impuissante.**

**Il serre ses deux poings contre lui, très fort.**

**Lorsque je lui demande ce qu'il ressent, il me répond qu'il ne veut plus aller en classe.**

**Et surtout, qu'il aimerait bien cogner sa maîtresse... »**

La culture étrangère est soulignée via cet exemple africain, la culture familiale est centrale dans ce second exemple. Quand vous êtes d'une culture ouvrière, paysanne ou artisanale, vous connaissez bien souvent pareille déconvenue.

Combien d'enseignants se sont arrachés à « *leur culture de la terre* » pour progresser sur l'échelle sociale !

Combien n'y sont pas parvenus, non pas par défaut de compétences, mais par une impossibilité sociale.

Combien d'enseignants sont enfants du travail de la terre, du travail manuel, du travail sur presse.... et se sentent comme étrangers à leur propre famille.

Le chanteur Michel Delpech, traduisait joliment cette expérience dans une chanson intitulée « *Le Loir et Cher* » :

*« Ma famille habite dans le Loir et Cher  
Ces gens-là ne font pas de manières  
Ils passent tout l'automne à creuser des sillons  
A r'tourner les hectares de terre  
Je n'ai jamais eu grand-chose à leur dire  
Mais j'les aime depuis toujours  
De temps en temps je vais les voir  
J'passe un dimanche dans l'Loir et Cher  
Ils me disent, ils me disent  
Tu vis sans jamais voir un cheval, un hibou  
Ils me disent, tu n'viens plus même pour pêcher un poisson  
Tu ne penses plus à nous*

*On dirait qu'ça t'gêne de marcher dans la boue  
On dirait qu'ça t'gêne de dîner avec nous »*

« *On dirait qu'ça t'gêne...* » marque véritablement ce ressenti familial à l'égard de celui qui est devenu quelqu'un d'autre, de différent, un intellectuel, qui compte ses heures, qui ne se salit pas, qui est « *toujours en vacances* », qui prend tous ses week-ends, qui occupe son temps à ne rien faire, sinon à lire. On ne sait pas, on ne le saura sans doute jamais véritablement, les embûches, les coups fourrés, les poings enfouis au fond de sa poche pour parvenir à ce résultat. A quoi bon tout raconter !

Le plus souvent ces enseignants portent une vigilance et une attention soutenue à l'endroit de leurs élèves pour que ceux-ci ne connaissent à leur tour pareille infortune. Ils ont voulu ce job dans le but précis de ne pas répéter ce qu'ils ont connu, et même de démontrer qu'un enfant a droit à semblable traitement, quelle que soit son origine par ailleurs. Ils ont transformé en valeur cardinale de respect les humiliations subies antérieurement.

D'autres, en revanche, moins nombreux assurément, agissent a contrario et sont les pires détracteurs des enfants défavorisés. Tant il n'est pire humiliant parfois que celui qui fut humilié, ni pire rejetant que celui qui fut rejeté.

La culture ethnique, la culture sociale et la culture religieuse à présent.

Cet homme me raconte :

**« Je suis d'une famille agricole très pauvre, et même excessivement pauvre. Nos parents étaient durs, nous étions nombreux. La religion imprimait nos vies et le rythme de nos journées. Tous les matins, nous nous levions fort tôt pour aller suivre les Laudes à l'église.**

**Immanquablement, nous arrivions en retard à l'école, même en galopant à travers le village. L'instituteur, fervent anticlérical, nous punissait alors. A ses yeux, nous étions des arriérés, qu'il fallait punir comme tels. Les coups de trique servaient à cela.**

**Il rédigeait par ailleurs un mot à l'intention de nos parents, vilipendant notre retard. Ces derniers ne se privaient pas de nous corriger à nouveau, puisque dans leur esprit, le maître a toujours raison ! La double peine usait nos peaux comme nos esprits. »**

C'est une chose de protéger la dimension laïque chère à l'école de la république, c'en est une autre que d'user du procédé humiliant pour parvenir à telles fins.

Dans tous ces cas de figures, l'enfant peut être conduit à entrer en déloyauté, pour se dégager justement d'un cruel conflit de loyauté.

Blanchir sa peau mate, tourner le dos à sa terre, se détourner de ses convictions religieuses sont autant de besognes auxquelles l'enfant peut s'assigner. Pour ne plus être tourné en dérision.

### 3.3.4 Le support de la pensée :

Je termine une conférence dans un lycée très coté. Il a été question d'humiliation. Un participant s'approche, en catimini :

**« Je suis professeur de physique ici, dans ce lycée. Je travaille avec une laborantine, dont j'apprécie la haute compétence. Quand elle était collégienne, on a écrit sur son bulletin scolaire : intelligence simple mais efficace.**

***Depuis, elle se répète cette phrase. Comme si ces mots l'avaient figée dans cette posture. Comme si elle était simple mais efficace. »***

L'histoire suivante m'a été livrée très récemment, qui concerne une jeune femme de trente ans. Elle raconte son chemin de croix avec une institutrice qui l'avait pour le moins prise en grippe. Une Cendrillon des temps modernes.

**Cette enseignante avait figé cette enfant dans une image de petite idiote. Régulièrement, elle la disqualifiait en dénigrant ce qui lui apparaissait comme un défaut d'intelligence.**

***« Elle fumait, beaucoup. Il y a vingt ans, nous ne connaissions pas encore les limitations actuelles dans l'usage du tabac. Elle fumait donc en classe. Quand les cendres étaient proches de tomber, elle me faisait venir vers elle. Elle me demandait alors de lui présenter les paumes de mes mains. Et s'en servait comme d'un cendrier, faisant prévaloir que mon intelligence se limitait à cela.***

***Charge à moi d'aller ensuite déposer à la poubelle les cendres qu'elle avait étendues dans le creux de mes mains.***

***Ceci a duré une année, j'avais sept ans. Ma scolarité a été ravagée par cette expérience. »***

L'histoire est sinistre et d'exception, certes. Mais elle met en relief un point essentiel : la pensée des enfants n'est pas fonction seulement des compétences intellectuelles dont ils peuvent se prévaloir, elle est aussi profondément déterminée par le regard qui est posé sur l'enfant quand il pense.

On dit parfois que l'identité sexuelle appartient moins à son genre sexuel qu'à la construction sociale rencontrée par l'individu.

Il en va semblablement dans le registre de la pensée : le regard posé sur celle-ci détermine son développement.

Il est aisé de porter atteinte à la pensée de l'enfant, plus encore quand il est petit enfant. Aisé de s'en moquer, de la railler ou d'en rire.

Plus encore quand un enfant possède une manière originale de lire les événements, de gérer des situations, de régler des problèmes, de comprendre des comportements ou de regarder le monde.

Quand sa pensée est largement empreinte d'imagination, colorée d'intuition, traversée même par des sensations.

Quand il pense comme un martien, de manière décalée et singulière.

Quand il est sensible aux interactions plus qu'aux explications, quand il décode des incongruences chez les autres, des dysharmonies entre la teneur du propos et la façon de l'énoncer.

Quand il pense de manière colorée, de façon poétique, dans un style musical, parce que déjà artiste.

Aisé, assurément, de s'en moquer. Et de blesser profondément la confiance en soi, en sa façon de penser.

Nous pouvons voir à l'œuvre ce phénomène quand un enfant entre dans le spectre de l'autisme.

Nous parlons d'un spectre pour poser témoignage des différentes facettes que nous rangeons dans l'expérience autistique.

L'une de leurs particularités réside dans le fait qu'ils n'ont pas accès à ce qui nous apparaît telles des évidences.

**Ainsi, la mère d'un enfant autiste lui apprend à monter à vélo. Elle l'incite à pédaler, et le lui répète au cours de longues heures, en vain. Elle réalise alors que le mot pédaler ne fait pas sens pour lui. En fonction de quoi, elle l'enjoint à appuyer fortement avec le pied droit du haut vers le bas sur la pédale et d'agir ensuite de la même manière avec le pied gauche. Consignes aussitôt enregistrées par l'enfant qui se met à rouler quasi immédiatement.**

**Il n'est pas idiot, pas le moins du monde. Il a simplement cette nécessité qu'on prenne effectivement en compte son mode de pensée, sa façon de percevoir la réalité.**

**L'enfant autiste, en ce sens, n'est pas une exception, il est révélateur d'un tissu plus large, plus conséquent. Tissu composé de tous ces enfants qui peinent à entrer dans la pensée scolaire telle que requise pour aller d'une année à une autre.**

Une pensée moquée devient pour l'enfant une pensée à dissimuler, à travestir ou à adapter. A l'instar du corps que l'enfant cache, il va de la même manière dissimuler sa pensée. La cacher aux yeux des autres.

Mais il peut ne pas s'en tenir là, poussant son mouvement jusqu'à se dissimuler à lui-même son mode de pensée. Il s'éloigne de sa perception propre, pour se ranger dans la ligne de pensée qu'il pense adaptée, la pensée des autres, des bien-pensants, des juste-pensants.

Assurément, il perd beaucoup en chemin, nous pouvons facilement l'imaginer. De manière essentielle, il perd ce sentiment de compétence si utile pour grandir, et peut se sentir traversé par un doute. Le doute posé sur son intelligence. Sur sa valeur.

Ce doute peut durablement s'interposer dès lors qu'il recourt à ses intuitions et invalider cette sensibilité qui marque sa singularité.

*« Ne pense pas par toi-même », « ne t'appuie pas sur tes intuitions », « ne te différencie pas », « ne te démarque pas des autres », « ne montre pas ce que tu crois », « tu n'es ni intéressant ni intelligent », etc... sont*

autant de messages qui reviennent en boucle et poursuivent en interne l'œuvre humiliante entamée en externe.

### 3.3.5 Le support de la sensibilité et des émotions

La vie émotionnelle est parfaitement sujette à humiliation, et l'expression des sentiments est dépendante de la réponse environnementale.

En milieu scolaire, la sensibilité de l'enfant peut être moquée, travestie ou raillée.

Ainsi la joie :

**Emma est une fillette de huit ans, gaie comme un pinson. Elle dessine, ainsi que le maître l'a commandé, un arbre. Elle y ajoute, c'est là son côté joyeux, un oiseau. Partant du bec du volatile, elle a dessiné une bulle qui contient les simples mots suivants : *j'ai faim !***

**Ça la fait bien rigoler.**

**Le maître relève les œuvres enfantines et s'en va les commenter. Parvenu au tour d'Emma, il la regarde d'un œil noir.**

**Emma fige son sourire sur ses lèvres, sans trop savoir de quel côté va basculer le commentaire.**

**Et le maître enchaîne :**

***« Emma, ça n'est pas très beau de se moquer de ceux qui ont faim. Tu as bien de la chance, toi, de manger à ta faim. Sais-tu combien d'enfants meurent de faim par jour dans notre monde prétendu civilisé ? Si ça t'arrive un jour, on verra bien combien tu apprécieras ce genre de fantaisies ! Je n'en dirai pas davantage, mais pense à ce que tu viens de faire, penses-y au fond de toi. Peut-être que tu comprendras un peu ce que je suis en train de te dire ! Par ailleurs, n'oublie pas que tu es ici pour travailler et non pas pour jouer. On n'est plus à la maternelle, tu l'auras sans doute remarqué. »***

**Emma baisse les yeux, n'ose plus regarder ses camarades, pour entrer dès à présent en pénitence.**

Quand un enfant s'ouvre à la joie, il écarte ses défenses habituelles pour se donner à voir. La joie dévoile, met à nu. Dès lors, quand cette joie n'est pas reçue, et qui plus est raillée, elle s'inscrit chez l'enfant avec le goût de la honte.

**« Comment oses-tu rire ? » :**

*« Alors que nous sommes à l'école pour travailler  
Alors que tellement d'enfants aimeraient apprendre et  
n'y ont pas droit  
Alors qu'un camarade vient de perdre son grand-père  
et qu'il est malheureux  
Alors que tu n'es déjà pas très brillant  
Alors que tes parents se saignent pour te permettre  
de suivre une scolarité  
Alors que je travaille dur pour organiser des leçons  
efficaces qui doivent vous conduire sûrement en classe supérieure  
Alors que.... etc.... »* Tellement de bonnes et louables  
raisons à crever dans son œuf l'éclosion de la joie.

Il y a là une formidable machine à humilier, et dès lors à asservir, dans la limitation radicale de la joie.

Ainsi la tristesse :

**Kevin a douze ans, il est collégien.**

**Il attend avec impatience le rendu de son devoir de mathématiques, certain d'avoir réussi comme jamais. Sa moyenne est basse dans cette matière, il va la redresser et en fiche plein la figure à son pote qui le regarde de haut.**

**Son excitation est à son comble, c'est son tour. Il n'imagine pas moins de quinze sur vingt. A tout le moins.**

**« Kevin, lance l'enseignant, un petit dix ! Toujours pas très fameux, mais rien d'étonnant ! »**

**Et notre garçon tombe de si haut, de si loin qu'il ne peut empêcher la déception de le gagner. Il pleure. A bas bruits, certes. Mais il pleure. S'il n'y a pas de son, il y a l'image.**

**L'adulte le voit, et le tance :**

**« Hé bonhomme, tu vas quand même pas pleurnicher ! Garde tes larmes pour tes prochaines déceptions, là ça va encore ! Dis donc dans la famille « je pleure pour un rien », je voudrais le fils ! »**

**Et Kevin tente de ravalier ses larmes, sa morgue aussi. Il se sent la risée de tous, montré du doigt dans sa sensibilité qui devient sa misérable faiblesse. Il va devoir devenir hermétique, insensible, il lui faut se tanner le cuir, s'endurcir... sauf à connaître pareille infortune plus souvent qu'à son tour.**

En telles circonstances, la sensibilité devient fragilité, qui devient vulnérabilité. L'enfant se trouve à la merci de cet adulte qui peut, à son profit, s'en donner à cœur joie.

Combien de ces enfants ont lâché tout intérêt pour une matière à cause d'un enseignant ! L'histoire à la cave par la faute d'un historien ! Les mathématiques au rebut par l'entremise d'un mathématicien ! L'anglais repoussé par le biais d'un professeur de langues ! Un seul prof vous moque et la matière dans sa totalité vous échappe. Si la tristesse peut être moquée, une émotion agressive peut l'être tout autant.

Ainsi la colère :

Le sentiment de colère est éminemment tributaire de la façon dont il est reçu. Or, sur le plan sociétal, et singulièrement sur le plan scolaire, c'est un sentiment mal perçu et peu apprécié : la colère fait peur, qui semble attaquer la relation, exprimer la rébellion.

**Gus a quatorze ans, collégien. Le cours de mathématiques se déroule tel qu'à son habitude, un peu longuement, un peu ennuyeusement. Mais cette fois-ci, un événement perturbe l'ordre dûment établi. Une boule de papier s'en est venue cogner le dos de l'adulte qui était occupé à écrire au tableau une nouvelle formule.**

**Ce dernier se retourne vivement, visiblement très fâché, ce que Gus comprend par ailleurs, mais qui ne saurait l'empêcher de trouver cocasse la situation. Il ne peut réprimer un sourire.**

**C'est ce sourire qui l'accuse, aux yeux de la victime.**

**« Gus, tu auras deux heures de colle ! Tu te crois où à jeter des boules de papier sur les gens ? Mais bon, ça ne me surprend même pas de toi ! Tu ne seras donc pas surpris de te choper ces deux heures de retenue ! »**

**Et Gus de se défendre, à juste titre...**

**« Mais monsieur, ce n'est pas moi, vous pouvez demander aux autres, si vous le voulez. Ce n'est pas moi. Je n'ai rien fait. »**

**« Tu te défends très mal Gus, et je n'ai pas besoin de demander à qui que ce soit. Je t'ai vu, ça me suffit largement. »**

**Gus monte en pression...**

**« Je vous dis que ce n'est pas moi, je ne vais quand même pas être collé pour une chose que je n'ai pas faite ! C'est pas normal, c'est pas juste ! »**

**« Si tu veux, en attendant, c'est moi qui décide et je décide que tu es coupable en la matière ! Maintenant merci de te taire ! »**

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

**Gus est franchement en rage, qu'il ne peut ni ne veut contenir...**

***« Je ne les ferai pas vos heures de retenue, pas question, je n'y suis pour rien. C'est injuste ! »***

**Devant la tournure que prennent les événements, le coupable se manifeste. Max est un bon pote à Gus, ils traînent souvent ensemble, il ne veut pas le voir prendre pour lui.**

***« C'est moi qui ai lancé la boule de papier ! »***

***« Ha, c'est toi. Pas très malin. Viens au moins la ramasser. Tu seras sympa de ne pas recommencer. »***

**Le ton n'est en rien belliqueux, Max est le neveu de cet enseignant. Lequel poursuit.**

***« Par contre Gus, ça ne change rien pour toi. Collé deux heures ! »***

***« Mais pourquoi ? Max vient de se dénoncer. Vous savez bien maintenant que ce n'est pas moi. »***

***« Peut-être, mais tu n'avais pas à me répondre sur ce ton ! »***

**C'est la colère de Gus qui est punie, réprimée, tancée et déclarée interdite, inadmissible.**

**Que cette colère soit dotée d'une vertueuse légitimité importe peu. Elle ne doit pas être, à n'en pas douter.**

**Et Gus devient celui qui prend les enseignants de haut, celui qui est définitivement arrogant, celui qu'il faut visser, serrer davantage, celui qui veut mettre à mal le cadre.**

**Celui dont il faut se méfier.**

**D'ailleurs l'enseignant en parlera à ses collègues, pas plus tard que durant la pause à venir, où il les retrouve tous.**

**Il dira combien il est inquiet à l'égard de ce Gus qui décidément en fait à sa guise, devenant insolent presque violent.**

**Il expliquera combien il a été obligé de lui infliger deux heures de retenue pour lui poser ainsi une limite.**

**Il fera comprendre qu'il entend bien voir ses collègues prendre son relais, parce qu'on ne peut quand même pas supporter ce nombre répété d'incivilités.**

**Il dira ceci et bien d'autres choses, tirées du même tonneau.**

**Ses collègues sauront acquiescer, ignorants de la réalité des faits. Réalité déformée par le récit, quasi à sa gloire, qu'en fait leur estimé collègue.**

**Et Gus peut très bien en quelques semaines connaître les stigmates du mouton noir. Être désigné à la vindicte générale.**

**Et, à terme, Gus peut véritablement n'avoir d'autre porte que la porte de sortie.**

**Ce phénomène se construit très rapidement, et phagocyte l'élève en quelques semaines, voire quelques jours.**

**L'exclusion peut, en pareilles circonstances, servir de conclusion.**

**Ce qui apparaît de manière très tangible dans cette expérience, c'est le caractère d'impuissance qui s'abat sur l'enfant ou l'adolescent.**

**Impuissant à faire valoir ses droits et son point de vue, impuissant à faire entendre sa vérité.**

**L'humiliation portée sur le sentiment de colère enferme la personne dans une rage impuissante. Tous ses mouvements se retournent contre elle-même en la noyant.**

**Cette colère, des plus légitimes, vous dessert et vous asservit. Elle vous enfonce et vous anéantit.**

**Chez les enfants en bas âge, c'est une forme d'humiliation extrêmement violente et destructrice.**

**Humilier la saine expression de la colère est l'un des plus sûrs moyens de conduire l'enfant vers une colère agressive, tournée vers l'autre ou bien tournée contre soi.**

**Quand la colère, en milieu scolaire, est reçue et entendue. Quand l'enfant ou l'adolescent fait l'expérience d'une colère validée, et qui fait impact sur son environnement, alors cette expérience se présente comme une réelle base de confiance. L'enfant développe un sentiment de compétence et d'ouverture aux autres.**

**Par contre, la répression humiliante de la colère et sa disqualification peuvent, sans coup férir, conduire ce même enfant, ce même adolescent à monter en pression. Il peut adopter un comportement de plus en plus vindicatif, voire agressant, jusqu'à ce qu'il obtienne d'être pris en compte.**

**Toutes les instances de médiation scolaire sont des plus précieuses en la matière, quand elles œuvrent au dénouement de tels nœuds. Quand elles s'inscrivent dans un réel souci de valider les parties concernées.**

**Ainsi la peur :**

**La peur peut s'apparenter au plus archaïque des sentiments humains. Elle informe d'un danger, de nature interne ou externe. Elle est peu contrôlable, qui plus est chez l'enfant. Elle est rendue visible par sa traduction somatique ou neurovégétative.**

**Ce statut particulier la conduit à être une cible de choix dans le cadre d'une humiliation volontaire.**

**Quand j'ai décliné le comportement de cet enseignant à la main atrophiée, je laissais apparaître la crainte qu'il inspirait à la communauté des élèves. Il en a pleine conscience. Il sait parfaitement, derrière sa dénégation hypocrite, l'effet qu'il produit. A tel point que quelques heures après l'entrevue, il calcule précisément son mode d'intervention pour poursuivre son « œuvre au noir ». L'effet escompté est de produire de la peur, pour asseoir son pouvoir et demeurer à distance.**

**Vous pouvez lire, le plus souvent dans le regard, la peur rencontrée par un enfant ou un adolescent, en milieu scolaire comme par**

ailleurs. Le regard peut devenir fixe, immobile, accroché à un point invisible dans un effort de passer inaperçu. Il peut aussi, et plus fréquemment, courir d'un bord à l'autre, comme pour chercher une issue de secours.

De manière générale, vous apaisez ce sentiment en l'accompagnant.

Comment ?

En soulignant son caractère de normalité : *« C'est normal d'avoir peur, normal aussi de le montrer. »*

En accueillant son expression, en validant sa réalité.

En permettant des allers-retours, qui vont permettre à l'enfant de s'essayer à l'épreuve, sans la contrainte absolue de devoir aller à son terme.

Lorsque vous humiliez ce sentiment, il en va autrement. Vous moquez la peur, en la tournant en dérision.

**Je me souviens d'une histoire qui va à l'encontre de la moquerie et qui présente une intervention pédagogique des plus respectueuses, alors même que la situation prêtait largement à rire.**

**C'est un enseignant spécialisé qui intervient auprès de ces classes dites « spéciales », ouvertes à des enfants en difficulté scolaire, au sein même des structures ordinaires.**

**Son intervention présente porte sur l'imagination. Il entraîne son groupe d'élèves dans un jeu qui les conduit par le truchement de l'imagination à se retrouver au cœur de la forêt amazonienne.**

**Dans cette rêverie collective, il leur dit qu'ils sont à présent devant un fleuve infesté de crocodiles qu'il leur faut traverser. Un seul moyen pour ce faire, marcher sur une corde.**

**Et le voici qui trace à la craie blanche sur le sol un long trait qui symbolise cette corde sur laquelle il s'agit de glisser. Il enjoint ses élèves à le suivre en portant toute leur attention sur la position de leurs pieds. Il ne s'agit pas qu'ils s'écartent du trait sauf à se retrouver en situation fort précaire.**

**Tour à tour, les élèves amusés et pris dans le jeu, suivent leur maître et marchent à pas comptés sur la corde fictive. Tous, sauf un.**

**« Hé bien, tu ne nous suis pas ? », s'inquiète l'enseignant.**

**« Non, je ne peux pas. », rétorque l'élève.**

**« Et pourquoi donc ? »**

**« J'ai trop peur de tomber !. »**

**Celui-ci n'est pas dans le jeu, il inscrit cet exercice dans la réalité. Le trait à la craie blanche est une véritable corde, le plancher de la classe le véritable fleuve Amazone. Il est tétanisé.**

**Il y a matière à rire devant la pensée magique de cet enfant, décalé d'avec la réalité.**

**L'adulte a pris au sérieux l'expérience du petit, et a enjoint ses camarades à éviter toute moquerie.**

**Ils ont entouré l'enfant apeuré et l'ont aidé, par leurs voix autant que par leurs gestes, à s'aventurer sur le fil effrayant tracé à la craie blanche. Il y est parvenu. Sain et sauf.**

Une telle attitude est éminemment protectrice de l'enfant gagné par la peur, mais elle ouvre aussi à une magnifique permission adressée à l'ensemble du groupe constitué : *« nous avons le droit d'avoir peur, le droit de le montrer. Nous avons aussi le droit d'être aidés et soutenus à ce moment-là. »* Le respect qui a prévalu est gage d'une solidarité collective.

L'expérience décrite présente les atours d'une intervention pédagogique respectueuse et bienveillante devant le sentiment de peur.

Mais ce respect n'est pas toujours de mise, tant il est aisé de profiter de la vulnérabilité qu'offre la peur pour s'autoriser un comportement humiliant.

Ainsi avec ce garçon qui n'ose se risquer sur un trait tracé à la craie, il était tellement facile de dérapier vers l'ironie ou l'humour blessant. Ce jeune homme est dans sa réalité fictive, dans son monde imaginaire. Décalé. Perméable dès lors aux flèches disqualifiantes.

Il ne peut juguler sa peur, ce n'est pas lui qui la possède en cet instant, mais c'est bien plutôt la peur qui l'enveloppe en le tenant sous contrôle.

Ordinairement, l'enfant, comme l'adolescent, se sent sous le coup d'une double peine quand il traverse une telle épreuve :

- la première peine emprunte au sentiment de peur qui entrave son aptitude physique tout autant que sa capacité à raisonner sainement.
- La seconde peine réside dans le sentiment de honte, sœur jumelle de la peur. Honteux de son impuissance à subir ce qu'il vit.

Cette double peine est en elle-même source d'humiliation, mais pour le coup qui trouve sa source en interne. In utéro.

C'est ce qui caractérise la peur, dans son rapport à l'humiliation :

- elle peut faire l'objet d'interactions humiliantes, tant le sujet qui y est soumis est pareillement soumis aux avanies externes

— *elle trouve un relais en interne, la personne conjuguant l'impuissance liée à la peur et la honte de présenter une telle facette d'elle.*

Pour limiter une telle affliction, l'enfant peut se couper d'avec sa peur, s'en dégager en cessant de la ressentir. Même pas peur !

En pareilles circonstances, l'élève n'est pas parvenu à gérer ce lourd sentiment, il l'a bâillonné ni plus ni moins. Par la dénégation - « *même pas peur* »-, par la désensibilisation - « *je sais que j'ai peur mais je ne sens rien* »- ou par le déni - « *pas de quoi avoir peur* » -.

Mais la peur demeure tapie dans les replis de son esprit et la personne devra la ressentir pour se dégager de son étreinte étouffante.

**Ainsi Jack avait-il connu ce traitement d'être maltraité dès lors qu'il montrait sa peur. Timoré, élève timoré. Pour mille raisons, il connaissait la peur, devant toute situation nouvelle, devant tout résultat à atteindre ou toute performance à réaliser. Et sa peur lui a valu mille quolibets. Son tourment redoublait.**

**Un bon matin, il a décidé de ne plus laisser sa peur transpirer, il a voulu la juguler coûte que coûte. Il est devenu dur comme une pierre et froid comme le métal. Il y est parvenu. Les quolibets se sont estompés, jusqu'à disparaître.**

**Sa peur, elle, n'a jamais disparu. A quarante ans, il a repris des études en informatique, dans le cadre de cours du soir.**

**Assis devant son écran, il mettait une belle énergie à entrer dans cet autre langage, et s'en sortait très bien.**

**Sans jamais parvenir toutefois à se débarrasser de ce terrible et coûteux réflexe : dès lors que l'enseignant passait derrière lui, il mettait immédiatement ses mains en protection au-dessus de sa tête, pour se prémunir de coups qui n'arrivaient jamais. Il avait quarante ans, il était grand, pourtant. Pourtant.**

Joie, tristesse, colère et peur sont, sans souffrir d'exception, susceptibles d'être autant de supports à un traitement humiliant. Alors même que ce sont les expressions les plus jaillissantes et spontanées de la personnalité. Les plus crues, les plus vraies.

## Résumé

Dans ce troisième chapitre, nous portons notre attention sur l'humiliation volontaire.

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

**L'humiliation volontaire marque la volonté délibérée de disqualifier une personne, de l'inféoder à soi, de lui retirer sa dignité. Elle ne survient pas *ex nihilo*, mais prend racine dans des humus précis et fertiles :**

- la jouissance du pouvoir
- la restauration narcissique
- la reproduction d'un modèle
- l'identification au pédagogue humiliant
- la programmation, via une électrode externe
- la peur du contact
- l'absence de plaisir chez l'enseignant
- la fidélité au sens du devoir

Elle ne s'attaque pas à une facette unique de l'apprenant, mais peut toucher à de très nombreux supports, nous en parcourons un bon nombre :

- le support corporel
- le support comportemental
- le support culturel
- le support de la pensée
- le support de la sensibilité et des émotions

## BIBLIOGRAPHIE

**ARCHAMBAULT, J. ; CHOUINARD, R., *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Ed. Morin, 1996.**

**ARIES, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil, (Points Histoire n° 20), 1973, pp. 30-74.**

**AUDIGIER, F., *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP, Collection Chercheurs et enseignants, 1999.**

**AUDIGIER, F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, Collection Chercheurs et enseignants, 1999.**

**BERAUD-CAQUELIN H., LANGOUET G., *Les oubliés de l'école*, Paris, Hachette Éducation, Collection : Pédagogie divers, 2003.**

**BLOCH Marie-Cécile, GERDE Bernard, (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon : Chronique sociale, 1998.**

**BOIMARE Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.**

**BONNERY Stephane, préface d'Élisabeth Bautier. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*, Paris, La dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2007.**

**BOURDIEU P., PASSERON J.C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Editions de Minuit, 1970.**

**BOURDIEU Pierre, *L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du Nord de la France*. Actes de la recherche en Sciences Sociales, 1991.**

**BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la Pratique*. Paris, Droz, 1972.**

**BOURDIEU Pierre, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de Sociologie, 1996.**

**CABASSOLS Jean-Pierre, LEGRIGEOIS Claude, *L'impossible n'est jamais certain*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale (DESCO, Bureau du réseau scolaire & IA du Rhône) / Ministère de la Justice (DDPJJ du Rhône), 2001.**

[Présentation de Zoé Moody](#)

[Table des matières](#)

**CARRA Cécile, Violences à l'école primaire. Les expériences des enseignants et des élèves. Questions pénales, volume XIV, numéro 4, 2006.**

**CHABROT Bernard, EMIN Jean-Claude, Violences à l'école, état des savoirs. Editions Armand Colin, 1997.**

**CHOMBART DE LAUWE, M.J., *Un monde autre : l'enfance, de ses représentations à son mythe*, Paris, Payot, 1979.**

**CHOMBART DE LAUWE M.-J. ; Feuerhann, N., *La représentation sociale dans le domaine de l'enfance*, in Denise Jodelet (dir.), *Représentation sociale ; un domaine en expansion*, Paris, P.U.F, 1989**

**DEKEUWER-DEFOSSEZ, F., *Les droits de l'enfant*, Paris, Que sais-je, n° 852, 2006.**

**DE VECCHI, G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Education, 1992.**

**DE SINGLY, F., *Enfants adultes, vers une égalité des statuts ?* Paris, Editions Universalis, 2004.**

**DE SINGLY, F., *L'enfant n'est pas qu'un enfant*, Paris, Les grands dossiers de sciences humaines, n° 8, septembre-novembre 2007.**

**DUBET François, *Ecole, la révolte des vaincus ?*  
in revue Sciences Humaines, Hors-série n°47, janvier 2005.**

**GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise, *La déscolarisation*, Paris La dispute, 2004.**

**GOFFMAN E., *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris, Minuit, 1975.**

**GUEDJ Claude, *Motivation scolaire : un dispositif prend le relais*, Montpellier, CRDP du Languedoc-Roussillon, 2001.**

**GUIBERT Nathalie, LONGHI Gilbert, *Décrocheurs d'école, Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*, Éditions de La Martinière, février 2003.**

**HALPERN, C., *L'enfant*, Sciences Humaines, hors série n° 45, 2004.**

**HUGON Marie-Anne, PAIN Jacques, *Classes relais : l'école interpellée*, Amiens, CRDP de l'académie d'Amiens – CRAP-cahiers pédagogiques, 2001.**

**JELLAB Aziz, "Le rapport au savoir, un analyseur de la violence institutionnelle en milieu scolaire ?", *Questions d'orientation*, n° 4, 2001.**

**LE GAL, J., *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Ed. De Boeck-Belin, 2002.**

**LEGAULT, J.-P., *La gestion disciplinaire de la classe*, Montréal, Logiques, 1993.**

**LEROY Pascale, HUERRE Patrice (dir.) *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique*, Paris, Hachette Littératures, 2006.**

**MARTIN Elisabeth, BONNERY Stéphane, *Les classes relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture*, Paris, ESF, 2002, 264 p.**

**MARTINEZ Jean-Paul, BOUTIN Gérard, BESSETTE Lise, MONTOYA Yves, (collectif). *La prévention de l'échec scolaire-Une notion à définir*. PU Québec, décembre 2008,**

**MAUGER G. et FOSSE-POLLIAK Cl., *Les loubards, actes de la recherche en sciences sociales*, 1983.**

**MENDEL, G., *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, La Découverte, 2002.**

**MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris, PUF, 2005.**

**MERLE Pierre, *Peut-on enseigner sans humilier ?* in revue Sciences Humaines n°165, novembre 2005.**

**MILLET Mathias, THIN Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005**

**PAIN J., *L'École et ses violences*, Économica, 2006.**

**PENNAC D., *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007.**

**PETITJEAN-CERF Cypora, *L'école de la dernière chance*, Paris, Stock, 2005, 282 p.**

**PRAIRAT, E., *La Sanction en éducation*, Paris, P.U.F., 2003.**

**QUENTL, J.-C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, De Boeck Université, 1997.**

**ROUSSEAU, J. J., (1<sup>ère</sup> édition en 1762-Genève), *Emile ou de l'Éducation*, Paris, Flammarion, 1972.**

**TANON Fabienne, *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris, L'Harmattan, 2000.**

8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

## **Présentation de Zoé Moody**

*« Enquête sur le harcèlement entre pairs dans les écoles VS »*

[Atelier « Aspects juridiques, ce que dit la loi »](#)

[Table des matières](#)



## ENQUÊTE SUR LE HARCÈLEMENT ENTRE PAIRS DANS LES ÉCOLES EN VALAIS

*Après-midi de formation-réflexion sur le thème  
« Harcèlement entre pairs », le 08.10.14*

Prof. Zoe Moody, Haute école pédagogique du Valais



Le harcèlement porte atteinte aux droits des élèves  
Le droit à l'éducation comprend le droit de vivre et d'apprendre  
dans un «espace hors-menace» (Meirieu, 2002)

### PRÉAMBULE

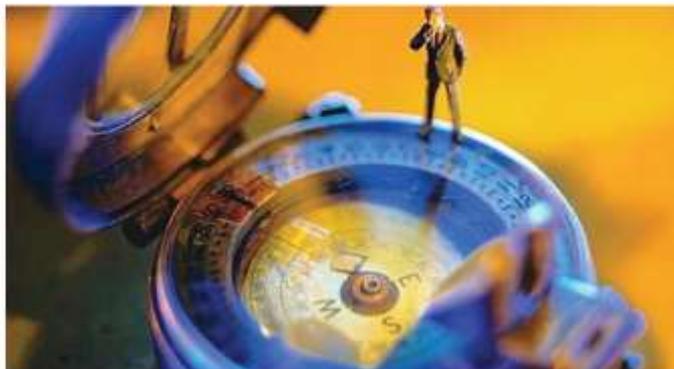
## Convention des droits de l'enfant

### Article 19

1. Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.
2. Ces mesures de protection doivent comprendre, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.

## Objectifs de la présentation

1. Proposer des repères définitionnels pour identifier le harcèlement entre pairs;
2. Présenter les résultats de recherches internationales conduites sur le harcèlement entre pairs;
  - En matière de conséquences bio-psycho-sociales;
  - En matière de prévalence.
3. Décrire précisément la prévalence du harcèlement entre pairs à l'école en Valais, sur la base d'une enquête menée en 2012.



Harcèlement entre pairs © Ph. ZIMO, 2014

... quelques repères définitionnels

## 1. DE LA VIOLENCE AU HARCÈLEMENT

5

## Violence

### Définition de l'OMS (2002)

“Toute manifestation de force, de forme verbale écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe et ayant comme effet de léser de blesser ou d’opprimer toute personne en s’attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens.”

Harcèlement entre pairs © Ph. ZIMO, 2014

6

1. Repères définitionnels



## Victimation par les pairs

### Debarbieux (2004)

“Fait référence à tout comportement pouvant affecter la victime dans son intégrité physique ou morale et ces comportements sont davantage des microvictimisations répétitives que des événements majeurs.”

Harcèlement entre pairs © Phl-ZIMO, 2014

7



#### 1. Repères définitionnels

## Harcèlement entre pairs à l'école

Le terme employé internationalement est “School Bullying”

“Un élève est victime de violences ou de victimisation [à l'école] lorsqu'il est exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de un ou plusieurs autres élèves.”

(Olweus, 1999, p. 20)

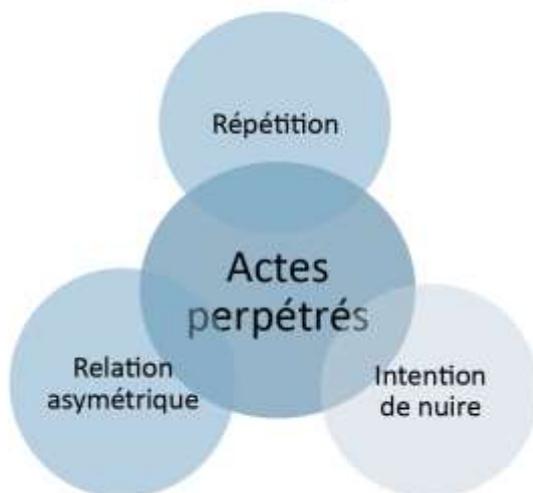
Harcèlement entre pairs © Phl-ZIMO, 2014

08



#### 1. Repères définitionnels

## Trois caractéristiques



Catheline (2008) ;  
Debarbieux (2011) ;  
Olweus (1993, 1999)

1. Repères définitionnels

## Le harcèlement?

Une loi du plus fort exercée par  
l'oppression continue!

Debarbieux, E. (2011, avril). Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative

[Debarbieux, E. \(2011, avril\). Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative](#)

[Atelier « Aspects juridiques, ce que dit la loi »](#)

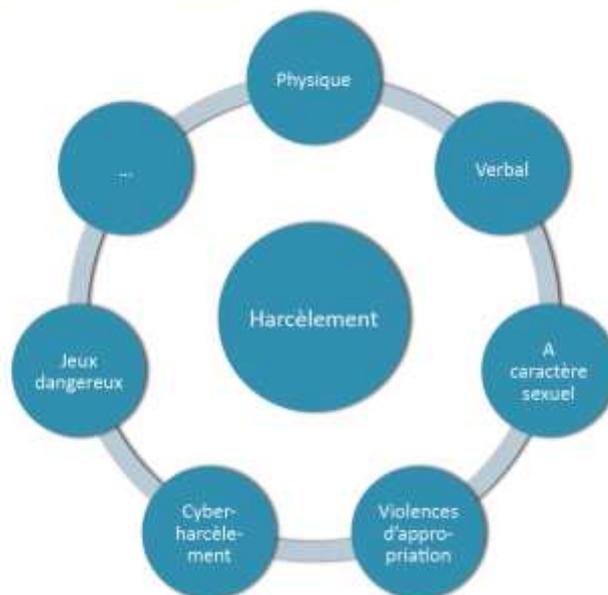
[Table des matières](#)



Harcèlement entre pairs © Phil-  
ZMO, 2014

11

### Différents types de (micro-)victimations



2. Données de recherche

Harcèlement entre pairs © Phil-  
ZMO, 2014

12

# Une relation triangulaire

Bellon et Gardette (2010)

```
graph TD; V[Victime] <--> A[Auteur]; V <--> T[Témoins]; A <--> T;
```

2. Données de recherche

Harcellement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

( 13 )

# Conséquences pour la victime

**À COURT TERME**  
Absentéisme et décrochage scolaire:  
Troubles du métabolisme et du comportement  
Isolement relationnel

**À MOYEN TERME**  
Troubles anxio-dépressifs  
Comportement suicidaire  
Comportements violents

**À LONG TERME**  
Troubles de la socialisation  
Troubles psychiques  
Coût social

Pour les détails, consulter [www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr](http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr)

Harcellement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

( 14 )

<http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/>



7'771 participants (d'un échantillon de plus 17'000 personnes) nés en Grande-Bretagne une même semaine en 1958, dont les parents avaient signalés une exposition au bullying à 7 et à 12 ans.

Résultats:

- À l'âge de 23 et 50 ans, ces victimes présentent des taux plus élevés de dépression, de troubles anxieux et de suicidalité que les pairs non victimisés
- Les effets du bullying sont comparables à d'autres conditions d'adversité infantile (par ex., placement en famille d'accueil ou en institution)
- À l'âge de 50 ans la victimisation de bullying à l'orée de l'adolescence est associée significativement avec un déficit de relations sociales, des difficultés économiques et une perception d'une qualité de vie pauvre

Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014, avril). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *American Journal of Psychiatry*.

## Conséquences pour l'auteur

### À COURT TERME

Manque d'empathie  
Rapport à la violence  
Répétition

### À MOYEN TERME

Marginalisation  
Échec scolaire

### À LONG TERME

Vie sociale précaire  
Délinquance  
Troubles sociaux  
Dépression

**AU MOINS 2 FOIS PLUS  
DE CONDAMNATIONS  
D'ANCIENS «HARCELEURS»  
À DES PEINES POUR  
VIOLENCE ENTRE LEURS  
15 ET 20 ANS.**

Source : *Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes* David P. Farrington et Maria M. Tsofi, Institute of Criminology, Cambridge University. 2011.

Pour les détails, consulter [www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr](http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr)



[Résonances « Harcèlement entre pairs » \(2012, octobre\).](#)



## Conséquences pour les témoins

### Pairs

- Attitudes violentes
- Changer de rôle
- Sentiment
  - d'insécurité
  - de lâcheté
  - de culpabilité

### Adultes

- Sentiment d'impuissance
- Perte de confiance en eux
- Burn-out

(Salmivalli & Voeten, 2004)

Pour les détails, consulter [www.agircontreharcelementalecole.gouv.fr](http://www.agircontreharcelementalecole.gouv.fr)

2. Données de recherche

## Des conséquences au-delà des victimes

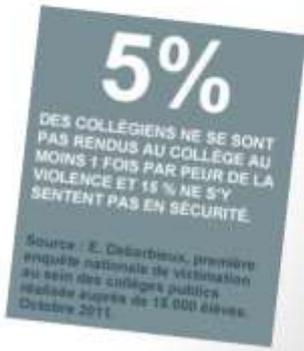
«L'impact négatif de la violence à l'école va au-delà des enfants qui ont été directement affectés. Les vies de celles et ceux qui en ont été témoins sont touchées, créant un climat d'anxiété et d'insécurité incompatible avec les processus d'apprentissage»

Marta Santos Pais, Représentante spéciale du secrétaire général de l'ONU sur la violence contre les enfants

## Effets relationnels et scolaires

- interfère avec les relations interpersonnelles
- nuit au climat scolaire
- freine les apprentissages
- conduit à l'absentéisme
- mène au décrochage scolaire

(Blaya, 2003;  
Voir aussi Salmivalli & Voeten, 2004)



DES COLLÉGIENS NE SE SONT PAS RENDUS AU COLLÈGE AU MOINS 1 FOIS PAR SEMAINE PAR PEUR DE LA VIOLENCE ET 15 % NE S'Y SENTENT PAS EN SÉCURITÉ.

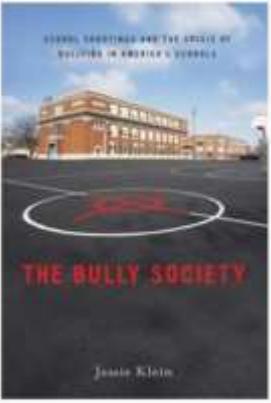
Source : E. Delarbaux, première enquête nationale de victimisation au sein des collèges publics réalisée auprès de 18 000 élèves, Octobre 2011.

2. Données de recherche

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

( 21 )

Étude du FBI (2000) montre que le harcèlement scolaire est corrélé aux *school shootings*



2. Données de recherche

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

( 22 )

## Prévalence du harcèlement

- Les recherches à l'étranger ont permis de montrer que la prévalence du bullying, variable entre les pays, oscillait dans une fourchette comprise généralement entre 4% et 6% d'élèves "harceleurs" (les bullies) et entre 6% et 15% d'élèves harcelés (les bullied).
- Les garçons sont davantage concernés que les filles pour tous les types de harcèlement.
- Les différents types de harcèlement sont fortement corrélés.
- Le harcèlement est lié au climat de classe.

2. Données de recherche

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

{ 23 }



**HEPVS | PHVS**

Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

## 3. ENQUÊTE DE PRÉVALENCE DANS LES CLASSES DE 5 ET 6 PRIMAIRE EN VALAIS

*Institut universitaire Kurt Bösch et Haute école pédagogique du Valais,  
en collaboration avec le Service de l'Enseignement du Département de  
l'Éducation, de la Culture et du Sport.*

Philip Jaffé et Zoe Moody (2012)

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

{ 24 }

## Genèse de l'étude

Recherche valaisanne IUKB/HEP (4'091 élèves)  
Colloque international de Sion harcèlement entre pairs à l'école  
Sous le patronage du Conseil de l'Europe et du Centre suisse de compétence pour les droits humains

États généraux pour la sécurité à l'école (2010)  
Assises nationales sur le harcèlement à l'école (2011)  
Étude OIVE – UNICEF (12'000 élèves)

Conseil de l'Europe : Construire une Europe pour et avec les enfants  
La stratégie du Conseil de l'Europe pour les droits de l'enfant (2012-2015)

Harcèlement entre pairs © PHU-ZMO, 2014

[ 25 ]

## Objectifs

- établir la **prévalence du *school bullying*** dans une zone scolaire délimitée
- fournir aux autorités scolaires valaisannes des **indicateurs fiables et valides** (benchmarks) sur les particularités du phénomène
- favoriser une **prise de conscience** des autorités et de la population à propos de comportements à risque
- participer à la **promotion des droits de l'enfant** en Valais de manière appliquée et utile

3. Enquête en Valais

Harcèlement entre pairs © PHU-ZMO, 2014

[ 26 ]

## Méthodologie

- a) Définition opérationnelle
- b) Questionnaire
- c) Précautions éthiques
- d) Echantillon: sélection et présentation



3. Enquête en Valais

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014

( 27 )

## a) Définition opérationnelle

|                               |                         |                      |
|-------------------------------|-------------------------|----------------------|
| <b>Relations entre élèves</b> |                         |                      |
|                               | confrontation au groupe | RÉPÉTITION           |
| socialisation                 | chamailleries           | INTENTION DE NUIRE   |
|                               |                         | RELATION ASYMÉTRIQUE |
| <b>HARCÈLEMENT</b>            |                         |                      |
| amitiés                       | bagarres                | microviolences       |

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014

( 28 )

## b) Questionnaire

- Inspiré du questionnaire de Debarbieux (2011)
- Adapté au contexte valaisan

| Modules retenus           | Modules et questions ajoutés           | Module supprimé | Module réduit |
|---------------------------|--|-----------------|---------------|
| Climat scolaire           | Chemin de l'école                      | Jeux dangereux  | Genre         |
| Harcèlement physique      | Niveau socio-économique                |                 |               |
| Harcèlement verbal        | Nouvelles technologies (cyberbullying) |                 |               |
| Harcèlement sexuel        |  |                 |               |
| Violences d'appropriation |  |                 |               |

## b) Exemples de questions

- Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'un-e élève t'a déjà photographié-e/filmé-e sans que tu le veuilles à l'école ou sur le chemin de l'école?  
1. jamais      2. quelquefois      3. souvent      4. très souvent
- Est-ce qu'il t'arrive de pleurer à l'école?  
1. ça m'arrive quand je suis triste  
2. ça m'arrive quand je suis en colère  
3. ça m'arrive quand j'ai mal ou que je suis malade  
4. ça m'arrive même quand je ne veux pas  
5. ça ne m'arrive jamais
- Pendant les récréations, tu as plutôt envie de jouer avec:  
1. que des garçons      2. que des filles  
3. des garçons et des filles      4. des plus petits  
5. personne

### c) Ethique

- ⇒ Consentements des élèves et parents
- ⇒ Moyens d'assurer l'anonymat et confidentialité
- ⇒ Clarification des rôles: positionnement de chercheur
- ⇒ Conduite d'un pré-test: Gravelone
- ⇒ Quelles ressources sont mises à disposition?
- ⇒ Communication des résultats (cf. doc. pour enfant)
- ⇒ Adresse email créée pour les besoins de l'enquête

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014

[ 31 ]

**Cher élève de 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> primaire,**

Nous sommes venue dans ta classe il y a quelques mois pour faire passer un questionnaire, le sujet de notre recherche était le harcèlement entre pairs. Nous voulions découvrir comment les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire du Valais s'entendent entre eux et s'ils se sentent bien et en sécurité à l'école. Nous voulons aussi savoir combien d'élèves rencontrent des problèmes avec d'autres enfants et quels sont ces problèmes.

Les 4091 élèves que nous avons interrogés ont répondu très sincèrement aux questions. Nous sommes donc très en grand merci pour ta participation car sans tes réponses, nous n'aurions pu réaliser cette recherche.

Après notre passage dans les classes, nous avons écrit les réponses des 4091 questionnaires dans un programme informatique qui nous a permis de créer les graphiques que nous allons te présenter sur cette page.

Mais te présenter ici les premiers résultats de l'enquête. Les bulles représentent les questions que nous avons posées dans le questionnaire et les graphiques, les réponses des élèves.

Les chiffres que nous te donnons sont des statistiques. Cela signifie que nous avons calculé un pourcentage par rapport à toutes les réponses reçues. Par exemple, 3874 élèves sur 4091 nous ont répondu qu'ils se sentent bien ou très bien dans leur école, ce qui donne une moyenne de 94,7 élèves sur 100 (94,7%).

Actuellement, nous poursuivons notre recherche pour essayer de trouver des explications aux résultats que nous avons trouvés.

**Avais été frappé(e) par des élèves dans cette école depuis le rentrée 11**

| Response | Percentage |
|----------|------------|
| Non      | 70,9%      |
| Oui      | 28,2%      |
| Peu      | 1,4%       |
| Autre    | 1,5%       |

En général, le 11 était terrible il est bien dans les classes que nous avons interrogés : cela signifie que beaucoup d'élèves se sentent bien dans leur école, s'entendent bien avec leurs enseignants et se sentent bien à l'école. D'ailleurs, si le directeur d'une école est bien, il y a aussi de chances que ses élèves aient de bons résultats.

**Es-tu bien dans ton école ?**

| Response  | Percentage |
|-----------|------------|
| Très bien | 94,7%      |
| Bien      | 38,0%      |
| Peu       | 4,5%       |
| Autre     | 9,8%       |

Sur l'ensemble des élèves interrogés, il y en a 5 à 10% qui se font harceler. Cela veut dire qu'il y a environ 1 ou 2 élèves dans une classe de 20 qui se font harceler ou qui se sentent harceler, insultés, menacés, traités de côté ou exclus de différents activités par les enfants de leur école ou d'une autre école. Ce chiffre est une moyenne : peut-être que dans ta classe ce nombre est plus élevé ou plus bas.

**Avez été harcelé(e) depuis le début de l'année scolaire dans cette école ?**

| Response | Percentage |
|----------|------------|
| Non      | 19,9%      |
| Oui      | 46,4%      |
| Peu      | 4,2%       |
| Autre    | 4,3%       |

Notre enquête a montré que le directeur de l'école peut des problèmes à beaucoup d'enfants, parce qu'ils se font harceler et/ou frapper en allant à l'école (à pied ou à vélo) dans le bus, à l'arrêt de bus ou devant l'école. Nous espérons que cette information va encourager les parents, les écoles et les professeurs et les élèves à trouver des solutions à ce problème.

Si tu te fais souvent harceler à l'école ou que tu connais quelqu'un qui se fait harceler, rappelle-toi que c'est important de parler à une personne en qui tu as confiance. Cette personne pourra t'aider à trouver une solution. Tout le monde a le droit d'aller à l'école sans avoir peur !

### d) Echantillon

- 4'091 élèves
  - Valais romand: 3'235 sur 5'094 élèves (63.5 %)
  - Haut-Valais: 856 sur 1'676 élèves (51%)
- 54 communes
- 75 établissements scolaires
- 217 classes
  - Bas-Valais: 76
  - Valais central: 87
  - Haut-Valais: 54
- 2 régions linguistiques
- Plaine - vallées latérales



Harcèlement entre pairs © PHJ-ZMO, 2014



49.1 %



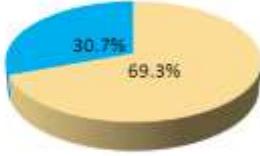
50.9 %

Répartition des élèves selon la situation de l'établissement



Répartition des élèves selon les régions linguistiques

- Haut-Valais 20,9 %
- Valais romand 79,1 %



Répartition des élèves selon la situation de l'établissement

- Plaine 69,3%
- Vallées latérales 30,7%

Harcèlement entre pairs © PHJ-ZMO, 2014

34

## Résultats: hypothèses confirmées

- ✓ La fréquence de harcèlement global est plus basse en Valais (5-10%) qu'en France (10-15%)
- ✓ Il existe une forte association entre les types de harcèlement et le climat scolaire
- ✓ Il existe une forte association entre tous les types de harcèlement
- ✓ Les garçons se font plus harceler globalement que les filles
- ✓ Le harcèlement verbal est davantage commis en groupe qu'individuellement
- ✓ Il y a plus de cyber-harcèlement en plaine que dans les vallées latérales

3. Enquête en Valais

Harcèlement entre pairs © PhJ-  
ZMO, 2014

( 35 )

## Résultats : hypothèses infirmées

- X Les petits établissements ne constituent pas un effet protecteur;
- X Le harcèlement global, les violences d'appropriation et le cyberharcèlement sont plus présents dans la région francophone que dans la région germanophone.

3. Enquête en Valais

Harcèlement entre pairs © PhJ-  
ZMO, 2014

( 36 )

## Synthèse des résultats

- Cas de harcèlement en Valais
- Prévalence basse (moyenne inférieure de la fourchette 5-15%)
- Leçons à tirer selon les établissements
- Les classes multi-degrés facteur protecteur?
- Harcèlement et estimation des résultats scolaires
- Partie germanophone du canton bonne élève

3. Enquête en Valais

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

{ 37 }

## Détail des résultats

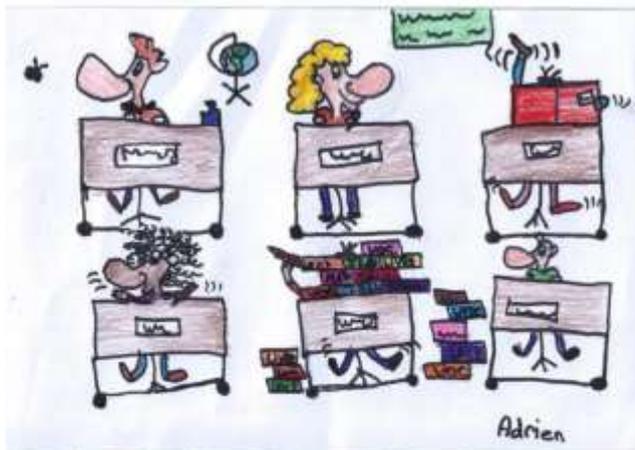
- Climat scolaire
- Harcèlement Verbal & Harcèlement physique
- Harcèlement à caractère sexuel
- Violences d'appropriation
- Cyberharcèlement
- Chemin de l'école
- Classes à degrés multiples
- Genre
- Synthèse



3. Enquête en Valais

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

{ 38 }

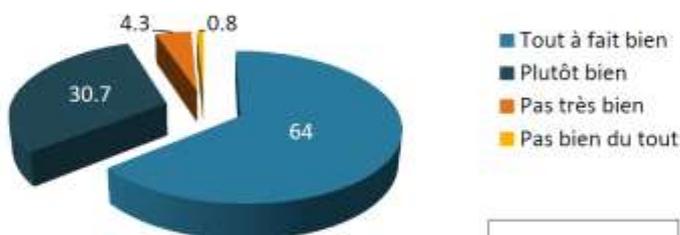


## Résultats CLIMAT SCOLAIRE

Harcèlement entre pairs © PhJ-  
ZMO, 2014

{ 39 }

Es-tu bien dans ton école?



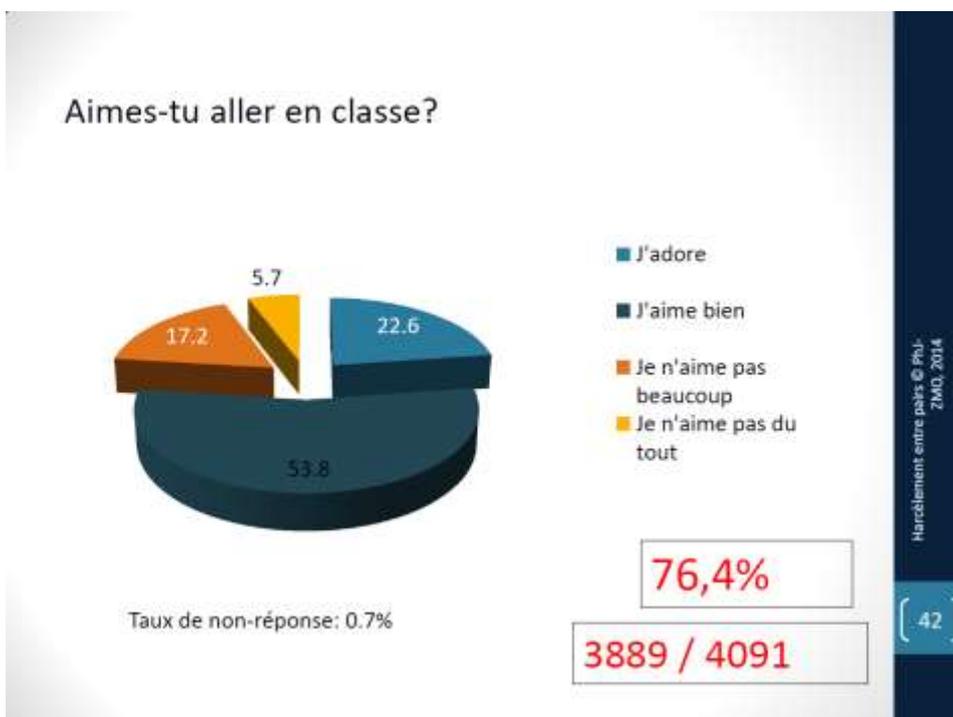
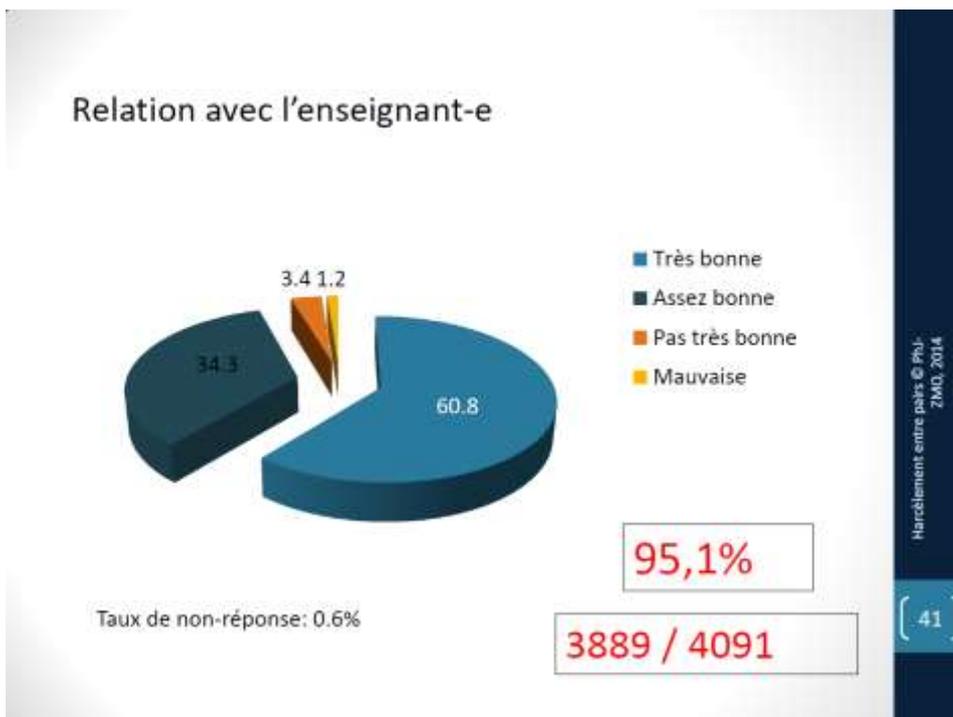
94,7%

Taux de non-réponse: 0.2%

3874 / 4091

Harcèlement entre pairs © PhJ-  
ZMO, 2014

{ 40 }



## Comparaison France / Valais

Es-tu bien dans ton école?

Debarbieux (2011)

IUKB/HEP-VS (2012)

|                  | Fréquence |       | Fréquence    |
|------------------|-----------|-------|--------------|
| Tout à fait bien | 52,0%     |       | <b>64,1%</b> |
| Plutôt bien      | 36,9%     | } 89% | 30,8%        |
| Pas très bien    | 8,4%      |       | <b>4,3%</b>  |
| Pas bien du tout | 2,7%      |       | <b>0,8%</b>  |

Harcèlement entre pairs © PhJ-  
ZMO, 2014

{ 43 }

## Comparaison France / Valais

Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu aies peur dans ton école?

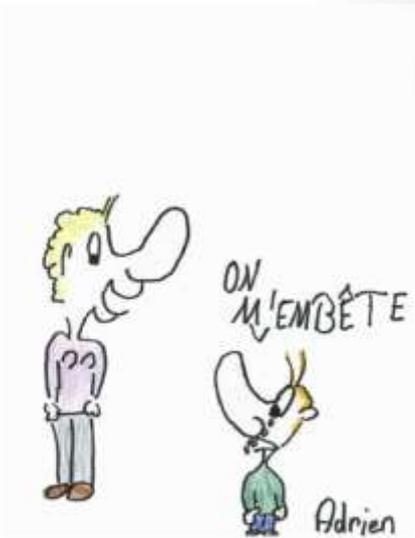
Debarbieux (2011)

IUKB/HEP-VS (2012)

|              | Fréquence | Fréquence    |
|--------------|-----------|--------------|
| Jamais       | 61,2%     | <b>71,5%</b> |
| Quelquefois  | 30,7%     | <b>19,7%</b> |
| Souvent      | 4,3%      | <b>2,6%</b>  |
| Très souvent | 3,3%      | <b>1,5%</b>  |
| Non réponse  | 0,5%      | <b>4,7%</b>  |

Harcèlement entre pairs © PhJ-  
ZMO, 2014

{ 44 }



Résultats  
**TYPES DE HARCÈLEMENT**

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014  
45



Résultats  
**HARCÈLEMENT PHYSIQUE ET VERBAL**

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014  
46

*Pourcentage d'élèves harcelés physiquement ou verbalement selon la modalité*

| PHYSIQUEMENT              | Souvent / très souvent | VERBALEMENT         | Souvent / Très souvent |
|---------------------------|------------------------|---------------------|------------------------|
| Coups                     | 5.0%                   | Moqueries           | 12.3%                  |
| Bagarres                  | 5.9%                   | Surnoms méchants    | 9.7%                   |
| Pincement / tirer cheveux | 4.4%                   | Rejet entre pairs   | 8.4%                   |
| Bousculades               | 7.2%                   | Insultes            | 12.8%                  |
| Jets d'objets             | 6.2%                   | Racisme entre pairs | 5.2%                   |
|                           |                        | Menaces             | 4.5%                   |

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

{ 47 }

**Violences physiques**

|                                 | Debarbieux (2011) |              |              | IUKB/HEP-VS (2012) |              |             |
|---------------------------------|-------------------|--------------|--------------|--------------------|--------------|-------------|
|                                 | Souvent           | Très souvent | Total        | Souvent            | Très souvent | Total       |
| Coups                           | 9,7%              | 7,4%         | 17,1%        | 3,4%               | 1,6%         | 5,0%        |
| Bagarres                        | 6,9%              | 7,6%         | 14,5%        | 4,0%               | 1,9%         | 5,9%        |
| Pincement/tirage cheveux        | 8,1%              | 5,7%         | 13,8%        | 3,3%               | 1,1%         | 4,4%        |
| Bousculades                     | 8,3%              | 5,6%         | 13,9%        | 5,0%               | 2,2%         | 7,2%        |
| Jets d'objets                   | 4,6%              | 3,4%         | 8,0%         | 3,4%               | 1,8%         | 6,2%        |
| <b>Indice violence physique</b> | <b>7,5%</b>       | <b>5,9%</b>  | <b>12,4%</b> | <b>3,8%</b>        | <b>1,7%</b>  | <b>5,5%</b> |

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

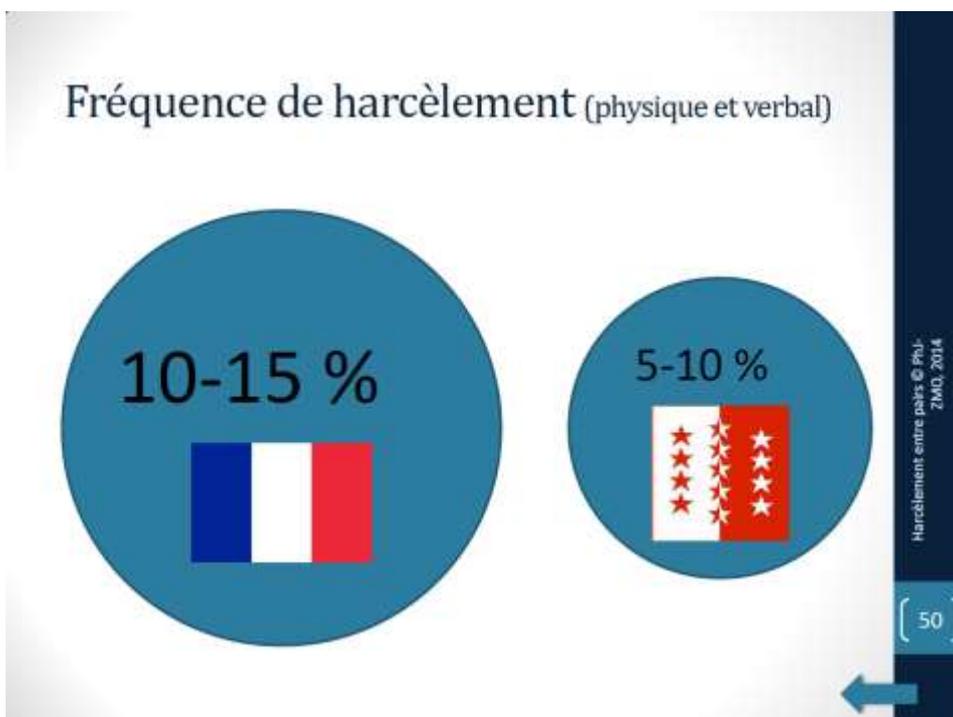
{ 48 }

### Violences verbales

|                                | Debarbieux (2011) |              |              | IUKB/HEP-VS (2012) |              |              |
|--------------------------------|-------------------|--------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|
|                                | Souvent           | Très souvent | Total        | Souvent            | Très souvent | Total        |
| Moqueries                      | 10,8%             | 10,1 %       | <b>20,9%</b> | 7,7%               | 4,6%         | <b>12,3%</b> |
| Surnoms méchants               | 7,5%              | 8,7%         | <b>16,2%</b> | 5,8%               | 3,9%         | <b>9,7%</b>  |
| Rejet par l'élève              | 8,1%              | 6,3%         | <b>14,4%</b> | 5,5%               | 2,9%         | <b>8,4%</b>  |
| Insultes                       | 12,5%             | 12,8%        | <b>25,3%</b> | 8,3%               | 4,5%         | <b>12,8%</b> |
| Racisme par l'élève            | 3,4%              | 3,4%         | <b>6,8%</b>  | 2,9%               | 2,3%         | <b>5,2%</b>  |
| Menaces                        | 4,8%              | 4,3%         | <b>9,1%</b>  | 3,2%               | 1,3%         | <b>4,5%</b>  |
| <b>Indice violence verbale</b> | 7,8%              | 7,6%         | <b>15,4%</b> | 5,5%               | 3,2%         | <b>8,7%</b>  |

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

( 49 )



Résultats  
**HARCÈLEMENT SEXUEL**

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014

{ 51 }

Violences "sexuelles"

|                                     | Debarbieux (2011) |              | IUKB/HEP-VS (2012) |              |
|-------------------------------------|-------------------|--------------|--------------------|--------------|
|                                     | Oui               | Non          | Oui                | Non          |
| Voyeurisme toilettes                | 20,3%             | 78,7%        | 6,2%               | 93,8%        |
| Déshabillage forcé                  | 14,1%             | 84,7%        | 4,3%               | 95,7%        |
| Baisé forcé                         | 20,0%             | 78,9%        | 6,9%               | 93,1%        |
| <b>Indice violences "sexuelles"</b> | <b>18,1%</b>      | <b>80,8%</b> | <b>5,8%</b>        | <b>94,2%</b> |

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014

{ 52 }



Résultats  
**VIOLENCES D'APPROPRIATION**

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014

53

**Violences d'appropriation**

|   | Debarbleux (2011) |              |             | IUKB/HEP-VS (2012) |              |             |
|---|-------------------|--------------|-------------|--------------------|--------------|-------------|
|   | Souvent           | Très souvent | Total       | Souvent            | Très souvent | Total       |
| Vois objets personnels                  | 2,3%              | 2,0%         | 4,3%        | 3,6%               | 1,6%         | 5,2%        |
| Vois matériel scolaire                  | 6,8%              | 5,6%         | 12,4%       | 0,7%               | 0,2%         | 0,9%        |
| Vois goûter                             | 2,0%              | 2,2%         | 4,2%        | 0,7%               | 0,3%         | 1,0%        |
| Vois argent                             | 1,0%              | 1,3%         | 2,3%        | 0,5%               | 0,4%         | 0,9%        |
| Racket                                  | 2,4%              | 2,2%         | 4,6%        | 0,8%               | 0,4%         | 1,2%        |
| <b>Indice violences d'appropriation</b> | <b>2,4%</b>       | <b>2,2%</b>  | <b>4,6%</b> | <b>1,3%</b>        | <b>0,6%</b>  | <b>1,9%</b> |

Harcèlement entre pairs © Ph.-ZMO, 2014

54



Résultats  
**CYBERHARCÈLEMENT**

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

[ 55 ]

## Cyberharcèlement

|                              |                            |                            |                          |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Harcèlement physique<br>5.5% | Harcèlement verbal<br>8.7% | Harcèlement sexuel<br>5.8% | Cyberharcèlement<br>1.6% |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|

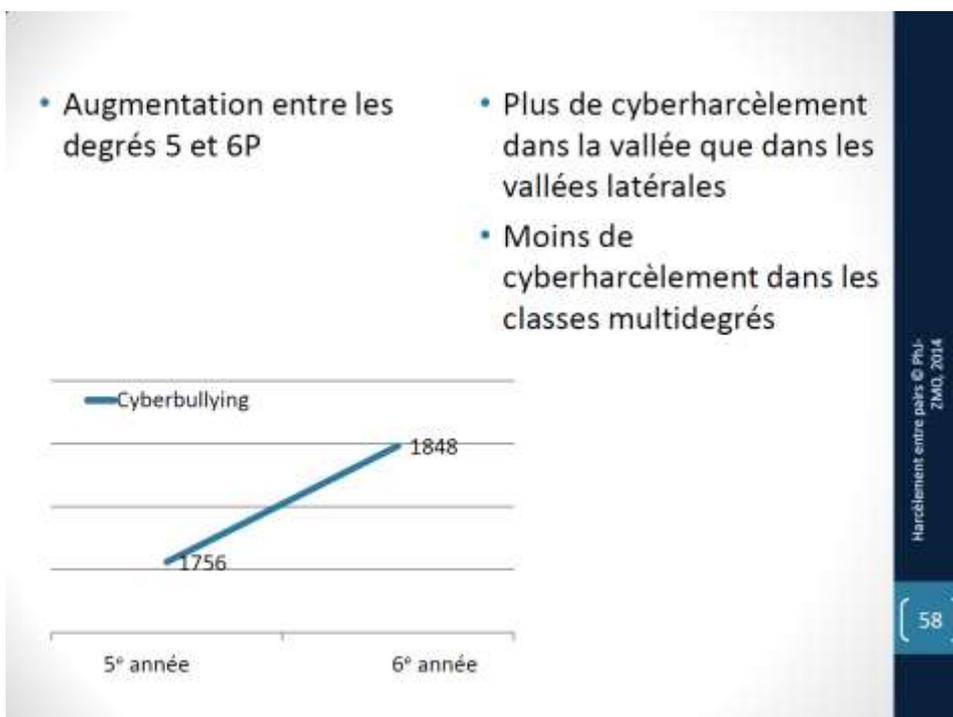
Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

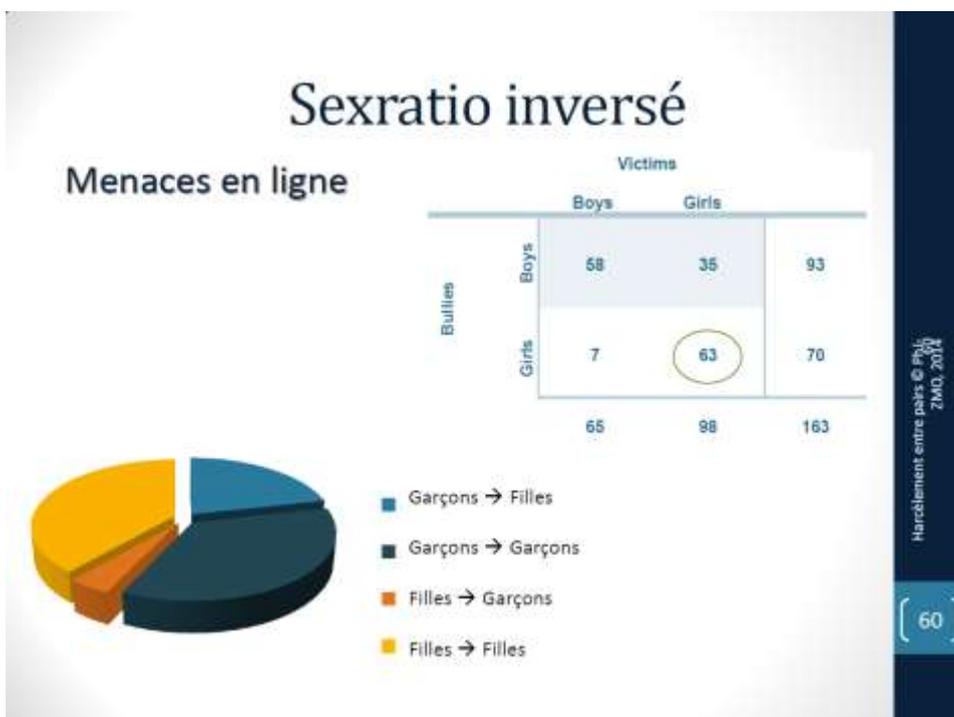
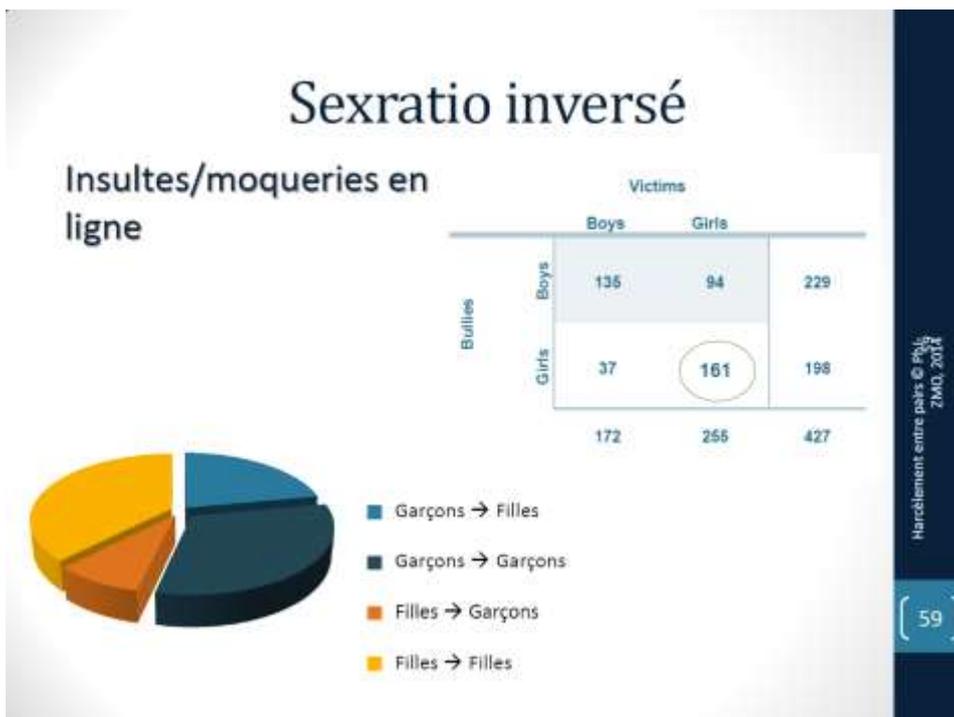
[ 56 ]

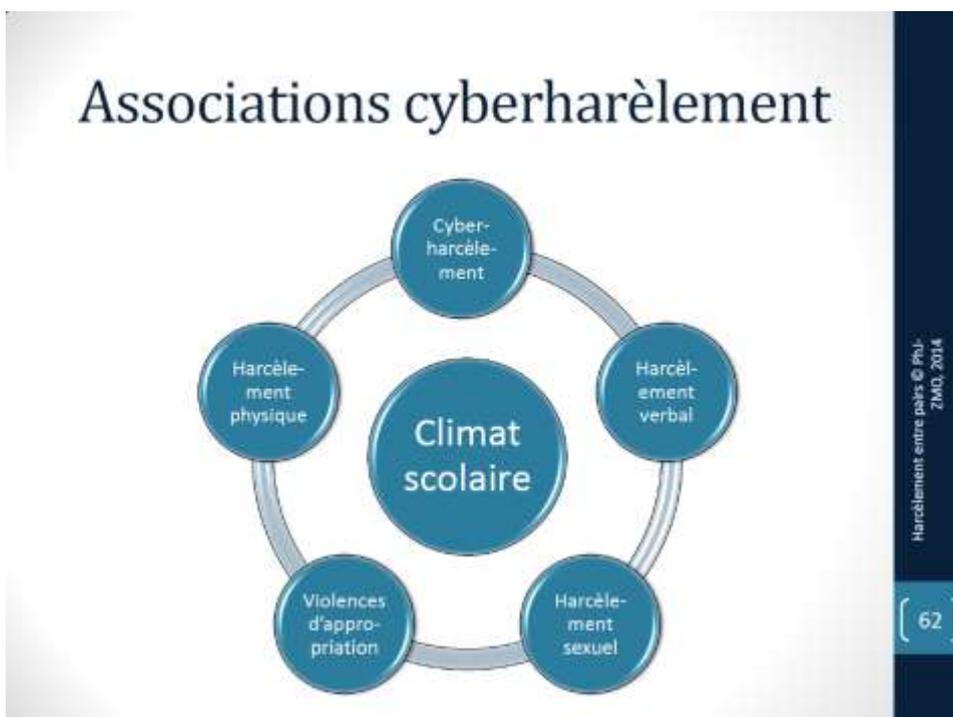
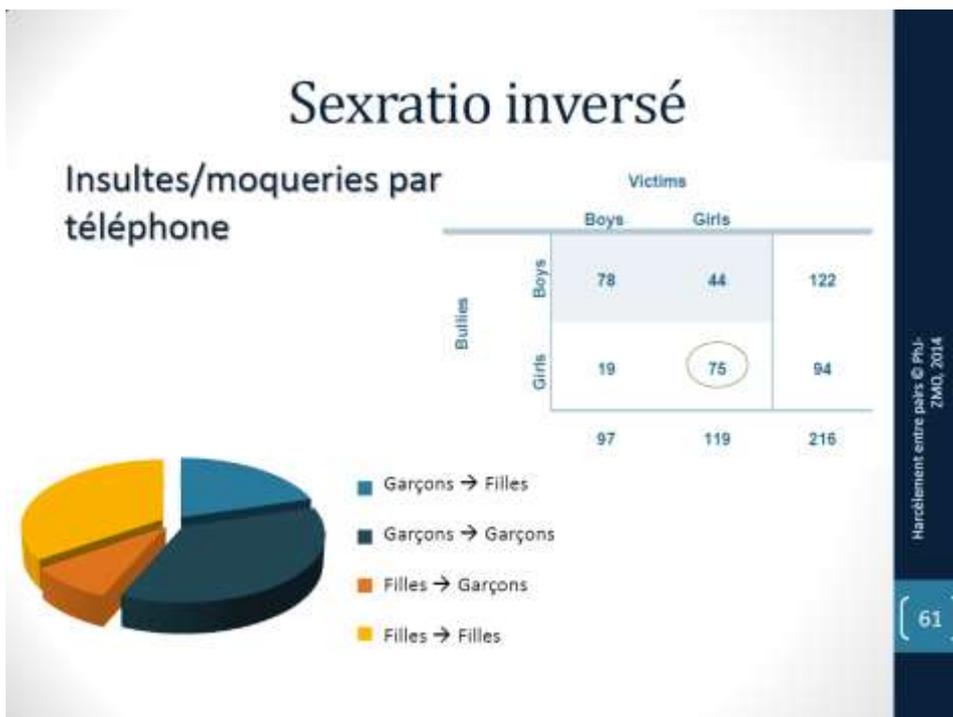
|                         | Jamais | Quelquefois | Souvent | Très souvent | Non réponse |
|-------------------------|--------|-------------|---------|--------------|-------------|
| Insultes, moqueries     | 82,1%  | 13,1%       | 1,8%    | 1,4%         | 1,6%        |
| Menaces                 | 92,2%  | 4,6%        | 0,6%    | 0,6%         | 2,0%        |
| Téléphone               | 90,4%  | 6,5%        | 0,6%    | 0,3%         | 2,2%        |
| Film/photographie       | 87,5%  | 9,1%        | 0,6%    | 0,5%         | 2,3%        |
| Indice cyberharcèlement | 88,1%  | 8,3%        | 0,9%    | 0,7%         | 2%          |

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

( 57 )







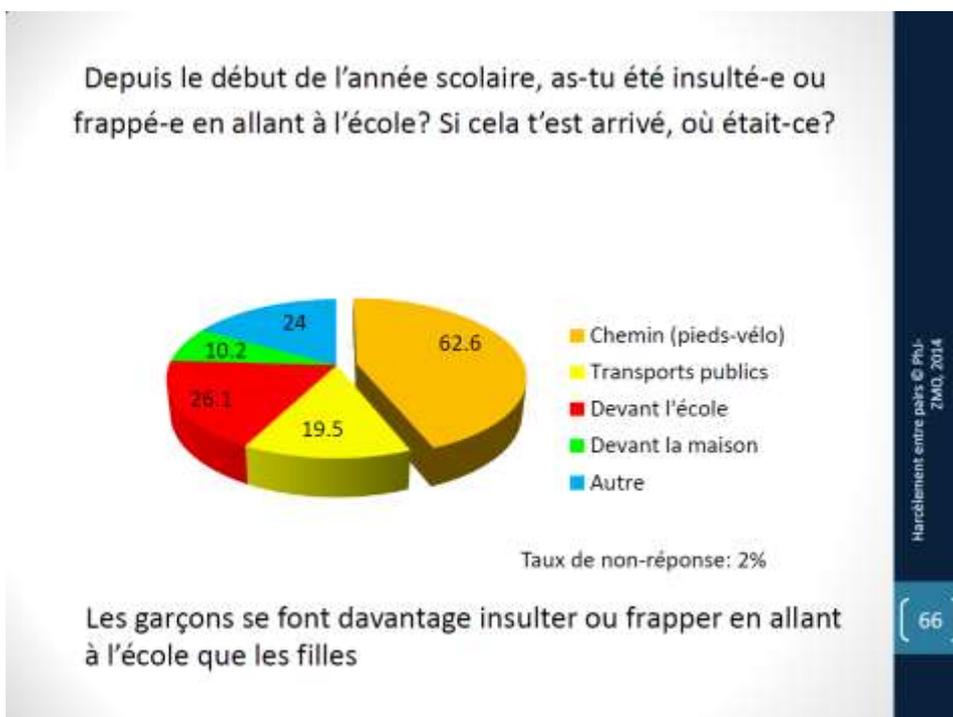
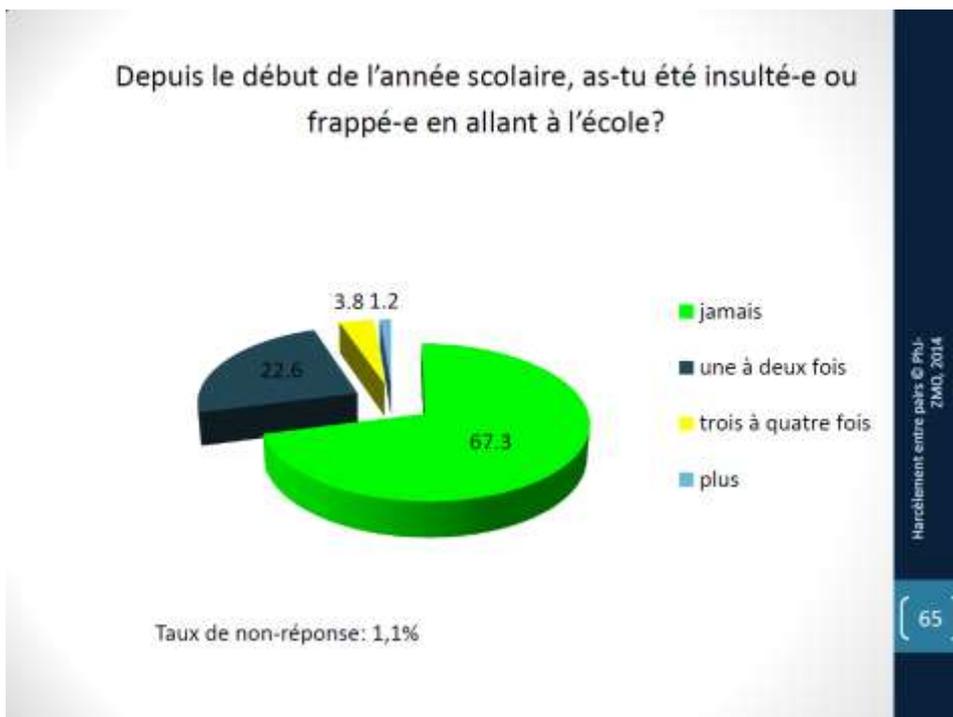
## Convention des Droits de l'enfant

### Article 13 Al. 1:

1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.



Résultats  
CHEMIN DE L'ECOLE





## Dans les classes à degrés multiples...

- Meilleur climat scolaire
- Moins de harcèlement verbal
- Moins de harcèlement physique
- Moins de harcèlement global
- Moins de cyberharcèlement
- Moins de violences d'appropriation

36 / 217 classes de l'échantillon

## Résultats

## HARCÈLEMENT SELON LE GENRE

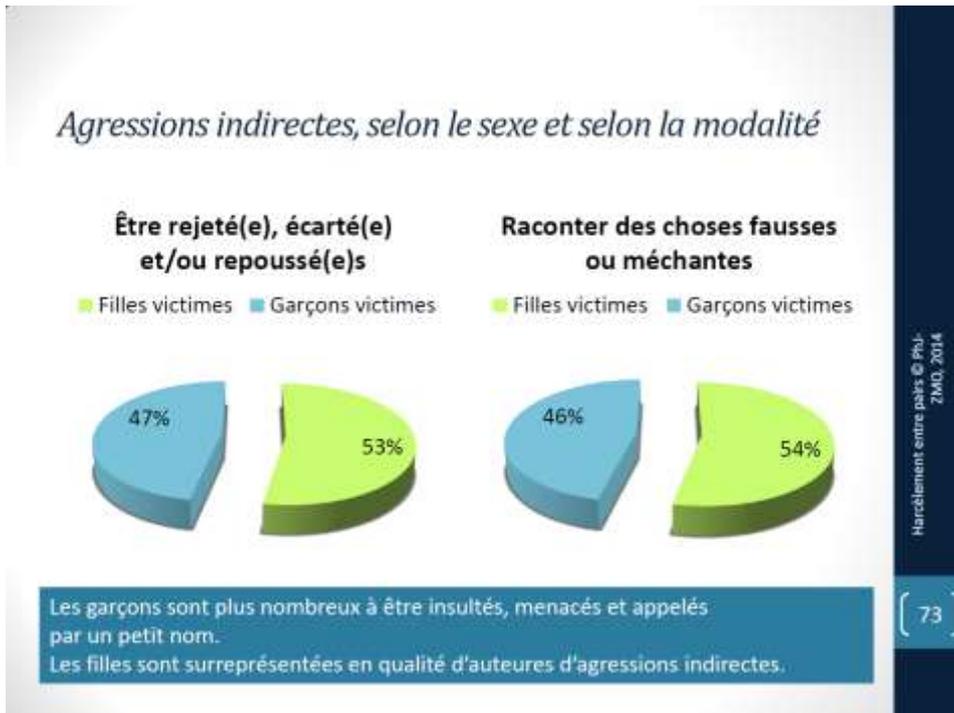
## Surreprésentation des garçons

- Parmi les victimes...
  - H. physique: 3GV:2FV
  - H. global: 7GV:3FV
- ... et les auteurs
  - H. verbal et à caractère sexuel: 2GA:1FA
  - H. physique: 8GA:1FA

Confirmation des résultats de Blaya et al. (2003), Jovonen et al. (2000) et Underwood et Rosen (2011)

## Mais...

- Il existe des formes de violences pour lesquelles les filles représentent une part plus importante de victimes et/ou d'auteurs
  - Harcèlement à caractère sexuel
  - Cyberharcèlement
  - Agressions indirectes



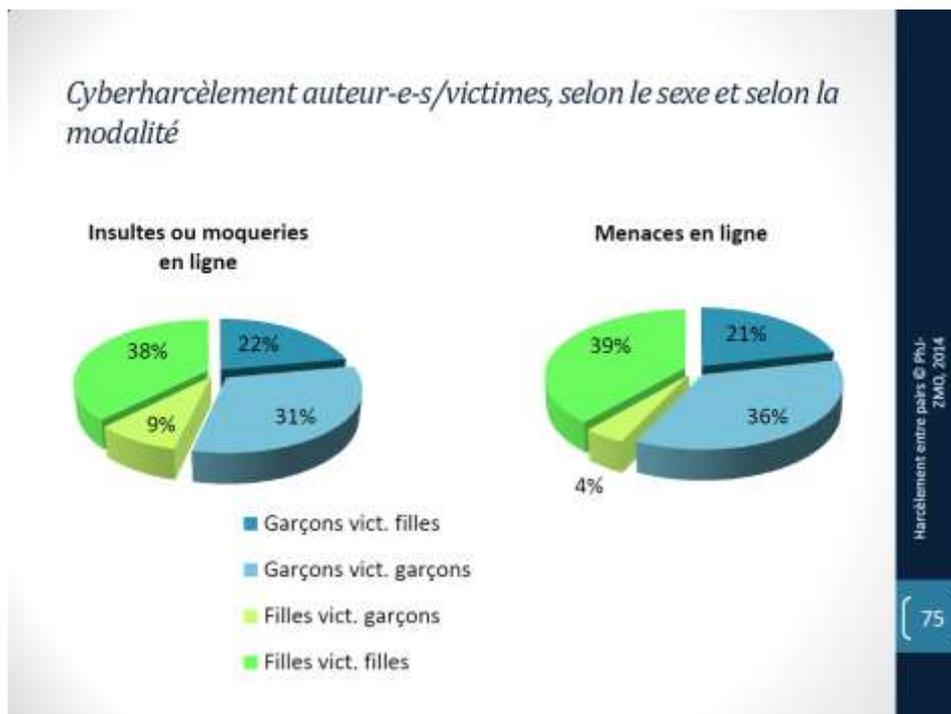
### Cyberharcèlement auteur-e-s/victimes, selon le sexe et selon la modalité

| Insultes / moqueries sur Internet |   |          |     |       |
|-----------------------------------|---|----------|-----|-------|
|                                   |   | Victimes |     |       |
|                                   |   | ♂        | ♀   | Total |
| Auteur-e-s                        | ♂ | 135      | 94  | 229   |
|                                   | ♀ | 37       | 161 | 198   |
| Total                             |   | 172      | 255 | 427   |

| Menaces sur Internet |   |          |    |       |
|----------------------|---|----------|----|-------|
|                      |   | Victimes |    |       |
|                      |   | ♂        | ♀  | Total |
| Auteur-e-s           | ♂ | 58       | 35 | 93    |
|                      | ♀ | 7        | 63 | 70    |
| Total                |   | 65       | 98 | 163   |

| Menaces / insultes par téléphone |   |          |     |       |
|----------------------------------|---|----------|-----|-------|
|                                  |   | Victimes |     |       |
|                                  |   | ♂        | ♀   | Total |
| Auteur-e-s                       | ♂ | 78       | 44  | 122   |
|                                  | ♀ | 19       | 75  | 94    |
| Total                            |   | 97       | 119 | 216   |

Harcèlement entre pairs © PHU-ZMO, 2014

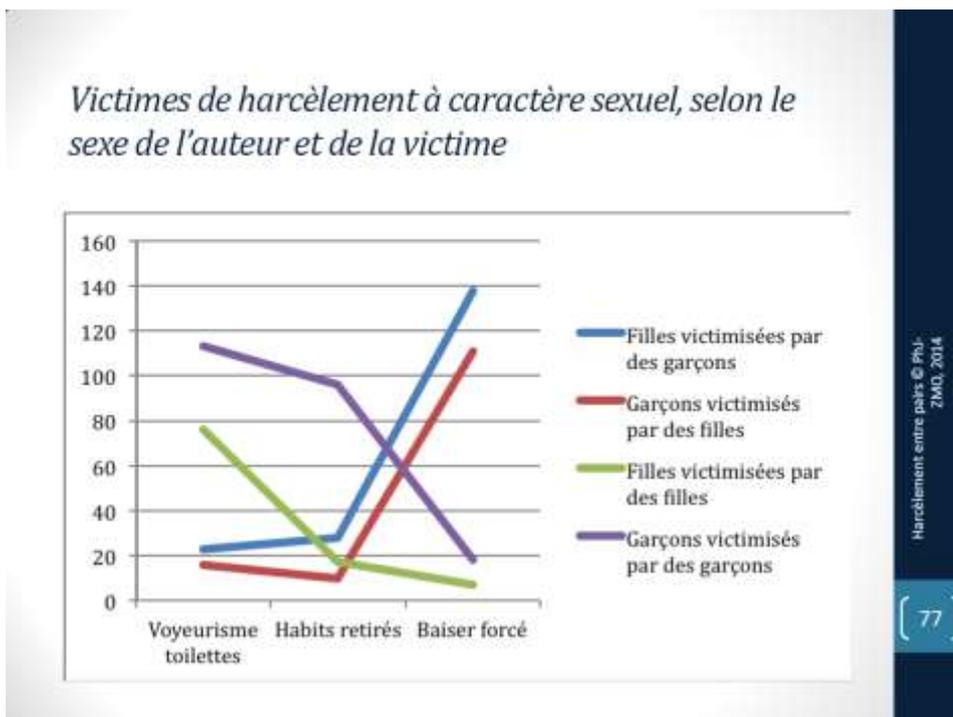


- Les filles victimisent les filles
- Les filles harcèlent différemment que les garçons

**Le harcèlement entre pairs serait donc genré...**

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

( 76 )



### Le harcèlement entre pairs serait donc généré...

- Peut-on lier cela à l'apprentissage des normes de genre, au renforcement des stéréotypes du genre?
- En partie... mais le sexe n'est pas la seule variable en jeu dans une classe

Harcèlement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014  
( 78 )

Merci pour ce test. Je trouve qu'on a de la chance d'avoir des gens qui s'occupe de nous comme ça. Merci!!!

## SYNTHÈSE

## Enjeux

- Relativement peu de harcèlement en Valais  
→ Comment maintenir cet état de quiétude?
- Zones d'ombre  
→ Chemin de l'école  
→ Cyberspace
- Primaire comme antichambre du secondaire  
→ Peut-on agir de manière préventive?
- Questions de genre  
→ Les filles ont-elles d'autres modes de harcèlement?

# Perspectives

| Recherche  | Prévention   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Études qualitatives</li><li>→ VIA SCOLA</li><li>• Études incluant d'autres acteurs</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Rupture du premier silence</li><li>• <u>Kit pédagogique</u></li><li>• Prise de conscience par les parents et les enseignants</li></ul> |

Harcelement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

{ 81 }

<http://animation.hepvs.ch/harcelement/>



Le pari majeur est bien d'augmenter le réseau de solidarité, et l'empathie pour les victimes et leurs familles.

(Debarbieux, 2011)

Harcelement entre pairs © PhJ-ZMO, 2014

{ 82 }

## Conclusion

Nous savons que le harcèlement entre pairs existe et affecte un nombre conséquent d'enfants comme victimes, auteurs et témoins.

Nous connaissons avec grande précision les conséquences pour les enfants victimes, auteurs et témoins, ainsi que, de manière globale, les coûts sociaux et budgétaires que le bullying entraîne.

Il nous paraît répréhensible de ne pas allouer des ressources importantes, de former les personnes qui sont dans les tranchées au quotidien avec les enfants, et d'étendre la prévention de manière prioritaire au monde virtuel qui souffre d'un manque d'attention adulte très problématique.

## Quelques documents de référence

- [En finir avec la violence à l'école : guide à l'intention des enseignants](#)
- [Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement \(CoE\)](#)
- [Que faire dans mon école, contre le harcèlement ? \(Education Nationale, France\)](#)
- [Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement \(Education Nationale, France\)](#)

Pour aller plus loin...

Voir ci-dessous

## Quelques films de prévention

**Agir contre le harcèlement à l'école (gouv.fr)**

- [Les rumeurs](#)
- [Les claques](#)
- [Les injures](#)

**Conseil de l'Europe**

- [Halte au harcèlement à l'école](#)

**Netécoute.fr**

- [Cyberharcèlement, film interactif](#)

Harcèlement entre pairs © Phil-  
ZMO, 2014

{ 85 }

Voir ci-dessous

|  |   |
|--|---|
| <p>Prof. Philip D. Jaffé<br/>Directeur Institut<br/>Universitaire Kurt Bösch<br/>Responsable UER Droits<br/>de l'Enfant<br/><a href="mailto:philip.jaffe@iukb.ch">philip.jaffe@iukb.ch</a></p> | <p>Zoe Moody<br/>Professeure HEP<br/>Haute école<br/>pédagogique du Valais<br/><a href="mailto:zoe.moody@hepvs.ch">zoe.moody@hepvs.ch</a></p> |
|--|---|

Harcèlement entre pairs © Phil-  
ZMO, 2014

{ 86 }

[Philip.jaffe@iukb.ch](mailto:Philip.jaffe@iukb.ch)

[Zoe.moody@hepvs.ch](mailto:Zoe.moody@hepvs.ch)

## Documents de référence liés à la présentation de Mme Moody:

- [En finir avec la violence à l'école : guide à l'intention des enseignants](#)
- [Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement \(CoE\)](#)
- [Que faire dans mon école, contre le harcèlement ? \(Education Nationale, France\)](#)
- [Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement \(Education Nationale, France\)](#)
- [Pour aller plus loin...](#)

## Quelques films de prévention liés à la présentation de Mme Moody :

Agir contre le harcèlement à l'école (gouv.fr)

- [Les rumeurs](#)
- [Les claques](#)
- [Les injures](#)

Conseil de l'Europe

- [Halte au harcèlement à l'école](#)

Netécoute.fr

- [Cyberharcèlement, film interactif](#)

8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

**Atelier « *Aspects juridiques, ce que dit la loi* »**

***M. Laurent Schmidt***

[Atelier « \*Pars pas, détresse existentielle et risques suicidaires\* »](#)

[Table des matières](#)

**"Harcèlement entre pairs"**

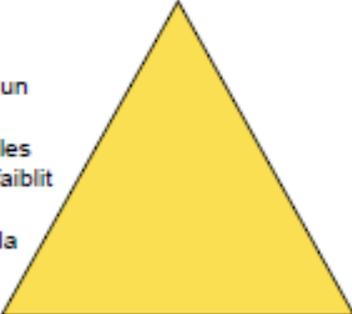
Que dit le droit ?

Mercredi 8 octobre 2014

**Définition**

**Le harcèlement :**

1. Action de harceler (Larousse)
2. Le harcèlement est un enchaînement d'agissements hostiles dont la répétition affaiblit psychologiquement l'individu qui en est la victime (Wikipédia).



**Définition de droit pénal**

**Le harcèlement :**

1. Action de harceler (Larousse)
2. Le harcèlement est un enchaînement d'agissements hostiles dont la répétition affaiblit psychologiquement l'individu qui en est la victime (Wikipédia).
3. Pas de définition en droit pénal



### Les infractions principales 1

|                     |        |   |
|---------------------|--------|---|
| Diffamation         | CP 173 | » |
| Calomnie            | CP 174 | » |
| Injure              | CP 177 | » |
| Menace              | CP 180 | » |
| Contrainte          | CP 181 | » |
| Voies de fait       | CP 128 | » |
| Lésions corporelles | CP 123 | » |

### Les infractions principales 2

|                             |                |   |
|-----------------------------|----------------|---|
| Enregistrement non autorisé | CP 179 bis     | » |
| Violation du domaine secret | CP 179 quater  | » |
| Abus du téléphone           | CP 179 septies | » |

### Intervention : ce que la loi permet

#### But : punir l'auteur

|                           |         |   |
|---------------------------|---------|---|
| Dénonciation au Procureur | CPP 301 | » |
|---------------------------|---------|---|

#### But : protéger la victime

|                      |             |   |
|----------------------|-------------|---|
| Signalement à l'APEA | CC 443 al.1 | » |
| Pour les mineurs     | LCJ 53      | » |

## Intervention : ce que la loi exige

### But : punir l'auteur

|                           |                     |    |
|---------------------------|---------------------|----|
| Dénonciation au Procureur | CPP 302<br>LACPP 35 | PI |
|---------------------------|---------------------|----|

### But : protéger la victime

|                      |              |    |
|----------------------|--------------|----|
| Signalement à l'APEA | CC 443 al. 2 | PI |
| Pour les mineurs     | LCJ 54       | PI |

## Le harcèlement du droit privé

### Art. 28 b CC

En cas de violence, de menaces ou de harcèlement, le demandeur peut requérir le juge d'interdire à l'auteur de l'atteinte, en particulier:

1. de l'approcher ou d'accéder à un périmètre déterminé autour de son logement;
2. de fréquenter certains lieux, notamment des rues, places ou quartiers;
3. de prendre contact avec lui, notamment par téléphone, par écrit ou par voie électronique, ou de lui causer d'autres dérangements.

## Référence

[http://www2.unine.ch/files/content/sites/cert/files/ouvrages/Deveaud-Pledran\\_these.pdf](http://www2.unine.ch/files/content/sites/cert/files/ouvrages/Deveaud-Pledran_these.pdf)

## Conclusion

[http://www2.unine.ch/files/content/sites/cert/files/ouvrages/Deveaud-Pledran\\_these.pdf](http://www2.unine.ch/files/content/sites/cert/files/ouvrages/Deveaud-Pledran_these.pdf)

## Les dispositions légales

### Diffamation (173 CP)

Celui qui, en s'adressant à un tiers, aura accusé une personne ou jeté sur elle le soupçon de tenir une conduite contraire à l'honneur, ou de tout autre fait propre à porter atteinte à sa considération, celui qui aura propagé une telle accusation ou un tel soupçon, sera, **sur plainte**, puni d'une peine pécuniaire de 180 jours-amende au plus



### Calomnie (174 CP)

Celui qui, de toute autre manière, aura, par la parole, l'écriture, l'image, le geste ou par des voies de fait, attaqué autrui dans son honneur sera, **sur plainte**, puni d'une peine pécuniaire de 90 jours-amende au plus.



### Injure (177 CP)

Celui qui, de toute autre manière, aura, par la parole, l'écriture, l'image, le geste ou par des voies de fait, attaqué autrui dans son honneur sera, **sur plainte**, puni d'une peine pécuniaire de 90 jours-amende au plus.



### Menace (180 CP)

Celui qui, par une menace grave, aura alarmé ou effrayé une personne sera, **sur plainte**, puni d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire.



### Contrainte (181 CP)

Celui qui, en usant de violence envers une personne ou en la menaçant d'un dommage sérieux, ou en l'entravant de quelque autre manière dans sa liberté d'action, l'aura obligée à faire, à ne pas faire ou à laisser faire un acte sera puni d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire.

**D'office**



### Voie de faits (126 CP)

Celui qui se sera livré sur une personne à des voies de fait qui n'auront causé ni lésion corporelle ni atteinte à la santé sera, **sur plainte**, puni d'une amende.



### Lésion corporelle simple (123 CP)

Celui qui, intentionnellement, aura fait subir à une personne une autre atteinte à l'intégrité corporelle ou à la santé sera, **sur plainte**, puni d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire



### Enregistrement non autorisé

Celui qui, sans le consentement de tous les participants, aura écouté à l'aide d'un appareil d'écoute ou enregistré sur un porteur de son une conversation non publique entre d'autres personnes,

.....

sera, **sur plainte**, puni d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire.



### Violation du domaine secret

Celui qui, sans le consentement de la personne intéressée, aura observé avec un appareil de prise de vues ou fixé sur un porteur d'images un fait qui relève du domaine secret de cette personne ou un fait ne pouvant être perçu sans autre par chacun et qui relève du domaine privé de celle-ci,

.....  
sera, **sur plainte**, puni d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire.



### Utilisation abusive d'une installation téléphonique

Celui qui, par méchanceté ou par espièglerie, aura utilisé abusivement une installation de télécommunication pour inquiéter un tiers ou pour l'importuner sera, **sur plainte**, puni d'une amende



### Droit de dénoncer (301 CPP)

<sup>1</sup> Chacun a le droit de dénoncer des infractions à une autorité de poursuite pénale, par écrit ou oralement.

<sup>2</sup> L'autorité de poursuite pénale informe le dénonciateur, à sa demande, sur la suite qu'elle a donnée à sa dénonciation.

<sup>3</sup> Le dénonciateur qui n'est ni lésé, ni partie plaignante ne jouit d'aucun autre droit en procédure



### Droit d'aviser l'autorité (443 CC)

<sup>1</sup> Toute personne a le droit d'aviser l'autorité de protection de l'adulte qu'une personne semble avoir besoin d'aide. Les dispositions sur le secret professionnel sont réservées.



### Droit d'aviser l'autorité (53 LCJ)

<sup>1</sup> Toute personne a le droit d'aviser l'autorité tutélaire ou le Département, lorsqu'elle constate une situation de mise en danger d'un enfant.  
(moins de 18 ans)



### Obligation de dénoncer – 302 CPP

<sup>1</sup> Les autorités pénales sont tenues de dénoncer aux autorités compétentes toutes les infractions qu'elles ont constatées dans l'exercice de leurs fonctions ou qui leur ont été annoncées si elles ne sont pas elles mêmes compétentes pour les poursuivre.

<sup>2</sup> La Confédération et les cantons règlent l'obligation de dénoncer incombant aux membres d'autres autorités.

### Obligation de dénoncer - 35 LACPP

<sup>1</sup>Toute autorité, tout fonctionnaire, tout agent de la force publique du canton ou de la commune a l'obligation de dénoncer aux autorités compétentes toute *infraction se poursuivant d'office* qui est parvenue à sa connaissance dans l'exercice de ses fonctions et de prendre, dans le cadre de sa compétence, les mesures urgentes propres à favoriser l'instruction



### Obligation d'aviser l'autorité (443 CC)

<sup>1</sup>Toute personne a le droit d'aviser l'autorité de protection de l'adulte qu'une personne semble avoir besoin d'aide. Les dispositions sur le secret professionnel sont réservées.

<sup>2</sup>Toute personne qui, dans l'exercice de sa fonction officielle, a connaissance d'un tel cas est tenue d'en informer l'autorité.

Les cantons peuvent prévoir d'autres obligations d'aviser l'autorité.



### Obligation d'aviser l'autorité (54 LCJ)

<sup>1</sup>Toute personne qui, dans le cadre de l'exercice d'une profession, d'une charge ou d'une fonction en relation avec des enfants, qu'elle soit exercée à titre principal, accessoire ou auxiliaire, a connaissance d'une situation de *mise en danger* du développement d'un enfant, et qui ne peut y remédier par son action, doit aviser son supérieur ou, à défaut, l'autorité tutélaire.

<sup>2</sup>En cas d'avis au supérieur, ce dernier est tenu d'agir dans les meilleurs délais, notamment pour faire cesser la situation de mise en danger, pour prendre toutes mesures utiles à l'intérêt de l'enfant et pour sauvegarder les preuves.



8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

***Atelier « Pars pas, détresse existentielle et risques  
suicidaires »***

***Mme Valérie Gay Crosier***

[Atelier « Police judiciaire, analyse d'un cas vécu »](#)

[Table des matières](#)



## HARCÈLEMENT ENTRE PAIRS DÉTRESSE EXISTENIELLE ET RISQUES SUICIDAIRES

La difficulté dans l'identification des risques suicidaires réside dans le fait que pris isolément, ces facteurs ne sont pas spécifiques à crise suicidaire. C'est dans leur association, leur apparition brutale et leur durée que réside le danger. Il est à noter que bien que le suicide soit le résultat d'un processus, ce dernier peut être extrêmement court chez les jeunes. On parle de raptus suicidaire (suicide impulsif.)

Les facteurs de risques et les éléments déclencheurs sont deux choses bien distinctes. Les premiers étant ceux qui modèlent un terrain propice au risque suicidaire, les seconds ceux qui font basculer le jeune vers le passage à l'acte.

| FACTEURS DE RISQUES <sup>i</sup>   | SYMPTÔMES   | ÉLÉMENTS DÉCLENCHEURS   |
|--|---|---|
| Sexe masculin<br>Suicide dans la famille<br>Dépression / troubles psy.<br>Inactivité professionnelle<br>Solitude<br>Tentatives de suicide<br>Contexte familial perturbé<br>Consommations OH/drogues<br>Maladie<br>Recherche d'identité sexuelle<br>Impulsivité ou hypersensibilité<br>Victime de violence ou d'abus<br>Solitude ou rejet par les pairs depuis l'enfance<br>Longue histoire d'échecs scolaire | Absences répétées<br>Baisse des résultats scolaires<br>Consommations<br>Humeur triste ou irritable<br>Perte d'intérêt<br>Perte d'appétit<br>Insomnies<br>Idées noires<br>Problèmes de concentration<br>Isolement<br>Manque d'hygiène<br>Accidents à répétition<br>Messages directs ou indirects<br>Préparatifs<br>Euphorie après une phase dépressive | Echecs<br>Pertes<br>Ruptures<br>Deuil<br>Maladie<br>Phases de transitions<br>Moqueries<br>Exclusion<br>Attentes de l'entourage<br>Difficultés de choix professionnel<br>Harcèlement |

| RESSOURCES   |  |
|--|--|
| Urgences psychiatriques : <b>0800 012 210</b><br>Urgences médicales : <b>144</b> | Ecoute et soutien Pars Pas: <b>027 321 21 21</b><br><b>aide@parspas.ch</b><br><b>www.revs.ch</b> |

<sup>i</sup> Office fédéral de la santé publique (2005). «Le suicide et la prévention du suicide en Suisse, Rapport répondant au postulat Widmer»

8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

***Atelier « Police judiciaire, analyse d'un cas vécu »***

***Mme Maria Locher***

[Atelier « Prévention du Rejet des Minorités Sexuelles »](#)

[Table des matières](#)

# Harcèlement entre pairs

**RVES - Atelier police judiciaire « analyse d'un cas vécu »**  
Sion, Lycée-Collège des Creusets – 08.10.2014



**police**

M. Locher IP – oct. 2014

UNIVERSITÉ  
DU VALAIS  
SARON VALLE

## Sommaire

- ▲ Section Mineurs & Mœurs (SMM)
- ▲ Infractions pénales
- ▲ Cas vécu
- ▲ Déroulement de l'enquête
- ▲ Procédure à suivre
- ▲ Conclusions

**police**

Sommaire

UNIVERSITÉ  
DU VALAIS  
SARON VALLE

## Police judiciaire – Section Mineurs & Moeurs



## Section Mineurs & Mœurs

### ▲ Domaines d'activités

- Délinquance juvénile
- Infractions contre l'intégrité sexuelle
- Prise en charge des victimes
- Auditions spécifiques d'enfants
- Fugues / disparitions
- Prostitution
- Prévention

## Éléments constitutifs des infractions « Harcèlement entre pairs »

### ▲ Bullying – Cyberbullying - Sexting

- **Enfant ou jeune victime d'un autre enfant ou d'un autre jeune ou alors d'un groupe de jeunes**
  - **actes d'ordre physique, verbal, psychologique, sexuel**
- **De manière répétée, voire soutenue**
- **Difficulté pour la victime de se défendre**
- - -
- **Diffusion rapide et généralisée par le biais des réseaux sociaux ou des téléphones portables**



Bullying - Cyberbullying - Sexting



## Infractions pénales

### ▲ Harcèlement physique

- Lésions corporelles graves CPS 122
- Lésions corporelles simples CPS 123
- Voies de fait CPS 126
- Extorsion & chantage CPS 156
- Contrainte CPS 181

### ▲ Harcèlement verbal

- Injures CPS 177
- Discrimination raciale CPS 261 bis
- Menaces CPS 180
- Diffamation CPS 173
- Calomnie CPS 174



infractions pénales - 1



## Infractions pénales suite

### ▲ **Harcèlement sexuel - Sexting**

- Contrainte sexuelle CPS 189
- Désagrèments causés par la confrontation à un acte d'ordre sexuel CPS 198
- Pornographie CPS 197

### ▲ **Cyberbullying ou vidéolynchage**

- Utilisation abusive d'une installation de télécommunication CPS 179 bis/ter/quater/septies
- Utilisation abusive d'un ordinateur CPS 147
- Soustraction de données CPS 143
- Accès indu à un système informatique CPS 143 bis

### ▲ **Harcèlement psychologique ou moral**

- *Moqueries, humiliations, remarques insidieuses, rumeurs, etc.*



infractions pénales - II



## Cas vécu

### Auteur :

Adolescente de 14 ans

### Faits :

L'adolescente s'en prend à deux camarades de classe du même âge. Pendant que l'une est humiliée et frappée l'autre est contrainte à filmer la scène..

*Voir séquence vidéo..*



Cas pratique



## Les principales phases de l'enquête

- ▲ **Avis au Juge des Mineurs**
- ▲ **Définitions les infractions**
  - Lésions corporelles simples – voies de fait – contrainte – menaces – injures – représentation de la violence
- ▲ **1<sup>ère</sup> victime**
  - Audition audiovisuelle
- ▲ **Sauvegarde des preuves**
  - Aspect technique
    - Internet et réseaux sociaux – téléphone portable – etc.
  - Aspect médical
    - Examens – constat de coups



Phase de l'enquête I



## Les différentes phases de l'enquête (suite)

- ▲ **Témoin (2<sup>ème</sup> victime)**
  - Audition en qualité de PADR
- ▲ **Appréhension de l'auteur**
  - Intervention en milieu scolaire
  - Arrestation provisoire jusqu'à 6 heures
- ▲ **Avis au représentant légal**
- ▲ **Interrogatoire**
  - Droits de la prévenue mineure
  - Situation personnelle
- ▲ **Séance au Tribunal des mineurs**
- ▲ **Placement en détention provisoire**



Phase de l'enquête II



## Procédure à suivre au niveau scolaire

### ▲ Intervention au niveau scolaire

- Médiateur scolaire
- Elèves
- Parents

### ▲ Loi cantonale en faveur de la Jeunesse

#### • Art. 54 Obligation de signalement

- <sup>1</sup> Toute personne qui, dans le cadre de l'exercice d'une profession, d'une charge ou d'une fonction en relation avec des enfants, qu'elle soit exercée à titre principal, accessoire ou auxiliaire, a connaissance d'une situation de mise en danger du développement d'un enfant, **et qui ne peut y remédier par son action, doit aviser son supérieur ou, à défaut, l'autorité tutélaire.**
- <sup>2</sup> En cas d'avis au supérieur, ce dernier est tenu d'agir dans les meilleurs délais, notamment pour faire cesser la situation de mise en danger, pour prendre toutes mesures utiles à l'intérêt de l'enfant et pour sauvegarder les preuves.
- <sup>3</sup> Les infractions poursuivies d'office doivent être dénoncées au juge d'instruction pénale. S'il y a doute sur l'opportunité de la démarche, il est possible de consulter le Département.
- <sup>4</sup> La personne avisante est informée de la suite donnée de manière appropriée.
- <sup>5</sup> Demeurent réservées les dispositions spéciales de droit fédéral et cantonal.

### ▲ Signalement direct aux services de police

### ▲ Détection - Prévention



Procédure

11



## Conclusions

### ▲ Police ↔ Ecole → PARTENAIRES

### ▲ Intervention → RAPIDE

### ▲ But de l'intervention scolaire et/ou policière → EDUCATIF et PROTECTEUR avant tout..

### ▲ En cas de doute → CONSEIL, la police à votre écoute



Conclusions

12



## Questions



**Merci!**

**police**

Questions

13

CANTON DE VALAIS  
ARNDT WALLIS

8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

## ***Atelier « Prévention du Rejet des Minorités Sexuelles »***

***Mme Johanne Guex***

[Atelier « Pression sociale entre pairs, comment les jeunes sont pris dans un impératif de consommation \(tabac, alcool,...\) par les pubs et/ou les pairs »](#)

[Table des matières](#)



Promotion Santé  
Valais

## PREMIS

# Prévention du REjet des MInorités Sexuelles

1

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REvS 08/10/2014

## Plan de la présentation

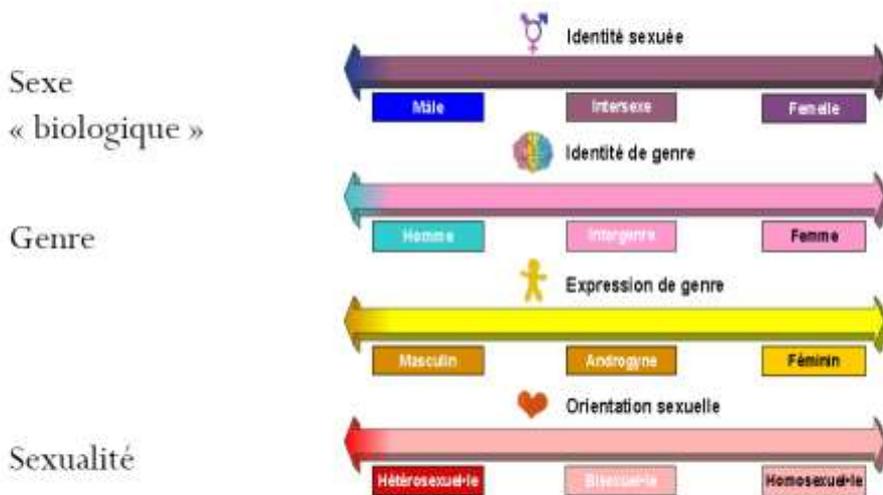
1. De quoi parle-t-on?
2. Mécanismes de rejet: stéréotypes et préjugés
3. Vécu-s des minorités sexuelles:
  - a) Discriminations et violences
  - b) Privilèges inconscients de la majorité
  - c) Déterminants sociaux de la santé
4. Influence de l'environnement
5. Conséquences sur la santé
6. Rôle des professionnels de santé et d'éducation

2

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REvS 08/10/2014

# 1. De quoi parle-t-on?



3 Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP) REvS 08/10/2014

## L'identité d'un individu

### Individuel

- L'identité de chaque individu est **multiple**
  - Un individu a des identités (nationalité, religion, statut professionnel, social, etc)
- Toutes ces identités sont nécessaires pour se définir mais une seule ne suffit pas pour définir l'individu

### Sociétal

- Les normes sociétales valorisées changent en fonction du contexte :
  - Social
  - Géographique
  - Historique

4 Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP) REvS 08/10/2014

## Modèles de masculinité valorisée selon le contexte historique



5

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REvS 08/10/2014

## 2. Mécanismes de rejet

Pensez à un homme homosexuel  
(gay)?



Pensez à une femme homosexuelle  
(lesbienne)?



6

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REvS 08/10/2014

## Stéréotypes

### Définition

« Théories implicites sur la personnalité que partagerait l'ensemble des membres d'un autre groupe ou de son propre groupe »

- 1 Gay est efféminé
- 1 Lesbienne est masculine

d'après Leyens 1983

7

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REVS 08/10/2014

## Préjugé-s

« Attitude **négative** ou prédisposition à adopter un comportement négatif, envers un groupe ou envers les membres de ce groupe, qui repose sur des généralisations erronées et rigides ».

d'après Allport 1954

Un homme efféminé est gay



Une femme masculine est lesbienne



8

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REVS 08/10/2014

Or ...



les déductions hâtives peuvent être erronées!

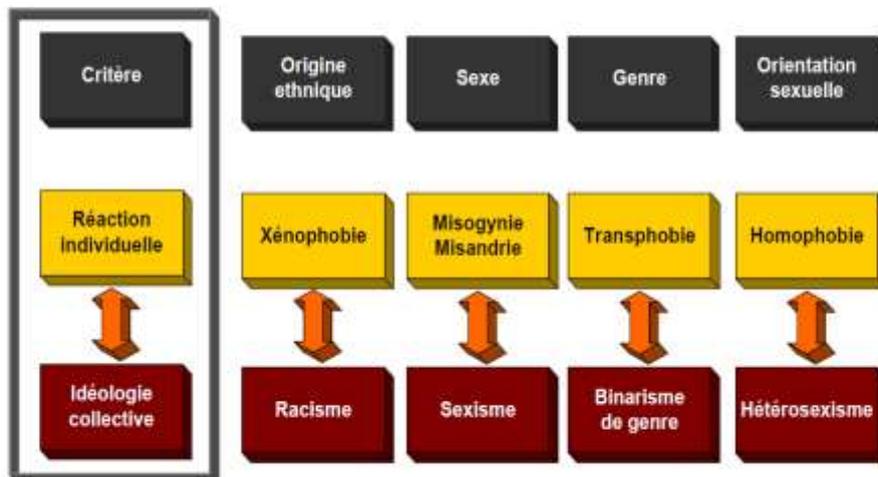
9 Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP) REVS 08/10/2014

|   |  |  |   |   |   |
|---|--|--|---|---|---|
| <br>JENNIFER LAWRENCE<br>ACTRICE<br>STRAIGHT | <br>FIONA D'AMORE<br>ACTRICE<br>GAY   | <br>CLAY AIKEN<br>CHANTEUR<br>STRAIGHT        | <br>RYAN REYNOLDS<br>ACTEUR<br>GAY | <br>DAVID BECKHAM<br>FOOTBALLEUR<br>STRAIGHT  | <br>MICHAEL BIEHN<br>ACTEUR<br>GAY |
| <br>ROBERT PATTINSON<br>ACTEUR<br>STRAIGHT   | <br>WOODY<br>ACTEUR<br>GAY            | <br>NICOLAS SARKOZY<br>POLITICIEN<br>STRAIGHT | <br>BRENT SPINER<br>ACTEUR<br>GAY  | <br>ALEX LIGUORI<br>ACTEUR<br>STRAIGHT        | <br>BRIAN FRONS<br>ACTEUR<br>GAY   |
| <br>HENRY CAVILL<br>ACTEUR<br>STRAIGHT       | <br>GARETH BALE<br>FOOTBALLEUR<br>GAY | <br>BRIAN FRONS<br>ACTEUR<br>STRAIGHT         | <br>IAN MCKELLEN<br>ACTEUR<br>GAY  | <br>CHRISTINE EBERSOLE<br>ACTRICE<br>STRAIGHT | <br>SUSAN PRICE<br>ACTRICE<br>GAY  |

10 Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP) REVS 08/10/2014

[Atelier « Pression sociale entre pairs, comment les jeunes sont pris dans un impératif de consommation \(tabac, alcool,...\) par les pubs et/ou les pairs »](#)

### 3. Le-s vécu-s des minorités



11

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REvS 08/10/2014

### Les insultes



12

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REvS 08/10/2014

## a) Discriminations et violences

### Violences



Leroy-Forgeot 1997

13

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REVS 08/10/2014



14

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REVS 08/10/2014

[Atelier « Pression sociale entre pairs, comment les jeunes sont pris dans un impératif de consommation \(tabac, alcool,...\) par les pubs et/ou les pairs »](#)

## b) Privilèges inconscients de la majorité

Qu'est ce qui a causé votre  
hétérosexualité?

Pensez-vous qu'on puisse guérir  
votre hétérosexualité?

A qui avez-vous **révélé** votre  
hétérosexualité ?

Comment vos parents ont-ils réagi  
lorsque vous leur avez dit que  
vous étiez hétérosexuel•le ?

Est-ce que vos collègues de travail  
sont au courant de votre  
hétérosexualité ?

Votre hétérosexualité n'est qu'une  
phase et que cela passera quand  
vous serez plus vieux ?

A quoi reconnaissez vous les autres  
hétérosexuel•le•s ?

Comment peut-on trouver du plaisir  
dans un rapport hétérosexuel ?

Que fait l'homme et que fait la  
femme dans un rapport  
hétérosexuel ?

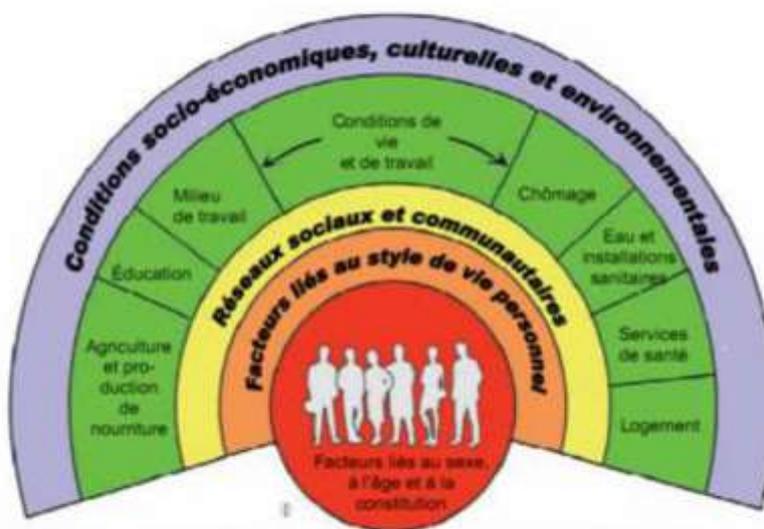
Considérant la fréquence des  
divorces, pourquoi y a-t-il si peu  
de relations stables chez les  
hétérosexuel•le•s?

15

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REVS 08/10/2014

## c) Déterminants sociaux de la santé



DANLQEN, Geena and WHITEHEAD, Margaret. 2011. Policies and Strategies to promote social equity in health. Institute of Future Studies, Stockholm (Sweden).

16

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REVS 08/10/2014

Pour en savoir davantage... ou la suite  
de la présentation...



[www.preos.ch](http://www.preos.ch)

Johanne Guex,  
027 329 04 23

[johanne.guex@psvalais.ch](mailto:johanne.guex@psvalais.ch)

Merci pour votre attention

17

Avec la collaboration de MM. Jouinot (Vogay) et Dr Bize (IUMSP)

REvS 08/10/2014

[Johanne.guex@psvalais.ch](mailto:Johanne.guex@psvalais.ch)

[www.preos.ch](http://www.preos.ch)

[Atelier « Pression sociale entre pairs, comment les jeunes sont pris dans un impératif de consommation \(tabac, alcool,...\) par les pubs et/ou les pairs »](#)

[Table des matières](#)

## Références données suite à l'atelier de Mme Guex

### Références

**Daye Caroline**, *De l'injure à la gay pride. Construction sociale de la connaissance et processus identitaire*, Université de Genève, 2005.

**Daye Caroline**, *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. Ed. de l'Aube, 2014.

**Dorais Michel**, *Mort ou vif. La face cachée du suicide chez les garçons*, VLB éditeur 2001

**Bourhis Richard, Gagnon André**, *Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes*, in RJ Vallerand, *Les Fondements de la psychologie sociale*, Montréal 1994.

**Firdion Jean-Marie, Verdier Éric**, *Homosexualités et suicide*, ed. Montblanc : H&O 2003.

**Goffman Erwin**, *Stigmate*, Paris, Ed. de Minuit 1977.

**OMS**, *Rapport mondial sur la violence et la santé*, Genève, 2002.

**Ryan Bill, Frappier Jean-Yves**, *Quand l'autre en soi grandit : les difficultés à vivre l'homosexualité à l'adolescence*, in **WELZER-LANG Daniel** 1995.

**Verdier Eric**, *Le bouc émissaire : violences agies et subies*, *Circul'Info N°78, M.F.P.F.*, Le Mans 2008.

**Welzer-Lang Daniel et al.**, *La peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie*, Montréal 1995.

**Balthasar H.** Populations particulières pour la prévention du VIH/sida, les jeunes homosexuels et bisexuels : revue de littérature. Institut universitaire de médecine sociale et préventive. Lausanne. *Raisons de santé*. 2004;99.

**Bize R, Balthasar H, Berrut S, Charrière E, Medico D, Volkmar E.** Vers l'égalité des chances en matière de santé pour les personnes LGBT: le rôle du système de Santé. *PREOS, Rapport du groupe Santé*. 2012

**Bize R, Volkmar E, Berrut S, Medico D, Balthasar H, Bodemann P, Makadon HJ.** Vers un accès à des soins de qualité pour les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres. *Revue Médicale Suisse*. 2011

**Blake SM, Ledsky R, Lehman T, et al.** Preventing sexual risk behaviors among gay, lesbian, and bisexual adolescents: the benefits of gay-sensitive HIV instruction in schools. *AJPH*. 2001

**Bostwick WB, Boyd CJ, Hughes TL et al.** Dimensions of sexual orientation and the prevalence of mood and anxiety disorders in the United States. *AJPH*. 2010;100:468-75

**Charrière E, Berrut S et al.**, Diversité sexuelle et santé scolaire : des fragilités largement méconnues. *Soins Infirmiers*. 2011, 9/2011 :9-11

***Atelier « Pression sociale entre pairs, comment les jeunes sont pris dans un impératif de consommation (tabac, alcool,...) par les pubs et/ou les pairs »***

***M. Claude Guntern***

[Atelier « Mobbing, comment l'école peut-elle réagir à temps ? »](#)

[Table des matières](#)



## Harcèlement entre pairs Pression sociale



Addiction valais

Deborah FAVRE intervenante en addiction  
Claude GUNTERN intervenant en addiction



## Au menu...

### 1. Adolescence et addictions

Période de bouleversements  
Consommation VS addiction

### 2. Facteurs de vulnérabilité

Etude HBSC –ISPA 2010, Surrís & All 2006  
Pression des pairs, véritable impact?

### 3. Adolescence et société

Le rôle de la publicité  
Société de consommation

### 4. Prévention, détection et intervention précoce

Ecole en santé = concept global de prévention de la santé  
Programme Je Gère, le quizz, T'assures t'es sûr, Fiesta...



## 1. Adolescence et addiction

- **Période de bouleversements**
- Changements dans les relations avec leurs proches
- Les pairs prennent une place importante → sentiment d'appartenance
- Intérêts, valeurs, modèles de comportements communs au groupe
- Modèles positifs (sport) / modèles négatifs (conduites à risque)
- Expérimentation et appropriation
- Hypothèse : ces nouvelles conduites sont incontestablement liées à celles de leur amis



## 1. Adolescence et addiction

### Consommation VS addiction

- **Abstinence et usage occasionnel / récréatif**
- **Mésusage (usage problématique)**  
utilisation dans des circonstances à risque  
consommation quotidienne
- **Abus (conséquences liées à l'usage / 1 critère)**  
problèmes de santé (y.c. accidents)  
usage dans des situations à risque  
problèmes avec la loi  
persistance de l'usage en dépit de problèmes sociaux
- **Dépendance (VOIR TABLEAU DSM5)**
- Les jeunes de moins de 20 ans ne représentent que le 12 % de la clientèle admise (secteur ambulatoire)
- Soit le 2,25 o/oo de la population dans cette tranche d'âge



## Évolution des critères diagnostiques

| critère   | DSM-4<br>dépendance | DSM-4<br>abus | DSM-5<br>trouble de l'usage |
|---|---------------------|---------------|-----------------------------|
| Desir persistant  | X                   | -             | X                           |
| Perte de contrôle   | X                   | -             | X                           |
| Temps passé   | X                   | -             | X                           |
| Tolérance   | X                   | -             | X                           |
| Syndrome de sevrage   | X                   | -             | X                           |
| Abandon des activités   | X                   | -             | X                           |
| Poursuite malgré les conséquences physiques et psychologiques | X                   | -             | X                           |
| Incapacité à remplir des obligations majeures                 | -                   | X             | X                           |
| Situations dangereuses  | -                   | X             | X                           |
| Problèmes judiciaires   | -                   | X             | -                           |
| Utilisation répétée malgré les problèmes sociaux              | -                   | X             | X                           |
| Craving   | -                   | -             | X                           |



## DSM-5

**Conditions** pour retenir le diagnostic de trouble lié aux substances et aux addictions:

- Au moins 2 critères remplis avec un retentissement significatif sur une période d'au moins 1 an

**3 niveaux de sévérité:**

- Faible : 2 à 3 critères
- Modéré : 4 à 5 critères
- Sévère : 6 critères ou plus

**Addictions sans substances:**

- Jeu pathologique reconnu (*pathological gambling* remplacé par *gambling disorder*)
- Jeu sur internet (*internet gaming*) nécessite l'accumulation de données complémentaires avant d'être retenu



## 2. Facteurs de vulnérabilité

### • Etude HSBC-ISPA 2010

Symptomatologie élevée / monitoring parental perçu comme faible / sortir le soir avec ses amis = associés à des cpt à risques

Signaux repérables = maux physiques et psychoaffectifs fréquents, échec scolaire, attitude négative face à l'école ou de mauvaises relations avec les camarades de classes.

### • Etude Suris et collègues 2006

Usage de substance par les parents / Problèmes scolaires, THADA / Conduites antisociales / Impulsivité, agressivité / Problèmes de santé mentale / Age du début de consommation / Amis consommateurs



## 2. Facteurs de vulnérabilité

### • Pression des pairs quelle impact?

- ❖ Forte association entre la consommation des SPA des jeunes de 14 et 15 ans et celle de leurs ami-e-s (étude HSBC 2010 sur la consommation d'alcool, de cigarettes et l'usage de cannabis parmi les jeunes et leurs pairs)
- ❖ Facteur d'intégration
- ❖ Pression des pairs ressentie est maximale et croissante entre 14 et 18 ans
- ❖ Le n° de pairs consommateurs de SPA est un facteur clef pour un adolescent dans l'entrée en consommation

### • Formes de résistance et de non-résistance (La résistance des adolescents à la pression des pairs dans la consommation de substances addictives, Milena Spach, CES)

- ❖ Les **abstinents** le groupe de pairs est majoritairement consommateur
- ❖ Les **consommateurs affranchis** consomment pour le plaisir et non à cause de la pression
- ❖ Les **consommateurs influençables** commencent dans l'espoir d'intégrer le groupe de pairs



### 3 .Adolescence et société



### l'adolescent influençable ?

- La consommation - un modèle d'intégration ?
- L'adolescence ( 14 ans...) une période de détachement émotionnel des parents au profit d'une relation accrue avec les pairs = corolaire passe plus de temps avec pairs qu'avec adulte



## L'adolescence

- L'adolescence ne constitue pas seulement une période d'initiation ; c'est aussi l'âge où les comportements et les habitudes se cristallisent



## la pub qui cartonne



En suisse c'est 5 milliards de Francs en dépenses publicitaires annuelles



## De la cigarette à redbull



## les teufs



10 Boire ou conduire: il faut choisir!



## Indicateurs à considérer

- Les âges ont été chamboulés
- Brouillage des âges dans le domaine des loisirs
- Précocité des consommations
- Croissance des états d'ivresse malgré une diminution de la consommation régulière
- Ivresse des jeunes (binge drinking) : thème central de santé publique



## les rituels de la teuf

- Ils y pensent avant et aussi après (l'entre deux est une parenthèse)...
- Elles incarnent souvent le pic de leur existence
- Impensable de ne pas sortir le samedi soir
- Elles sont en général improvisées, sorties en bandes, en groupes de pairs
- Envie d'une fiesta collective, de « s'éclater comme on veut »



## Un certain idéal de la fête

- Une fête réussie, c'est quand tout le monde est dans le même état d'esprit
- Goût prononcé pour une forme de défonce festive
- L'important, c'est le délire avec les autres
- Un bon plan : alcool massif et drogues  
« on emporte des munitions »



## Sortir le samedi soir rien de nouveau mais...

- Années 70 : la planète jeune se construit contre le modèle des adultes
- Les jeunes bousculent les normes établies
- Jeunes en quête de partenaire pour la vie
- Se défouler et faire des rencontres (boîtes de nuit ou bals populaires)



## 30 ans plus tard

- Grande tolérance de la société vis-à-vis des nouveaux styles de vie
- Le déplacement progressif des normes entraîne de nouvelles valeurs (hédonisme, consumérisme, ludique)
- Les parents exercent leur pression sur les résultats scolaires plus que sur les sorties
- Grande diversification des lieux de divertissement et...de la gamme des boissons, mobilité plus grande, accès facilité aux drogues



## Pas facile d'être jeune ado ou adulte

- Les sollicitations de la culture marchande
- S'éclater passe par consommer
- Apologie du moment présent mais accélération des rythmes du temps (vitesse, flux marchands, accessibilité et diversification de l'information, etc.)
- Génération du « tout et tout de suite »
- Hyper choix permanent de la société de consommation et facilité d'accès



## Pas facile d'être jeune ado ou adulte

- Les sollicitations de la culture marchande
- S'éclater passe par consommer
- Apologie du moment présent mais accélération des rythmes du temps (vitesse, flux marchands, accessibilité et diversification de l'information, etc.)
- Génération du « tout et tout de suite »
- Hyperchoix permanent de la société de consommation et facilité d'accès



## 4 . Quelle prévention ?

- Axe école....
- Axe famille....
- Axe communauté...
- Axe jeune....



## Quelle prévention ? Formation du personnel des écoles ...

- Il est important de **sensibiliser, former, superviser et soutenir le personnel scolaire** concerné sur :
  - l'état de situation sur la consommation des jeunes;
  - les principaux facteurs de risque associés à une consommation précoce ou problématique de SPA;
  - les principaux facteurs de protection associés à une consommation précoce ou problématique de SPA chez les jeunes et qui favorisent un développement positif;
  - les facteurs qui déterminent la probabilité ou la gravité des effets néfastes de la consommation de SPA : Loi de l'effet
  - les principales conséquences de la consommation de SPA;
  - les références appropriées et les ressources du milieu;
  - la reconnaissance de problèmes de consommation chez les élèves et dans la recherche d'interventions efficaces : distinguer les signes associés à une consommation à risque ou dangereuse par rapport aux SPA de ceux d'une habitude moins susceptible d'être dangereuse;
  - les liens entre la consommation de SPA sur la réussite scolaire, la santé et le bien-être;
  - les stratégies de promotion de saines habitudes de vie et de prévention de la consommation précoce et de la consommation problématique de SPA.



## Politique-école, règles, normes

- Une **politique-école** dans le domaine des toxicomanies est, avant d'être un document, une démarche entreprise par l'école afin d'harmoniser et de favoriser des actions concertées et cohérentes auprès des élèves. Une politique-école complète se planifie autour des objectifs suivants :
  - **Établir clairement le rôle des divers intervenants scolaires** (enseignants, professionnels, etc.), des parents et des membres de la communauté en matière de consommation de SPA : identifier qui est responsable des activités, qui intervient, comment et quand;
  - **Déterminer les actions prioritaires** à mettre en place (prévention, mesures d'aide);
  - **Définir la position de l'école** sur la possession et la consommation d'alcool et de SPA;
  - Déterminer les mesures disciplinaires dans le cas d'infraction : privilégier les pratiques réparatrices (par exemple : travaux de réflexion ou exécution d'une démarche en relation avec le manquement, travaux communautaires) aux mesures punitives (suspension, fouilles);
  - **Faire connaître les règles et les modalités d'application** aux élèves, aux parents et au personnel scolaire : affiches, notes de service, messages : choisir et communiquer des messages valorisant les comportements responsables et le jugement critique des jeunes relativement à la consommation de SPA; éviter les méthodes et slogans « chocs » faisant appel à la peur ou à la culpabilisation;
  - Expliquer clairement comment les écarts de conduite seront gérés;
  - Inscrire les règles au sein du code de vie pour assurer leur application;
  - Prévoir des moyens pour évaluer l'efficacité de l'application des règles et impliquer les élèves pour le faire.



## Organisation scolaire

- Proposer aux élèves des **solutions de remplacement à la consommation de SPA** en leur offrant des **occasions multiples et variées de participer à des activités** pendant et en dehors des heures de classe :
- Organiser les temps de récréation au primaire;
- Mettre à l'horaire (le matin, le midi ou après l'école) des activités culturelles et sociales et favoriser la participation des élèves;
- Prévoir des périodes d'activités physiques durant et en dehors des heures de classe.



## Quelques exemples

- Addiction valais service après vente ???







[Atelier « Mobbing, comment l'école peut-elle réagir à temps ? »](#)

[Table des matières](#)



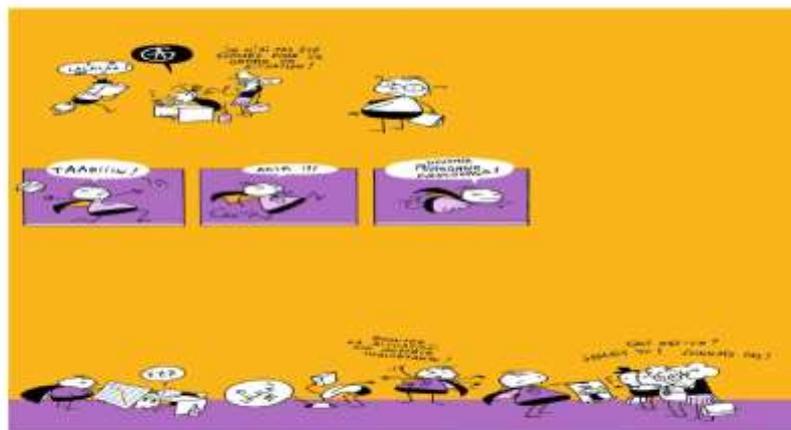
Achats tests





- Formation d'adulte

- PME
- Enseignant
- Parents
- Groupe sociaux

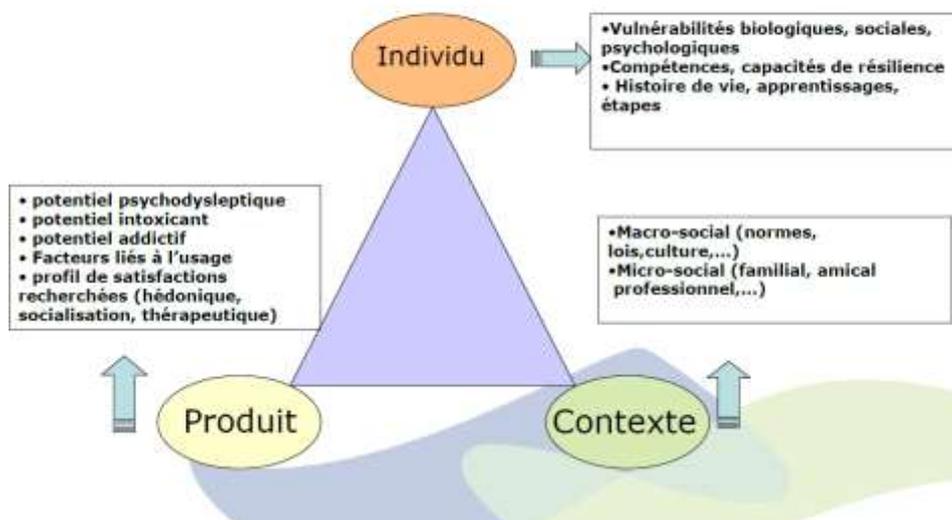




## L'addiction: c'est quoi?



## L'addiction: une rencontre...





**fin**



**Merci de votre  
attention**

## Documentation fournie suite à l'atelier de M. Guntern



### **Meilleures pratiques de prévention des toxicomanies en milieu scolaire**

Robert Peterson  
Service de prévention et promotion  
Direction de santé publique  
Février 2014

**Document préparé pour le Comité régional École en santé  
et les organismes communautaires spécialisés en toxicomanies  
afin de supporter la planification de services préventifs en milieu scolaire**

Agence de la santé  
et des services sociaux  
de Lanaudière  
Québec 

| INTRODUCTION   |  |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
|--|--|--|-------------------|------------------------|---|----------------------|--|---------------------|--|-----------------------|---|
| <b>Classification des pratiques de prévention en matière de substances psychoactives (SPA)</b> | Les pratiques de prévention en matière de substances psychoactives (SPA) chez les jeunes sont celles qui visent à prévenir les problèmes de santé physique, de santé mentale, ainsi que les conséquences psychosociales liées aux habitudes de consommation.   |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
|  | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Pratiques préventives</th> <th>Clientèles visées</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prévention universelle</td> <td>Un <i>ensemble de jeunes</i>, indépendamment de leurs habitudes de consommation et de leur risque de développer des problèmes.</td> </tr> <tr> <td>Prévention sélective</td> <td>Des <i>sous-groupes</i> de jeunes qui consomment ou non, mais qui sont particulièrement à risque de développer des problèmes s'ils consomment.</td> </tr> <tr> <td>Prévention indiquée</td> <td>Des <i>individus</i> qui présentent les premiers signes de problèmes liés à leur consommation, sans satisfaire les critères diagnostics de la dépendance (DEP-ADO = jaunes).</td> </tr> <tr> <td>Réduction des méfaits</td> <td>Les <i>personnes</i> qui consomment et qui ont comme objectifs de réduire la consommation ou les conséquences négatives liées à la consommation sans viser nécessairement l'abstinence.</td> </tr> </tbody> </table>  | Pratiques préventives  | Clientèles visées | Prévention universelle | Un <i>ensemble de jeunes</i> , indépendamment de leurs habitudes de consommation et de leur risque de développer des problèmes. | Prévention sélective | Des <i>sous-groupes</i> de jeunes qui consomment ou non, mais qui sont particulièrement à risque de développer des problèmes s'ils consomment. | Prévention indiquée | Des <i>individus</i> qui présentent les premiers signes de problèmes liés à leur consommation, sans satisfaire les critères diagnostics de la dépendance (DEP-ADO = jaunes). | Réduction des méfaits | Les <i>personnes</i> qui consomment et qui ont comme objectifs de réduire la consommation ou les conséquences négatives liées à la consommation sans viser nécessairement l'abstinence. |
|  | Pratiques préventives  | Clientèles visées  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
|  | Prévention universelle   | Un <i>ensemble de jeunes</i> , indépendamment de leurs habitudes de consommation et de leur risque de développer des problèmes.                |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
|  | Prévention sélective   | Des <i>sous-groupes</i> de jeunes qui consomment ou non, mais qui sont particulièrement à risque de développer des problèmes s'ils consomment. |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
| Prévention indiquée  | Des <i>individus</i> qui présentent les premiers signes de problèmes liés à leur consommation, sans satisfaire les critères diagnostics de la dépendance (DEP-ADO = jaunes).   |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
| Réduction des méfaits  | Les <i>personnes</i> qui consomment et qui ont comme objectifs de réduire la consommation ou les conséquences négatives liées à la consommation sans viser nécessairement l'abstinence.  |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
| <b>Critères de planification des interventions auprès des jeunes et potentiel de succès</b>    | Les interventions les plus efficaces : <ul style="list-style-type: none"> <li>doivent reposer sur des théories développementales solides;</li> <li>doivent avoir comme cible l'ensemble des facteurs de risque reconnus comme étant reliés à l'apparition et au maintien d'un problème de consommation;</li> <li>ciblent les plus importants facteurs de risque et de protection liés aux individus, aux familles et aux communautés;</li> <li>sont guidées par des théories qui tiennent compte des causes de l'usage ou de l'abus des substances.</li> </ul> La littérature a démontré qu'il serait plus efficace, en termes de résultat, d'offrir des programmes différenciés (prévention sélective ou indiquée) en fonction des sous-groupes de consommateurs : les abstinentes, les explorateurs et ceux à risque de développer une consommation abusive. Bref, privilégier la prévention sélective et indiquée pourrait s'avérer une pratique efficace bien que certains dangers y soient rattachés, dont la stigmatisation des jeunes.  |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
| <b>Principaux facteurs de risque (Jeunes)</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Usage précoce et abus de SPA</li> <li>Tempérament difficile et troubles de comportement</li> <li>Déterminants psychologiques comme la violence subie pendant l'enfance</li> <li>Traumatismes psychologiques, exposition à un événement traumatique</li> <li>Troubles psychologiques</li> </ul>  |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
| <b>Principaux facteurs de protection (Parents)</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le fait de pouvoir se confier à ses parents et l'encadrement parental (supervision et connaissance des sorties de l'adolescent de la part des parents) sont efficaces tant pour prévenir la consommation de SPA des adolescents que pour aider la réduction de cette consommation.</li> <li>Un haut degré d'attachement aux parents et d'autonomie personnelle sont associés à de meilleures compétences sociales et d'adaptation chez le jeune, à moins de consommation de cannabis ou de problèmes liés à la consommation de SPA.</li> <li>Les liens étroits entre parents et adolescents préviennent la consommation de drogues ainsi que la délinquance.</li> <li>Tant la qualité des relations familiales que la structure des familles influent significativement sur la consommation de drogues des adolescents.</li> <li>Les familles biparentales ont la capacité de fournir une plus grande protection contre les comportements à risque tels que la consommation de drogues.</li> <li>Ceux qui perçoivent plus de soutien de la part de leurs parents sont moins enclins à la délinquance, à une mauvaise conduite à l'école ainsi qu'à l'abus de SPA.</li> <li>La qualité de la communication entre les parents et les adolescents est une pratique parentale considérée comme un facteur de protection contre la consommation abusive de SPA.</li> <li>Les adolescents qui perçoivent leurs parents comme soutenant sont moins enclins à l'abus de SPA.</li> </ul> |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |
| <b>Principaux facteurs de risque (Parents)</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ce sont les familles reconstituées qui sont le plus à risque de voir leurs adolescents consommer des SPA.</li> <li>Un manque de soutien parental est associé aux problèmes liés à l'abus de SPA ainsi qu'aux comportements délinquants chez les adolescents.</li> <li>Les problèmes de comportements des parents sont des facteurs de risque de l'usage problématique de SPA des adolescents.</li> <li>La consommation de drogues des parents augmente le risque de consommation de leurs adolescents.</li> <li>L'alcoolisme parental est aussi associé à l'augmentation du risque de consommation problématique chez les adolescents ainsi qu'à l'augmentation du risque de voir la consommation de SPA débuter de façon précoce.</li> <li>Les enfants de parents ayant une dépendance ont de trois à neuf fois plus de risques de développer une dépendance que le reste de la population.</li> </ul>   |  |                   |                        |   |                      |  |                     |  |                       |   |

| <b>CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES PRATIQUES PRÉVENTIVES</b>   |   |
|--|---|
| 1. Les pratiques doivent être <b>planifiées</b> :  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• les interventions doivent être construites à partir d'objectifs clairs, répondant à des besoins réels et déterminés selon les priorités de santé et de bien-être du milieu (école, famille, communauté);</li> <li>• les façons d'intervenir retenues doivent être cohérentes avec les objectifs;</li> <li>• un mécanisme d'évaluation doit être prévu pour assurer l'atteinte des objectifs visés.</li> </ul>  |
| 2. Les pratiques doivent être <b>globales</b> :  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• elles doivent permettre d'agir simultanément à plusieurs niveaux : école, famille et communauté, faisant appel à une combinaison judicieuse de stratégies diversifiées, se renforçant mutuellement et de façon complémentaire;</li> <li>• les interventions doivent agir sur les principaux facteurs de risque et de protection du développement des jeunes sur les plans individuels (par exemple : l'estime de soi, les compétences sociales, les habitudes de vie et les comportements sains et sécuritaires) et environnementaux (par exemple : environnement scolaire, communautaire ou familial).</li> </ul>   |
| 3. Les interventions doivent être menées en concertation avec les partenaires des différents milieux (école, famille et communauté) tout en respectant le mandat de chacun, de façon à planifier et déployer des interventions cohérentes et coordonnées.  |   |
| 4. Les interventions doivent être déployées de façon <b>intensive et continue</b> en milieu scolaire, familial et communautaire, et tout au long du cheminement des jeunes afin de favoriser le développement de compétences personnelles et sociales. Elles ne devraient pas se limiter à des interventions ponctuelles.  |   |
| 5. Les interventions doivent proposer des <b>contenus appropriés et adaptés</b> :  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• à l'âge, au sexe et au stade de développement du jeune (selon les cycles d'enseignement primaire et secondaire lorsqu'en contexte scolaire);</li> <li>• au niveau de consommation des jeunes (par exemple : abstinentes, explorateurs, occasionnels);</li> <li>• aux approches, pratiques et méthodes pédagogiques favorisant le développement des compétences;</li> <li>• les interventions s'appuient sur des fondements scientifiques et sont reconnues pertinentes selon les recommandations d'experts;</li> <li>• les interventions sont exemptes d'effets paradoxaux, c'est-à-dire qu'elles n'entraînent pas d'effets contraires à ce qui est escompté.</li> </ul> |
| 6. Les interventions doivent favoriser l' <b>engagement actif des jeunes</b> :   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• les interventions ont comme point de départ les connaissances et conceptions des jeunes et elles tiennent compte de leurs intérêts et motivations;</li> <li>• les interventions amènent les jeunes à : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ faire des choix;</li> <li>○ prendre des responsabilités;</li> <li>○ participer à l'élaboration de projets;</li> <li>○ utiliser leur créativité;</li> <li>○ développer leur sens de l'initiative;</li> <li>○ se questionner;</li> <li>○ s'autoévaluer.</li> </ul> </li> </ul>   |
| 7. Les interventions doivent avoir des caractéristiques qui allient <b>souplesse</b> (capacité de reproduire l'intervention dans plusieurs contextes), <b>accessibilité</b> (caractéristiques facilitant l'utilisation de l'intervention) et <b>faisabilité</b> (caractéristiques favorisant l'implantation de l'intervention) pour faciliter l'implantation selon la réalité de l'école (ou du milieu). |   |
| 8. Les interventions doivent favoriser le <b>développement de compétences personnelles et sociales</b> . En abordant les éléments suivants :   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptation aux changements;</li> <li>• adoption d'attitudes et comportements prosociaux;</li> <li>• affirmation de soi;</li> <li>• capacité de demander de l'aide;</li> <li>• communication efficace;</li> <li>• gestion des émotions;</li> <li>• jugement critique;</li> <li>• gestion du stress;</li> <li>• résolution de problèmes.</li> </ul>  |
|  | <p>Aucune intervention ne peut, à elle seule, répondre à toutes les conditions d'efficacité des pratiques de promotion de la santé et de prévention. C'est plutôt l'ensemble des interventions déployées dans un milieu, qu'elles soient réalisées auprès des jeunes eux-mêmes, de leur famille, à l'école, dans la communauté ou au niveau des environnements et des politiques publiques, qui contribuera ultimement à l'atteinte des objectifs de prévention.</p>  |

| RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES                       |  |
|---|--|
| <b>Caractère écologique du programme</b>        | <p>Selon les meilleures pratiques en matière de prévention des toxicomanies chez les jeunes, un programme en milieu scolaire comprend quatre axes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Axe Jeunes : Des activités préventives (universelles, sélectives et indiquées) s'adressant aux jeunes dans la classe et en dehors de la classe (adaptées à leur âge et à leur niveau de développement)</li> <li>➢ Axe École : Une politique-école en toxicomanies évaluée et mise à jour régulièrement</li> <li>➢ Axe Famille : Des interventions auprès des familles</li> <li>➢ Axe Communauté : Des liens avec le CSSS ainsi qu'avec des organismes jeunesse et famille du milieu</li> </ul> <p>Il est à noter qu'il est souhaitable qu'il y ait des activités offertes dans et par la communauté afin de compléter les services offerts dans les écoles.</p>   |
| <b>Suivi et Évaluation</b>                      | Des modalités de suivi et d'évaluation doivent être prévues pour la mise en œuvre de l'ensemble des activités de prévention.   |
| <b>Doit-on intervenir dès l'école primaire?</b> | <p>Analyse de 24 interventions implantées dans les écoles primaires, certaines ne portant que sur la prévention du tabagisme. Conclusions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un nombre important de ces programmes montrent des effets significatifs sur les précurseurs de l'usage de substances : augmentent les attitudes négatives envers l'alcool et les autres SPA, renforcent les capacités de résistance, favorisent le développement de normes, diminuent les fausses perceptions et permettent de réduire l'usage. Cette revue de la littérature supporte la mise en place de programmes de prévention de l'usage de SPA dès l'école primaire.</li> <li>• Par contre, les auteurs ne sont pas capables de conclure à quel niveau il convient d'introduire le contenu spécifique sur les SPA. Ils conviennent que les programmes doivent maximiser les effets protecteurs et minimiser les effets pervers possibles. Selon eux, éviter de faire mention explicite des SPA permettra d'éviter les effets pervers. Enfin, on ne peut conclure sur le stade de développement optimal pour intervenir.</li> <li>• La transition entre le primaire et le secondaire serait un bon temps pour intervenir.</li> </ul> <p>Les programmes de prévention débutant tôt dans la vie du jeune, et ce, avant même le secondaire, seraient également des programmes efficaces. En fait, la prévention des toxicomanies chez les jeunes ne devrait pas se limiter seulement à la période de l'adolescence puisque, pour certains enfants, l'initiation à la consommation de psychotropes survient avant la puberté.</p>               |
| <b>Formation</b>                                | <p>Tous les intervenants qui animent des activités de prévention des toxicomanies devraient avoir des connaissances de base sur le phénomène de la consommation de SPA et devraient recevoir une formation dont les objectifs et les contenus sont les suivants :</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser chez les intervenants une mise à jour au niveau des connaissances de base, des valeurs et des attitudes face au phénomène de la consommation de SPA.</li> <li>• Situer le phénomène de la consommation de SPA dans une perspective globale et systémique (approche biopsychosociale, voir p. 10).</li> <li>• Améliorer la compréhension du phénomène de la consommation de SPA chez les jeunes de façon à mieux définir les pratiques et à stimuler la réflexion, la discussion et la collaboration des différents acteurs.</li> <li>• Présenter le continuum de services.</li> <li>• Faire connaître et favoriser une meilleure utilisation des ressources du milieu.</li> </ul> <p><b>Contenus :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'organisation des services dans Lanaudière</li> <li>• Les valeurs, les attitudes et l'intervention</li> <li>• L'approche globale en prévention des toxicomanies : concepts de base</li> <li>• Les substances psychoactives</li> <li>• La consommation de SPA chez les jeunes</li> <li>• La dépendance et la toxicomanie</li> <li>• La politique-école ou politique-milieu</li> <li>• La motivation et les étapes du changement</li> <li>• Les meilleures pratiques de prévention</li> <li>• Le repérage et la détection</li> </ul> |

AXE : JEUNES

| APPROCHE ÉDUCATIVE, CONTENUS ET COMPÉTENCES À PRIVILÉGIER                           |  |
|---|--|
| <b>Caractéristiques des interventions les plus efficaces</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sont offertes de façon interactive;</li> <li>• visent le développement de compétences personnelles et sociales;</li> <li>• sont implantées dans une perspective à long terme;</li> <li>• enseignent des moyens pour refuser l'offre de SPA, résister à l'influence de ceux qui sont favorables aux SPA et corriger les fausses perceptions quant à l'usage de SPA.</li> </ul>   |
| <b>Transmission de connaissances</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas se concentrer uniquement sur les connaissances sur les SPA : les programmes devraient employer des techniques qui s'adressent directement aux attitudes des participants afin de leur permettre d'acquérir des habiletés pour résister à l'abus de SPA.</li> <li>• Permettre un recadrage des perceptions et favoriser l'apprentissage de stratégies de refus.</li> </ul>  |
| <b>Chez les 10 à 15 ans</b>   | <p>Intègrent l'acquisition de connaissances à d'autres objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• développer la capacité de refuser (réseautage avec des adolescents non utilisateurs);</li> <li>• développer les compétences d'autogestion (compétences pour se protéger, communication, affirmation de soi, résolution de problèmes et développement des compétences sociales);</li> <li>• développer les habiletés d'adaptation;</li> <li>• développer la capacité d'établir des objectifs;</li> <li>• développer la capacité d'identifier des solutions de rechange.</li> </ul>  |
| <b>La réduction de l'usage de cannabis chez les 12 à 19 ans</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les interventions qui se basent uniquement sur le modèle de l'influence sociale semblent moins efficaces que les interventions qui s'inspirent de plusieurs modèles théoriques, en plus du modèle des influences sociales.</li> <li>• Les programmes d'une durée de 15 sessions et plus.</li> <li>• Les programmes qui sont offerts par des personnes autres que les enseignants et de façon interactive en laissant la place à la participation des jeunes (plutôt qu'une présentation didactique) ont aussi un meilleur effet.</li> <li>• Le nombre de sessions est plus important que la durée en mois de l'exposition à l'intervention.</li> <li>• Les programmes qui visent les plus vieux (14 ans et plus) semblent plus efficaces que ceux qui visent les moins de 14 ans.</li> </ul>  |
| <b>Alcool au volant</b>   | <p>Certains programmes offerts dans les écoles visent particulièrement à réduire l'alcool au volant ou le fait de monter à bord d'un véhicule avec un conducteur qui a bu. La littérature indique que les interventions ont une certaine efficacité pour réduire le fait d'embarquer avec un conducteur ivre, mais il n'y a pas de preuve d'efficacité pour réduire l'alcool au volant. Ces interventions abordent les influences sociales, le développement de l'estime de soi et le développement de compétences.</p>  |
| <b>Interventions visant des personnalités à risque</b>                              | <p>De récentes évaluations d'interventions qui ciblent certains traits de personnalité associés à un risque accru d'abus de substances (recherche de sensations fortes, anxieux, impulsifs, désespérés) et non les comportements de consommation comme tels montrent des effets intéressants pour réduire l'usage de SPA chez les adolescents.</p>   |
| <b>Comment prévenir la mise en place du processus d'entraînement à la déviance?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En formant des groupes plus petits, donc plus réceptifs aux messages du programme.</li> <li>• En formant des groupes plus homogènes par rapport à leur expérience avec les SPA.</li> <li>• En formant des animateurs vigilants par rapport au processus d'entraînement à la déviance et préparés à le déjouer.</li> <li>• Les programmes à effets iatrogènes (effets néfastes causés par une ou des interventions) se démarquent par certains contenus :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ les stratégies de transmission des connaissances : ce type de stratégies entraînerait des effets iatrogènes en piquant la curiosité des jeunes ou leur sens du risque;</li> <li>○ visent plusieurs substances à la fois plutôt qu'une seule. En effet, par un effet de contraste, certaines substances pourraient apparaître aux yeux des jeunes moins nocives lorsque comparées à d'autres, en particulier lorsqu'il s'agit de substances populaires comme l'alcool ou la marijuana (vs amphétamines ou cocaïne par exemple).</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>À ne pas faire en prévention des toxicomanies</b>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire peur, exagérer les risques associés à la consommation de SPA, créer de l'anxiété.</li> <li>• Donner une information centrée uniquement sur les risques et inadaptée à l'âge des participants.</li> <li>• Avoir une attitude jugeante et non tolérante.</li> <li>• Fixer des objectifs irréalistes mettant les jeunes face à l'échec.</li> <li>• Ne pas tenir compte des modes et sous-cultures actuelles.</li> <li>• Parler de risques à très long terme, trop éloignés de la réalité des jeunes.</li> <li>• Présenter des exposés magistraux ou devant de grands groupes de jeunes ou des témoignages.</li> <li>• Baser l'intervention sur l'idéologie et la morale.</li> </ul>  |

L'entraînement à la déviance est un ensemble de processus par lesquels les enfants et les adolescents antisociaux se renforcent mutuellement dans l'adoption d'attitudes et de comportements déviants.

« Afin de prévenir la consommation problématique, plusieurs idées ont été avancées. On a d'ailleurs longtemps pensé qu'intervenir ne pouvait pas nuire. Cependant, les dernières décennies nous ont enseigné le contraire. Que ce soit en prévention universelle ou ciblée, il arrive que les adolescents auprès de qui une intervention a été menée soit en plus piètre état à cause de cette intervention. Voilà une raison de se baser sur les recherches évaluatives afin de guider son action dans le but d'aider et de ne pas nuire ». Fallu (2009)

## AXE : ÉCOLE

| CONDITIONS ORGANISATIONNELLES                        |   |
|--|---|
| <b>Formation du personnel des écoles secondaires</b> | <p>Il est important de sensibiliser, former, superviser et soutenir le personnel scolaire concerné sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'état de situation sur la consommation des jeunes;</li> <li>• les principaux facteurs de risque associés à une consommation précoce ou problématique de SPA;</li> <li>• les principaux facteurs de protection associés à une consommation précoce ou problématique de SPA chez les jeunes et qui favorisent un développement positif;</li> <li>• les facteurs qui déterminent la probabilité ou la gravité des effets néfastes de la consommation de SPA : Loi de l'effet</li> <li>• les principales conséquences de la consommation de SPA;</li> <li>• les références appropriées et les ressources du milieu;</li> <li>• la reconnaissance de problèmes de consommation chez les élèves et dans la recherche d'interventions efficaces : distinguer les signes associés à une consommation à risque ou dangereuse par rapport aux SPA de ceux d'une habitude moins susceptible d'être dangereuse;</li> <li>• les liens entre la consommation de SPA sur la réussite scolaire, la santé et le bien-être;</li> <li>• les stratégies de promotion de saines habitudes de vie et de prévention de la consommation précoce et de la consommation problématique de SPA.</li> </ul>   |
| <b>Politique-école, règles, normes</b>               | <p>Une politique-école dans le domaine des toxicomanies est, avant d'être un document, une démarche entreprise par l'école afin d'harmoniser et de favoriser des actions concertées et cohérentes auprès des élèves. Une politique-école complète se planifie autour des objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir clairement le rôle des divers intervenants scolaires (enseignants, professionnels, etc.), des parents et des membres de la communauté en matière de consommation de SPA : identifier qui est responsable des activités, qui intervient, comment et quand;</li> <li>• Déterminer les actions prioritaires à mettre en place (prévention, mesures d'aide);</li> <li>• Définir la position de l'école sur la possession et la consommation d'alcool et de SPA;</li> <li>• Déterminer les mesures disciplinaires dans le cas d'infraction : privilégier les pratiques réparatrices (par exemple : travaux de réflexion ou exécution d'une démarche en relation avec le manquement, travaux communautaires) aux mesures punitives (suspension, fouilles);</li> <li>• Faire connaître les règles et les modalités d'application aux élèves, aux parents et au personnel scolaire : affiches, notes de service, messages : choisir et communiquer des messages valorisant les comportements responsables et le jugement critique des jeunes relativement à la consommation de SPA; éviter les méthodes et slogans « chocs » faisant appel à la peur ou à la culpabilisation;</li> <li>• Expliquer clairement comment les écarts de conduite seront gérés;</li> <li>• Inscire les règles au sein du code de vie pour assurer leur application;</li> <li>• Prévoir des moyens pour évaluer l'efficacité de l'application des règles et impliquer les élèves pour le faire.</li> </ul> |
| <b>Organisation scolaire</b>                         | <p>Proposer aux élèves des solutions de remplacement à la consommation de SPA en leur offrant des occasions multiples et variées de participer à des activités pendant et en dehors des heures de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser les temps de récréation au primaire;</li> <li>• Mettre à l'horaire (le matin, le midi ou après l'école) des activités culturelles et sociales et favoriser la participation des élèves;</li> <li>• Prévoir des périodes d'activités physiques durant et en dehors des heures de classe.</li> </ul>  |
| <b>Services préventifs</b>                           | <p>Recourir à une approche sélective ou ciblée auprès de jeunes cumulant plusieurs facteurs de risque.</p> <p><i>Exemples :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Échecs scolaires répétés, isolement, absentéisme, problèmes de comportement ou d'attention, crises de colère, rébellion contre l'autorité, perte d'intérêt, destruction d'objets, sautes d'humeur, anxiété, pleurs fréquents, manque d'énergie et de motivation, obsession quant au poids ou à l'apparence, hallucinations visuelles ou auditives, automutilation, violence, idées morbides ou suicidaires.</li> </ul>   |

**AXE : FAMILLE**

|   | <b>OBJECTIFS, INFORMATIONS ET CONSEILS À PRIVILÉGIER</b>   |
|---|--|
| <b>Objectifs des interventions</b>                        | <p>Supporter les parents de préadolescents et d'adolescents :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• développer leurs compétences parentales;</li> <li>• aider au bon fonctionnement de la famille;</li> <li>• aider à la communication;</li> <li>• faciliter l'établissement de limites et l'instauration de règles familiales claires au regard de l'usage de SPA;</li> <li>• favoriser le soutien parental;</li> <li>• augmenter la supervision parentale;</li> <li>• encourager le développement des normes;</li> <li>• développer des stratégies pour impliquer les adolescents dans les activités familiales;</li> <li>• maintenir un bon climat familial;</li> <li>• apprendre à gérer les conflits.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Défi : Difficulté de rétention des familles à risque élevé</p>   |
| <b>Informations pertinentes à transmettre aux parents</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les profils de consommation de SPA des jeunes : mythes et réalités, types de consommation</li> <li>• Les principaux facteurs de risque communs à des comportements problématiques</li> <li>• Les principaux facteurs de risque et de protection de la consommation de SPA</li> <li>• Les principaux méfaits et leur gravité</li> <li>• Les références appropriées et les ressources du milieu</li> <li>• Les signes associés à une consommation de SPA à risque ou dangereuse</li> <li>• Les activités éducatives, règles, sanctions et modalités d'application mises en œuvre à l'école (règles en vigueur et leurs fondements, aide en cas de problème)</li> <li>• Les ressources scolaires et communautaires : services spécialisés externes</li> <li>• L'importance d'une bonne relation parents-enfants</li> </ul>   |
| <b>Conseils et pratiques parentales à privilégier</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir des « alternatives » à la consommation (saines habitudes de vie, favoriser la participation à des activités sociales et aux activités parascolaires et communautaires).</li> <li>• Être conscient de l'influence de ses comportements sur son enfant.</li> <li>• Proposer des stratégies de prévention à la maison au sujet de l'usage et de l'abus de SPA (modèles de consommation responsable, règles claires).</li> <li>• Appuyer l'école dans l'application des règles et de leurs modalités.</li> <li>• Superviser la consommation d'alcool de son enfant.</li> </ul> <p><b>Primaire et secondaire (1<sup>er</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer une désapprobation claire au sujet de la consommation d'alcool et de SPA.</li> <li>• Effectuer un monitoring serré; ne pas dramatiser un essai ni blâmer l'enfant.</li> </ul> <p><b>Secondaire (2<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter avec l'enfant de ses motivations et de ses perceptions; réfuter les idées préconçues liées à la consommation de SPA en fournissant une information juste et réaliste;</li> <li>• Exprimer des craintes à l'égard de la consommation de SPA (ex. : habitudes de consommation, types de substances, circonstances);</li> <li>• Définir et exprimer clairement sa position par rapport à la consommation d'alcool et de SPA; éviter d'interdire de façon autoritaire la consommation de SPA et accompagner leur enfant dans sa réflexion en vue d'identifier des situations à risque et de faire des choix éclairés;</li> <li>• Exprimer sa désapprobation claire par rapport à l'abus d'alcool et de SPA.</li> </ul> |

AXE : COMMUNAUTÉ

| INTERVENTIONS, ACTIONS ET COLLABORATIONS À PRIVILÉGIER |  |
|--|--|
| <b>Règles, normes et politiques</b>                    | Chercher à établir des règles cohérentes, entre les différents milieux de vie des jeunes (école, maison de jeunes, municipalité, etc.), sur la consommation de SPA, tout en étant vigilant quant à certains effets négatifs des activités de contrôle.   |
| <b>Soutien aux jeunes et à leur famille</b>            | <p>Faciliter l'accès et le déploiement des services préventifs à l'école et dans la communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instaurer un climat de coopération entre les divers organismes de soutien aux jeunes et à leur famille;                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Établir des ententes de collaboration avec les organisations de la communauté, notamment sur les services de soutien aux familles et sur les services aux jeunes à risque ou ayant un problème de dépendance : préciser les termes des ententes de confidentialité (non-divulagation de renseignements personnels).</li> </ul> </li> <li>• Collaborer à la mise sur pied des groupes de soutien et des ateliers de formation pour les parents en matière de pratiques parentales positives et de développement de saines habitudes de vie chez leur enfant.</li> <li>• Offrir des activités sportives, artistiques et culturelles stimulantes répondant aux champs d'intérêt et aux besoins des jeunes en dehors des heures de classe :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formation des entraîneurs et des animateurs communautaires sur le développement des jeunes.</li> </ul> </li> </ul> <p>Nous recommandons aux ressources de la communauté de faire appel aux organismes communautaires spécialisés en toxicomanies lors d'activités de soutien aux jeunes et aux familles.</p> |
| <b>Planification commune de l'offre de service</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour assurer la cohérence et la continuité des interventions, il est recommandé de planifier conjointement les offres de service aux jeunes en fonction des trajectoires de services définies en concertation.</li> <li>• Des ententes de collaboration doivent être établies entre les écoles et les partenaires de la communauté (CSSS, organismes communautaires spécialisés en toxicomanies, maisons de jeunes, organismes familles).</li> </ul>  |
| <b>Projets communs école-famille-communauté</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser des projets concertés (école, famille, communauté) qui se déroulent dans la communauté et qui favorisent l'engagement actif des jeunes.</li> </ul>   |

**Références :**

Ce document a été préparé principalement à partir d'extraits des documents suivants :

Institut national de santé publique du Québec (2012). *L'usage de substances psychoactives chez les jeunes Québécois. Meilleures pratiques de prévention.*

Institut national de santé publique du Québec (2012). *L'usage de substances psychoactives chez les jeunes Québécois. Consultation régionale sur les meilleures pratiques de prévention.*

Institut national de santé publique du Québec (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse des recommandations.*

Laventure, M. (2010). Programmes de prévention universelle et ciblée de la toxicomanie à l'adolescence : recension des facteurs prédictifs de l'efficacité. *Drogues, santé et société* 9 (1). 121-164.

Peterson, R. (2004). *Le développement de politiques-écoles dans le domaine des toxicomanies dans Lanaudière.* Direction de santé publique et d'évaluation de Lanaudière.

| SYNTHÈSE DES MEILLEURES PRATIQUES DE PRÉVENTION DES TOXICOMANIES EN MILIEU SCOLAIRE |  |
|---|--|
| <b>JEUNES</b><br><br>(voir p. 5)  | <p>Des activités préventives sont offertes dans la classe et en dehors de la classe, selon les critères d'efficacité suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensité suffisante</li> <li>• Approche éducative adéquate</li> <li>• Contenu adéquat et adapté</li> <li>• Engagement actif des jeunes</li> </ul> <p>Écoles primaires (seulement dans les classes de 6<sup>e</sup> année en milieu défavorisé) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les interventions doivent viser le développement des compétences, dont la capacité de résister à la pression des pairs, en utilisant des exemples sur d'autres sujets que les SPA.</li> <li>• Ne pas intervenir directement sur l'usage des SPA. Limiter les interventions aux questions posées par les élèves; y répondre directement, succinctement et simplement.</li> <li>• Viser à retarder la première consommation d'alcool et de cannabis.</li> <li>• Viser la période de transition entre le primaire et le secondaire.</li> </ul> <p>Écoles secondaires : Les interventions intègrent l'acquisition de connaissances à d'autres objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la capacité de refuser;</li> <li>• Développer les compétences d'autogestion;</li> <li>• Développer les habiletés d'adaptation;</li> <li>• Développer la capacité d'établir des objectifs;</li> <li>• Développer la capacité d'identifier des solutions de rechange.</li> </ul> |
| <b>ÉCOLE</b><br><br>(voir p. 6)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'aménagement du milieu permet aux jeunes d'avoir ou de développer des alternatives à la consommation (solutions de rechanges, passions, etc.).</li> <li>• Une politique-école en toxicomanie est élaborée, révisée régulièrement et appliquée dans l'école.</li> </ul> <p>L'élaboration d'une politique-école permet d'identifier et de choisir les mesures préventives les plus efficaces ou prometteuses. Il arrive que certains milieux choisissent des mesures répressives au détriment de mesures axées sur les besoins des jeunes et de leurs familles. Il y a alors danger de voir apparaître une amplification des situations indésirables ou un déplacement des comportements de consommation de SPA vers des comportements à plus haut risque. Ce sont des effets pervers ou paradoxaux causés par ces mesures.</p> <p>« Cette démarche pourrait également permettre de décroître le recours à la tolérance zéro dans les écoles, qui sert surtout à isoler des jeunes qui ont vraiment besoin d'inclusion et de soutien, et contribuer à améliorer les stratégies de prévention dans notre système scolaire et notre collectivité ». (CCLAT, 2007)</p>  |
| <b>FAMILLE</b><br><br>(voir p. 7)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des efforts sont faits pour rejoindre les parents de préadolescents et d'adolescents.</li> <li>• Les conseils et pratiques parentales à privilégier sont adaptés selon l'âge des enfants.</li> </ul> <p>Une voie qui s'avère prometteuse est que les jeunes puissent profiter d'un climat démocratique à la maison. « Concrètement, cela veut dire que les échanges, la discussion et l'écoute prévalent sur l'imposition des idées et le contrôle. Le climat démocratique est propice au développement graduel de la confiance en soi et de l'autonomie des enfants. La responsabilisation se développe dans les familles qui ouvrent la voie à une prise en charge personnelle et qui permet de devenir rapidement critique face aux choix qu'ils et elles posent quotidiennement ». (Bouchard, 2004)</p>   |
| <b>COMMUNAUTÉ</b><br><br>(voir p. 8)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des ententes de collaboration sont établies entre les écoles et les organismes de la communauté (CSSS, organismes communautaires spécialisés en toxicomanies, maisons de jeunes, organismes familles).</li> <li>• Les organismes communautaires s'impliquent dans la planification des activités des écoles et de la communauté.</li> <li>• Les activités mises en œuvre visent plusieurs cibles : jeunes, écoles, familles et communauté.</li> <li>• Les orientations et les actions issues de la communauté sont en lien avec celles de l'école.</li> </ul>   |

Documents complémentaires :

Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Lanaudière (2004). *Orientations régionales en toxicomanie 2005-2010*.

Bouchard, P. (2004). *Réussite scolaire et dynamiques familiales*. Conférence.

Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies – CCLAT (2007). *Toxicomanie au Canada : Pleins feux sur les jeunes*.

Direction de santé publique et d'évaluation de Lanaudière et Centre de réadaptation en dépendances Le Tremplin (2011). *Formation en toxicomanies pour les intervenants de première ligne. Orientations régionales*.

Fallu, J.S. (2009). *Consommation problématique chez les adolescents : meilleures pratiques de prévention*. École de psycho-éducation, Université de Montréal.

Peterson, R. (2004). *Informations sur le continuum de services et les mesures disciplinaires en support au développement de politiques-écoles dans le domaine des toxicomanies*. DSPE de Lanaudière.

| INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES                          |   |
|---|---|
| <b>Trajectoire de services en toxicomanies</b>        | <p>Une trajectoire de services complète en toxicomanies pour les élèves des écoles secondaires comprend les éléments suivants : la prévention universelle, le repérage, la détection, la prévention sélective, la prévention indiquée (intervention précoce) et la réadaptation.</p> <p>L'approche biopsychosociale est l'approche préconisée pour l'ensemble des actions qui sont menées à toutes les étapes de ce continuum. À celle-ci, s'ajoute l'approche de réduction des méfaits qui s'adresse aux élèves consommateurs de SPA.</p>  |
| <b>Approche biopsychosociale : définition</b>         | <p>L'approche biopsychosociale dans le domaine des toxicomanies met de l'avant des facteurs biologiques, psychologiques et culturels. La <b>dimension biologique</b> considère que la consommation inappropriée de substances psychoactives engendre des répercussions sur l'organisme tant sur le plan des fonctions cognitives, sexuelles, alimentaires, que sur le sommeil et la santé en général. La <b>dimension psychologique</b> considère pour sa part que, dans le développement d'une toxicomanie, certains facteurs de personnalité et des troubles de santé mentale peuvent conduire à la consommation et contribuer à la maintenir. L'utilisation de substances psychoactives vise alors à répondre à un besoin de composer avec un état psychologique afin d'en atténuer les tensions émotives et morales ou de susciter une plus grande sécurité et une plus grande confiance. La <b>dimension sociale</b> intègre tous les aspects du fonctionnement de la personne dans ses rapports avec son environnement (ex. : relations interpersonnelles, école, travail, loisirs). C'est la convergence des facteurs psychologiques, culturels et sociaux qui influence l'émergence, la forme et l'évolution de l'usage des substances psychoactives. C'est donc principalement sur ces facteurs qu'il faut intervenir si l'on veut modifier les habitudes de consommation ou en prévenir les manifestations négatives.</p>   |
| <b>Approche de réduction des méfaits : définition</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La réduction des méfaits liés aux drogues est une approche axée sur le pragmatisme et l'humanisme. Elle est appliquée actuellement dans plusieurs sphères de la santé et des services sociaux et par des organismes communautaires oeuvrant auprès des personnes qui font usage de drogues.</li> <li>- Le pragmatisme qui sous-tend cette approche permet de ne pas viser essentiellement l'absence de consommation de substances pour intervenir auprès de personnes qui en font l'usage.</li> <li>- L'humanisme de cette approche permet de tenir compte davantage de la qualité de vie des personnes plutôt que de la consommation de substances comme telle.</li> <li>- Cette approche vise la diminution des conséquences néfastes (méfaits) liées à l'usage de drogues tant licites (alcool, médicaments, etc.) qu'illicites (marijuana, cocaïne, etc.).</li> <li>- Les méfaits touchent non seulement la personne concernée, mais aussi son entourage et la communauté. Par conséquent, l'approche de réduction des méfaits tente d'atténuer les répercussions négatives associées à la consommation. Elle ne donne pas le feu vert à la consommation de drogues, mais aide à mieux gérer celle-ci lorsque la personne n'envisage pas l'arrêt.</li> <li>- L'approche de réduction des méfaits ne cherche pas d'emblée à réduire ou à éliminer l'usage de drogues. L'objectif de cette approche n'est pas l'abstinence de toute substance; elle prône plutôt une série d'objectifs hiérarchisés visant à régler les problèmes les plus urgents d'abord (par exemple, la stabilisation de l'état de santé, la recherche d'un logement, etc.). Ceci permet de rejoindre les personnes les plus vulnérables et permet d'établir un lien de confiance qui peut faire toute la différence.</li> <li>- Cette approche tente de cadrer l'usage de drogues de manière à éviter l'aggravation des problèmes. L'approche de réduction des méfaits habilite les personnes qui font usage de drogues à mieux se protéger et leur donne la possibilité de choisir un changement de comportement en l'absence d'infections ou de maladies chroniques et autres méfaits affectifs, sociaux ou économiques liés à la consommation.</li> </ul> <p>Source : réductiondesméfaits.aitq.com</p> |
| <b>Stratégies préventives</b>                         | <p>Les stratégies préventives visent la modification des comportements liés à la consommation de SPA en agissant principalement sur les facteurs de risque et de protection. La combinaison d'au moins deux stratégies complémentaires augmente l'efficacité des activités. Les principales stratégies préventives privilégiées dans les <i>Orientations régionales en toxicomanie</i> sont :</p> <p><b>L'influence</b> : Stratégie de socialisation qui comporte un ensemble d'activités de sensibilisation allant de la diffusion d'information à des efforts plus structurés de persuasion visant à modifier les attitudes et les connaissances d'une personne, d'un groupe, d'une communauté ou de décideurs dans une direction donnée. Elle vise à offrir une information et des exemples qui misent sur la responsabilisation des individus et la modification de leurs attitudes et de leurs connaissances, ainsi que sur celles d'une communauté ou de décideurs.</p> <p><b>Le développement des compétences</b> : Stratégie de socialisation qui comporte un ensemble d'activités visant à accroître les habiletés de la personne ou du milieu de vie afin de rendre les personnes aptes à faire face aux situations de la vie de tous les jours et à se prendre en charge. Elle vise également à favoriser l'affirmation de soi, la résistance aux pressions négatives des pairs, la résolution de problèmes et la prise de décision.</p> <p><b>L'aménagement des milieux de vie</b> : Stratégie de socialisation qui comporte un ensemble d'activités visant à modifier les milieux de vie (ex. : famille, école, loisirs) de façon à offrir des alternatives ou des ressources susceptibles de mieux répondre aux besoins physiques, psychologiques et sociaux des individus. Elle vise également à réduire les sources de stress et à développer des liens de solidarité et un sentiment d'appartenance.</p>   |
| <b>Cible du projet clinique en dépendances</b>        | <p>La Table du projet clinique en dépendance a priorisé cinq cibles. Une de ces cibles concerne la prévention des toxicomanies : « Élargir les clientèles touchées par les services de prévention : Intensifier et diversifier les activités auprès des élèves du secondaire et de leurs parents en prévention des toxicomanies et en intervention précoce dans une perspective de philosophie de réduction des méfaits ».</p>  |

8 octobre 2014

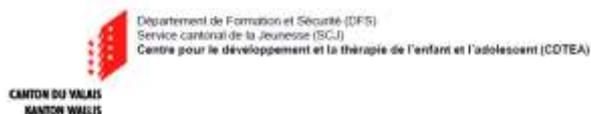
Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

***Atelier « Mobbing, comment l'école peut-elle réagir à  
temps ? »***

***Mme Romaine Schnyder***

[Atelier « Pro Juventute – campagne sexting »](#)

[Table des matières](#)

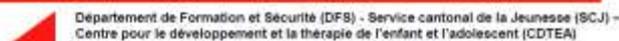


## « Harcèlement entre pairs: L'intervention précoce »

### Romaine Schnyder

Adjointe au Chef de Service  
Directrice du CDTEA  
Dr. phil.; Psychologue spécialiste en psychothérapie FSP  
Av. Ritz 29, 1950 Sion  
027 606 4820 / [romaine.schnyder@admin.vs.ch](mailto:romaine.schnyder@admin.vs.ch)

Mercredi, 8 octobre 2014, Sion



[romaine.schnyder@admin.vs.ch](mailto:romaine.schnyder@admin.vs.ch)



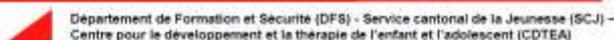
## Définition du harcèlement



### Caractéristiques typiques de l'harcèlement:

1. Un conflit s'est installé.
2. L'harcelé (rarement plusieurs) est en état d'infériorité.
3. Les harcèlements sont **systématiques et fréquents** (p. ex. hebdomadaires).
4. Les harcèlements sont perpétrés sur une longue **durée** (p. ex. plusieurs semaines, 6 mois ou plus).
5. L'harcelé n'a pratiquement **pas la possibilité de se sortir de la situation** par lui-même.
6. « **L'objectif** » des harcèlements consiste souvent à **exclure** l'harcelé de la classe/de l'équipe.

Les caractéristiques 1-5 doivent être remplies simultanément pour que l'on puisse parler d'harcèlement.





## Définition du harcèlement



Qu'est-ce qui n'est **pas** du harcèlement ? P. ex.

- Un conflit unique entre élèves dans la cour de l'école
- Une divergence entre élèves qui dure une semaine
- Un élève qui montre des difficultés à s'intégrer, mais qui n'est pas importuné par les autres élèves.



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Définition du harcèlement



### Définition du harcèlement du point de vue de l'agressé

- L'harcelé est livré sans défense à une multitude d'attaques différentes et n'a pratiquement aucune chance de les éviter.
- Pendant des **semaines, mois ou des années**, l'harcelé subit pratiquement continuellement une forme d'humiliation, de violence corporelle ou morale.
- L'harcelé sent inconsciemment que les agissements du ou des harceleurs se font de **manière ciblée et intentionnelle**. Il se sent de plus en plus isolé et complètement seul.



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Situations d'harcèlement / de mobbing?



L'harcèlement est étonnamment répandu dans le domaine scolaire et de l'apprentissage

|                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|
| Elève → Elève            |                         |
| Enseignant → Elève       | Enseignant → Directeur* |
| Elève → Enseignant       | Parents → Enseignant*   |
| Enseignant → Enseignant* | Directeur → Enseignant* |

L'idée que l'harcèlement se déroule surtout sur le chemin de l'école est fausse.

Les élèves subissent deux fois plus d'harcèlement à l'intérieur de l'école que sur le chemin de l'école.

En plus nous avons le **cybber-harcèlement: harcèlement 24h sur 24h.**

(\*Mobbing entre adultes: Les collaborateurs de l'Etat en cas de besoin peuvent s'adresser à la « commission de sécurité » présidée par Mme Abrecht Monique, 027 6062105)



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Facteurs favorisant le développement du harcèlement



Les facteurs suivants relevant du « climat scolaire » ont un effet particulièrement négatif:

- Parmi les élèves dominent de mauvaises conditions sociales (savoir-vivre, manque de communication, résolution de conflit)
- La relation enseignant-élève est perturbée (dépréciation, refus manifeste, communication manquante / insuffisante)
- Étiquette des jeunes perturbateurs par les enseignants
- L'implication des enseignants n'encourage et ne soutient pas suffisamment (« faites donc ce que vous voulez »)
- Les règles de l'école et de la classe ne sont pas assez fermes ou facultatives (p. ex. manque de contrôle)
- Les bâtiments et la cour de l'école sont quelconques et ennuyeux
- Il existe un faible attachement solidarité avec l'école (sentiment du « nous » manquant, peu d'identification, dégradations à l'intérieur du bâtiment).



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



### Facteurs favorisant le développement du mobbing



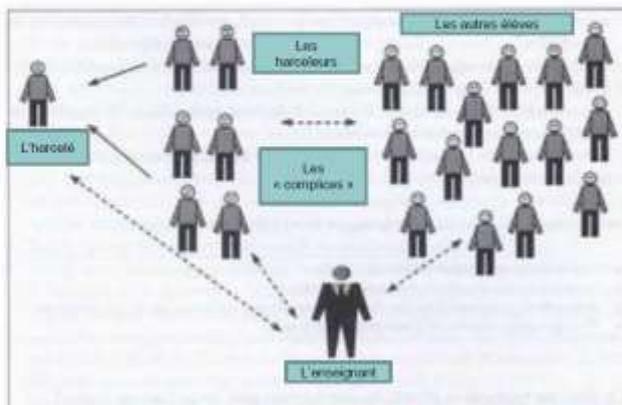
Les facteurs suivants relevant du « climat d'apprentissage » ont un effet particulièrement négatif:

- Les contenus éducatifs sont trop peu en lien avec le monde réel (l'ennui comme déclencheur d'agression)
- L'apprentissage est trop peu ciblé pour les élèves
- Une grande pression est exercée (stress et pression comme déclencheurs de la violence)
- L'apprentissage intellectuel est privilégié par rapport à l'encouragement des compétences sociales.

Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) - Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



### La structure typique du mobbing



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) - Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Les quatre groupements d'une situation d'harcèlement typique



| Groupe            | Description  |
|-------------------|--|
| Harcelé           | Est une personne seule   |
| Harceleur         | Maximum 3 personnes. Ce sont elles qui exécutent les attaques d'harcèlement.   |
| Les « complices » | Beaucoup de personnes diverses, pourtant relativement peu nombreuses. Elles participent souvent aux différentes compositions de groupes lors des attaques. Parfois d'anciens harcelés.   |
| Les autres élèves | La majorité de la classe n'est pas concernée.<br>Réactions possibles: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fascination</li> <li>• Rejet / Peur de devenir harcelé</li> <li>• Mauvaise appréciation ou ignorance de la situation</li> <li>• Intervention (très rare et généralement sans succès)</li> </ul> |



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) - Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Rôle clef de l'enseignant



La réaction de l'enseignant est décisive pour la stabilisation ou la résolution d'une situation d'harcèlement.

- Si l'enseignant parvient à motiver la masse "indifférente" (groupe «les autres élèves») à agir contre la violence dans le groupe, l'intervention sera certainement un succès.
- Si l'enseignant se "solidarise" avec les harceleurs ou les provoque verbalement de temps à autre en plaisantant, les harceleurs se sentent alors soutenus dans leur conduite.
- Si la pression subie par le harcelé est sous-estimée (l'élève raconte sa situation au professeur qui lui dit de «supporter» car la situation va se calmer), alors l'harcèlement se renforce.

→ L'enseignant occupe une position clé dans la lutte contre l'harcèlement

→ Certains auteurs parlent du «devoir d'intervention» de l'enseignant.



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) - Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



La grande majorité des harcelés sont des **garçons**

Le nombre de **harceleurs masculins augmente** de manière drastique avec l'âge

- 80% des garçons harcelés le sont par des garçons
- 60% des filles harcelées le sont par des filles.


 Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) –  
 Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



« Personnalité » du harceleur

- Comportement **impulsif**
- Détermination **agressive**, le pouvoir est perçu comme étant plaisant
- **Peu d'empathie**, mais capable de **détecter les faiblesses** des autres
- Prise de conscience de ses **propres «forces»**
- Peu de **confiance en soi** (également le cas pour le harcelé!)
- A un âge plus avancé, grand danger d'avoir un **comportement anti social, de criminalité et d'alcoolisme.**


 Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) –  
 Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Harceleur/Mobbeur



Origines du comportement du harceleur:

Les parents:

- Manque de chaleur et de participation à la vie de l'enfant
- Méthodes éducatives basées sur le pouvoir et les violences corporelles
- Violence domestique entre les parents sous les yeux de l'enfant
- Comportement trop tolérant / pas de limites

Société:

- Exemples agressifs
- Médias violents.



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Harcelé / la victime



On différencie deux types de victimes:

**Harcelés passifs:**

- De corpulence plus **faible** que la moyenne
- Plutôt peureux, peu sûr d'eux; tendance à être plus **sensibles**
- Souvent **silencieux** en classe
- Réagissent aux harcèlements par des pleurs, un retrait et ne se défendent pas
- **Faible confiance** en eux.

**Harcelés provocateurs:**

- Peureux et agressifs
- THADA
- Légèrement irrités
- Sont souvent le centre d'intérêt
- Sont rejetés par la majorité de la classe.



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champs d'intervention

Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) - Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)

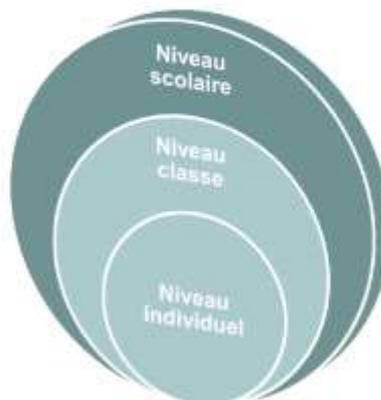


## Champs d'intervention



Champs d'intervention dans l'environnement scolaire:

- Au **niveau scolaire** (Direction/enseignant, élève, parents)
- Au **niveau de la classe** (l'enseignant travail avec la classe, si besoin avec les parents)
- Au **niveau individuel** (L'enseignant travaille individuellement avec l'harcelé/l'harceleur, parfois aussi avec les parents)



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) - Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champs d'intervention



Si une école travaille simultanément **sur trois niveaux**, il est alors possible d'atteindre quatre objectifs importants:

- Amélioration du **climat scolaire** (p. ex. accord sur le comportement, transformation du bâtiment, etc.)
- Développement de la **compétence de vie** de l'élève (p. ex. en favorisant l'empathie/le courage civique)
- Aides pour les **harceleurs** (sanctions lors de comportements problématiques, encouragement de comportement constructif)
- Aides pour les **harcelés** (Renforcement de la confiance en soi, mise en application de protection aux victimes).


 Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
 Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champ d'intervention au niveau de l'école




 Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
 Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champ d'intervention au niveau de l'école



Checkliste des démarches anti harcèlement au niveau de l'école:

- Action questionnaire (situation actuelle)
- Communication des résultats
- Soirée d'information pour les parents
- Création d'un groupe de travail
- Choix de mesures appropriées
- Journée pédagogique
- Lettre d'information aux parents/élèves
- Création d'une salle de conseil/ d'une adresse e-mail
- Rédaction de formulaires
- Action questionnaire (situation actuelle: changements?)
- Choix de nouvelles mesures.
- ...



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champ d'intervention au niveau de la classe



Dispositif au niveau de la classe:

- Il n'y a pas d'intervention au niveau de l'école
- L'enseignant est libre de décider s'il souhaite travailler au niveau de la classe en plus de celui de l'école
- Dans le travail anti harcèlement au niveau de l'école, il est demandé de faire de même au niveau de la classe

Que doit-on observer?

- Commencer par petites étapes, afin de ne pas avoir une surcharge
- Il est souhaitable d'inclure tous les personnes concernées (enseignants, élèves, parents)
- Déléguer le plus de travail possible à la classe → renforcement des compétences sociales
- Aborder ce thème tout au long de l'année scolaire.



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champ d'intervention au niveau de la classe



### Checkliste des démarches anti harcèlement au niveau de la classe

- Action questionnaire: situation actuelle
- Communication des résultats
- Soirée d'information pour les parents
- Établir les règles de classe
- Établir un catalogue des répercussions
- Signature commune des règles de classe et du catalogue des conséquences
- 4-6 élèves comme coach pour harcelé/harceleur avec retour à l'enseignant
- Création d'une boîte à soucis / d'une adresse e-mail
- Action questionnaire: évaluation, communication des résultats, ...
- Redéfinir des mesures
- ....



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champ d'intervention au niveau personnel



### Checkliste des démarches anti harcèlement au niveau personnel

- Entretiens fréquents avec le harcelé et le harceleur (protocole)
- Information à la direction d'école, décision des mesures
- Aide aux victimes (Concept de coach pour harcelé et harceleur)
- Planifier des mesures avec le harcelé (avec l'aide de spécialistes)
- Informations aux enseignants
- Informations aux parents du harcelé/harceleur ainsi que des entretiens conseils
- Planifier des mesures (p.ex. pauses surveillées, conseils ciblés pour la classe, etc.)
- Réévaluer la situation après un certain temps, redéfinir des mesures



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Champ d'intervention



### « No Blame Approach »

- Entretien le harcelé (préparation à la suite)
- Entretiens d'aide avec le groupe d'aide (6-8 élèves, dont ½ harceleurs et ½ du groupe « autres élèves »)
  - Pas d'accusation, mais recherche d'aide et de solutions
  - Responsabilité le groupe
- Entretiens individuels avec groupe d'aide (1-2 semaines après première entretien) et le harcelé
  - Situation actuelle

→ Succès: 85%



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



## Comment le CDTEA peut-il aider?



- Conseils dans une situation d'harcèlement (élaboration d'un fil conducteur pour les écoles)
- Proposition d'aide pour l'analyse de la situation
- Proposition d'aide lors de la planification et l'exécution des mesures
- Présence aux soirées d'information aux parents/ journées pédagogiques
- Sensibilisation des enfants / des jeunes
  
- Formation, formation continue et supervision des médiateurs scolaires
- Diagnostic et suivis des harcelés / harceleurs.



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)



Département de Formation et Sécurité (DFS) - Service cantonal de la Jeunesse (SCJ) -  
Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent (CDTEA)

8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

***Atelier « Pro Juventute – campagne sexting »***

***M. Jean-Charles Clavien***

**[Atelier « Résultat travail de bachelor – Harcèlement entre pairs, le point de vue des témoins »](#)**

**[Table des matières](#)**



## Pro Juventute: une référence claire

**Engagement de Pro Juventute :**

Principes de base :  
**Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant**  
 entrée en vigueur pour la Suisse le 26 mars 1997

- Accompagner les enfants et les jeunes, et leurs parents, en vue de construire progressivement leur personnalité et de favoriser leur insertion dans la société.
- Contribuer, par ses actions, à aider les enfants et les jeunes à bien gérer les situations et à grandir en vue d'une vie d'adulte autonome et responsable.

8.10.14

## Pro Juventute: une organisation cohérente

**Associations régionales**

|                    |              |                |            |
|--------------------|--------------|----------------|------------|
| •Argovie           | •Genève      | •Vaud          | •Thurgovie |
| •Appenzell R. Ext. | •Glarus      | •Valais Romand | •Zoug      |
| •Appenzell R. Int. | •Grisons     | •Schaffhouse   |            |
| •Arc Jurassien     | •Lucerne     | •Schwytz       |            |
| •Les deux Bâles    | •Nidwald     | •Soleure       |            |
| •Berne             | •Obwald      | •St-Gall       |            |
| •Fribourg          | •Haut-Valais | •Tessin        |            |

**Fondation Pro Juventute**

**Siège**  
 Thurgauerstrasse 39  
 8050 Zurich

**Bureau Suisse Romande**  
 Place Chauderon 24  
 1003 Lausanne

**Bureau Valais Romand**  
 Case postale 721  
 3980 Sierre

8.10.14

### Pro Juventute: une action lisible et visible

|                       | Sensibilisation | Information | Prévention | Intervention |
|-----------------------|-----------------|-------------|------------|--------------|
| Médias & Consommation |                 |             |            |              |
| Loisirs & Santé       |                 |             |            |              |
| Formation & Travail   |                 |             |            |              |

8.10.14

### L'univers Pro Juventute

|  |  |                                   |
|--|--|-----------------------------------|
| <b>Parents / Famille</b>               | 'Migration de masse' vers le monde virtuel   | <b>Enfants</b>                    |
| Tolérance zéro + culture des interdits |  | Sexting + Web2.0                  |
| Séparation + Divorce                   | Enfance abusée   | Ecole & Course au résultat        |
| Formes alternatives de vie familiale   | Violences domestiques  | Crises + Dépressions              |
| Dépression + Burnout des parents       | <b>Apprentissage de compétences financières et médiatiques à implémenter dans les écoles</b> | Retour de valeurs traditionnelles |
| <b>Economie</b>                        |  | <b>Etat / Ecole</b>               |

8.10.14

## L'informatisation de la société

**Les NTIC –**  
nouvelles technologies de l'information  
présentent de nombreux avantages :

- Facilité d'usage
- Disponibilité universelle
- Circulation instantanée de l'information  
-> un atout pour la démocratie!
- Accès à une banque de données et d'images globale  
-> facilitation énorme pour la documentation  
et la formation...



## L'action de Pro Juventute

- Fidèle à sa mission de toujours,  
Pro Juventute a relevé le défi des NTIC.
- Action de sensibilisation et  
Programmes visant à un bon usage des NTIC.
- Les outils de cette action sont:
  - La campagne 2012 Cybermobbing
  - La campagne 2013 Sexting
  - Le programme de sensibilisation  
Pro des Médias.



8.10.14

## L'informatisation de la société

**Mais ce progrès a ses revers :**

- Nuisances environnementales et sociales (conditions de travail) à la production et à l'élimination des outils informatiques.
- Part croissante à la consommation d'énergie.
- Enjeux problématiques voire illégaux (violence, pornographie, racisme, etc.).
- Usage abusif
  - envers des tiers (cybermobbing)
  - ou de soi-même (Sexting).
- Dépendance du monde virtuel, addiction.



8.10.14



## Les enjeux adressés par Pro Juventute

Les enjeux adressés par Pro Juventute sont plus particulièrement:

- Les contenus inappropriés
- L'addiction au monde virtuel
- Le cybermobbing.
- Le sexting



8.10.14



Sur Internet tout n'est pas bon...

On trouve le meilleur... et le pire!  
Pour un enfant, comment comprendre cela?



PRO JUVEN TUTE  
POUR TOI!  
VALAIS ROMAND

8.10.14

Un sondage en temps réel: le 147



PRO JUVEN TUTE  
POUR TOI!  
VALAIS ROMAND

8.10.14

## La campagne Cybermobbing

### Les sources de la campagne :

Depuis 15 ans, Conseils + aide 147, service géré par Pro Juventute aide les jeunes de manière professionnelle, confidentielle et gratuite.

Les enfants et les jeunes peuvent y confier leurs soucis, traités de manière confidentielle et professionnelle.

Les répondant-e-s relèvent les contenus et ces statistiques constituent une source de première main sur ce qui préoccupe les jeunes.

C'est en s'appuyant sur cette source privilégiée que Pro Juventute a pu sonner l'alerte sur cet enjeu.



8.10.14

## Le cybermobbing fléau de notre temps

Créer le terme **Cybermobbing**, le populariser, rendre attentif au fait qu'il n'y a pas de sphère privée sur le net, c'est la contribution de Pro Juventute.

Tout comme il fallait un nom pour pouvoir combattre un comportement nocif (le mobbing) et populariser ce mot,

**Il faut faire de même pour le même comportement exercé à partir d'outils informatiques.**



8.10.14

**Le cybermobbing fléau de notre temps**

**L'excuse est vite trouvée :**  
« Ce n'est que du virtuel ! »

**Sauf qu'ici le virtuel est plus réel que le réel :**  
Une image déformée, un propos haineux fait vite le tour du monde et ne peut guère être rattrapé et effacé. Le dommage est multiplié à l'infini.

**Les effets :**

- Tristesse, anxiété
- Image de soi et confiance en soi diminuée, isolement social -> **cercle vicieux**
- Dépressions, pensées suicidaires.

8.10.14




**Cyber-mobbing – que faire?**

**«Prévenir»**

- Rester en contact avec l'enfant
- Encourager une gestion consciente de son profil et de ses amis
- Souvent ce sont d'anciens amis
- Savoir où demander de l'aide

**Accompagner -> «Guérir»**

- Écouter, être ouvert
- Activer de l'aide
- Ramener à la «réalité»
- Rassembler des preuves / déclaration - plainte




## Le sexting, un auto-cybermobbing

Un clic et la photo est prise  
Un clic et elle est partie !

Où ça ?  
Chez l'employeur ?  
Chez les parents ?  
Vers la presse ?

Que faire ...

Là aussi ...  
prévenir  
vaut mieux  
que guérir.



PRO JUVEN TUTE  
JUVEN TUTE  
Pour toi!  
Pour toi!  
VALAIS ROMAND

8.10.14

## Pour un bon usage des médias sociaux

- Ne donner à un enfant un ordinateur, un portable, que si on a vérifié qu'il en maîtrise les risques.
- Avoir un œil sur ce que fait votre enfant et agir quand des risques se présentent : contenus inappropriés, addiction, cybermobbing, sexting.
- Mettre en garde contre ces contenus inappropriés, addiction, cybermobbing, sexting  
→ **en discuter, expliquer**
- Travailler de concert entre école, institutions sociales et famille.
- Ne jamais banaliser le mal qu'on peut faire à soi-même et à autrui avec un mauvais usage des médias sociaux.



PRO JUVEN TUTE  
JUVEN TUTE  
Pour toi!  
Pour toi!  
VALAIS ROMAND

8.10.14



**Infos :**

[www.projuventute.ch](http://www.projuventute.ch)

<http://www.projuventute.ch/sensibilisation/>

**Sexting**

- [Sexting - Aide-mémoire pour parents](#)
- [Sexting - Aide-mémoire pour enseignants](#)
- [Sexting - Aide-mémoire pour enfants et jeunes](#)

**Cyber-mobbing**

- [Cyber-mobbing - Aide mémoire pour parents](#)
- [Cyber-mobbing - Aide-mémoire pour parents](#)
- [Cyber-mobbing - Aide-mémoire pour enfants et jeunes](#)

19 | 

Voir ci-dessous



**Contacts :**

[www.projuventute.ch](http://www.projuventute.ch)

[www.projuventute-vs.ch](http://www.projuventute-vs.ch)



*Pro Juventute Valais romand  
Jean-Charles Clavien*

Case postale 721  
3960 Sierre  
Tél. 078 662 06 40  
[jcc@projuventute-vs.ch](mailto:jcc@projuventute-vs.ch)

20 | 

[jcc@projuventute-vs.ch](mailto:jcc@projuventute-vs.ch)

## Liens associés à la présentation de Pro Juventute

[www.projuventute.ch](http://www.projuventute.ch)

<http://www.projuventute.ch/sensibilisation/>

### Sexting

- [Sexting - Aide-mémoire pour parents](#)
- [Sexting - Aide-mémoire pour enseignants](#)
- [Sexting - Aide-mémoire pour enfants et jeunes](#)

### Cyber-mobbing

- [Cyber-mobbing - Aide mémoire pour parents](#)
- [Cyber-mobbing - Aide-mémoire pour enfants et jeunes](#)

### Campagne « La vraie vie »

- <http://jugendkampagne.projuventute.ch/fr/>

8 octobre 2014

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé  
« Le harcèlement entre pairs »

***Atelier « Résultat travail de bachelor – Harcèlement  
entre pairs, le point de vue des témoins »***

***Mme Christel Gilliéron***

Christel Gilliéron  
Journée du Réseau valaisan des Ecoles en santé, Sion  
Présentation Travail de Bachelor, HEF-TS, 2014  
christel.gillieron@gmail.com

## Le harcèlement scolaire entre pairs

### *Le point de vue des témoins*

[christel.gillieron@gmail.com](mailto:christel.gillieron@gmail.com)

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Importance des témoins

- Visible pour les pairs, invisible pour les adultes
  
- Trois types de témoins
  - Supporteurs
  - Outsiders
  - Défenseurs

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Importance des témoins

Témoins outsiders:

- « Ben oui des fois j'aimerais réagir mais en même temps on n'a pas envie d'être témoins parce qu'on a pas envie d'être harcelé à son tour donc on préfère se taire plutôt que d'être harcelé à son tour. » Ethan
- « S'ils font rien ben c'est pour la personne qui est victime c'est un peu dommage mais d'un côté c'est pas leur problème. S'ils font quelque chose ben ils ont aussi le risque que les agresseurs viennent vers eux. » Claire

**Aurait-ils besoin d'aide?**

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Importance des témoins

Outsiders → Défenseurs

- « Ben si c'est des amis c'est clair que je vais aller les défendre mais sinon non pas trop. » Ethan
- « Si c'est un ami je réagirai parce que ça me fait du mal pour lui, je veux dire c'est un ami pis voilà. Mais si c'est quelqu'un que je connais pas forcément, j'ai pas envie de prendre partie. » Adèle

**L'amitié, les liens: une force? Comment fortifier ces liens?**

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

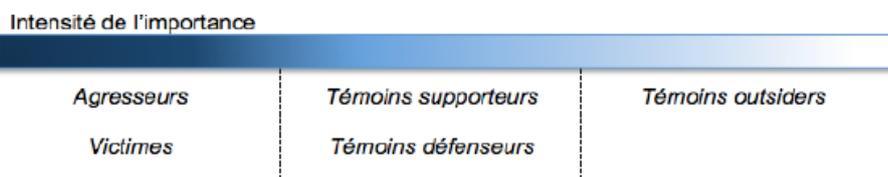
## Importance des témoins

Importance des différents types de témoins:

- « Ils font ça pour montrer qu'ils sont plus forts devant tout le monde. Vraiment. Donc s'il y avait pas de témoin je pense qu'il y en aurait beaucoup moins. » Lucie
- « S'ils arrêtent de rigoler à ses blagues la personne elle arrêtera. » Léa
- « Si on réagit pas, si on n'aide pas...qu'on soit là ou pas ça change rien. Mais s'ils réagissent ou s'ils aident la personne oui. » Adèle

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Importance des acteurs ...selon les témoins



**Travaillons avec les témoins outsiders!**

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Types de harcèlement reconnu

- Harcèlement direct:
  - Agressions verbales: moqueries, insultes, surnoms
  - Agressions physiques: coups
- Harcèlement indirect:
  - Non physiques: rumeurs, ostracisme, menaces

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Insultes et moqueries

- *« Des jeunes disaient à une fille : ouais file-moi ta place parce que t'es qu'une grosse ! » Sophie*
- *« ...mais en général c'est vraiment sur le physique, enfin sur comment elle s'habille, comment elle est, ouais sur le physique quoi » Claire*

**Basées sur le physique et l'apparence principalement**

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Ostracisme

Perception très contrastée!

- *« Non je pense pas parce qu'on s'acharne pas sur la personne vu qu'on la met de côté. Mais la personne mise de côté elle peut aussi se sentir très mal mais je qualifierais pas ça de harcèlement parce que vu qu'on la met de côté on s'en occupe pas alors que le harcèlement ben on va quand même s'acharner sur la personne » Lucie*
- *« ...qu'on exclue un élève, que quelqu'un soit mis à part ou qu'on l'ignore ça c'est le pire parce que je sais pas enfin quand quelqu'un te tape ou t'insultes c'est que au moins tu existes dans son monde. Mais quand il t'ignore c'est que t'as aucune importance. » Léa*

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Autre type de harcèlement

- Harcèlement sexuel
  - Reconnu par une minorité
  - Voyeurisme (vestiaires)
  - → sources de menaces, de rumeurs, de surnoms

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Lieux sensibles

1. Sortie de l'école – transports en commun
2. Cours de récréation
3. Réfectoire, salles de classe (intercours), toilettes
4. Vestiaires, couloirs

**Absence de l'adulte**

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Besoins exprimés

Présence de l'adulte

- *« Euh mettre des adultes je pense que c'est pas forcément une bonne idée parce que en quelque sorte on est des ados et pis on veut aussi être un peu libre et pas tout le temps être encadrés par des adultes donc faut aussi apprendre. » Sophie*
- *« Ouais peut-être que ça diminuerait mais toute façon ils peuvent pas tout voir et être partout...c'est pas forcément une très bonne solution. » Marie*

Christel Gilliéron, Présentation T6, 2014

## Besoins exprimés

Favoriser certaines valeurs

- « Il faudrait qu'on soit tous un peu...enfin qu'on soit solidaire, qu'on se respecte les uns les autres. » Ethan
- « Ben qu'il y ait plus ces étiquettes sur les gens, genre les populaires, les pas populaires, les paumés...des trucs comme ça. » Claire.

Christel Gilliéron, Présentation T6, 2014

## Besoins exprimés

La prévention

- « ...faire de la prévention et dire aussi les risques de par exemple quand on exclue quelqu'un, quand on aime pas quelqu'un à cause de sa différence. » Adèle
- « Il faut vraiment faire de la prévention quoi! » Léa

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## La prévention – comment?

- *« Déjà il faudrait faire ça comme un peu pour l'éducation sexuelle, je veux dire il faut donner des vrais exemples avec des prospectus et tout en disant voilà vous pouvez aller parler à ces personnes-là, qu'elles soient extérieures à nos professeurs à nous parce que nos professeurs nous voient...enfin ça influencent beaucoup comment les professeurs nous voient donc il faudrait vraiment des gens extérieurs comme les médiateurs ou les travailleurs sociaux » Léa*
- *« Je sais pas trop ce qu'on pourrait faire mais rien que si on met des petites affiches ça tape à l'œil et ça peut faire réfléchir les gens et après quand ça se passe des fois sur le moment on peut penser à ça, ça peut toujours aider. » Lucie*

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## La prévention – ses effets

Sur les témoins:

- *« Ouais parce que souvent les témoins c'est ceux qui votent blanc quoi donc si on les convainc à être plutôt juste que d'harcéler quelqu'un, peut-être que ça va aider à ce qu'il y ait moins de harcèlement. » Léa*
- *« Oui si quelqu'un de normal assiste... s'il y a de la prévention, qu'on lui explique que s'il voit du harcèlement et tout il peut par exemple aller dire anonymement qu'une fille est mise mal à l'aise par exemple, je pense que ça peut encourager beaucoup de monde. » Lucie*

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## La prévention – ses effets

Sur les victimes:

- « Ça pourrait aider certains à se lancer, à oser en parler. »  
Lucie
- « Ben...oui forcément si les gens autour vont bien réagir  
ça va aider les victimes. » Léa

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## La prévention – ses effets

Sur les agresseurs:

- « Ils se diraient faut faire gaffe parce que les autres vont  
aller en parler maintenant. » Adèle
- « Je pense que si beaucoup de gens réagissent bien ce  
serait plus difficile pour eux de le faire donc ils  
arrêteraient peut-être aussi. » Léa

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Importance des témoins

- La réaction des témoins influence le déroulement du harcèlement
- Réaction influencée par la prévention

**La prévention, une solution? Alors agissons!**

Christel Gilliéron, Présentation TB, 2014

## Questions - échange

- Merci pour votre attention!
- Place aux questions et aux échanges