



Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Quand le sadisme sévit en classe. Neuf anciens élèves racontent leur vécu

Alber, Christine; Collavet, Mélanie

How to cite

ALBER, Christine, COLLAVET, Mélanie. Quand le sadisme sévit en classe. Neuf anciens élèves racontent leur vécu. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9727>



**Quand le sadisme sévit en classe
Neuf anciens élèves racontent leur vécu**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Christine Alber

Mélanie Collavet

DIRECTRICE DU MEMOIRE

Bessa Myftiu

MEMBRES DU JURY

Mireille Cifali

Jean-Marie Cassagne

GENEVE, JUIN 2010

RESUME

Sans pour autant faire abstraction, dans cette recherche, du contexte sémantique et scientifique afin d'élaborer, d'approfondir et de cerner le concept de sadisme, nous avons adopté une démarche exploratoire qui nous a permis, avant tout, de privilégier le vécu et le ressenti de personnes confrontées dans leur enfance à un comportement sadique de la part d'un enseignant. Cette démarche exploratoire avait pour objectif de permettre d'apporter des réponses concrètes à des questions fondamentales dont la principale était « Quelles sont les conséquences du comportement sadique d'enseignants en milieu scolaire ? ». Grâce à l'analyse approfondie de récits témoignant d'un tel comportement, nous avons pu mettre en évidence, avant tout, que des manifestations de sadisme de la part d'enseignants sont source de cruauté manifeste et, par conséquent, de souffrance extrême, en particulier si elles sont accompagnées de manipulations, de dissimulations et d'hypocrisie. Par ses actes, l'enseignant sadique met en péril l'équilibre psychique de l'enfant, son affectivité, sa capacité d'entreprendre et souvent son vécu.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
En guise d'introduction : le sadisme, on s'en souvient	4
DEMARCHE	6
Motivations de Christine	8
Motivations de Mélanie.....	12
Motivations pour réaliser ce mémoire en commun	15
1 ^{ère} partie : ANALYSE DESCRIPTIVE DU SADISME	
1. Définitions et évolution du concept de sadisme	17
1.1 Différentes définitions à l'origine du concept.....	17
1.2 Evolution du concept.....	18
2. Conditions favorables au sadisme	24
2.1 Influence de la culture	24
2.2 Interaction sociale	26
2.3 Modèle éducatif.....	28
2.4 Pédagogie noire	31
3. Inné et acquis dans le comportement sadique	33
4. Composantes du comportement sadique	36
4.1 Agressivité maligne.....	36
4.2 Emprise sur autrui	38
4.3 Destructivité	39
4.4 Recherche du plaisir à faire souffrir	42
2ème partie : RECITS DE MANIFESTATIONS DE SADISME EN MILIEU SCOLAIRE	
Le jour où j'ai rencontré Mister Hyde par Christine	50
Les lents par Mélanie	56
Interminable punition par Scott.....	58
Les « préférés » et les autres par Giulia	62
Flemmarde par Vanessa	64
La princesse par Carla	67
Une allergie imaginaire par Marie.....	70

La mauvaise réputation par Fanny	72
La règle de grammaire par Eric	75
3ème partie : ANALYSE DES THEMATIQUES SOULEVEES PAR LES RECITS	
5. Cruauté et manifestations du caractère sadique	78
5.1 Manque d'empathie.....	80
5.2 Négation de la dignité de l'individu.....	82
5.3 Volonté d'emprise	84
5.4 Manipulation	90
5.5 Humiliation.....	96
5.6 Plaisir de l'enseignant dans la souffrance de l'autre	102
5.7 Synthèse de la cruauté et des manifestations du caractère sadique.....	105
6. Impact du sadisme sur l'enfant : la souffrance.....	106
6.1 Maltraitance psychologique	106
6.2 Souffrance de l'élève.....	108
6.3 Résister et transcender la souffrance	112
6.4 Synthèse de l'impact du sadisme sur l'enfant.....	120
7. Retour aux questionnements initiaux	121
Bibliographie.....	124

Remerciements

La rédaction de notre mémoire de licence a constitué l'étape finale de nos études mais aussi la première étape de notre vie professionnelle, car nous avons dû nous référer à nos expériences réciproques acquises au cours de stages en milieu scolaire pour le rédiger. L'attention dont nous avons bénéficié au cours de ces stages nous a permis d'approfondir nos réflexions à l'origine de notre sujet de mémoire. Que ceux qui nous ont accueillies dans leur classe, ainsi que leurs élèves, en soient ici remerciés.

Cette rédaction a été possible, tant dans sa phase de préparation comme dans celle de concrétisation, grâce à la bienveillante attention que Madame Bessa Myftiu a bien voulu prêter à nos réflexions, à la définition du sujet de ce mémoire, à sa structuration, à la démarche adoptée, à son contenu. Nous tenons ici à la remercier très vivement pour ses apports déterminants en tant que directrice de ce mémoire.

Nous remercions également Scott, Giulia, Vanessa, Carla, Marie, Fanny et Eric qui ont bien voulu, au cours d'entretiens, remonter dans leur passé scolaire en nous faisant part de manifestations concrètes de comportements sadiques dont ils avaient été victimes de la part d'enseignants. Sans ces témoignages déterminants, notre mémoire aurait été privé de ce qui constitue son essence même : le vécu d'enfants exposés à des comportements sadiques d'enseignants.

Il convient de remercier également tous ces amis de rencontre avec lesquels nous avons débattu de nos travaux et qui ont bien voulu nous faire part de leurs opinions, manifestant ainsi leur intérêt pour un sujet toujours considéré comme étant d'actualité.

Ce mémoire a été soigneusement relu par Nathalie et Eric Morand. Leurs critiques, suggestions et recommandations nous ont permis d'étoffer nos réflexions, qu'ils en soient ici vivement remerciés. Enfin, ce mémoire a pu être élaboré grâce à la compréhension de nos familles, que nous avons souvent délaissées pour parvenir à nos fins. A eux, merci, leur apport affectif a été déterminant.

Je dédie ce mémoire à ma mère. Christine

En guise d'introduction: le sadisme, on s'en souvient.

Qui cherche à savoir ce qu'a été notre enfance, cherche à savoir quelque chose de notre âme. Si la question n'est pas une simple formule rhétorique et si l'interlocuteur a la patience d'écouter, il sera bien forcé de constater en définitive que nous aimons avec horreur et haïssons avec un inexplicable amour ce qui nous a infligé les plus grandes peines et les plus terribles souffrances.

Burkart, E. *Der Weg zu den Schafen*,
1979.

Il est courant, lorsqu'on évoque le sadisme, de penser à la perversion de pratiques sexuelles où le plaisir réside dans la souffrance physique et morale infligée à des partenaires. Il ne s'agit pas ici d'analyser ces perversions, mais plutôt de mettre en lumière des pratiques courantes de la vie quotidienne, considérées comme banales, alors que sévit parfois un sadisme invisible, pernicieux et difficilement identifiable.

Si nous sommes tous capables de nous adonner à des actes nous permettant de nous imposer sur l'autre, il importe cependant de relever que la caractéristique du sadisme est que la probable souffrance infligée à l'autre fait ressentir du plaisir à celui qui s'impose. Il représente le seul moyen de partager quelque chose avec cet autre, dans un rapport de force où l'un subit et l'autre agit.

Ce mot si fort, dont on pourrait penser qu'il ne s'applique qu'au massacre, au génocide, semble alors avoir un écho pour tous dans la société et, dans le cas du présent mémoire, dans les institutions scolaires.

Nous avons choisi de nous focaliser sur le sadisme en milieu scolaire, en lien avec notre future profession, afin de réfléchir au type de sadisme susceptible d'être rencontré dans le contexte scolaire, lieu où l'adulte, dans une logique de pouvoir, s'en prend à des sujets vulnérables que sont les enfants qui lui sont confiés comme élèves. Nous avons été étonnées aussi de voir combien ce thème a résonné chez toutes les personnes à qui nous en avons parlé. Chacune avait son anecdote, son souvenir, son vécu, un élément à nous rapporter. Nous avons pu établir ce constat : le sadisme, on s'en souvient.

Nous avons alors cherché des illustrations par le biais de récits de personnes ayant subi ou assisté à des manifestations de sadisme perpétrées par autrui, dans une relation enseignant-élève(s), afin de tenter de comprendre les mécanismes en œuvre dans cette perversion de la relation humaine. Selon nous, les récits présentés permettent d'exemplifier des manifestations différentes du sadisme dans le cadre de l'école, bien qu'étant recueillis dans des contextes scolaires diversifiés.

Relevons enfin que le sadisme en milieu scolaire ne se limite pas au seul comportement des enseignants qui manifestent un certain sadisme à l'égard des élèves. Il existe malheureusement d'autres formes de comportements sadiques dans cet environnement, comme ceux dont font preuve les élèves à l'égard de certains enseignants, qui peuvent être à l'origine de dépressions ou d'abandon de carrière. Il existe aussi, malheureusement, des cas de comportements sadiques d'enfants sur d'autres enfants qui engendrent des conséquences graves durant leur scolarité et leur vécu d'adultes. Ces autres aspects méritent, bien sûr, des analyses approfondies. Nous ne les avons pas entreprises dans ce mémoire, préférant ainsi nous limiter aux seules manifestations de sadisme de la part des enseignants afin de mieux les expliciter et les comprendre.

DEMARCHE

Nous avons décidé de traiter le sadisme à l'école de manière empirique par le biais du vécu, sans pour autant faire abstraction du contexte sémantique et scientifique qui a permis de définir son concept et d'analyser en profondeur ses caractéristiques.

Grâce à une démarche de type exploratoire, nous avons souhaité approfondir notre réflexion en nous basant sur des témoignages de personnes. Ces récits d'expériences de vie représentent, selon nous, un intérêt particulier, parce qu'ils rendent compte du vécu et du ressenti d'individus confrontés au sadisme, soit en tant que témoins, soit en tant que victimes. C'est à travers ces tranches de vie que nous avons voulu analyser, identifier et comprendre les raisons qui poussent certains individus à commettre des actes à caractère sadique. Pour ce faire, nous nous sommes confrontées à différentes approches d'auteurs dans les domaines de la philosophie, la psychanalyse, l'histoire sociale, la pédagogie, la psychiatrie et la sociologie, en nous posant sept questions fondamentales :

- A quoi correspond le concept de sadisme ?
- Quel est le rôle de l'inné et de l'acquis dans le comportement sadique ?
- Quelles sont les principales manifestations du sadisme ?
- Quelle influence exerce le milieu familial, socioculturel et idéologique sur le comportement sadique ?
- Quelles sont les composantes du sadisme ?
- Quelles sont les conséquences du sadisme en milieu scolaire ?
- Quel a été le vécu des enfants victimes du sadisme ?

Le présent mémoire a été structuré en fonction des réponses que nous souhaitons donner à ces questions fondamentales. Il comporte trois parties et sept chapitres, à savoir :

1^{ère} partie : Analyse descriptive du sadisme

Avant de circonscrire notre étude dans le milieu scolaire, il convenait d'analyser, à l'aide des travaux réalisés par des auteurs éminents, les conditions favorables à l'émergence du sadisme, la part d'inné et d'acquis dans le comportement sadique, ainsi que les composantes du comportement sadique. L'éclairage historique nous a révélé l'évolution du concept de sadisme au fil du temps, cette perversion étant au départ surtout liée à la sexualité avant sa prise en compte sous un angle « moral ». Ce panorama a constitué une base précieuse pour élargir nos connaissances afin d'interpréter au mieux les récits de manifestations de sadisme.

2^{ème} partie : Récits de manifestations de sadisme en milieu scolaire

Pour étayer les divers courants décrits dans le cadre théorique, nous avons choisi de nous servir d'expériences personnelles vécues par des proches, des amis, ou nous-mêmes. Cette partie essentielle de notre mémoire nous a permis, en l'élaborant, de faire le lien entre la deuxième partie, essentiellement théorique, didactique et analytique, avec la quatrième partie qui traite des manifestations et de l'impact du sadisme en milieu scolaire. En effet, ces témoignages sont bouleversants. Ils constituent le creuset d'émotions fortes qu'il convenait d'analyser et interpréter.

3^{ème} partie : Analyse des thématiques soulevées par les récits

Nous avons choisi dans cette quatrième partie, de procéder à l'analyse de thématiques soulevées par les récits en nous aidant d'auteurs ayant traité les concepts de cruauté, de manifestations du caractère sadique, de la maltraitance psychologique, de la souffrance et de la résilience. Difficiles à traiter, elles consistaient en une synthèse entre l'approche théorique et le vécu d'enfants. Ces pistes d'analyses supplémentaires ont permis de faire le lien avec le cadre théorique en restant au plus près de nos récits et de leur ancrage dans le réel. Dans notre mémoire, l'écrit devenait un handicap difficilement surmontable ; nous avons, bien sûr, tenté d'illustrer les principaux impacts du sadisme sur l'enfant par le biais des récits recueillis. Y sommes nous parvenues ?

En partie, nous l'espérons, mais il reste matière à réflexions qui, sans aucun doute, ne manqueront pas d'influencer de manière déterminante et pertinente l'exercice de notre future activité professionnelle.

Nous avons décidé d'élargir notre recherche en approfondissant les concepts de résistance et résilience par le biais de trois questions posées à nos sujets. Ainsi, nous avons achevé ce mémoire sur une note plus optimiste, un message d'espoir, car nous avons pu constater que rien n'est irréversible et que la souffrance peut être dépassée, surmontée, transcendée. Finalement, nous avons procédé à un retour aux questionnements initiaux afin de formuler une synthèse de notre travail et essayer de répondre concrètement aux questions initiales que nous nous posions concernant le sadisme en milieu scolaire.

Pour débiter le présent mémoire, nous souhaitons rendre compte de nos motivations personnelles pour réaliser ce mémoire à titre personnel mais également ensemble. Cette réflexion subjective et préalable au commencement de notre recherche a été un moment essentiel pour nous situer à la lumière de notre vécu face au thème délicat du sadisme en milieu scolaire. Possédant chacune une vision différente dans le domaine, il nous a paru primordial de procéder à une sorte « d'état des lieux ».

- Motivations de Christine

- *Avant l'université*

À l'origine de mon intérêt, souvent renouvelé au gré de mes lectures et de témoignages concernant la face sombre de la nature humaine, la lecture, lorsque j'étais encore une petite fille de huit ans des deux premiers volumes de la comtesse de Ségur : *Les malheurs de Sophie* et *Les petites filles modèles*. L'histoire de cette petite fille de quatre ans, élevée tout d'abord par une mère trop sévère, adepte des châtiments corporels et un père que l'on devine aimant, mais absent, puis par une belle-mère cruelle, a laissé une trace indélébile dans mon esprit. L'auteur met en lumière des pratiques éducatives où la honte et la culpabilisation servent la morale. La souffrance est là.

L'enfant, en l'occurrence Sophie, traverse le livre les yeux pleins de larmes, l'âme meurtrie, le corps martyrisé par des pratiques parentales qui relèvent de sadisme. Même la très jeune lectrice que j'étais, comprend que la mère ou la belle-mère multiplie les tentations pour vérifier l'obéissance de Sophie. L'éducation devient alors sadique. Cet ouvrage a hanté mes pensées, car il illustre à merveille la destruction de la personnalité de l'enfant, la soumission à l'adulte sadique et pose clairement la question du bien et du mal. Les parents voient le mal, alors qu'il s'agit, par la désobéissance, de quête d'amour. Le pire étant qu'à aucun moment un quelconque sentiment de culpabilité ne vient perturber la mère ou la belle-mère de Sophie.

En outre, d'autres œuvres littéraires témoignant de relations sadiques entre adultes et enfants ont énormément marqué mon enfance (*Poil de Carotte* de Jules Renard, *Vipère au poing* d'Hervé Bazin, *Oliver Twist* de Charles Dickens, etc.). Tenter de comprendre le mal à travers la deuxième guerre mondiale et l'horreur des camps de concentration et me questionner sur ce déferlement de violence et de cruauté des êtres humains à l'encontre de leur propre espèce, m'a incitée à lire de nombreux ouvrages, regarder des émissions télévisées traitant de ce sujet.

Afin de ne pas penser le paradigme du mal en restant en état de sidération, sans rien comprendre, j'ai cherché des réponses, en m'intéressant aux criminels génocidaires, à d'autres individus ayant fait preuve de sadisme dans l'histoire, aux faits divers, aux tueurs en série. J'ai nourri cette curiosité par une lecture régulière de livres portant sur cette question. L'insignifiance des victimes et l'indifférence face à la souffrance d'autrui, condition nécessaire à l'entreprise exterminatrice, a engendré des comportements sadiques chez des personnes qui semblaient inoffensives et capables de s'émouvoir.

Des questions m'interpellent régulièrement : comment, selon l'assertion d'Hannah Arendt, ne pas ressentir « la pitié animale que ressentent les individus au spectacle de la souffrance physique ? ». Qui porte un visage répugnant caché sous un masque de bienséance ? Qui êtes-vous Mister Hyde ? Le propre de Hyde est de faire le mal, au détriment de ses victimes, sans jamais ressentir une once de culpabilité.

Par extension, le sadisme moral, dont font parfois preuve les détenteurs d'une parcelle de pouvoir, me bouleverse, bien évidemment. Son exercice nécessite contrainte, violence et domination, mais je perçois que c'est le plaisir retiré qui fait le sadisme.

Ainsi, depuis très longtemps, toute tentative d'emprise par une personne, dans une situation d'autorité, sur un individu mis en situation de dépendance, et, par conséquent, dans l'incapacité de se défendre dans un but de destructivité psychique ou physique, font partie de mes interrogations et de mes réflexions.

- *À l'université*

Un mercredi matin du mois d'octobre 2004, je me suis levée pour partir suivre un cours de Mme Mireille Cifali qui débutait à 8 heures, intitulé *Dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain*. J'avoue qu'avant de me rendre pour la première fois à ce cours, j'ai maudit cet horaire qui m'obligeait à me réveiller tôt et à laisser mes filles encore toutes endormies alors que c'était pour moi l'occasion de profiter avec elles de leur jour de congé. Arrivée dans la salle, j'avais froid et je grelottais en attendant que le cours commence. Dès la première minute, j'ai été très heureuse d'écouter parler des sentiments humains d'une façon aussi extraordinaire. Ces cours ont nourri mon âme, fait travailler mon esprit, comme j'affectionne de le faire depuis toujours, mais d'une manière plutôt solitaire. J'ai toujours été fascinée par le mystère de l'autre. Durant cette première année universitaire, j'ai pu poursuivre mon cheminement personnel, trouver des réponses et affiner mon goût pour l'analyse des traits sociaux de la diversité humaine. J'ai appris que lorsque la boue balaie l'humanité, des êtres résistent. Le mal est difficile à se laisser penser, alors j'essaie d'apporter ma petite pierre pour le combattre, en y réfléchissant. À ce propos, je pense que Mireille Cifali aura construit un monument de petites pierres, grâce à l'émergence des questionnements intimes, qu'elle suscite tout en finesse.

Deux ans plus tard, alors que je devais effectuer un stage dans une classe, j'ai rencontré « Mister Hyde ». Pour la première fois de ma vie, j'ai eu un sentiment de danger extrême et pourtant, je n'étais pas seule dans la nuit face à un tueur en série, ni en prison dans un pays totalitaire, ni dans un pays en guerre, non ! Je me trouvais dans un environnement censé être sécurisant, soumis à des lois institutionnelles visant à protéger des enfants par définition vulnérables : une école. Une personnalité à priori séduisante, sympathique, s'est présentée à moi pour m'annoncer que j'étais l'heureuse élue, la stagiaire qui avait le privilège de passer deux semaines dans sa classe. Cela reste l'expérience humaine la pire de mon existence, car j'ai été quotidiennement témoin de toutes sortes de comportements destructeurs à l'égard des élèves tels que la séduction, la violence, la cruauté, le mensonge, la manipulation, le chantage. La panoplie du parfait sadique moral !

La manifestation du contrôle absolu sur sa classe n'a jamais été freinée par les réactions d'angoisse et de peur de ses élèves, au contraire, elles semblaient le satisfaire. Malgré mes tentatives de dialogue, il est resté hermétique à l'empathie, au respect des besoins de ses élèves et à la remise en question de ses pratiques. Quel contraste avec la personne charmante qui prenait son café en compagnie de ses collègues dans la salle des maîtres ! Par la suite, j'ai été surprise de constater à quel point ce genre de situation résonnait chez la plupart des gens. En effet, beaucoup de mes amis, collègues, connaissances ont supporté ou été témoins de manifestations de sadisme à des degrés divers, à différentes occasions. Que ce soit à l'hôpital, au travail, dans les prisons, à l'école, en pension, au service militaire, en camp de vacances, des individus profitent lâchement de leur position pour « sadiser » un être qui ne peut se défendre. Le souvenir d'une violence subie dans des relations verticales, où l'un a du pouvoir sur l'autre, reste vivace et douloureux, surtout si cette violence a été exercée dans un contexte d'indifférence de la part d'institutions, de la famille, de proches.

Après cette triste expérience, j'ai poursuivi mes études et choisi de suivre le cours de Mme Bessa Myftiu en Sciences de l'éducation. J'ai découvert une autre façon d'approfondir le fondement des valeurs humaines, en dehors de la psychologie ou de la psychanalyse : la philosophie. Cette fois-ci, le cours avait lieu le soir, mais j'avais toujours aussi froid en ce début du mois d'octobre 2009. J'ai retrouvé une façon d'apprendre et de travailler qui me plaisait infiniment. J'ai en effet aimé l'originalité, la passion et le non-conformisme qui se sont dégagés de ces cours. Mme Mireille Cifali et Mme Bessa Myftiu ont ceci en commun de nous mettre à l'écoute de notre intériorité et de nous aider à mieux penser le monde qui nous entoure.

J'ai eu l'occasion de dévorer quelques ouvrages de la bibliographie de Mme Myftiu, dont le plus marquant a été celui d'Erich Fromm, *La passion de détruire*. Après cinq ans d'étude, d'une certaine façon, la boucle était bouclée. Je vivais cette dernière année universitaire avec le même sentiment qui avait entouré ma première année : on m'offrait un cadeau sous la forme d'un cours magnifique et passionnant. Mon envie de réaliser un mémoire sur le sadisme s'est alors peu à peu précisée. N'était-ce pas le bon moment pour approfondir ce sujet relatif à la condition humaine qui m'habite depuis si longtemps ? Il me restait à demander à Mme Bessa Myftiu d'être ma directrice de mémoire, mais j'avoue que le côté subversif de ce thème me faisait hésiter. J'ai pris mon courage à deux mains et, par chance, elle s'est montrée très intéressée et m'a très gentiment encouragée et donné confiance en moi.

Le terme de sadisme est régulièrement utilisé dans les conversations et comporte un risque d'approximation, selon la façon dont on l'aborde. Une réflexion sur ce sujet m'intéresse particulièrement afin d'éviter un glissement sémantique et désigner par cette notion nombre d'attitudes affectives et relationnelles qui n'ont en réalité rien de sadique. En outre, un travail sur cette question implique un approfondissement concernant des thèmes qui me sont chers comme l'emprise, le narcissisme, la haine, la violence, la cruauté dont nos sociétés sont empreintes. S'intéresser à l'humain, c'est observer ce qu'il a de beau mais aussi ce qu'il a de plus laid. C'est sa part d'ombre que j'ai choisi d'évoquer, même si c'est l'humain dans sa globalité qui m'intéresse. L'être humain porte en lui la dualité du bien et du mal et je suis intimement persuadée qu'une bonne connaissance du mal peut permettre de reconnaître la valeur du bien.

Le sujet du mémoire portera sur l'enfance. En effet, j'ai eu envie de parler de la cruauté des adultes envers les enfants, car la forme insidieuse de mauvais traitement, la maltraitance psychologique apparaît dans tous les milieux socioculturels (famille, institution, école, etc). Elle sous-tend des relations où l'enfant est pris en otage et devient un lieu de projection d'une certaine hostilité dont il ne peut comprendre la raison.

Particulièrement sensible à la souffrance émotionnelle des enfants, je suis d'avis qu'il appartient aux personnes qui s'occupent d'eux, de repérer les adultes qui commettent ces abus relevant d'une forme de maltraitance sophistiquée et difficile à évaluer. Ceci afin d'éviter que les repères sociaux de ces enfants s'inversent et les fassent un jour considérer un mal pour un bien et un bien pour un mal. Je vise une pyramide de petites pierres.

- **Motivations de Mélanie**

- *Avant le projet de mémoire*

Contrairement à Christine, je ne m'étais pas particulièrement intéressée au sadisme avant mon entrée à l'université. Je n'avais encore jamais vraiment réfléchi à la problématique des personnes destructrices, violentes. C'est grâce à certains cours et certaines réflexions proposés à l'université que s'est éveillée l'envie de m'intéresser de plus près à ces êtres sadiques que l'on peut rencontrer n'importe où.

Lorsque j'ai débuté ma formation universitaire à l'automne 2006, un cours m'a rappelé, tout comme Christine, plusieurs souvenirs. Ce cours est celui que donnait Mme Mireille Cifali accompagnée de Mme Bessa Myftiu lors du tronc commun : *Dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain*. Durant ce cours, je me rappelle précisément qu'un matin, il nous avait été demandé par Mme Mireille Cifali de réfléchir aux enseignants qui nous avaient aidés à surmonter des épreuves et ceux qui nous en avaient empêchés. Sans que je ne m'en aperçoive, la réflexion était lancée à la fois pour le travail final demandé pour ce cours, mais également pour le sujet de mémoire traité ici qui a été, à mes yeux, une réelle évidence. En effet, cela a réveillé en moi des souvenirs d'élève, d'enfant. J'ai rencontré des enseignant(e)s aimant(e)s, affables, mais j'ai aussi croisé le chemin d'une enseignante qui, je pense, n'aurait jamais dû exercer un métier en lien avec les enfants. Aucune bienveillance n'émanait d'elle, elle était effrayante et faisait triompher la peur pour régner sur sa classe. J'ai aujourd'hui mis un mot sur ses pratiques : elle était une enseignante sadique.

Durant l'automne 2009, j'ai suivi avec Christine le cours *Approches littéraire et philosophique de l'éducation* donné par Mme Bessa Myftiu. La thématique d'un des cours qui nous a été donné portait sur la haine et cela a réveillé en moi ce questionnement concernant ces penchants à perpétrer des actes sadiques que peuvent éprouver les Hommes en général. Dès ce moment-là, une discussion entre Christine et moi s'est engagée sur ce thème délicat et c'est assez naturellement que l'idée de faire un mémoire ensemble est apparue.

Par ailleurs, être à la veille de l'exercice de ma profession d'enseignante et ayant pu observer en stage des pratiques d'enseignant(e)s diverses et variées, a suscité en moi de nombreux questionnements. En effet, avoir vécu ce genre d'expérience m'a alors poussée à chercher, à réfléchir et me documenter sur les raisons qui peuvent contribuer à ce qu'un être humain agisse de cette façon. Et ce, en particulier dans la sphère de l'éducation, car elle est un milieu où, par essence, celui qui se trouve dans la position d'enseignant, d'éducateur, doit veiller au bien et au bien-être de l'enfant et non pas à le rendre inférieur, l'humilier, le dévaloriser.

Deux questions sont alors apparues : pourquoi et comment, l'enseignant dévie et profite de son pouvoir pour annihiler l'autre. Ceci me paraît totalement incompréhensible, car je conçois plutôt le métier d'enseignant comme l'obligation de ne pas maltraiter l'autre, de lui vouloir du bien et de le respecter.

Inconsciemment, peut-être ai-je aussi envie de comprendre ce phénomène et la source de ces actes, l'origine de ce penchant sadique présent chez certaines personnes, afin d'être certaine que jamais, en tant qu'enseignante, je n'aurai un comportement tel que celui que nous décrirons plus loin avec les élèves. C'est donc l'incompréhension des conduites sadiques, en particulier dans le milieu de l'éducation, qui m'a incitée à chercher une source d'explication. Avec une question qui me paraît comme la plus essentielle : comment cela est-il possible ?

- *Durant la réalisation du mémoire*

M'immerger dans les recherches concernant le sadisme a été enrichissant et formateur, mais parfois également empli de difficultés. Certaines lectures, traitant par exemple du sadisme à l'œuvre en temps de guerre, ont été assez éprouvantes, mais nécessaires à la compréhension des mécanismes qui peuvent avoir lieu dans les relations humaines. Par ailleurs, traiter de thèmes différents, jongler entre les différentes approches, synthétiser les idées des auteurs, réaliser des choix, a été un travail complexe, mais primordial.

Pas à pas, sur plusieurs mois, il m'a été possible avec Christine de donner forme à ce mémoire, tel un personnage de pâte à modeler. Modelé, « démodelé », remodelé, ce mémoire a pris, durant sa réalisation, plusieurs formes, sans jamais susciter de démotivation personnelle. Ces différentes étapes, ces passages, ont été parfois faciles, parfois compliqués, car ils ont, par exemple, impliqué que nous repensions totalement l'organisation initialement prévue du mémoire, le contenu de certaines parties. Il est parfois arrivé que face aux nombreuses lectures effectuées, je me sente perdue devant tant d'informations disponibles sur ce sujet vaste et multidimensionnel. De plus, j'avais toujours en me demandant si je me trouvais sur la bonne voie, si mes analyses sembleraient pertinentes à un autre lecteur que moi. Parsemé de moments de doutes, d'incertitudes mais aussi de moments de clarté, ce mémoire a été un bateau que j'ai eu à co-construire et diriger durant plusieurs mois et que je souhaite avoir fait arriver à bon port.

- *Après la réalisation du mémoire*

Lorsque, pour la première fois, j'ai lu le mémoire dans sa version finale, j'ai ressenti un soulagement, une sorte de relâchement du stress qui planait au-dessus de Christine et moi, et qui avait pour question principale : *arriverons-nous à terminer ce mémoire à temps ?*

Il était « fini », bien sûr imparfait et toujours perfectible, mais terminé. Le plus important du travail avait été fait, sa réalisation était à présent derrière moi, mais non sans incidence sur mes connaissances et ma vision de mon futur métier d'enseignante. En effet, j'ai pu, par le biais de cette recherche, mieux cerner la personnalité de ces personnes sadiques, mieux comprendre les processus à l'œuvre dans la relation qui a existé entre ces anciens élèves, dont j'ai fait partie, et leur enseignant(e).

- **Motivations à réaliser ce mémoire en commun**

Nous nous sommes rencontrées début 2009, ironie du sort, durant le cours *Préparation au mémoire* proposé par la faculté. A ce moment-là, nous réfléchissions, chacune de notre côté, à un sujet de mémoire différent que nous voulions mener individuellement. Les mois ont passé et nous manquions chacune de motivations face à nos sujets respectifs qui ne nous intéressaient, finalement, pas tant que ça.

A l'automne 2009, alors que nous suivions ensemble le cours de Mme Bessa Myftiu *Approche littéraire de l'éducation*, il nous est souvent arrivé d'échanger et de discuter ensemble les thèmes abordés en cours. Celui sur la haine qui traitait, entre autres, du sadisme, nous a le plus interpellées, provoquant de nombreuses discussions. En effet, ce thème avait pris une résonance particulière en tant que révélateur du comportement et des attitudes des hommes dans leur milieu social. Au cours de nos discussions, nous avons tenté d'approfondir les approches présentées par Madame Myftiu en prenant comme références les nombreux exemples de comportements et d'attitudes de professeurs auxquels nous avons été confrontées en milieu scolaire.

Dès lors, l'idée d'élaborer ensemble un mémoire sur ce thème a, petit à petit, fait son chemin et Mélanie a très rapidement été convaincue que ces discussions devaient se matérialiser par un mémoire de licence. L'intérêt « déjà latent » de Christine pour ce sujet a été, par conséquent, communicatif grâce à notre dialogue. Nous ressentions le besoin d'échanger nos idées et de partager nos impressions et expériences face à ce thème difficile, qu'il aurait peut-être été éprouvant d'aborder seules dans un mémoire de fin d'études. C'est donc de la force puisée à deux pour aborder ce sujet complexe que nous sommes parvenues à faire naître le présent mémoire.

1^{ère} partie : ANALYSE DESCRIPTIVE DU SADISME

Nous avons accordé, dans cette deuxième partie, une certaine importance à la définition et à l'évaluation du concept de sadisme, afin d'en préciser ses significations les plus généralement admises. Grâce à la lecture d'ouvrages d'éminents psychiatres, psychologues, sociologues et philosophes nous avons pu identifier les principales conditions favorables au sadisme telles que celles générées par le milieu socioculturel et en particulier certaines idéologies incitant à la violence, à la xénophobie et au racisme.

Le milieu éducatif, en tant que milieu dans lequel l'enfant se structure dans la dépendance des adultes, peut également constituer le creuset de conditions favorables au sadisme, en particulier lorsque, dans ce milieu, s'applique une pédagogie noire dès la petite enfance qui ne permet pas à l'enfant de développer son libre arbitre.

Nous avons, par conséquent, accordé une grande importance aux réflexions formulées par des auteurs éminents sur l'importance relative de l'inné et de l'acquis dans la genèse d'un comportement sadique qui engendre des formes malignes d'agressivité, une volonté perverse d'emprise sur autrui et, par conséquent, la destructivité progressive des victimes du sadisme. Ce comportement est particulièrement lourd de conséquences lorsqu'il affecte des enfants sans défense, souvent humiliés par plaisir.

1. DEFINITIONS ET EVOLUTION DU CONCEPT DE SADISME

Le terme de « sadisme » est souvent galvaudé en raison d'une vulgarisation excessive de son concept, de nombreux scientifiques au cours du siècle dernier en ont donné une définition assez précise. Une réflexion sur la genèse de ce concept à partir de définitions concrètes nous a paru nécessaire, afin de circonscrire notre sujet de mémoire dans une approche scientifique crédible. Les approximations sémantiques, à l'aide des définitions, sont souvent le garant de réflexions sérieuses sur un sujet de mémoire. Elles permettent à la fois de les situer dans un contexte plus ample et de mieux les concrétiser à la lumière du sujet choisi.

1.1 Différentes définitions à l'origine du concept de sadisme

- Selon le dictionnaire de psychologie (Roland Doron – Françoise Parot, 1991, Paris : PUF)

« **Sadisme**: Introduit en 1834 dans le *Dictionnaire de Langue* de Boiste pour désigner l'ensemble du système de « débauche » sexuelle présentée dans l'œuvre du Marquis de Sade, c'est en 1890 que R. Kraft-Ebing reprend le terme pour désigner une forme de perversion sexuelle fondée sur la domination violente exercée sur le partenaire. S. Freud a rapproché le sadisme du masochisme pour en faire l'un des deux versants (actif et passif) d'un même comportement pervers. Le sadisme peut s'exprimer par une perversion en acte ou par des fantasmes conscients ou inconscients. Plus généralement, on tend à l'appliquer à un mode de relation à autrui caractérisé par le besoin de dominer sans connotation sexuelle. D. Wildöcher » (p. 613)

- Selon le livre « Que sais-je, vocabulaire psychologique et psychiatrique » (Michel Godfryd, 2001, 4^{ème} édition, Paris : PUF)

« **Sadisme** (s. m.) (Marquis de Sade) [angl. *Sadism*]. Perversion dans laquelle le plaisir sexuel n'est éprouvé que lors de gestes cruels et violents exercés sur autrui : fessées, flagellations et, au maximum, crime sadique. » (p.107).

- Selon le livre « Vocabulaire de la psychanalyse » (J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, sous la direction de Daniel LAGACHE, 1971, Paris : PUF)

« **Sadisme**: Perversion sexuelle dans laquelle la satisfaction est liée à la souffrance ou à l'humiliation infligée à autrui. La psychanalyse étend la notion de sadisme au-delà de la perversion décrite par les sexologues en reconnaissant de nombreuses manifestations plus larvées, infantiles notamment, et en faisant une des composantes fondamentales de la vie pulsionnelle. » (p. 428)

- Selon « Le dictionnaire critique des termes de psychiatrie et de santé mentale » (Sous la direction de Simon-Daniel Kipman, 2005, Paris : DOIN)

« **Sadisme**: Nom forgé à la fin du XIX^{ème} siècle à partir du nom du marquis de Sade (R. von Kraft Ebing, 1886). Ensemble de perversions sexuelles dont la satisfaction est directement liée à la douleur morale ou physique infligée à l'autre, à l'objet du désir. Par extension, goût de faire souffrir, délectation dans la souffrance d'autrui.

En psychanalyse, on déborde aussi le cadre des perversions pour faire du sadisme (et du masochisme) une des composantes essentielles de la vie relationnelle. On a été jusqu'à confondre sadisme et agressivité. Le sadisme est davantage lié à la domination et à l'humiliation du partenaire.

Les fantasmes sadiques apparaissent très tôt dans la petite enfance. S. Freud distingue deux phases : **sadique orale** ou cannibalique, liée à l'apparence de dents susceptibles de mordre (fantasme d'incorporation et de destruction du corps maternel) et **sadique anale** (destruction de l'objet). » (p. 363).

1.2 Evolution du concept de Sadisme

Dans sa genèse en 1834, à partir de l'œuvre du Marquis de Sade, le concept de sadisme à évolué dès la fin du 19^{ème} siècle grâce aux travaux de psychiatres, psychanalystes et psychologues dont les plus éminents sont Richard Von Krafft-Ebing (1840-1902), Sigmund Freud (1856-1939) et Erich Fromm (1900-1980). Il n'est pas, bien sûr, dans notre intention d'élaborer une analyse détaillée de l'évolution de ce concept, mais simplement de rappeler les principales étapes de cette évolution.

- **De Krafft Ebing à Freud**

La perversion sadique pathologique a été décrite de multiples façons depuis que Krafft Ebing en 1890, l'a évoquée dans *Psychopathia sexualis* et après que Freud en 1905 l'a présentée comme la plus fréquente de toutes les perversions avec le masochisme. Force est de constater que Freud et son prédécesseur reconnaissent diverses variétés de sadisme, dont l'existence du sadisme moral. Une des grandes différences entre la conception de Freud et celle de Krafft Ebing réside dans le fait que Freud considère que les pulsions de cruauté, d'agressivité et d'emprise font partie de la nature de l'homme.

En 1905, dans son ouvrage *Les trois Essais sur la théorie sexuelle*, la pulsion d'emprise et le sadisme originaire fournissent l'agressivité nécessaire à la sexualité afin d'assurer la reproduction :

La sexualité de la plupart des hommes comporte une adjonction d'agression, de penchant à forcer les choses dont la signification biologique pourrait résider dans la nécessité de surmonter la résistance de l'objet sexuel autrement encore qu'en lui faisant la cour. Le sadisme correspondrait alors à une composante agressive de la pulsion sexuelle devenue autonome, hypertrophiée et propulsée par déplacement en position principale. (Freud, 1905/1993, p. 69)

Paraphrasant Freud, notons que malgré la désignation d'une conduite agressive envers un objet sexuel dans le langage courant, seul le lien entre la satisfaction et l'asservissement de l'objet doit être considéré comme une perversion:

Dans la perspective qui est la sienne, d'un développement libidinal en une série de stades caractérisés par l'expression de pulsions partielles spécifiques, la perversion apparaît comme le résultat d'un double processus de fixation et de régression. (Dorey, 1980, p. 17)

Relevons encore que selon Freud, ces pulsions sont réfrénées par les considérations morales telles que le dégoût ou encore la pudeur et la douleur.

Freud émet une remarque dans *Les trois Essais* lorsqu'il écrit: « On peut supposer que les pulsions de cruauté proviennent de sources qui, en fait, sont indépendantes de la sexualité mais pouvant s'unir à elle à un stade précoce » (Freud, 1905, cité par Fromm, 1973, p. 450).

Cette assertion nous laisse entrevoir une autre position, selon laquelle il existerait une agressivité indépendante de l'instinct sexuel. La première phase de la pensée freudienne sur la destructivité s'achève avec *Pulsion et destin des pulsions* (1915) où il suivait simultanément deux concepts. D'une part, l'agressivité en tant que partie sexuelle (sadisme oral ou anal) et d'autre part, l'agressivité indépendante de l'instinct sexuel. Pourtant, il postule que cette deuxième forme d'agressivité relève de l'instinct afin de permettre de repousser tout ce qui fait obstacle à la satisfaction des besoins sexuels et de l'autoconservation: « Le moi hait, déteste, poursuit avec l'intention de détruire, tous les objets qui sont pour lui sources de sensations de déplaisir, qu'ils signifient une frustration de la satisfaction sexuelle ou de la satisfaction des besoins d'autoconservation » (Fromm, 1973, p. 451).

Après la première guerre mondiale, Freud affirme qu'à côté d'une pulsion de vie (Eros), existe une pulsion de mort (Thanatos) qui pousse l'homme à commettre des actes destructifs. Ainsi, agressivité, destructivité, sadisme, tendance à maîtriser et à contrôler deviennent les manifestations d'une seule et même force: l'instinct de mort. Ainsi, Freud (1929/1972) s'explique comme suit au sujet du sadisme:

Dans le sadisme pulsion dès longtemps reconnue comme composante partielle de la sexualité, on aurait ce genre d'alliage, et tout spécialement riche, de la pulsion d'amour avec la pulsion de destruction [...]. Ainsi cette tendance autrement impossible à percevoir devient précisément sensible et frappant. (p. 74)

L'auteur dénonce cette illusion de notre société civilisée, peut-être, selon lui antérieure au Christianisme, qui veut que nous aimions notre prochain comme nous nous aimons nous-mêmes alors que notre histoire le dément. Là-dessus, Freud (1929/1972) est sans illusion, on ne baigne pas selon lui, dans de bons sentiments:

L'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour, dont on dit qu'il se défend quand on l'attaque, mais un être, au contraire, qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité [...] Il est vrai que ceux qui préfèrent les contes de fées font la sourde oreille quand on leur parle de la tendance native de l'homme à la « méchanceté », à l'agression, à la destruction, et donc aussi à la cruauté. (p. 75)

Dès lors, selon la conception freudienne, cette tendance innée de la nature humaine à l'agression et au mal est constamment réprimée dans notre civilisation par des contraintes religieuses morales et légales, visant à nous empêcher de céder à nos besoins de domination et à nos pulsions instinctives de domination. En ce qui concerne ces contraintes auxquelles l'éducation et la vie en société nous préparent par la restriction des pulsions instinctives, Freud constate qu'elles génèrent souvent un état particulier qui représente un véritable danger qu'il qualifie de « misère psychologique de la masse ».

Ce danger devient un des plus menaçant quand le lien social est créé principalement par l'identification des membres d'une société les uns aux autres, alors que certaines personnalités à tempérament de chefs ne parviennent pas, d'autre part, à jouer ce rôle important qui doit leur revenir dans la formation d'une masse. (Freud, 1929/1972, p 70)

Freud va donc approfondir sa théorie des instincts dans de nouveaux écrits en explicitant ainsi l'instinct de vie et l'instinct de mort:

Le pas suivant, Freud le fit dans *Au delà du principe de Plaisir* (1920) alors que l'automatisme de répétition et le caractère conservateur de la vie instinctive m'eurent frappé pour la première fois. Parti de certaines spéculations sur l'origine de la vie et certains parallèles biologiques, Freud en tira la conclusion qu'à côté de l'instinct qui tend à conserver la substance vivante et à l'agréger en unités toujours plus grandes, il devait en exister une autre qui lui fût opposée, tendant à dissoudre ces unités et à les ramener à leur état le plus primitif, c'est-à-dire à l'Etat anorganique (Freud, 1930, cité par Fromm, 1973, p. 453). Donc, indépendamment de l'instinct érotique, existait un instinct de mort.

Toujours dans son ouvrage *Malaise dans la civilisation*, Freud manifeste son incompréhension quant à l'aveuglement manifeste dont on fait preuve, pour admettre la présence d'un sadisme non érotisé:

Je reconnais que dans, le sadisme et le masochisme, nous avons toujours vu les manifestations, fortement teintées d'érotisme, de l'instinct de destruction tourné vers l'extérieur ou vers l'intérieur; mais je ne comprends plus que nous puissions rester aveugles à l'ubiquité de l'agression et de la destruction non érotisées et négliger de leur accorder la place qu'elles méritent dans l'interprétation des phénomènes de la vie. (Freud, 1929/1972, p. 75)

Par la suite, Freud n'apporte pas vraiment de changement notable dans ses théories et réaffirme constamment l'importance de la puissance de l'instinct de mort: « Mais le facteur contrariant le plus puissant de tous, écrit-il, et qui se trouve absolument hors de tout contrôle...est l'instinct de mort » (Fromm, 1973, p. 455).

- **De Freud à Fromm**

Une des raisons ayant poussé Freud à postuler l'instinct de mort provient probablement du choc causé par la première guerre mondiale où le déchaînement de haine et de cruauté ont altéré la vision optimiste de la classe bourgeoise européenne. En outre, il maintient une conception dualiste des instincts et le concept d'instinct de mort lui permet d'expliquer le sadisme.

Erich Fromm entame des recherches sur les passions humaines dont les résultats seront publiés en 1973 dans l'ouvrage : *La Passion de détruire. Anatomie de la destructivité humaine*. Dans son œuvre, il soutient que l'homme est en grande partie un produit de la société dans laquelle il vit. Par conséquent, il réfute la thèse de Freud selon laquelle, la pulsion de vie et de mort ont une origine biologique et se trouvent à égalité : « J'ai été profondément impressionné par l'idée que la tendance à la vie et la tendance à la destruction étaient les deux forces fondamentales de l'homme ; mais je n'ai pas pu m'accommoder de l'explication théorique de Freud » (Fromm, 1973, p. 343). D'après Fromm, ces pulsions proviennent d'une rencontre de l'homme avec son environnement. La différence entre le concept freudien et le sien réside dans le fait que l'amour de la vie de l'être humain qu'il nomme *biophilie* est considérée comme saine alors que l'amour de la mort ou *nécrophilie* relève de la pathologie. Il souligne :

La nécrophilie apparaît nécessairement comme le résultat d'une croissance étouffée, d'une 'infirmité' psychique. Elle est le produit d'une vie non vécue, de l'incapacité de parvenir à un certain stade au delà du narcissisme et de l'indifférence... La nécrophilie se développe à mesure que le développement de la biophilie est étouffé. (Fromm, 1973, pp. 376-377.)

Ainsi, la passion sadique, le désir d'omnipotence, la soif de contrôle absolu, la destructivité ne sont pas le résultat d'une exigence instinctuelle mais de la frustration dans laquelle baigne un individu et des occasions qu'il a de la manifester.

En conclusion, il apparaît que la pulsion de mort décrite par Freud pousse l'homme à la destruction humaine afin d'éviter que l'agressivité ne se retourne contre lui-même. Par conséquent, l'homme n'aurait pas d'autre alternative que se détruire lui-même ou détruire les autres. Par ailleurs, dans son idée de sadisme, Freud voit une forme de destructivité dans laquelle l'homme trouve du plaisir dans l'acte de contraindre, de détruire et d'infliger de la douleur. Il conçoit le sadisme comme un mélange de plaisir sexuel et d'instinct de mort (non sexuel). Fromm se montre sceptique quant à cette conception globale du sadisme, il constate que Freud ne distingue pas suffisamment les différentes formes d'agressivité, comme par exemple, l'agressivité défensive liée à la survie de l'individu de la passion sadique du désir d'omnipotence ou de la destructivité pure et simple de la vie: « La difficulté réside peut-être dans le problème général, qui est d'établir une distinction entre les formes extrêmes du sadisme, la colère omnipotente et la pure nécrophilie [...] » (p. 481).

2. CONDITIONS FAVORABLES AU SADISME

Il n'est pas aisé de distinguer les facteurs sociaux des facteurs individuels qui sont susceptibles d'engendrer un comportement sadique. Nous pouvons toutefois retenir certaines conditions favorisant le sadisme.

2.1 L'influence de la culture

Karl Jaspers relève :

La psychopathologie a continuellement présent à l'esprit le fait que l'être humain est un produit de la Culture, que la vie psychique et la société humaine agissent perpétuellement l'une sur l'autre [...] La vie psychique réelle ne peut provenir que de la tradition qui lui est communiquée par la société qui l'entoure [...] Ce sont nos acquisitions, nos imitations, notre éducation, notre milieu qui fait de nous des hommes au point de vue psychique. (Jaspers, 2000, cité par Rabinovich, 2009, p. 40)

Il importe donc de retenir que la culture est productrice d'idéaux, collectifs dans lesquels s'inscrivent ceux, plus personnels, des individus. A ce propos, Georges Simmel écrit:

Dans toute grande époque de la culture bien caractérisée, on peut apercevoir un concept central dont procèdent tous les mouvements de l'esprit et auxquels ils semblent retourner en même temps, soit que l'époque même ait de ce concept une conscience abstraite ou qu'il soit seulement le foyer d'idées pour ces mouvements, foyer dont seul l'observateur ultérieur reconnaît le sens et l'importance pour ces mouvements. (Simmel, 1989, cité par Rabinovitch, 2009, p. 78)

« Je veux une jeunesse violente, despotique, sans peur, cruelle [...] » pérorait Hitler. Ainsi une société où l'agressivité, la violence, l'orgueil, l'indifférence à la douleur, sont valorisées incitera à des agirs sadiques. D'ailleurs Rabinovitch (2009) relève:

Une telle héroïsation de la violence, sous forme d'idéal, pourrait avoir imprégné l'ensemble du corps social ordinaire de façon imitative et intimidante, noyau incandescent réaménageant, réorganisant, réorientant par déclinaison l'ensemble des comportements régulateurs du sociétal. (p. 73)

Fromm met en évidence l'influence du pouvoir exercé par un groupe, qui, lorsqu'il lui est possible d'exploiter un autre groupe, tend à provoquer du sadisme de la part du groupe qui contrôle. Par conséquent, le seul moyen d'empêcher ou d'arrêter les manifestations de comportements sadiques, est le respect des lois imposées par notre société qui interdisent l'application d'un pouvoir arbitraire sur des individus considérés comme minoritaires ou inférieurs.

En s'appuyant sur ce double constat, il estime : « Une société fondée sur le contrôle exploitatif manifeste d'autres traits prévisibles. Elle tend à affaiblir l'indépendance, l'intégrité, la pensée critique et la créativité de ceux qui lui sont soumis » (Fromm, 1973, p. 310). Ainsi, une société qui propose à ses membres une culture de divertissement dépourvue de plaisir, encourage à la passivité et ne favorise pas le développement d'une personnalité harmonieuse. Pour affermir son propos, l'auteur critique vivement les reportages relatant des crimes et autres atrocités offerts par les médias qu'il compare aux spectacles sadiques des romains. Il semble considérer que cette nourriture culturelle aurait tendance à engendrer une culture de nature sadique.

Nous terminerons en citant Green (2007) pour qui: « La culture, loin de réussir à humaniser l'homme, échoue le plus souvent. La civilisation n'a pas raison de la barbarie » (p. 178). Il s'en explique par le fait que l'individu et la culture poursuivent des buts différents. En effet, le premier veut conserver ses avantages accordés aux pulsions, tandis que la culture vise une cohésion sociale au sein d'un groupe. Or, le maintien de cette cohésion se fait au prix d'une frustration imposée aux hommes et les modèles proposés prétendent donner un sens à leur vie.

Pourtant, il ne faut pas oublier que l'homme est non seulement un être de pulsion, mais aussi un être de passion. Par conséquent l'assertion de Fromm (1973) selon laquelle :

Les motivations majeures de l'homme sont ses passions rationnelles et irrationnelles: le besoin d'amour, de tendresse, de solidarité, de liberté et de vérité, aussi bien que la tendance à contrôler, à soumettre, à détruire; le narcissisme, l'avidité, l'envie, l'ambition. Ces passions l'animent et l'excitent; elles sont la manière dont sont faits non seulement les rêves, mais toutes les religions, les mythes, les tragédies et l'art; en bref, elles sont tout ce qui donne un sens à la vie et la rend digne d'être vécue. (p. 280)

... nous éclaire sur la propension humaine à franchir certaines limites.

2.2 Interaction sociale

L'interdépendance entre la société dans laquelle nous vivons et les gens qui la constituent apparaît comme fondamentale à Fromm (1973) qui affirme que: « L'individu à caractère sadique sera absolument inoffensif dans une société non sadique ; il sera considéré comme un malade » (p. 311). Autrement dit, il s'agit de ne pas uniquement se focaliser sur les antécédents familiaux ou la nature (l'inné) de l'individu pour appréhender le danger que représente l'individu à caractère sadique.

Il est intéressant de voir que Fromm, contrairement à Freud, (1973) pense que :

Si l'on s'interroge sur ce qui peut rendre si intense le sadisme d'un individu, il ne faut pas penser seulement aux facteurs biologiques et constitutionnels (Freud, 1937) ; mais également à l'ambiance psychique qui est largement responsable non seulement du sadisme social mais aussi des péripéties du sadisme idiosyncrasique, engendré individuellement. (p. 311)

Il faut donc considérer un individu et sa famille en lien avec le système social dans lequel il se trouve et l'esprit de ce système qui imprègne cet individu. Dans tous les systèmes sociaux, n'importe quel individu peut être soumis à quelqu'un qui exerce un certain pouvoir. En effet, dans la mesure où des êtres particulièrement vulnérables, comme par exemple les prisonniers dans les prisons, les malades dans les hôpitaux, les élèves dans les écoles, les employés dans un bureau, les conjoints et les enfants dans les familles, subissent le contrôle de personnes susceptibles d'en profiter pour assouvir un penchant sadique. Alors, s'instaure un rapport inégalitaire, émanant d'un rapport hiérarchique entre un individu en position de force et un individu en position de faiblesse. Précisons que ce n'est pas le cas, bien sûr, pour toutes les personnes qui sont dans une situation où elles ont la possibilité d'exercer un pouvoir, mais seulement le cas de celles qui se laissent tenter par ce pouvoir pour en abuser. D'après Fromm (1973):

Les personnes qui ont un caractère dominant favorable à la vie ne se laisseront pas facilement séduire par le pouvoir. Pour certaines raisons, la structure de caractère de nombre d'individus n'est pas favorable au développement du sadisme, même dans des circonstances qui en offrent l'occasion. (p. 303)

Freud définit « la part sociale » de chaque être humain comme étant celle résultant d'autres êtres humains, dans une société organisée. Il est par conséquent intéressant de constater que des individus ordinaires peuvent modifier leurs réactions individuelles si la société se modifie. Cette perspective est étudiée par Eugene Enriquez (1983) dans son ouvrage *De la horde à l'Etat* où cette part sociale lui permet, d'une part, de lier les fonctionnements individuels au fonctionnement des groupes et, d'autre part, de méditer sur l'évolution des sociétés occidentales.

Enriquez rappelle que Freud pense que l'être humain est un être de pulsion et un être social dans la mesure où il a besoin d'autrui pour trouver satisfaction. Il considère que l'être humain a besoin de combler son besoin d'agressivité au dépend de son prochain. La guerre constitue en ce sens, un moyen privilégié pour laisser émerger la manifestation des penchants « négatifs » de l'homme: « L'essence de la civilisation est une tendance à la massification, à la répétition, à la destruction » affirme Enriquez (1983, p. 180).

Force est de constater que si, pour Freud, la reconnaissance de l'altérité est positive dans l'interaction sociale: « Il est toujours possible d'unir les uns aux autres par les liens de l'amour une plus grande masse d'hommes, à la seule condition qu'il en reste d'autres pour recevoir les coups » (Freud, 1929, cité par Ruth Menahem, 2002, p. 109).

Enriquez (1983) dans son analyse du lien social relève que: « L'angle selon lequel nous allons tenter de prendre appui est celui d'altérité et de reconnaissance » (p. 182). Selon cet auteur, il convient donc de reconnaître l'autre, non pas au service de nos besoins ou de nos envies, mais dans la reconnaissance de sa différence. Néanmoins, il se réfère à l'expérience humaine pour considérer le lien social comme étant un lien « *dramatique* ». Il nous faut donc reconnaître qu'autrui peut apparaître avec des désirs contraires aux nôtres et peut se révéler comme un adversaire potentiel. Par conséquent, Enriquez (1983) estime: « Nous sommes des êtres de méconnaissances, de lacunes, de débordements, [...]. La difficulté du lien avec autrui nous renvoie à la difficulté de vivre avec nous-mêmes » (p. 185).

Selon lui, la société a résolu le problème de l'altérité en instaurant un système de classification qui progressivement va se muer en un système de séparation et aboutira à un système de domination.

L'auteur pose le problème en affirmant:

A partir du moment où des individus se trouvent dans des groupes (ou communautés), installés dans des lieux circonscrits, ayant à accomplir une tâche commune ensemble, à définir entre eux les relations qu'ils doivent entretenir les uns par rapport aux autres et à l'environnement, il s'ensuit un processus de rapprochement, de similitudes et enfin d'homogénéisation des phantasmes et des conduites [...] (p. 257)

Les régimes totalitaires instaurés au siècle dernier, notamment celui du national socialisme, illustrent parfaitement comment ils peuvent être producteurs de comportements sadiques et cruels. En cela, Hannah Arendt (2002) dans l'ouvrage *Eichmann à Jérusalem, rapport sur la banalité du mal* introduit un concept philosophique très important pour notre société contemporaine qui est « *la banalité du mal* ». L'auteur nous montre combien un contexte peut influencer sur la perte de toute notion du bien et du mal ainsi que la possibilité de ne plus être capable de considérer les victimes comme nos semblables et par conséquent de les déshumaniser. Le déni d'altérité, est alors à l'origine d'un comportement sadique. André Green (1990) mentionne à ce propos l'image éloquente d'un film tourné dans le ghetto de Varsovie dans laquelle on peut voir:

L'indifférence souveraine de deux officiers nazis traversant une rue jonchée de cadavres qu'ils paraissent ne pas voir... ici le Mal repose sur l'indifférence du bourreau au visage de son semblable, considéré comme un étranger absolu, et même étranger à l'humanité. (p.398).

2.3 Le modèle éducatif

Daniel Lagache (1982), dans un chapitre de son livre intitulé *Pouvoir et Personne* relève que nous nous sommes tous construits à travers des relations de pouvoir:

La structuration de la personnalité procède pour une large part de l'intériorisation des relations interpersonnelles antérieures et, inversement, elle s'extériorise dans la structuration des relations interpersonnelles ultérieures. Or, une dimension capitale des relations interpersonnelles, dont le poids psychologique, pour n'être pas ignoré, n'a pas été suffisamment marqué, c'est le pouvoir de l'homme sur l'homme. Il en résulte que la structuration de la personnalité doit, pour une large part, s'énoncer dans une relation de pouvoir. (p. 297)

Tout d'abord, le développement des enfants va dépendre des adultes car la satisfaction de ses besoins va se faire par le biais de demandes vis-à-vis de l'adulte. Ensuite, l'adulte a le pouvoir de décider s'il va répondre à la demande. Il est donc normal que l'enfant ressente la toute puissance de l'adulte. Il faudra pourtant que l'enfant s'affranchisse de ce pouvoir, avec l'aide de l'adulte, afin de prendre son autonomie et de comprendre quels sont ses propres besoins. Si dans l'éducation qu'il a reçue, les rapports ont été du type soumission/domination, il risque de reproduire ce type de relations en tant que tel lorsqu'il en aura l'occasion car, comme le suggère Lagache, ce qui a été intériorisé: « [...] ce n'est pas l'image de l'autre, mais le modèle d'une relation avec l'autre; l'enfant, en effet, n'objective sa personne propre qu'en adoptant à son égard, la position et l'attitude de l'autre [...] » (p. 223).

Toujours selon cet auteur, il est clair que dans le développement de l'enfant, l'expérience quotidienne lui rappelle constamment qu'il n'est pas tout puissant et qu'il dépend de l'adulte. De fait, l'enfant est donc dépendant à la fois biologiquement de l'adulte mais aussi psychologiquement. Il va percevoir l'adulte comme tout puissant puisqu'il en a besoin pour sa sécurité ou satisfaire ses envies. Toutefois, ce que va chercher l'enfant dans cette relation interpersonnelle, c'est de dominer cet adulte en s'y opposant, ce qui provoque un conflit. En outre Lagache (1982) soutient:

Si l'enfant ne peut dégager son propre personnage qu'aux dépens de l'adulte, non seulement il continue à avoir besoin de cet adulte et d'en dépendre, mais sa méconnaissance radicale aboutirait à sa propre destruction, puisque son amour pour sa propre personne est induit, en très grande partie, par l'amour reçu de l'autre. (p. 304)

Il en ressort pour cet auteur, qu'il existe une lutte de pouvoir entre l'adulte et l'enfant et que les relations du type soumission/domination sont un trait incontournable de l'espèce humaine.

Aux yeux de Fromm (1973), le sadisme particulier dépend *des conditions* qui ont fait qu'un adulte ou un enfant éprouve un sentiment d'impuissance. Selon lui, le sentiment d'impuissance causé par la peur peut donner naissance des « agirs » sadiques. L'auteur précise:

Parmi les conditions figurent celles qui engendrent la peur, comme le châtiment terroriste. J'entends par là un type de châtiment non strictement limité en intensité, et relié à une mauvaise conduite spécifique bien établie, mais qui est arbitraire, alimenté par le sadisme de celui qui punit, et dont l'intensité engendre la frayeur.

Selon le tempérament de l'enfant, la peur d'un tel châtiment peut devenir une motivation qui le dominera toute sa vie; son sens de l'intégrité peut être lentement brisé, son respect de soi amoindri, et, éventuellement, il peut avoir trahi si souvent son propre moi qu'il a perdu tout sens de son identité, qu'il a cessé d'être lui. (p. 311)

A propos d'impuissance, Fromm (1973) met en évidence qu'elle : « [...] est pourtant l'une des sources principales qui contribuent au développement du sadisme, à la fois individuellement et socialement » (p. 311). En effet, ces enfants vont éprouver un besoin impératif de valorisation de manière abusive sur autrui. Nicole Jeammet (2002) confirme :

Le sadisme serait une défense narcissique contre une angoisse liée à l'impuissance à la passivité et à la dépendance vécues comme menaçant l'intégrité du Moi et le sentiment de sa propre valeur, comme l'écrit Freud : « Les modèles exacts de la relation de haine (dont le sadisme en est l'expression majeure) ne dérivent pas de la vie sexuelle, mais du combat du Moi pour sa conservation et son affirmation. ». (p. 1)

Ainsi le sadisme, comme le dit Enriquez est avant tout un destin d'emprise. En outre, Fromm constate que l'ennui est souvent occulté lorsqu'on parle de violence. Pourtant, l'ennui va pousser certains individus à produire des excitations afin de faire naître le plaisir, et seul un comportement sadique peut leur procurer cette émotion. L'auteur précise que ces individus sont « gelés affectivement et n'éprouvent ni joie, ni chagrin, ni souffrance. Ils ne ressentent rien. [...], ils n'ont aucun appétit pour la vie et souvent, ils préféreraient être morts plutôt que vivants » (Fromm, 1973, p. 262).

Pour cet auteur, un enfant dont les facultés ne sont pas stimulées et qui grandit dans une ambiance ennuyeuse où personne ne fait attention à lui, peut se sentir abandonné et éprouver un sentiment d'impuissance. Ce sentiment d'impuissance, nous le verrons plus loin, va le pousser à essayer de dominer autrui par n'importe quel moyen dont le sadisme fait partie, afin de se sentir puissant. Il sied de noter toutefois que tous les enfants qui se sentent faibles ne vont pas forcément devenir des sadiques potentiels.

2.4 La pédagogie noire

Nous avons choisi de présenter les écrits d'Alice Miller (1984) qui, à travers son ouvrage: *C'est pour ton bien*, dénonce les principes éducatifs visant l'obéissance à tout prix. Par ailleurs, elle met en lumière l'éducation reçue par de nombreux dictateurs ou criminels sadiques qui ont été maltraités durant leur enfance et qui, par la suite, se sont vengés sur des boucs émissaires. Elle démontre combien une éducation cruelle et sadique a des conséquences désastreuses sur les enfants, dont celle d'engendrer des personnalités sadiques à leur tour. Son combat pour une éducation non-violente est un combat contre les racines de cette violence subie par des enfants dans leur cercle familial, afin de tenter de transformer notre société en une société meilleure.

La pédagogie noire évoquée par Alice Miller nous parle de l'éducation que des parents ont fait subir à leur progéniture, dans la société européenne du 19^{ème} siècle avec la conviction d'agir pour leur bien. Cette pédagogie fonde ses pratiques sur les châtiments corporels et l'interdiction de l'expression de l'affectivité et de spontanéité envers les enfants. En outre, dans son ouvrage, Alice Miller nous informe des aspects relatifs à la violence psychologique également préconisée dans ce type d'éducation et des effets pervers que celle-ci entraîne sur les enfants. Alice Miller postule l'innocence des enfants et affirme que les adultes se comportent de façon cruelle en prétendant les aider à grandir. Au lieu de cela, ils apprennent le mensonge, l'hypocrisie et la violence. Par conséquent, on détruit la confiance qu'ils ont en eux ainsi que celle qu'ils ont en la société.

L'auteur nous informe à quel point les humiliations subies dans l'enfance et le manque d'affection annihilent leur capacité d'empathie, de sentiments, de sensations. En effet, cette forme d'éducation crée des adultes sans émotion, capables des pires atrocités sans éprouver de sentiment de culpabilité. Ainsi, cet auteur soutient que les conséquences de cette éducation ont engendré des adultes sadiques, simplement parce qu'ils ont appris à accepter le sadisme parental, l'ont intériorisé et reproduit par la suite. Elle précise que ce sadisme se répercutait ensuite sur la société et donne comme exemple, entre autres, la violence, la criminalité, dont l'origine remonte aux méfaits de cette éducation qu'on a fait subir à des enfants sans défense durant leur enfance.

Le sadisme des adultes serait, d'après elle, une des conséquences d'une façon perverse d'éduquer les enfants. Il ferait donc partie des dommages collatéraux d'une éducation violente intrafamiliale. En effet, les enfants refoulent la haine qu'ils ressentent à l'encontre de ceux qui les martyrisent, jusqu'au jour où ils peuvent se venger. Alice Miller dénonce vivement cette éducation telle qu'on la pratiquait en Europe ces deux derniers siècles et encourage vivement ces enfants maltraités à remettre en question les modèles parentaux, quitte à les trahir en changeant radicalement d'attitude envers leurs propres enfants.

Pour elle, l'éducation devrait développer le libre arbitre de l'enfant et lui permettre de découvrir ses propres goûts et désirs. Il ne faudrait donc surtout pas le conditionner à être tel qu'on voudrait qu'il soit, en le poussant à adopter l'attitude attendue, par des brimades, des humiliations ou des coups. Par ailleurs, des valeurs imprimées par la force et le mépris n'ont aucune valeur, étant donné que la méthode utilisée pour forcer l'enfant à y adhérer ne convient pas.

3. INNE ET ACQUIS DANS LE COMPORTEMENT SADIQUE

En 1974, Stanley Milgram, psychologue américain publiait les résultats de sa fameuse expérience au sujet de la soumission à l'autorité. Il nous a montré que certains êtres humains, ont eu la capacité de faire souffrir d'autres êtres humains en leur envoyant des décharges électriques d'intensité de plus en plus forte, jusqu'à leur infliger des souffrances intolérables, avec l'accord du scientifique qui dirigeait cette expérience. Ce terrible constat posait déjà la question de la nature humaine. Sommes-nous tous des sadiques potentiels?

Il importe, dans un premier temps, de relever la part d'inné dans le comportement sadique. Chez les philosophes grecs, il était évident qu'il existait quelque chose relevant de la nature humaine et qui définit ce en quoi, un homme est un homme: « Ainsi, l'homme était défini comme un être rationnel, comme un animal social, un animal qui peut fabriquer des outils (homo faber) ou comme un animal capable de créer des symboles » (Fromm, 1973, p. 234). Ainsi, pour Aristote, il existe, d'une part, la nature propre qui comporte des éléments comme la terre, le feu, l'eau; la nature de l'animal et, d'autre-part, la nature de l'homme qui est caractérisée par la raison qui lui permet d'avoir une perception innée du bien et du mal contrairement aux animaux.

- **Banalité du mal dans le contexte socioculturel et idéologique**

A l'opposé, relevons que de nombreux sociologues comme Durkheim, nous affirment que tous comportements humains relèvent de la socialisation et par conséquent de l'acquis. Avec lui, nous observons que pour l'homme vivant en société, tous les instincts ou besoins sont codifiés et ont, par conséquent, une signification sociale. C'est ce qui explique que les hommes sont différents. On ne devient un homme que dans une culture déterminée et les cultures ne sont pas identiques. Ainsi, tout comportement déviant ne vient donc pas forcément d'un mental déficient. Il peut résulter d'un contexte socio-culturel. Cette thèse contredit la croyance selon laquelle « le mal » serait simplement inhérent à la nature humaine.

A ce sujet, le concept philosophique « *la banalité du mal* » que l'on doit à Anna Arendt, illustre comment des hommes d'une banalité confondante ont accompli le mal le plus extrême, apparemment sans une once de culpabilité, suite à leur lente déshumanisation opérée par des idéologues, politiciens et chefs militaires nazis. C'est la mise en place de ce processus par les nazis qui constitue une des raisons qui a permis à des hommes de faire preuve d'une cruauté incroyable et de se montrer imperméables à la souffrance causée.

Il convient de citer une fois encore des propos visionnaires de Freud:

En règle générale, cette agressivité cruelle ou bien attend une provocation, ou bien se met au service de quelque dessein dont le but serait tout aussi accessible par des moyens plus doux. Dans certaines circonstances favorables en revanche, quand par exemple les forces morales qui s'opposaient à ses manifestations et jusque-là les inhibaient, ont été mises hors d'action, l'agressivité se manifeste aussi de façon spontanée, démasque sous l'homme la bête sauvage qui perd alors tout égard pour sa propre espèce. Quiconque évoquera dans sa mémoire les horreurs des grandes migrations des peuples, ou de l'invasion des Huns; celles commises par les fameux Mongols de Gengis Khan ou de Tamerlan, ou celles que déclencha la prise de Jérusalem par les pieux croisés, sans oublier enfin celles de la dernière guerre mondiale, devra s'incliner devant notre conception et en reconnaître le bien-fondé. (1929/1972, p. 60)

L'évocation des horreurs passées pour illustrer cette mise hors d'action des forces morales doit être malheureusement complétée par les horreurs qui surviendront une décennie plus tard, durant la seconde Guerre Mondiale.

En outre, la société contemporaine est truffée d'exemples de transgressions qui s'apparentent au sadisme moral ou sexuel et s'emploie à les condamner plus ou moins fermement. Essayons, tout d'abord, de trouver quels peuvent être les éléments constitutifs au sadisme. Il convient de rappeler que c'est l'association de l'agression et du plaisir qui constitue le sadisme. Fromm (1973) soutient : « [...] la passion de détenir un contrôle absolu sur un être vivant, que ce soit un animal, un enfant, un homme ou une femme » (p. 302) qui définit l'essence même du sadisme. Il ajoute: « Obliger quelqu'un à supporter souffrances et humiliation sans qu'il puisse se défendre constitue l'une des manifestations du contrôle absolu sur un autre être vivant fait de cet être sa chose, sa propriété, tout en devenant le dieu de cet être » (p. 302).

Cependant, d'après Fromm, tout le monde n'est pas susceptible de faire preuve d'un comportement sadique. Il affirme : « Le sadisme essentiellement n'a aucun but pratique; il n'est pas terre à terre, mais il a un caractère de dévotion. Il est la transformation de l'impuissance en une impression de surpuissance; il est la religion des handicapés psychiques » (p. 303).

En outre, il convient de compléter notre analyse de la nature profonde du sadisme par une analyse du comportement sadique qui englobe des composantes telles que l'agressivité, l'emprise sur autrui, la destructivité et des conséquences telles que l'humiliation et la souffrance.

4. COMPOSANTES DU COMPORTEMENT SADIQUE

4.1 Agressivité maligne

En guise d'introduction de la notion d'agressivité maligne, citons encore Fromm (1973) qui relève :

L'homme, évidemment, se comporte lui aussi en accord avec son intérêt personnel ; mais pas toujours, ni nécessairement. Il agit aussi selon ses passions, les plus viles comme les plus nobles, et il est souvent désireux et capable de risquer son intérêt personnel, sa fortune, sa liberté et sa vie pour poursuivre soit l'amour, la vérité et l'intégrité...soit la haine, la cupidité, le sadisme et la destructivité. (p. 101)

Le comportement d'un individu dépend donc, non seulement des passions qui l'animent, mais aussi des circonstances. Si les circonstances changent, on peut assister au passage à l'acte des désirs refoulés et réfrénés. Fromm (1973) observe:

Tout le monde connaît le type d'individu qui se soumet devant son patron, mais qui domine sa femme et ses enfants. Un autre cas intéressant est le changement qui survient dans le caractère quand l'ensemble de la situation sociale est modifié. L'individu au caractère sadique qui a pu passer pour doux ou même amical peut se transformer en monstre dans une société terroriste où le sadisme est valorisé au lieu d'être condamné. Un autre individu peut éliminer le comportement sadique de toutes ses actions apparentes, mais le manifester par une expression subtile du visage ou par des remarques apparemment inoffensives et marginales. (p. 101)

D'autre part, le postulat du biologiste Konrad Lorenz, est que l'agressivité est inhérente à la nature humaine, au même titre que d'autres besoins vitaux comme se nourrir, la fuite devant le danger ou le comportement sexuel. C'est donc un facteur biologique inné au service de notre instinct de survie comme celle des animaux. En outre, Fromm (1973) affirme: « Qu'elle soit favorable à la vie ou destructive, l'agressivité ne constitue qu'une seule et même catégorie, et les deux formes sont réunies par un mot unique: l'agressivité » (p. 41). D'autres théories comme celles de Lacan parlent de l'instinct de survie présent chez tous les enfants humains qui est à l'origine de nos pulsions agressives.

Force est de constater que nous différons des animaux car, contrairement à ceux-ci, l'histoire humaine nous a montré la différence d'intensité de plaisir pris par les hommes à torturer ses semblables. Par conséquent, selon Lorenz, il faut opérer une distinction entre l'agressivité défensive, visant à nous défendre contre une menace de nos intérêts vitaux, de l'agressivité maligne où l'acte destructif procuré est source de plaisir, en dehors de toute autre finalité.

Pour Freud, nous l'avons vu, l'agressivité est l'essence par excellence des êtres humains. Notre instinct est ce qui nous pousse à la satisfaction de nos besoins vitaux et la répression de ces instincts résulte des progrès de notre civilisation. D'ailleurs il écrivait en 1905: « Il y a des impulsions hostiles originelles : l'agression est une source de plaisir dont nous prive la civilisation » (Freud, 1929/1972, p. 33). Ainsi, « une loi invincible de la nature » ne nous donne guère la possibilité de résister au mal:

Jamais nous ne nous rendrons entièrement maîtres de la nature; notre organisme, qui est lui-même un élément périssable et limité dans son pouvoir d'adaptation, de même que dans l'amplitude de ses fonctions (Freud, 1929/1972, p. 33)

Il est à relever que pour Lagache (1982), l'agression ne consiste pas uniquement en « une action motrice qui tendent ouvertement à écarter ou à détruire un objet » (p. 147). Il explique que d'autres modes d'agression existent:

En effet, le domaine de l'agression s'étend beaucoup plus loin que ne l'implique l'inévitable référence à la motricité destructrice. Déplacement atténuation des effets, sublimation, intégration à des affects « positifs », utilisent non seulement la parole, la mimique et le geste, mais le silence et l'inaction. (Lagache, 1982, p. 147)

Toutefois, il convient donc d'observer que lorsque la décharge agressive soulage une tension et s'accompagne de satisfaction, il s'agit de sadisme. Par ailleurs, l'agression est un moyen d'entrer en relation avec autrui. Le sadisme est donc par essence intersubjectif dans la mesure où l'agression est indissociable de la perception des effets qu'elle produit sur l'autre.

4.2 Emprise sur autrui

Paul Denis (1997, *Emprise et satisfaction*) explique le sadisme comme relevant du déséquilibre naissant entre emprise et satisfaction. Il met clairement en évidence la question du pouvoir dans les conduites humaines.

Ferrant (2001, *Pulsion et lien d'emprise*) rejoint la pensée de Denis en précisant: « L'emprise sans plaisir débouche sur la compulsion de répétition démoniaque, c'est-à-dire sur les formes pathologiques de l'emprise » (p. 55). Citant Denis, Balsamo (2006) qualifie la cruauté sadique comme un « dérèglement » au niveau des relations interpersonnelles :

[...] on peut penser la cruauté sadique comme caractérisée par la perte de cette oscillation entre liaison et déliaison qui se joue naturellement dans toute relation avec l'autre, la déliaison occupant alors totalement la scène. P. Denis (*Emprise et satisfaction*, 1997, p.121) dans ses observations sur la relation entre emprise, sadisme et destructivité, signale très clairement que le passage entre ces formes est provoqué par le processus de plus en plus inexorable de déliaison. « Le sadisme est une conséquence de cette montée d'excitation dans le système d'emprise qui s'applique à l'objet refusant. La rupture du lien avec le système représentatif et les instances transforme le sadisme en destructivité libre, l'excitation n'est plus liable, le passage à l'acte devient la voie où l'emprise devenue « folie d'emprise » s'engouffre. » (p. 139)

Pour Denis dans son évocation du sadisme, le désir de faire souffrir un objet, résulte du désir d'emprise d'un individu sur autrui pour satisfaire un besoin de toute puissance. Il apparaît que l'emprise est la condition même de la satisfaction. Ce constat met en lumière qu'une fois la satisfaction obtenue, la pulsion d'emprise cesse de s'exercer.

De plus, Denis (1997) reprend la définition de Georges Pragier pour expliquer que ce dernier considère ce concept comme « un besoin de possession des objets au service des intérêts du moi » (p. 127). En outre, ce même auteur écrit: « L'objet investit sur le mode de l'emprise perverse n'a pas droit au jeu non plus qu'à la moindre zone d'ombre, il ne peut être question à son égard d'une existence séparée : il y a déni d'altérité » (p. 127). Ainsi, l'objet, c'est-à-dire l'individu qui ne se soumet pas, va provoquer une escalade de la violence où l'autre sert de réceptacle d'actes cruels. Denis fait également allusion au fait que l'apathie, l'indifférence et l'insensibilité constituent le lien fondamental à l'emprise.

Dès lors, une des conditions pour assouvir une soif de pouvoir sur un individu est de nier ses désirs ou ses besoins, ainsi que le relève Denis en définissant le déni d'altérité comme: « incapacité de ressentir la compassion ce qui permet de continuer à adopter un comportement sadique déniait ainsi les différences ou l'altérité ». Il approfondit sa réflexion en affirmant: « Le déni pervers apparaît ainsi comme cumulatif : déni de la différence des sexes, de la différence des générations, déni d'altérité, c'est à dire finalement déni d'intériorité » (p. 127). La destructivité apparaît ensuite, comme représentante de l'emprise portée à son paroxysme.

4.3 Destructivité

Ceci nous conduit alors à aborder le concept de destructivité, composante elle aussi essentielle du sadisme.

Pour débiter, relevons l'observation de Fromm constatant que la puissance est la seule qualité que le sadique admire. En outre, il pense qu'on ne l'aime que s'il possède cette qualité:

Le sadique veut être maître de la vie et, par conséquent, il veut que la vie, dans sa qualité, soit maintenue chez sa victime. C'est, en fait ce qui le distingue de l'individu destructif. Le destructif veut se débarrasser d'un individu, détruire la vie elle-même; le sadique veut éprouver la sensation de contrôler et d'étouffer la vie. (Fromm, 1973, p. 305)

Nous constatons que Fromm opère une distinction entre sadisme et destructivité. Pourtant, la plupart du temps, le sadisme est destructeur et qualifié de « meurtres de l'âme » par Léonard Schengold lorsqu'il s'agit de l'abus de pouvoir sur les enfants. A ce propos, Paul Denis (1997) précise: « Meurtre d'âme, c'est-à-dire meurtre de l'organisation psychique au cours duquel c'est la pulsion elle-même qui est défaite, dissociée en ses deux composantes dont la synergie disparaît » (p. 168). Ainsi, même si le sadisme ne mène pas forcément à la destruction physique de l'individu, il s'avère un redoutable meurtrier psychique.

Quant à Freud, il remplace la pulsion de destruction par la pulsion de cruauté ainsi que nous l'avons relevé auparavant dans ce mémoire. Il révisé sa théorie des pulsions car il met en évidence l'amour non sexuel. Il s'efforce alors de prolonger sa réflexion et prend conscience de la destructivité humaine en tant que phénomène existant, indépendant de la sexualité.

Il postule alors que l'instinct de mort sert à réduire les tensions humaines et que la destruction représente une déviation de l'instinct de mort vers l'extérieur, de façon à éviter l'autodestruction. Mais Fromm s'interroge et critique la théorie freudienne qu'il accuse de ranger dans le concept « instinct de mort » des termes aussi différents que « sadisme, volonté de puissance, destructivité » car il devient ensuite difficile de les distinguer.

A propos de ce concept de destructivité, Enriquez (1983) reconnaît lui aussi la destructivité non sexuelle et n'hésite pas à affirmer:

Mais il arrive qu'elle entre en scène sans propos sexuels. A ce moment son « assouvissement » s'accompagne là encore d'un plaisir narcissique extraordinairement prononcé, en tant qu'il montre au moi ses vœux anciens de toute puissance réalisée. Phase extraordinaire: la pulsion de destruction est fondamentalement liée au narcissisme et au désir de toute puissance. En ce sens elle est la négation du réel, négation d'autrui ou plus exactement le réel comme autrui ne sont là que comme des instruments de satisfaction, comme le témoignage indéfiniment répété que le désir infantile et archaïque (celui d'être le seul, car consubstantiel au monde, le monde n'étant pas encore détaché de soi) peut devenir réalité. La pulsion de destruction révèle les caractéristiques mégalomaniacque de l'individu. Elle ne peut se satisfaire de la destruction de quelques-uns, elle ne peut vouloir que la destruction définitive de tous les êtres et de toutes les choses; la présence irréductible d'un seul être serait le signe d'une autre pensée, d'un autre corps (qui ne doit rien à celui qui veut être omnipotent) qui sonnerait aussi le glas de son rêve. C'est pour ça que le héros sadien (le libertin) ne peut s'arrêter de détruire, même s'il n'en tire aucun plaisir érotique. (p. 129)

Dans le concept freudien, la pulsion de vie et la pulsion de mort sont biologiques et inhérentes à tout être humain alors que pour Fromm la pulsion de mort apparaît comme « une infirmité psychique ». Elle relève donc de la psychopathologie. L'auteur aborde la destructivité de la vie (le meurtre) et nomme part le mot « nécrophile » tout ce qui a attiré à l'amour de la mort:

La nécrophilie dans le sens caractérologique, peut être définie comme l'attrait passionné de tout ce qui est mort, putréfié, en décomposition morbide; elle est la passion de transformer tout ce qui est vivant en quelque chose qui est privé de vie; de détruire pour le plaisir de détruire; de s'intéresser exclusivement à tout ce qui est purement mécanique. C'est la passion de mettre en morceaux les structures vivantes. (Von Hentig, 1964, cité par Fromm, 1973, p. 344).

Selon lui, tout être humain peut porter en lui l'amour de la vie ou l'amour de la mort. La pulsion destructrice porteuse de mort peut surgir :

Si l'homme ne peut rien créer, s'il ne peut émouvoir personne, s'il ne peut briser les murs de la prison de son narcissisme total et de son isolement, il ne peut échapper au sentiment intolérable d'impuissance vitale et de néant qu'en s'affirmant lui-même par l'acte de détruire une vie qu'il est incapable de créer (Fromm, 1973, p. 377).

Comme Fromm distingue la destructivité du sadisme, le but du sadique n'est pas la mort physique de l'individu, mais plutôt la souffrance qu'il va infliger. La destructivité est donc une des conséquences de la torture subie, qu'elle soit physique ou mentale.

Pour le neuropsychiatre français Yves Prigent, dans son ouvrage *La cruauté ordinaire: où est le mal*, la destructivité est causée par la pulsion de mort. Il la nomme cruauté déshumanisante et met en avant les liens entre les concepts de cruauté et destructivité. En outre, il décrit la pulsion de mort comme permettant la destruction de l'humanité sur autrui :

En d'autres termes, la violence perverse n'a pas pour but de modifier la victime comme il en est par exemple dans certaines formations militaires dures (...). La violence perverse ne construit pas un autre type d'homme. Elle ne corrige pas, ne modifie pas, ne châtie pas. Elle détruit ; c'est son but. Elle s'origine dans le *destrudo*, la pulsion de mort. Elle détruit, un point c'est tout. (Prigent, 2003, p. 150)

La pulsion de mort, définie par Prigent comme étant la manifestation d'une violence perverse et destructrice, rejoint celle que propose Dominique Cupa (2006) dans l'ouvrage *Psychanalyse de la destructivité*:

La pulsion de mort manifeste une tendance à la réduction absolue des tensions (le principe de Nirvana), retour vers l'état inorganique, vers la mort et rend compte de la compulsion de répétition dans la vie psychique qui se place « au-delà du principe de plaisir » et est plus originare, élémentaire et pulsionnelle, que le principe de plaisir. Elle est aspiration « au narcissisme négatif ou de mort » comme le propose A. Green, recherche de la passivité totale. Elle pousse à la déliaison, à la séparation. Elle sera aussi considérée par Freud, comme pulsion d'emprise, volonté de puissance. Partant de cette définition, posons que la destructivité est une manifestation propre à la pulsion de mort, elle la représente. (p. 9)

Il nous importe, alors de nous questionner sur l'émergence de cette destructivité. Selon Prigent (2003), la rage destructrice chez le pervers, terme qu'il utilise pour qualifier le sadique, est provoquée par son vide intérieur avec l'envie que cela implique vis-à-vis de ceux qui ont la chance d'habiter leur espace psychique avec bonheur et fécondité. En effet, l'approche freudienne de la psychodynamique des personnalités perverses a mis en évidence :

- Leur vide interne.
- Leur destructivité externe.
- Leur incapacité à considérer l'autre comme une personne, un autre lui-même, un frère en humanité et non comme un objet manipulable.
- Leur absence de scrupules, de culpabilité ou d'angoisse. (p. 41)

Par cette approche nous pouvons ainsi comprendre plus précisément les conduites et les mécanismes à l'œuvre dans les situations de destruction psychique.

4.4 Recherche du plaisir à faire souffrir

La quatrième composante du sadisme est la recherche de plaisir dans la souffrance de l'autre. Le plaisir, terme porteur de nombreuses significations, n'est pas aisé à définir. La notion de plaisir semble, d'un premier abord, comporter deux versants. Un premier versant serait lié à l'hédonisme, au plaisir trouvé dans des actes que nous jugeons sans aucune conséquence sur autrui mais il existerait aussi un second versant, plus « noir »: le plaisir à faire souffrir l'autre.

Dès lors, s'il est constitué d'une composante d'aspect plutôt « positif », c'est-à-dire « sain » ; le plaisir peut aussi toutefois être teinté de « négatif », avec une composante malsaine, déviante. C'est le cas précisément dans le comportement sadique, dont la souffrance de l'autre est constitutive de son plaisir. De même que nous l'avons fait pour la cruauté, nous procéderons à l'analyse de ce concept par un essai de définition générale puis l'explicitons en recourant aux travaux de différents philosophes ou auteurs, qui ont traité dans leurs ouvrages de la notion même de plaisir.

- **Habitude esthétique et désir dans le plaisir**

Selon Pierre-Yves Bourdil dans son ouvrage *Discours sur le plaisir: ou comment faire des bêtises*, le plaisir relèverait de la réminiscence. En effet, selon lui nous avons tous vécu un plaisir que nous pourrions qualifier d'originel, de premier, que nous essayons d'expérimenter à nouveau durant notre existence. C'est donc, selon lui, l'expérience du plaisir initiale qui crée chez chacun des références de « moments » de plaisir. Bourdil (1997) dit à ce propos :

La connaissance du plaisir se nourrit de l'habitude. De notre tout premier plaisir nous n'avons donc proprement rien à dire tant il est brut, sauvage, indiscernable, ne ressemblant à rien. (...) c'est peut-être pourquoi nous cherchons à le ressusciter notre vie durant, pour constater, malheureusement, que le plaisir dont nous avons conscience est forcément second, reconstruit, bricolé. (p. 23)

Nous serions, selon lui, dans une recherche perpétuelle qui nous permette de retrouver ce plaisir, quitte à nous satisfaire de petits plaisirs plutôt qu'aucun. Nous vivons cela par les actes quotidiens qui nous apportent du plaisir, que ce soit par exemple : manger une pâtisserie qui nous plaît, écouter une musique appréciée, admirer un couché de soleil en essayant, par des moyens divers et variés, de se rapprocher du plaisir originel.

Suzanne Simha (2004), professeure de philosophie, a retranscrit dans son livre *Le plaisir*, ses recherches concernant le plaisir dans une approche philosophique. Le premier apport que nous retenons de cette auteure est le lien qu'elle établit, sur la base de son étude de Platon, Aristote et Saint Thomas, entre plaisir et sensation :

Le plaisir en lui-même est *esthétique*, au double sens du mot, comme acte de la sensibilité et comme manifestation du goût, manifestation où le sujet vivant et conscient est doublement impliqué, corps et âme, étroitement lié dans la *délectation*. (p. 13)

De ce fait, si le plaisir est une expérience relevant de la sensation dont le sujet est conscient, comment expliquer le fait qu'il semble être une quête chez chaque être humain ?

Leopardi (trad. 1994) apporte un élément de réponse à ce questionnement dans l'ouvrage *La théorie du plaisir* :

Le désir du plaisir n'a pas de limites de durée car... il ne prend fin qu'avec l'existence, ce qui veut dire que l'homme n'existerait pas s'il n'éprouvait pas ce désir. Il ne connaît pas de limites en extension car il est substantiel en nous, non en tant que désir d'un ou plusieurs plaisirs particuliers, mais en tant que désir *du* plaisir. (p. 17)

- **Plaisir dans la souffrance de l'autre**

Au vu du sujet de ce mémoire, il nous semble pertinent d'essayer de comprendre les liens possibles entre plaisir et douleur à travers l'histoire, car les points de vue sont partagés et différents selon les philosophes et les époques. Notre premier exemple est Socrate, philosophe grec du Vème siècle avant J.-C, qui lie plaisir et douleur. Il établit un lien entre ces deux notions, les décrivant comme indissociables, enchevêtrées. Prenons pour exemple la citation issue de *Phédon*, cité par Pierre-Yves Bourdil (1997) lorsque Socrate expose :

Quelle chose étrange, mes amis, paraît être ce qu'on appelle plaisir ! Et quel singulier rapport avec ce qui passe pour être son contraire, la douleur ! Ils refusent de se rencontrer ensemble chez l'homme ; mais qu'on poursuive l'un et qu'on l'attrape, on est presque toujours contraint d'attraper l'autre aussi [...]. (Socrate, *Phédon*, cité par Bourdil, 1997, p. 79)

La notion de plaisir serait liée, imbriquée, entremêlée à la douleur. Le plaisir met alors en lien le bien-être, lié à la satisfaction et la souffrance, lié à la douleur. Si nous le comprenons bien, Socrate entend par cette affirmation mettre en avant le fait que pour comprendre et mesurer à sa juste valeur le plaisir, il est nécessaire de porter en comparaison, en vis-à-vis, son opposé, la souffrance. Il appuie d'ailleurs cela lorsqu'il énonce dans *Philèbe* : « Du plaisir à part de la souffrance, nous ne pourrions jamais faire l'épreuve de manière suffisante » (Socrate, *Philèbe*, cité par Nodier, 1995, p. 27). A l'opposé, Epicure, philosophe grec (IIIème siècle avant J.-C), dans ses *Maximes*, décrit le plaisir comme une absence totale de douleur, de la souffrance : « L'abolition de ce qui fait souffrir marque la limite à partir d'où les plaisirs s'étendent. En effet, là où se trouve le plaisir et aussi longtemps qu'il persiste, douleur et tristesse sont absentes » (Epicure, *Maximes*, cité par Bourdil, 1997, p. 129).

Il dissocie donc complètement douleur et plaisir, l'un ne pouvant aller, s'accorder avec l'autre. Lorsque la souffrance, la douleur est inexistante, le plaisir peut exister.

Tenant compte de ces apports divergents de Socrate et d'Epicure, qui relèvent l'importance de la connaissance de la souffrance et de la douleur pour penser et vivre le plaisir, il nous est à présent possible de faire découler de cet axe de réflexion la conclusion suivante : si l'on ne connaît pas la douleur, il nous est difficile de ressentir le plaisir, de le penser, de le comprendre.

Ce postulat concorde avec le point de vue exposé par Leibniz, philosophe, scientifique et mathématicien du XVII^{ème} siècle dans *Sur l'origine radicale des choses*. Cité par Bourdil (1997) il évoque une loi du plaisir : « [...] qui n'a pas goûté l'amer n'a pas mérité le doux, et, même, ne saura l'apprécier. Telle est la loi même du plaisir » (Leibniz, 1697, cité par Bourdil, 1997, p. 80). Il semble lui aussi en accord avec le postulat platonicien de la nécessité de la connaissance de la douleur pour apprécier, se délecter et comprendre le plaisir.

L'empiriste Hume (18^{ème} siècle), quant à lui, aborde le plaisir esthétique dans son texte *Traité de la nature humaine*, et poursuit avec la dualité douleur-plaisir. Il décrit le fait que la beauté donnerait à l'âme du plaisir, un contentement, tandis que la laideur aurait tendance à produire un malaise, une douleur. Il ajoute ainsi : « Le plaisir et la douleur ne sont donc pas seulement les compagnons nécessaires de la beauté et de la laideur, ils en constituent l'essence même » (Hume, trad. 1983, p. 399).

L'Homme ressentirait alors un sentiment de plaisir ou de douleur, produit grâce à la sensation, la perception d'un objet beau ou laid. Il nous importe cependant de relever la composante subjective et personnelle de cette théorie, chaque personne n'ayant évidemment pas la même notion du beau ou du laid. Si les impressions, les sensations nous permettent d'apprécier beauté et laideur et donc d'en ressentir du plaisir ou de la douleur, elles sont aussi subjectives, chaque objet, son, mouvement, forme n'étant pas, par définition, beau ou laid. Nous retiendrons donc grâce à ces auteurs que douleur et plaisir sont indissociables. Ces deux notions sont liées l'une à l'autre. En effet, pour connaître le plaisir il faut une absence de douleur énonce Epicure, mais pour se rendre compte du plaisir, il faut cependant avoir connu la douleur ajoute Leibniz. D'autre part, il importe de retenir l'apport de Hume qui définit le plaisir et la douleur comme essence de la beauté et la laideur.

Quant à Freud, il propose le terme de « principe de plaisir » dans son texte *Au delà du principe de plaisir* en 1920. Ce principe de plaisir réglerait, selon lui, les processus psychiques par ses actions régulatrices. Voici la précision qu'il fait de cette théorie psychanalytique:

[...] nous admettons sans hésiter que le principe de plaisir règle automatiquement l'écoulement des processus psychiques; autrement dit nous croyons que celui-ci est chaque fois provoqué par une tension déplaisante et qu'il prend une direction telle que son résultat final coïncide avec un abaissement de cette tension, c'est-à-dire un évitement de déplaisir ou une production de plaisir. (Freud, 1920/2001, p. 49)

Il ajoute un peu plus loin dans sa théorie :

(...) s'il est vrai que le travail de l'appareil psychique a pour but de maintenir basse la quantité d'excitation, tout ce qui est propre à accroître celle-ci est nécessairement ressenti comme opposé à la fonction de l'appareil, c'est-à-dire comme déplaisant. Le principe de plaisir se déduit du principe de constance; en réalité, le principe de constance a été inféré à partir des faits qui nous ont forcés à admettre le principe de plaisir. (Freud, 1920/2001, p. 51)

Nous retenons des apports de Freud plusieurs composantes, issues du principe de plaisir. Premièrement, maintenir un certain équilibre dans l'appareil psychique, en éloignant les tensions déplaisantes. Deuxièmement, le principe de plaisir en abaissant et tenant constante la quantité d'excitation présente, sert le principe de constance et assure une certaine régularité à l'appareil psychique en limitant les expériences de déplaisir. Telles semblent être les deux missions du principe de plaisir. Ce point de vue, lié à des notions plus physiologique, nous semble intéressant car il prend en compte les mouvements intérieurs de l'être humain dans la recherche du plaisir.

Dès lors, il nous est possible de mettre en lien ces apports de divers courant avec les notions de masochisme et de sadisme. Si le masochisme consiste à ressentir du plaisir par une douleur dirigée contre soi, en se faisant du mal, le sadisme consiste à éprouver du plaisir en faisant souffrir un autre.

Que penser alors du phénomène qui nous intéresse, à savoir : le plaisir ressenti par des individus sadiques à faire souffrir quelqu'un, à infliger de la douleur, physique ou morale ?

Comment expliquer, en effet, si nous concevons la douleur comme nous permettant de reconnaître le plaisir, duale à l'expérience du plaisir, que certains individus puissent prendre du plaisir en objectivant cette douleur ? Concernant le rôle du principe de plaisir dans les pulsions sadiques, Monique Schneider dans son ouvrage *Freud et le plaisir*, met en évidence l'analogie suivante :

Une analogie s'impose en effet entre la visée attribuée au sadisme et celle qui anime l'appareil psychique en tant qu'il est régi par le principe de plaisir. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'exercer un déploiement de forces conduisant au maintien d'une position de maîtrise : maîtrise s'exerçant soit à l'encontre de l'excitation – *Reizbewältigung* – dans le cas du principe de plaisir, soit à l'encontre, dans le cas du sadisme, d'une autre personne prise comme objet. (...) la finalité semble analogue : maîtriser ce qui se présente comme autre, qu'il s'agisse de l'altérité interne pressentie dans le mouvement pulsionnel ou de l'altérité externe présentifiée sous la forme d'un autre partenaire. (1980, pp. 125-126)

Si le principe de plaisir est censé régler, maintenir l'équilibre de l'appareil psychique en maintenant à un faible niveau les tensions et excitations, en les maîtrisant, le sadisme quant à lui vise la maîtrise, l'emprise sur l'autre avec une visée de destruction, d'anéantissement.

Schneider (1980) souligne aussi le lien que l'on peut établir entre le plaisir ressenti dans le sadisme et le masochisme, qui seraient en fait liés l'un à l'autre :

Une fois qu'éprouver de la douleur est devenu un but masochiste, le but sadique consistant à infliger des douleurs peut aussi apparaître, rétroactivement : alors, provoquant ces douleurs pour d'autres, on jouit soi-même de façon masochiste dans l'identification avec l'objet souffrant. (p. 134)

Le plaisir ressenti par le masochiste serait alors un but à atteindre qui pourrait se transformer en sadisme, c'est-à-dire en faisant souffrir l'autre et en s'identifiant à lui. En éprouvant du plaisir à l'idée de la douleur qui traverse la victime d'actes sadiques.

En conclusion, la notion de plaisir peut revêtir de nombreuses définitions, des sens différents. La première constatation issue des apports des auteurs cités, nous fait relever la recherche de plaisir qui semble universelle, propre à tout homme.

Cette recherche peut être, selon Bourdil, dans le but de retrouver un plaisir originel ou, selon Freud et son principe de plaisir, salvateur, garant de constance, protecteur pour l'appareil psychique humain. Il peut également être lié à la douleur.

Dans le cas qui nous intéresse plus particulièrement, à savoir le sadisme, nous constatons un fait essentiel: pas de sadisme sans plaisir. Ressentir du plaisir en faisant souffrir « un objet », distingue ainsi pour nous le sadique, qui ressent cette satisfaction, du cruel, qui bien qu'il fasse lui aussi souffrir, n'est pas guidé par le moteur de ressentir du plaisir. A ce propos, Anita Phillips (1999) dit : « Le sadisme va droit au but : il s'agit d'accéder au plaisir par la violence ou par la domination » (p. 25).

2^{ème} partie : RECITS DE MANIFESTATIONS DE SADISME EN MILIEU SCOLAIRE

Nous présentons neuf récits, sélectionnés parmi d'autres, en tant que témoignages de manifestations patentes de sadisme en classe. Cette sélection s'est avérée nécessaire afin de concentrer notre analyse sur les plus pertinents. Ces témoignages, grâce à leur véracité, leur sincérité, nous ont permis d'illustrer par le vécu de leurs auteurs, l'approche théorique des conséquences du sadisme en milieu scolaire. L'émotion ressentie à la lecture de ces témoignages justifie en tant que telle, l'attention que nous avons décidé d'accorder aux manifestations de sadisme. Les huit premiers témoignages ont trait à la cruauté manifestée par le sadique et à sa recherche de plaisir à faire souffrir des enfants. Le dernier témoignage illustre des manifestations de pédagogie noire, telle que pratiquée à Genève au siècle dernier.

Le jour où j'ai rencontré Mister Hyde

Christine, 42 ans. Les faits se sont déroulés il y a trois ans lors d'un stage d'observation.

« Excellente collaboration ! »

Tel était le commentaire rédigé par l'enseignant titulaire de la classe concernant sa stagiaire, au terme de deux semaines passées ensemble dans une classe. Qui aurait pu se douter du véritable sens de ces mots, ponctués d'un grand point d'exclamation, jetés précipitamment en fin d'après-midi au bas de la feuille d'attestation de stage, dans une case intitulée « *commentaires de l'enseignant* » ?

Personne... à part moi.

Un matin pluvieux du mois de novembre, j'ai quitté mon domicile pour rejoindre une école dans laquelle je devais effectuer un stage de deux semaines auprès d'une enseignante. A peine arrivée, on m'informa que cette dernière venait d'annoncer à la Direction de l'école qu'elle serait absente pour cause de maladie pour une période indéterminée. Pris au dépourvu, le responsable d'école me conduisit en cours de matinée dans une classe dont le cours avait déjà commencé. Le silence régnait. J'ai immédiatement été frappée par l'immobilité des élèves qui faisaient face à l'enseignant. Il est plutôt rare de voir des enfants qui restent figés alors qu'une inconnue fait irruption dans leur classe. Rien ne semblait pouvoir détourner leur attention. Seule la présence de leur professeur paraissait importante. Une petite chaise m'attendait, à côté du maître. Je me suis assise, un peu gênée d'avoir interrompu un cours. L'enseignant m'a rapidement mise à l'aise, il s'est montré d'emblée très chaleureux. Cependant, je restais surprise par son débit de paroles extrêmement rapide et par la sonorité élevée de sa voix.

Etonnamment, au lieu de donner son cours, il s'évertuait à me faire rire. Il se montrait désopilant et les élèves s'esclaffaient bruyamment. Quant à moi, je n'en revenais pas. Etais-je en train de rêver ? Etais-ce le fruit de mon imagination ? Cette sensation de mal être, ce sentiment de surprendre quelque chose que je ne devais pas voir. Je devais être fatiguée. J'étais trop méfiante. Quelle idiote ! Débarquer de nulle part et croire que je pouvais me fier à mes perceptions pour capter une ambiance. Que nous racontait-il ? Je ne m'en souviens pas vraiment.

Il parlait de ses débuts comme enseignant, de ses expériences, en tournant ses échecs ou ses craintes en dérision. Ce qui était surtout fascinant, c'est qu'il faisait preuve d'un indéniable talent d'acteur. Il changeait de voix, imitait des personnages par des mimiques ou des accents incroyables. Après une heure, je suis partie car mon stage débutait véritablement le lendemain matin.

Le lendemain, la matinée a débuté très lentement par la vérification de signatures des parents dans les carnets jaunes où l'enseignant avait écrit des remarques concernant le comportement de chaque élève, dénonçant ainsi les oublis, les devoirs non-faits, les bavardages, etc. C'est durant cette véritable première journée de stage que, petit à petit, un malaise que je n'ai pas réussi tout de suite à m'expliquer, s'est installé. Par exemple, au lieu de réagir face à ceux qui avaient oublié de faire signer le fameux carnet, l'enseignant fixait longuement les enfants, sans mot dire. L'atmosphère s'alourdissait et les élèves baissaient les yeux et regardaient fixement leur pupitre, sans bouger. Après de longues minutes, il a ouvert la bouche pour leur demander, sur un ton doux et réconfortant, de réciter les mois de l'année les uns après les autres, en précisant le nombre de jours de chaque mois. Le but était d'aller de plus en plus vite sans se tromper. Mais la litanie des élèves a commencé, lentement, face à un enseignant qui semblait presque apathique et perdu dans ses pensées. Puis, le rythme s'est accéléré et les élèves ont commencé à rencontrer des difficultés.

Un premier élève a commis l'erreur fatale : « *Juillet, 30 jours* ». D'un coup, l'enseignant a jailli de sa chaise et s'est approché du petit garçon d'un air menaçant. Ses yeux lançaient des éclairs. Il s'est mis à vociférer que cette erreur ne l'étonnait pas, venant d'un élève qui avait omis de faire signer les remarques de son maître dans le carnet jaune. La violence qui se dégageait de son être a fait fondre l'enfant en larmes, que ma présence rendait peut-être encore plus honteux, et muselé le reste de la classe. À partir de ce moment, j'ai compris que ma première impression avait été la bonne. Les élèves étaient angoissés et l'atmosphère qui régnait dans cette classe était pesante. Quel était le lien entre se tromper dans le nombre de jours du mois de juillet et l'oubli d'une signature dans un carnet de correspondance ?

La cloche a sonné à la fin de la matinée alors que nous n'avions quasiment rien fait. Cet enseignant oscillait entre la flatterie à mon égard, l'exaltation lors d'explications fumeuses sur sa façon d'enseigner et l'énervement qu'il manifestait régulièrement à l'encontre de ses élèves pour des raisons antérieures à ma venue.

Impossible de savoir à l'avance l'état de son humeur ou quel propos il allait tenir à ses élèves. Sentencieux, grandiloquent, emphatique, il pérorait devant les enfants et jubilait à s'écouter parler. Devant les signes d'impatience de certains d'entre eux, il s'arrêtait instantanément, les figeait d'un regard glacial et émettait une phrase sibylline lourde de sous-entendus, dont je ne saisisais pas le sens. Manifestement, les élèves en comprenaient la portée. Décontenancée, je prêtais une oreille attentive à ses menaces, sans l'interrompre. Nous étions tous assignés à la place qu'il daignait nous attribuer : celle des soumis, des obligés.

Progressivement, il a commencé à critiquer les méthodes de ses collègues. Se considérant comme un expert dans la manipulation, il se targuait de percevoir les manœuvres des autres pour le déstabiliser. C'est la raison pour laquelle il éludait les questions relatives à ses pratiques. Par ailleurs, toutes les informations concernant les élèves, recueillies soit sous le sceau de la confidentialité, soit lors de discussions entre collègues, étaient immédiatement utilisées contre eux lors des heures de cours, lorsque la porte était fermée, habituellement sans témoin. Ceci lui conférait une aura de toute puissance, car l'on pouvait aisément croire qu'il avait des yeux et des oreilles partout. L'entrée en classe de l'un de ses collègues le rendait malade. Il se vengeait sur les enfants en effaçant les commentaires positifs d'autres enseignants dans les carnets de correspondance pour les remplacer par ses propres commentaires, cela va de soi, négatifs. Bien que ce procédé fût connu des élèves, les traces de typex étaient manifestes, aucun élève n'osait se rebeller ou dénoncer son manque de déontologie professionnelle.

Parfois, il disparaissait. Nous l'attendions de longues minutes à l'heure du cours devant une porte close. Lorsqu'il arrivait en retard, il punissait les élèves qui, lassés de l'attendre, chahutaient un peu dans les couloirs. Par contre, il pouvait faire preuve d'indulgence à l'égard de comportements beaucoup plus graves. Par exemple, un élève qui avait de grosses difficultés scolaires et piquait des crises de nerf en cassant du matériel dans une autre classe ou en frappant des autres élèves, trouvait une oreille attentive et du réconfort dans sa classe. Ainsi, alors que les enseignants pensaient le punir en l'envoyant chez lui, cet élève avait le droit d'utiliser l'ordinateur, de jouer, de manger en classe, de somnoler, bref, de se marginaliser par rapport au rythme normal de la classe avec l'assentiment de l'enseignant. J'étais sidérée.

Gonflé d'orgueil, c'était lui qui menait la danse. Le caractère chaotique de ses conduites, l'improvisation de ses humeurs, déstabilisaient tout le monde. Il se donnait systématiquement le beau rôle : celui qui sait tout et qui n'est dupe de rien. Dans sa classe, le spectre de la punition planait en permanence. Lorsqu'il adressait la parole à un élève, impossible de savoir s'il ne s'agissait pas de susciter des confidences pour mieux le punir ensuite. En outre, ses méthodes pédagogiques finissaient toujours par provoquer des erreurs chez les élèves et les sanctions étaient injustes, inappropriées ou disproportionnées. En effet, il est difficile de réciter de plus en plus vite des tables de multiplications ou les mois de l'année sans se mettre à bafouiller et risquer de se tromper. Face à la panique de certains élèves, il affichait une tranquille indifférence. Les consignes peu claires les poussaient à faire des erreurs qui étaient sévèrement réprimées ou acceptées dans l'indifférence, au gré de ses sautes d'humeur. Tout était là, dans l'incohérence de ses attentes qui changeaient constamment.

Un épisode marquant servira à montrer l'ampleur de l'effet désastreux qu'une telle attitude est susceptible d'engendrer. Un jour, à l'occasion d'une nouvelle absence inattendue, ne sachant comment occuper les élèves qui commençaient à se montrer trop bruyants, je leur ai annoncé fièrement : « *Aujourd'hui, nous allons ranger vos pupitres pour faire une surprise à votre maître, ceux dont le pupitre est déjà en ordre pourront m'aider à ranger la classe!* ». J'avais en effet remarqué qu'il y régnait un désordre indescriptible.

Les élèves se sont attelés à la tâche avec enthousiasme et détermination. Au bout d'une demi-heure, il est arrivé, souriant et manifestement heureux de revenir de nulle part. Nous lui avons alors annoncé fièrement que la classe avait été rangée durant son absence. Son visage s'est fermé, son regard s'est durci et le côté sombre de sa personnalité a immédiatement refait surface. Sur un ton mielleux, annonciateur de l'orage, il a demandé : « *Qui a dû ranger son bureau ?* ». La moitié des élèves a levé la main. Interloqués, certains d'entre eux affichaient un sourire crispé, d'autres le regardaient avec des yeux étonnés. C'est alors que la sentence est tombée : « *Eh bien, vous serez punis. Vous devrez copier cinquante fois : mon bureau doit être en ordre lorsque la stagiaire me demande de le montrer. Vous effectuerez cette punition durant chaque récréation jusqu'à ce qu'elle soit terminée* ».

Tous les yeux se sont alors tournés vers moi. Les élèves ne comprenaient pas. Les dés étaient pipés. Ils auraient dû être félicités, mais finalement on les punissait pour avoir « joué le jeu ». Cela aurait dû être une heureuse surprise pour leur enseignant, mais, au contraire, cela le

mettait dans une colère noire. Mais qui était cette stagiaire ? Une complice ? Un traître ? Une menteuse ?

Quant à moi, j'étais estomaquée, dans tous mes états. J'ai eu envie de vomir. Mon seuil de tolérance largement dépassé, il fallait tout faire pour que cette mesure de rétorsion insensée soit annulée. J'avais envie de lui hurler que sa classe était « un foutoir » et que j'avais retrouvé des cahiers d'élèves dans des endroits insolites faute d'avoir été rendus par l'enseignant alors que certains élèves avaient été accusés, à tort, de l'avoir perdu et punis pour cette prétendue négligence.

Il me fallait réfléchir à toute vitesse pour trouver une solution. Comment l'amadouer, le faire fléchir ? Il devait revenir sur sa décision sans pour autant perdre la face. Sur le moment, il m'a semblé que le seul moyen était de retourner la situation sous forme de blague. Entrer en confrontation n'aurait fait qu'aggraver les choses. J'ai alors fait une chose incroyable et aussi aberrante que ce que j'étais en train de vivre : j'ai éclaté de rire. Je l'ai laissé s'imaginer que je le trouvais simplement génial en tant que comédien. Cette scène était tellement réaliste que nous y avons presque cru ! Une punition ? Ah, la bonne blague ! L'effet escompté a été au rendez-vous. Le rire étant contagieux, il s'est mis à rire lui aussi, manifestement heureux de partager ce moment avec moi.

C'était un homme intelligent. Pendant les deux semaines passées dans sa classe, je n'ai pas eu d'autres alternatives que de lui faire croire qu'il était épatant, afin de protéger les élèves. Ce vernis lui a suffi pour se montrer indulgent. Vantard et fort satisfait de sa personne, à chacune de mes interrogations, il réfléchissait pour apporter des réponses d'une précision chirurgicale, mais empreinte d'une certaine suffisance. Il m'a sidérée par sa propension orgueilleuse à témoigner de la justesse de son univers. Je dois avouer que l'ambiance dans laquelle ce stage s'est déroulé m'a épuisé moralement. Il fallait être en permanence à son écoute pour avoir une chance d'obtenir de sa part un peu d'égard.

Tous les suspicieux, les personnes amenées à questionner ses méthodes étaient irrémédiablement et immédiatement jetés hors de son univers. Les autres pouvaient s'attendre à être admis dans son monde et, dans le meilleur des cas, être félicités pour la parfaite entente que vous aviez eu avec lui. Vous étiez alors gratifié d'une appréciation écrite « *excellente collaboration* » ! Sauf que nous n'avons jamais collaboré. Effectivement, je savais que je ne

pouvais pas m'insurger tant que j'étais dans sa classe. Je devais demeurer, durant ces deux semaines qui m'ont paru très longues, un simple témoin muet, le temps d'engranger un maximum d'informations et d'exemples pour les relater plus tard.

Je me suis adaptée à toutes ces humeurs et j'ai dû faire un effort sur moi-même particulièrement important pour être en mesure de rester à ses côtés. J'ai été la seule et l'unique personne qu'il ait acceptée dans son environnement professionnel aussi longtemps. Deux expériences précédentes se sont avérées catastrophiques et se sont rapidement soldées par un échec. Il s'était alors juré de ne plus reprendre de stagiaire.

Encore aujourd'hui, l'évocation de son évaluation : « Excellente collaboration ! » engendre chez moi de la colère. J'ai en effet l'impression que cela sous-tend une forme de complicité de ma part. C'est à mon sens, ainsi qu'il l'a perçu.

Et les élèves alors ? Je n'aurai jamais de réponses. Je ne peux qu'espérer que les enfants ne m'aient pas placée du côté du mal.

Trois ans plus tard, par un de ces hasards que la vie nous réserve, j'ai effectué un remplacement dans une école pré professionnelle accueillant des élèves en rupture scolaire. Or, dans cette classe se trouvaient trois des élèves de cet enseignant. Ils avaient treize ans et ne semblaient pas me reconnaître. À la récréation, n'y tenant plus, je me suis approchée d'une adolescente pour lui demander :

- Tu me reconnais ?

Elle m'a répondu avec un large sourire :

- Ben ouais, t'étais dans la classe de Mr H.
- Oui, et tu sais ce qu'il est devenu ?
- Ouais, il est plus dans l'école.
- Ah bon ! Et tu sais pourquoi ?
- Tu te rappelles pas ? Il était fou ! Un vrai sadique.

Les lents

Mélanie, 22ans. A l'époque des faits elle avait 8 ans et était en 3^{ème} primaire.

- Mélanie, Bruno, Gabriel, Alexandre, vous venez vous placer devant le tableau noir, ordonne notre enseignante.

Quelle drôle d'injonction, à la sortie de la récréation... Nous avons obéi et nous nous sommes placés les uns à côté des autres, devant le grand tableau noir de notre classe. Cette classe nouvelle, que nous connaissons depuis à peine deux mois. Une classe de « grands », les 3P que nous sommes devenus. Notre nouvelle enseignante est sévère, froide, et un contraste marqué avec notre ancienne enseignante s'est rapidement fait sentir. Habités à une enseignante douce, bienveillante, agréable, nous sommes quelque peu désarçonnés face à cette femme qui, depuis la rentrée, l'a remplacée.

Devant le tableau, nous sommes donc observés, épiés par quatorze paires d'yeux, celles de nos camarades qui nous regardent, étonnés et silencieux depuis leur pupitre. Tout aussi interrogatifs et perplexes qu'eux, mes camarades et moi attendons de connaître la raison de cet ordre mystérieux. J'ai beau chercher, je ne trouve aucune raison susceptible d'expliquer cette mise en lumière que nous pressentons particulière. La classe entière reste muette, le calme avant la tempête. Tout à coup, le verdict tombe :

- Vous êtes lents, beaucoup trop lents, claironne notre enseignante, en même temps que s'abat sur la classe un malaise général.
- Vous retardez les autres élèves ! Vous avancez beaucoup trop lentement et vous ne travaillez pas assez bien.

Interloqués, nous endurons durant plusieurs minutes une liste de réprimandes et reproches sur nos capacités scolaires limitées qui bloquent et freinent, tels des bâtons dans les roues d'un vélo, nos camarades manifestement bien plus doués que nous. Le quadrillage jaune qui orne le tableau est le seul support visuel auquel mes yeux baissés s'accrochent, cherchant à tout prix à ne pas croiser le regard réprobateur de cette femme.

- Que comptez-vous faire pour arrêter de retarder les autres élèves et les pénaliser par votre attitude ? nous demande-t-elle.

Endossant comme de pauvres mules le fardeau qu'elle désire nous faire porter, nous balbutions avec difficulté :

- On ira plus vite..., on travaillera mieux... On promet de faire des efforts.

Pourtant, nous ne sommes pas des enfants turbulents ni réellement en difficultés. Nous avons probablement un rythme un peu moins rapide que les autres élèves, mais il est certain que nous ne méritons pas cette humiliation face à nos camarades, éberlués. Honteux, nous regagnons notre place, choqués par le pesant réquisitoire de celle qui vient de nous jeter l'opprobre.

Depuis ce jour fatidique, ma timidité s'accroît et je perds le peu de confiance en moi bâtie jusque là. Je rencontre de sérieuses difficultés en mathématique et étudier cette discipline commence à devenir une angoisse. Sanglots et panique ponctuent les résolutions de mes premiers calculs sur la division, donnés par l'enseignante comme devoirs. Commettre une erreur dans cette notion introduite en classe par notre enseignante me terrorise, tant je redoute les conséquences que cela pourrait engendrer.

L'année scolaire se poursuit dans un climat de classe froid, dur, sans réels échanges avec cette femme et parsemé d'autres moments d'humiliation. Cette femme « s'attaque » aux élèves les plus faibles, dans les moments où ils sont les plus vulnérables. Dans mon cas, lors des leçons de mathématiques. Elle note toutes nos fiches d'exercices, fait étonnant pour des élèves de 3^{ème} primaire, et je reçois de nombreuses notes allant de 1,5 à 2,5. Elle ponctue ces notes d'un commentaire cinglant nous taxant ainsi de « bons » ou « mauvais ». Une pression malsaine repose sur nos épaules. Toute l'année, nous savons que le moindre faux pas ou écart de conduite sera fermement sanctionné et nous nous comportons comme des petits soldats au garde à vous, sous le joug d'un commandant tout puissant.

Interminable punition

Scott, 22ans. A l'époque des faits il avait 9 ans et était en 4^{ème} primaire.

Le ballon vole, tourbillonne et va se loger sur la terrasse du concierge de l'école, lieu impossible à atteindre sans l'aide d'un adulte. Ni une ni deux, je cours chercher mon enseignante pour lui demander d'aller chercher le ballon égaré lui appartenant.

- Ecoute, je n'en ai pas envie. D'ailleurs, le concierge en a marre de recevoir tous les ballons des élèves, donc non, tu ne peux pas.

Sidéré par cette réponse, je prends mon mal en patience et décide de réitérer ma demande à la fin de la journée. Persuadé que cette fois, elle me laissera récupérer le ballon de la classe avec lequel nous jouons tous les jours, je me heurte à une réponse qui me laisse pantois :

- Non. Soit tu me rachètes un ballon, soit tu fais une punition.

Ne comprenant pas pourquoi il me faudrait en racheter un alors que le ballon égaré repose simplement sur la terrasse du concierge, je décide de persister dans ma requête et rétorque :

- Non, je n'achèterai pas de ballon. J'aimerais aller récupérer celui de la classe.

Supportant mal mon refus d'obtempérer, mon enseignante me propose un marché : je dispose d'un délai d'une semaine pour acheter un ballon, faute de quoi je serai lourdement puni.

Une semaine plus tard, je décide de regagner ma classe sans avoir acheté ce qui m'a été demandé. La sentence tombe, sans appel : je serai puni. Après avoir saisi mon écriteau, ma trousse et quelques affaires, mon enseignante me place à un bureau vide et isolé dans un coin de la classe. C'est alors que, un dictionnaire à la main, elle l'ouvre au hasard et m'ordonne de recopier trois pages.

Sans voix, je commence à copier, inlassablement, ces longues définitions. Ecrivant lentement, mon poignet se fatigue peu à peu et il m'est impossible de continuer sans m'arrêter pour reposer un instant mes articulations douloureuses.

- Vu que tu t'es arrêté, tu écriras une page supplémentaire, décide-t-elle.

Le ton est donné, il me faut effectuer cette copie sans relâche, telle est son exigence. Ce n'est malheureusement pas la seule. Quelques minutes plus tard, et après avoir passé mon travail en revue, son commentaire fuse :

- C'est mal écrit, tu écriras une page en plus.

Cette matinée marque le début d'un long supplice. Supplice entrecoupé, malgré tout, de moments de trêve. En effet, cette année-là, nous avons une seconde enseignante un jour par semaine, le jeudi. Lorsque ce jour arrive, j'explique à l'enseignante que je suis puni et que je dois me rendre dans une autre classe pour écrire ma punition. Le lendemain, l'enseignante qui m'a attribué la punition, me prend à part et me dit :

- Scott, la punition c'est entre toi et moi, tu ne dis à personne que je t'ai puni. Lorsqu'il y a un remplaçant ou un autre enseignant, tu suis les cours normalement.

Je suis son ordre et me tais, concordant ainsi avec la recommandation que ma mère me répète souvent : « *Ecoute l'adulte car il sait ce qu'il dit* ». Alors, bien qu'il me semble injuste d'avoir à effectuer cette punition disproportionnée, je me persuade que de toute façon, je suis obligé d'obéir. Les autres enfants de la classe, quant à eux, ne réagissent pas. Ils ne manifestent aucun étonnement. Je suis puni, et ça ne les intéresse pas plus que ça.

Ma vie d'élève n'a plus aucun sens. Je suis privé de cours de gym à cause de cette punition et je dois me rendre dans une classe différente à chaque leçon de gym, c'est-à-dire quatre fois par semaine. Un jour, mon enseignante m'impose d'aller écrire ma punition chez le maître principal. Bien qu'il donne son cours, il remarque, à un moment précis, que j'ai arrêté d'écrire. Il me questionne :

- Pourquoi est-ce que tu t'arrêtes d'écrire?

Je lui ai expliqué que copier sans relâche est douloureux et il me donne le conseil de faire tourner mes poignets pour faire passer la douleur.

Content de ce conseil qui m'aidera à rendre ma punition un peu moins pénible, je l'applique une fois revenu en classe. Ce qui déplaît au plus au point à mon enseignante qui me menace immédiatement :

- Arrête de faire ça tout de suite ou je te rajoute une page.

En tout, je passe trois mois à recopier le dictionnaire, sans suivre aucune autre leçon, jusqu'au jour où mon enseignante me dit ceci :

- Ecoute Scott, le dictionnaire c'est peut-être beaucoup. On arrête avec le dictionnaire, tu prends le livre « *L'Art de lire* » et tu en recopies quatre pages.

Je suis lancé pour recopier un autre ouvrage, puisque dans un moment de « clémence » mon enseignante a, soudain, jugé la copie des pages du dictionnaire comme « excessive ». Pourtant, plus les jours passent, et plus elle ajoute des pages sous divers prétextes : « *parce que je suis trop lent, parce que j'écris mal, parce que ça ne va pas du tout* »... Cette femme trouve en permanence une excuse différente pour me faire écrire, encore et encore.

Cela dure six mois, jusqu'au matin où elle décide qu'il est temps de lever la punition, quelques jours avant la journée sportive. Elle profite de l'absence de mes camarades pour me prendre à part du groupe et me propose dans un rictus de contentement :

- On fait un « truc ». Tu ne participes pas à la journée sportive, à la place tu feras ta punition et c'est le dernier jour où tu seras puni.

Marché conclu, je passe le jour entier à regarder jouer mes camarades qui font des activités dans le préau pendant que je poursuis, sans discontinuer, la recopie de mes pages. A la fin de cette journée, ma punition est levée et la fin de l'année est arrivée.

A l'heure des entretiens de fin d'année, ma mère est convoquée par mon enseignante. Je suis convié à cette discussion qui m'apparaît comme une épreuve pénible à affronter, épuisé par l'année que je viens de subir. Il se trouve que, malgré le fait que je n'ai pu suivre aucune leçon excepté les jeudis durant six mois, j'ai une moyenne qui s'élève à 3,5, la moyenne acceptée pour passer l'année. C'est alors que mon enseignante conseille à ma mère :

- Vu les difficultés de votre fils, il serait mieux de le faire doubler. Qu'en penses-tu Scott?

J'acquiesce à contrecœur :

- Oui, je pense que c'est mieux que je double.

Les « préférés » et les autres

Giulia, 22ans. A l'époque des faits elle avait 6 ans et était en 1^{ère} primaire.

- De toute façon, tu n'es qu'une bécasse Giulia !

Mes difficultés dans l'acquisition de la lecture me desservent. Encore une fois mon enseignante, une femme froide et aigrie m'affuble d'un qualificatif désobligeant. Manque de chance, je ne fais pas partie des ses « chouchous », ces élèves « chanceux » de trouver grâce à ses yeux, qui doivent leur statut de « préférés » au fait qu'ils ont de la facilité en classe. Leurs bons résultats scolaires leur assurent une place particulière dans le cœur de la maîtresse.

Résignée, je sais que cette enseignante a une profonde aversion pour les élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre les tâches demandées. Dénuée de patience et versatile, elle peut, tout à coup, se mettre à hurler et tenir des propos humiliants. Malgré l'absence d'explications préalable au commencement d'une fiche d'exercice, elle paraît observer et attendre les premières erreurs pour nous réprimander. Traités de « nuls », elle nous prédit un avenir peu enviable. Ceux qu'elle fustige sont tous étrangers. Mes origines portugaises et italiennes me desservent clairement.

Cette attitude contraste fortement avec le régime de faveur dont elle fait preuve à l'égard des élèves qui ne rencontrent pas de difficultés scolaires. Elle leur sourit, montrant ainsi qu'elle leur accorde une entière confiance quant à leur capacité à effectuer correctement leurs exercices. Un sentiment d'injustice extrême me traverse lorsque je vois ces camarades privilégiés pouvoir faire des activités agréables : aller à l'ordinateur, faire des jeux avec un camarade de leur choix, tandis que ces opportunités me sont interdites.

Le coin de la classe devient un lieu fréquenté à longueur de journée, par les enfants peu appréciés par l'enseignante. A tout moment, un enfant peut y être envoyé en guise de représailles d'un comportement jugé inadéquat et y passer des heures entières. A cela s'ajoutent l'agressivité et la brutalité dont elle fait preuve. Il lui arrive souvent de tirer les élèves par le bras ou de les bousculer.

Un après-midi, alors que je me lave les mains dans les toilettes à côté d'une autre petite fille, ma voisine éclabousse le miroir en se dirigeant vers l'essuie-main. Sans se méfier de notre enseignante qui nous observe, nous laissons échapper un rire enfantin quant tout à coup, une furie s'approche de ma camarade. Mon enseignante la saisit par les cheveux et lui hurle qu'elle est « *une petite idiote qui agit n'importe comment* ». Effarée, j'assiste à cette scène avilissante et retourne dans la classe.

Terrorisée par cette femme, son regard menaçant nous pétrifie et nous sommes déstabilisés en permanence. Mon angoisse est si importante qu'elle se transporte entre les murs de ma maison. L'idée de faire mes devoirs m'emplit d'appréhension car elle implique le risque de me tromper. Sa réaction m'apeure tant que je me bloque totalement. Les conséquences de ce climat de classe induisent chez moi une nouvelle crainte : imaginer que mes parents puissent croire mon enseignante lorsqu'elle affirme que je ne travaille pas en classe et réagissent, comme elle, de façon injuste.

Au mois de juin, la réception de mon carnet scolaire est décisive : l'enseignante y a rédigé un commentaire humiliant à mon égard mentionnant à peu près ceci : « *Giulia est une mauvaise élève qui rencontrera de grosses difficultés si elle continue ainsi* ». La réaction de mes parents est immédiate : ils demandent un entretien avec cette enseignante concernant des affirmations qu'ils jugent infondés. Cet entretien se solde par un changement d'attitude considérable de la part de mon enseignante, assurément craintive des suites que pourrait prendre la situation.

Flemmarde

Vanessa, 25 ans. A l'époque des faits elle avait 10 ans et était en 4^{ème} primaire.

A mon retour du Brésil, je suis revenue en Suisse à l'âge de dix ans en tant qu'élève non-francophone ne parlant pas le français. Un jour, ma maîtresse de classe m'intégra à un petit groupe d'enfants dans le même cas que moi pour nous faire travailler notre français.

Lorsque ce jour est arrivé, je pris mes affaires de français pour me rendre dans la classe. A peine arrivée, une femme sèche et glaciale nous demanda de faire un exercice de notre cahier de grammaire. Affolée, je n'arrivais pas à lire la consigne. Les mots dansaient devant mes yeux sans avoir de sens. A Genève depuis deux mois, je comprenais vaguement quelques mots de français et étais incapable de l'écrire. Je tenais mon crayon gris dans ma main droite, et, penchée sur ma feuille, je tentais vainement de saisir ce que je devais faire. Soudain, une remarque cinglante me fit sursauter:

- Vanessa tu te mets immédiatement au travail, espèce de flemmarde! lança la maîtresse avec agressivité.

Choquée par cette accusation gratuite, je ne bougeai plus, tétanisée par l'injustice du propos. Pourquoi un avis aussi arrêté à mon égard et aussi rapidement? Cette personne ne me connaissait pas. Jamais, au Brésil, on n'aurait agressé un enfant de cette façon et il ne serait jamais venu à l'esprit de ma maîtresse que je fasse exprès de ne pas travailler. Non, elle aurait cherché à savoir si j'avais des difficultés, de quelle nature elles étaient et m'aurait, sans aucun doute tendu la main, une fois le problème connu.

Cette femme qui me faisait si peur, s'approcha plus près de moi, pour me houspiller à nouveau:

- Mais tu vas travailler, oui ou non? Allez...

Alors, armée de ma gomme, je gribouillais des lettres que j'effaçais aussitôt pour qu'elle cesse de me gronder. Les larmes coulaient sur mes joues, tant j'appréhendais de lui rendre mon devoir.

Qu'allait-il se passer lorsqu'elle allait découvrir que j'étais totalement incapable d'effectuer ce simple exercice. En outre, ma feuille était toute sale et chiffonnée à force d'effacer. Lorsque l'enseignante ramassa ma fiche, elle se montra dévalorisante devant toute la classe:

- En une heure tu n'as rien fait? Ce n'est pourtant pas bien compliqué, ironisa-t-elle.

Elle prit ma feuille, la chiffonna bruyamment et la jeta à la poubelle. La honte et une peur bien installée me tordaient l'estomac. Puis l'angoisse me saisit, lorsqu'elle m'annonça que l'exercice serait reconduit à la prochaine leçon de français. Dans l'intervalle, qui allait m'expliquer ce que signifiaient les termes sujet, complément de phrase, verbe. Qui allait me traduire la consigne? Certainement pas mes parents, à qui je n'osais confier ma détresse.

Elle donna par ailleurs comme devoir à l'ensemble de la classe un texte à lire. La consigne était claire. Nous devions l'apprendre car elle avait l'intention de faire une dictée. Toute contente d'avoir enfin compris ce qu'il fallait faire, j'allais saisir ma chance. En effet, j'avais une semaine pour préparer ce devoir et me montrer à la hauteur des attentes de la maîtresse. Sauf qu'en réalité, je n'avais pas compris la portée de la tâche et j'allais rapidement l'apprendre à mes dépens.

Ainsi, je passais une semaine à travailler d'arrache-pied pour apprendre le texte par cœur avec l'aide de ma mère. Je le connaissais donc sur le bout des doigts lorsque j'ai pénétré dans la classe la semaine suivante. Je m'installai toute contente à mon pupitre et avec une certaine assurance, car j'allais pouvoir lui prouver que je n'étais pas la « flemmarde » qu'elle pensait. Toutefois, rien ne se déroula comme prévu. La maîtresse, toujours aussi odieuse, nous distribua une feuille blanche. Puis, elle nous demanda d'écrire notre prénom et la date en haut de la feuille. Je commençai à sentir mon cœur battre la chamade. Je pressentais le pire.

C'est alors que l'enseignante se mit à nous dicter... le texte que j'avais appris par cœur! Pourtant elle nous avait bien dit: « *Il faut connaître votre texte* » et non « *il faut savoir ECRIRE ce texte* ». Quelle horreur! J'étais incapable d'orthographier la plupart des mots. Je fondis en larmes. Très énervée, la maîtresse se mit à crier:

- Encore toi? Mais tu vas me casser les pieds encore longtemps? Tu veux bien te dépêcher d'écrire? Tu ne vois pas que tu es un véritable boulet?

Je continuai tant bien que mal à écrire. Lorsque je rendis ma feuille, elle me regarda en soupirant et en dodelinant de la tête. Puis, devant la classe, elle affirma d'un ton fataliste:

- Tu sais quand on ne s'applique pas parce qu'on est flemmarde, on n'arrive à rien.

La princesse

Carla, 40 ans. A l'époque des faits elle avait 8 ans et était en 3^{ème} primaire.

Cette femme devait mesurer à peine un mètre cinquante et me paraissait monstrueuse, dans tous les sens du terme. Elle arrivait le matin, le pas rapide, le sourcil froncé, la bouche pincée et commençait par nous demander de mettre rapidement nos pantoufles. Le ton était donné. Pas un sourire, pas une parole gentille. Elle mettait d'emblée une pression sur les élèves, qui allait en s'accroissant durant la journée. Je rentrais dans la classe le cœur lourd et l'angoisse chevillée au corps. Je ne sais pas si mes souvenirs reflètent bien la réalité, tant d'années après cette expérience douloureuse, mais j'avais alors réellement l'impression qu'elle s'acharnait sur moi.

En effet, je n'avais pas droit à l'erreur. Si je regardais par la fenêtre, elle s'arrêtait de parler jusqu'à ce que tous les regards se tournent vers moi. Confuse et honteuse, je baissais les yeux. Lorsque j'étais malade, elle me faisait comprendre qu'elle ne me croyait pas. Elle critiquait les mots d'excuses de ma mère en l'accusant de me surprotéger:

- Mais pourquoi ta mère n'avoue-t-elle pas que sa fille ne VEUT simplement pas venir à l'école? criait-elle, hors d'elle.

Mes cahiers volaient à travers la classe lorsqu'elle avait terminé de les corriger. Elle me soupçonnait de ne pas écouter ses explications et affirmait que j'étais celle qui avait commis le plus d'erreurs:

- Mais tu es vraiment nullissime ! Ou alors tu es sourde. Ta maman va-t-elle écrire un mot ? Ma fille chérie est sourde, ce n'est pas de sa faute... ironisait-elle en imitant une petite voix d'enfant.

Lors de la récréation, elle jetait régulièrement mes goûters, car me voir manger mes collations préparées avec amour par ma mère aurait pu lui donner envie, elle qui devait suivre un régime. Obnubilée par son poids, elle semblait se venger sur la petite fille délicate et timide que j'étais. Elle répétait régulièrement :

- Carla est mince, Carla est jolie, elle n'a pas besoin d'étudier.

J'écoutais vaguement, sans bien comprendre ce qu'elle voulait dire. Un jour, elle a prononcé cette même phrase mystérieuse dans un contexte particulier. Ce jour-là, je suis arrivée en classe avec un bracelet en perles que j'avais fabriqué à l'aide d'un jeu reçu à mon anniversaire et, lors du temps d'accueil sur les petits bancs, elle a commencé la matinée par cette phrase:

- Carla a un bien joli bracelet en perles. Elle est jolie et elle aime les belles choses. Pour cela, pas besoin d'être bonne à l'école! D'ailleurs Carla l'a bien compris, puisqu'elle est nulle et ne fait aucun effort. Il lui suffira d'épouser un homme riche.

L'enseignante a lancé cette phrase d'un ton calme et posé. Pas un soupçon d'agressivité, pas de ricanements, aucun sourcil froncé, ni hurlements. Aucune des attitudes auxquelles elle m'avait habituée. Une phrase banale, exprimée par une personne normale, qui parlait comme la plupart des gens. Sauf que ce qu'elle disait n'était pas banal, dans une classe de troisième primaire, à une enfant de huit ans.

Dès ce jour, elle a décidé de m'affubler d'un surnom. Elle s'est mise à m'appeler: *la princesse*. Alors qu'elle tirait régulièrement les cheveux aux autres petites filles qu'elle critiquait pourtant rarement; elle n'a jamais levé la main sur moi. Non, cette femme me réservait un autre traitement. Elle me prenait sur ses genoux après m'avoir dénigrée et me disait qu'elle aurait aimé avoir une petite fille comme moi. Je l'écoutais, muette et abasourdie, presque reconnaissante de savoir que mes cheveux ne seraient pas tirés.

Le traitement qu'elle réservait à son fils qui se trouvait dans sa classe était encore plus terrible. Elle le giflait régulièrement, le renvoyait à sa place à coups de pieds sous les yeux de toute la classe et le menaçait d'être sévèrement puni lorsqu'il rentrerait à la maison. Ainsi, être témoin de l'humiliation subie par ce petit garçon devant ses camarades, alors que la maîtresse était sa propre mère, me semblait bien pire que ma situation et me rendait malade. Une fois rentrée à la maison, je passais sous silence ce que je vivais personnellement à l'école et ne parlais que de l'histoire de ce petit camarade. Je racontais le calvaire d'un autre enfant à mes parents pour mieux dissimuler le mien.

Un tel comportement se ressentait cependant sur mes résultats scolaires. Les notes baissaient au fil des semaines. Je dormais très mal et mes relations avec ma famille se détérioraient. C'est alors que mes parents ont compris. Un jour, alors que je me trouvais dans ma classe, la porte s'est ouverte et ma mère est apparue dans l'encadrement de la porte. Elle venait mettre fin à mon calvaire. J'ai changé d'école et, à partir de ce moment, j'ai commencé à raconter ma vie d'élève à mes parents. La peur m'avait quittée.

Une allergie imaginaire ?

Marie, 25 ans. Les faits se sont déroulés il y a 4 ans, dans le cadre d'un stage d'observation.

Un lundi matin d'automne, je débute le deuxième stage de ma formation universitaire pour devenir enseignante. L'enseignante qui m'accueille gentiment a une allure saine et sportive. Le cours débute et je remarque assez rapidement qu'elle n'élève jamais la voix. Les élèves semblent craindre cette femme. Mes impressions se confirment au fil des minutes. Elle se montre d'une froideur implacable, sans jamais se départir de son calme olympien. Les élèves semblent rentrer dans deux catégories bien distinctes : ses chouchous et ses boucs émissaires, qu'elle semble prendre un malin plaisir à reprendre constamment. Je distingue sans peine une certaine constance dans le profil des élèves qui reçoivent ses faveurs. En général, ils ne sont pas étrangers, pas de la gente masculine et ne sont pas gros. Ceux qui cumulent ces trois qualités forment l'élite aux yeux de la maîtresse. C'est ainsi qu'elle me met rapidement dans la confiance. Elle me dit ouvertement avoir des difficultés à s'occuper d'élèves dont elle ne comprend pas la culture et qui représentent des « boulets à tirer » pour reprendre son expression. De plus, elle se montre impitoyable avec les enfants dont les parents parlent mal le français et qui semblent démunis et peureux vis-à-vis d'elle.

Le matin suivant, une petite fille arrive en retard de quinze minutes et se précipite à sa place pour ne pas déranger la classe. L'enseignante l'interpelle en souriant :

- Eh toi! Non, tu ne t'assois pas. Reste debout et explique-nous la raison de ton retard.

La petite fille réussit à murmurer quelques mots pour expliquer qu'elle a été prise d'une allergie avant de venir à l'école et que sa maman a attendu qu'elle se sente mieux pour se décider à la laisser partir. Visiblement, la réponse ne satisfait pas son enseignante, qui, d'un regard glacial, lui demande de répéter sa réponse, prétextant qu'elle n'a rien entendu. La petite fille répète sa réponse une première, une deuxième fois, dix fois en tout, avant qu'elle ne se mette à pleurer. Malgré les pleurs de l'enfant, l'enseignante continue à s'acharner d'un ton doux pour lui témoigner son incrédulité:

- Tu veux vraiment me faire croire qu'on peut avoir une allergie, euh... disons 15 minutes? Puis revenir à l'école en pleine forme?

Comme la petite fille ne répond pas, elle commence à la houspiller :

- Je n'entends pas ta voix. Est-ce ton allergie qui revient?

L'élève ne dit plus rien. Toute la classe la regarde, atterrée. Quelques rires étouffés se font entendre dans cette atmosphère pesante. L'enseignante surenchérit :

- Une allergie à quoi?

Pas de réponse.

- Tu vois comme tu mens! Toi et ta famille, vous êtes des menteurs et vous me prenez pour une idiote.

Elle reprend de plus belle:

- Tu as eu des boutons? Tu es devenue toute rouge? C'est comment une allergie? Comment peux-tu savoir que c'est une allergie? Ta mère est médecin?

Cela n'en finit pas. Bien sûr, la petite fille ne parvient à répondre à aucune question, médusée par le traitement qui lui est accordé. Quant à l'enseignante, elle semble satisfaite de cette situation. Aussi étrange que cela puisse paraître, le ton de sa voix ne trahit aucun énervement, maintenant un débit constant, comme s'il s'agissait d'une banale conversation. De temps en temps, un petit rire narquois ponctue ses phrases. Si quelqu'un devait entrer dans la classe à l'instant, il ne pourrait pas se douter une minute du drame qui se joue sous mes yeux.

Enfin, après vingt minutes qui me semble une éternité, le bourreau lâche enfin sa proie et décide de poursuivre son cours en passant à une explication mathématique et un exercice. Comme si rien ne s'était passé. Entre-temps, la petite fille laisse échapper quelques sanglots qui n'éveillent aucun élan d'empathie de la part de cette enseignante, impassible. Après quelques minutes, l'enfant décide de sécher ses larmes, ayant certainement pris conscience que l'indifférence de son enseignante ne la consolera pas.

La mauvaise réputation

Fanny, 28 ans. A l'époque des faits elle avait 16 ans et était en 1^{ère} année du collège.

-Vous êtes une bande de menteurs, mais sachez que je suis « invirable » ! Moi, on ne m'aura pas ! A aboyé notre enseignante sur la classe.

Furieuse, le regard noir, nous étions témoins d'un accès de colère dont nous étions la cause. Les jours précédents la réunion de parents d'élèves, nous avions décidés de nous plaindre de notre professeure de français qui faisait régner sur la classe un climat de peur et de terreur. Nous en subissions à présent les conséquences par une lourde liste d'invectives. Malgré cela, la situation pouvait-elle réellement être pire ?

Depuis le début de l'année, nous endurions ses cours de français dans une atmosphère effrayante, sous les ordres d'une femme très autoritaire. Lorsqu'elle s'adressait à ses élèves, son regard perçant se fixait sur chacun de nous, un regard impossible à soutenir. En classe, régnait un silence assourdissant, il était possible d'entendre les mouches voler.

Cette femme prenait un malin plaisir à choisir les élèves les plus timides et discrets pour les interroger, ce à quoi ils étaient incapables de répondre, terrassés par la peur de commettre une erreur. A ce moment-là, débutait leur calvaire : bégaiements, enrouements, les fronts perlaient de transpiration, certains ne parvenaient pas à faire sortir un mot de leur bouche. Son petit sourire témoignait de sa satisfaction à voir ses élèves perdre pieds devant elle ainsi qu'aux yeux des autres élèves. Cette humiliation était ponctuée par un commentaire dégradant tel que « *tu ne seras pas surpris si tu redoubles* » ou « *incapable comme tu es, tu ne m'étonnes pas* ».

Méprisante, cette femme parsemait ses cours de remarques incessantes sur nos faiblesses scolaires telles que : « *il ne faut pas insister, tu n'as aucune chance* », « *tu n'es pas fait pour les études* ». Rabaisser ses élèves faisait partie intégrante de son fonctionnement. Un matin elle nous annonça que nous l'aurions comme enseignante l'année suivante mais alors, ajouta-t-elle : « *j'aurai fait le tri !* ». Son ton, à la fois ironique et sardonique, nous liquéfiait.

Le climat de tension, d'incertitude et de brimades qu'elle avait instauré était paralysant et éteignait en nous la moindre protestation. A plusieurs reprises, elle nous a clairement signifié : « *j'entretiens de nombreuses relations qui me mettent à l'abri* ». Conditionnés par cette femme, nous nous présentions devant la classe dix minutes avant l'heure du cours, de peur d'arriver en retard et de trouver une classe fermée à clé. Pour cela, nous ne prenions pas de pause. Ses vingt-trois élèves étaient parqués devant la porte de la classe, tous blancs comme des linges.

Garçons et filles, nous étions en permanence sous tension et nous arrivions en classe la peur au ventre, selon l'expression consacrée. La peur qu'elle provoquait m'a menée très loin. J'ai perdu le sommeil les soirs précédents les cours de français et mes parents m'ont envoyée chez un psychiatre tant ils me voyaient dépérir.

Un matin, nous avions une dissertation à faire, en classe, qui portait sur la tragédie «*Phèdre*» de Racine. Lorsque j'ai reçu les sujets, je connaissais très bien les réponses et je savais tout à fait ce que j'allais écrire. Mais, mon bureau était face au sien. J'ai fait une crise de panique, la première de ma vie. Je me suis mise à trembler, transpirer, mes idées étaient confuses. Je ne pouvais plus tenir ma plume. Trente minutes se sont passées, j'étouffais. Je me suis finalement levée et j'ai rendu ma copie, vierge. Elle m'a regardé avec un grand sourire et m'a accordé un : « *Bonne journée !* ». Nous avions trois heures à disposition pour ce travail, il était aisé d'imaginer qu'il y avait eu un problème. Elle n'a pourtant pas cherché à savoir ce qui s'était passé et m'a rendu mon devoir une semaine plus tard avec la note 1, sans aucun commentaire.

Par la suite, mes parents ont porté plainte pour les agissements que cette femme a eu envers moi et mes camarades. Lors de la confrontation que j'ai eue, seule avec elle et son avocate, une situation éprouvante pour une adolescente de 16 ans, j'ai cité cet exemple. En lui faisant remarquer, qu'une professeure « bien intentionnée » aurait au moins cherché à comprendre ce qu'il m'était arrivé en vue d'une hypothétique seconde passation. Ce a quoi elle a rétorqué, avec un large sourire :

-Mais, il fallait me demander ! Bien entendu que vous pouviez le refaire.

Ce recours à la justice n'a eu aucune retombée. Madame D. avait raison, elle était « invirable ».

L'année scolaire est arrivée à son terme en me laissant anéantie et épuisée par le stress et les insomnies à répétitions. Ma moyenne en français n'atteignait pas les 2.5. Le dernier jour, en juin, l'une des fortes têtes de la classe, qui avait déjà tenu tête à Madame D., nous montra une lettre qu'il avait écrite. C'était une demande destinée au directeur du Collège afin que Madame D. ne soit plus notre enseignante en 2^{ème} année. Il nous a demandé de la signer. Nous avons tous refusé, car nous craignons de l'avoir comme juré à notre maturité.

Une nouvelle rentrée arriva. Madame D. était une nouvelle fois notre professeure. Le cauchemar allait continuer. J'ai commencé l'année désespérée, mais je n'ai résisté que jusqu'au mois de mars, lorsque mes parents m'ont retirée du collège pour me protéger. Il en allait de ma vie, j'avais des idées suicidaires.

La règle de grammaire

Eric, 69 ans. A l'époque des faits il avait 8 ans et était en 3^{ème} primaire.

Tous les enfants de Carouge, affectés à cette école, connaissaient ce « maître ». Ceux qui l'avaient eu s'en souvenaient avec amertume, ceux qui l'avaient en souffraient, ceux qui savaient qu'ils allaient l'avoir appréhendaient ce passage obligé dans « sa » 4^{ème} primaire, qui laissait des traces chez beaucoup d'élèves.

D'aspect rébarbatif, souvent mal rasé, affublé d'une blouse grise tachée de craie, le regard perçant et souvent cruel, il entrait dans la classe alors que nous l'attendions debout en silence. Sa voix tonnait alors « assis » et le martyr commençait.

Ce jour là, une demi-heure avant que ne sonne la cloche de la récréation, soit vers 9h30, il écrivit au tableau une phrase de ce genre :

« Je suis allé me promener avec ma mère pour aller chercher des champignons. Nous avons dû rebrousser chemin car nous ne pouvions aller plus loin à cause d'une barrière. »

Il se planta devant nous en disant : « Pourquoi les verbes soulignés sont-ils à l'infinitif ? ». Il ajouta « réfléchissez et venez me dire à l'oreille la règle de grammaire qui découle de vos réflexions ». Et le bal commença. Nous avions 8, 9 ans et ne savions pas vraiment ce qu'était une règle de grammaire, ni même un verbe à l'infinitif. Il avait exigé que nous croisions les bras et que notre regard ne quitte pas le tableau noir.

D'emblée, quelques élèves géniaux, ou qui connaissaient déjà la règle, lui murmurèrent à l'oreille la réponse et purent sortir jouer dans la cour de l'école. D'autres, comme moi, furent insultés à chaque échec et durent regagner leur place, croiser les bras et regarder à nouveau fixement le tableau.

La cloche de la récréation sonna. Nous restions une dizaine d'enfants, qui furent privés de récréation. La récréation pour moi, c'était le foot avec les copains ; en être privé m'empêchait de réfléchir à cette maudite règle. Pour ceux qui avaient trouvé, la récréation se prolongea jusqu'à la cloche de 11 heures, je les entendais jouer alors que j'étais cloué sur ma chaise, tout

en allant 2 ou 3 fois à l'oreille de celui qui, systématiquement, m'insultait, proférait des menaces ou me ridiculisait, en sentant le tabac froid et la soupe tiède.

A 11 heures, il nous retint encore 45 minutes avant de nous libérer de ce supplice : fixer le tableau noir durant 2h15, les bras croisés, à 8, 9 ans, en ayant envie de jouer au foot et en se faisant insulter et moquer, est une chose terrible, surtout en sachant que l'on ne trouvera jamais tout seul cette maudite règle. Je dis bien « tout seul », car je faisais partie de ceux qu'il détestait et, par conséquent, n'aidait pas. Beaucoup trouvèrent la règle car, alors qu'ils lui murmuraient quelque chose à l'oreille, il leur murmurait lui aussi quelque chose qui leur permettait de trouver la réponse. Tout cela en regardant ceux qu'il n'aidait pas avec un air ironique et plein de méchanceté. Il m'a même dit : « tu ne trouveras jamais, tu as un ballon de foot à la place de la tête ». Il avait raison pour une fois !

A notre retour en classe, l'après midi, il y avait, écrit sur le tableau :

Lorsque deux verbes se suivent, unis par le sens, le second est à l'infinitif.

J'avais 9 ans et j'étais censé trouver ça tout seul en ayant un ballon de foot à la place de la tête ! Pour moi, un verbe à l'infinitif était un verbe qui ne finissait jamais.

Je n'oublierai jamais cette règle, il m'a demandé de la copier 100 fois pendant les prochaines récréations. Je n'oublierai jamais non plus ce « maître », malheureusement.

Ah ! J'oubliais de vous dire que ce « maître » avait six enfants....

3^{ème} partie : ANALYSE DES THEMATIQUES SOULEVEES PAR LES RECITS

Dans cette quatrième partie, nous traiterons les manifestations du caractère sadique et plus particulièrement de la cruauté, de la recherche du plaisir à faire souffrir ainsi que de leurs conséquences graves pour l'enfant. Afin d'illustrer cet impact, nous mettrons en évidence des actes, mis en lumière par les différents témoignages du vécu de leurs auteurs. Enfin, pour clore ce chapitre, nous terminerons par un retour à nos questionnements initiaux.

5. CRUAUTE ET MANIFESTATIONS DU CARACTERE SADIQUE

Celui qui connaît tant soit peu l'âme enfantine et qui conserve lui-même un reste de sensibilité, celui-là sait bien ce qu'un écolier peut avoir à souffrir et il frémit encore de honte et de colère au souvenir des grossièretés habituelles à beaucoup d'instituteurs, de leurs tracasseries, de leur insistance à mettre le doigt sur la plaie, de leurs cruelles punitions, de leurs impudences sans nombre.

Herman Hesse, *Mon enfance*,
Editions Mille et une nuits,
1995 (1948)

Quintessence du sadisme, la cruauté s'exprime dans nos récits par des manifestations du caractère sadique. Nous en avons relevé plusieurs que nous développerons ci-après. Approfondissant les travaux de Freud, de nombreux auteurs ont traité le concept de « caractère sadique ». Nous avons choisi de privilégier ceux de Fromm dans ce mémoire car ils constituent une somme de réflexions qui fait référence aux travaux de ses contemporains, que nous mentionnons par ailleurs. Dans cette partie, nous examinerons les principales manifestations du « système de caractère » qui particularise l'individu sadique.

Selon Fromm (1973):

Les passions destructrices et sadiques d'un individu sont ordinairement organisées dans son système de caractère. Chez l'individu doué d'un caractère sadique, par exemple, la pulsion sadique constitue une partie importante de sa structure de caractère et motive son comportement sadique qui n'est limité que par le souci de son autoconservation. Chez l'individu doué d'un caractère sadique, la pulsion sadique est constamment active, et n'attend pour se manifester, que le moment opportun et une rationalisation appropriée (p. 267).

Le terme de cruauté, souvent utilisé dans la vie quotidienne, est cependant difficile à appréhender, tant ses définitions sont nombreuses et parfois incomplètes. Celle d'Yves-Hiram Haesevoets (2008), psychologue clinicien et psychothérapeute d'orientation psychanalytique, nous semble particulièrement intéressante.

L'auteur décrit dans son ouvrage *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence, un autre regard sur la souffrance psychique*, la cruauté mentale comme le plus extrême des sévices et des brimades infligés aux enfants et la qualifie « d'aberration dans les relations enfants-adultes » :

Ne jamais soutenir les efforts de l'enfant, ne jamais l'encourager lorsqu'il éprouve des difficultés, l'insulter, le terroriser, le menacer, l'exclure, l'isoler, l'enfermer, l'immobiliser pendant de longs moments, le punir de manière absurde, lui faire subir un climat d'insécurité continu, le priver de contacts sociaux, le rendre responsable des problèmes familiaux, le ridiculiser au regard des autres membres de la famille... sont autant d'actes cruels qui réduisent l'enfant à l'état de bouc émissaire à suivre [...]. Cette dialectique relationnelle pathologique implique que ceux qui font de l'enfant l'objet de leur sadisme et de leur hostilité en retire une certaine jouissance. (Haesevoets, 2008, p. 25)

C'est sur la base de cette première définition que nous pouvons qualifier les actes des enseignants décrits comme des marques de cruauté. Pour étayer notre analyse de cette thématique, nous nous appuyons également sur les apports du psychanalyste Dominique Cupa et son ouvrage *Psychanalyse de la destructivité*. L'auteur présente une cruauté qu'il nomme de « cruauté de mort », ou « cruauté extrême », comme caractérisant le sadisme. Il propose trois axes de compréhension de la cruauté :

Les deux premiers concernent essentiellement les modalités de la cruauté de mort à savoir d'une part les cruelles folies d'Eros qui s'allient à l'emprise pour jouir sans fin, sans faiblesse et, d'autre part, celle où l'invasion de Thanatos, délié d'Eros détruit dans une froideur glaciale l'autre alors chosifié, réifié. (...) Le troisième point de ma réflexion s'attache à mettre en évidence les différents buts de la cruauté de mort attaquant chacune des fonctions du Moi-peau dans un objectif final anti-vie, anti-humain. Je distingue les buts suivants : saper les fondements, « décontenancer », effracter, agglutiner, dévitaliser, graver des infamies, chosifier. (Cupa, 2006, p. 55)

Le « but » de cette cruauté de mort ou cruauté extrême semble alors être l'éviction, l'anéantissement du sujet aussi bien physiquement et psychiquement par un processus de chosification et de destruction permis par l'emprise sur autrui.

5.1 Manque d'empathie

Ce qui apparaît de fondamental pour le caractère sadique, c'est la prédominance de l'indifférence face à l'autre, son manque d'empathie. Elle peut s'expliquer, selon René Roussillon, psychanalyste, par une absence de processus identificatoire entre la victime et le sadique: « l'autre n'apparaît plus dès lors comme cet autre potentiellement semblable à soi, double de soi, avec qui une identification est possible, capable de réfléchir une image de soi, il est utilisé comme radicalement étranger à soi, comme hors soi » (2002, pp. 1167-1180).

Le témoignage de Marie illustre parfaitement ce propos :

Une allergie imaginaire ?

Enfin, après vingt minutes qui me semble une éternité, le bourreau lâche enfin sa proie et décide de poursuivre son cours en passant à une explication mathématique et un exercice. Comme si rien ne s'était passé. [...]. Entre-temps, la petite fille laisse échapper quelques sanglots qui n'éveillent aucun élan d'empathie de la part de cette enseignante, impassible. Après quelques minutes, l'enfant décide de sécher ses larmes, ayant certainement pris conscience que l'indifférence de son enseignante ne la consolera pas.

De même, lorsque l'enseignante de Scott, le force à recopier inlassablement le dictionnaire durant six mois, elle est vraisemblablement insensible à la souffrance que peut ressentir son élève et ne s'identifie pas à ce qu'il peut éprouver. Malgré l'expression de la douleur physique créée par la punition infligée, elle l'oblige à écrire en lui ajoutant des pages à copier. Cette absence notoire d'identification à l'autre, à ses ressentis, nous conduit à nous questionner sur ce mécanisme de mise à distance et de réduction de l'autre à l'état d'objet. Cupa (2006) explique ainsi le processus de chosification de l'individu à l'œuvre dans la cruauté:

Il n'y a plus d'identification, de mise en lien avec l'objet violenté. L'insensibilité à ce que peut éprouver l'objet agressé passe au premier plan [...] le résultat de ce désinvestissement est que l'autre n'est plus conçu comme un semblable, il peut être considéré avec indifférence et aisément devenir l'objet de n'importe quelle destruction, partielle ou totale [...] (p. 61)

Cette citation met évidence la prise de distance et l'insensibilité totale dont fait preuve le sadique face à l'enfant qu'il maltraite, processus qui facilite ainsi la destruction de l'autre.

Incapable de se mettre dans la peau d'autrui, l'enseignante de Mélanie a, elle aussi, rabaisé au statut d'objets ses quatre élèves appelés devant le tableau pour y être dénigrés devant la classe. Dans le récit de Christine, l'indifférence totale ainsi que l'absence d'identification aux élèves est perceptible de la part de l'enseignant qui n'éprouve aucune compassion :

Le jour où j'ai rencontré Mister Hyde

Par exemple, au lieu de réagir face à ceux qui avaient oublié de faire signer le fameux carnet, l'enseignant fixait longuement les enfants, sans mot dire. L'atmosphère s'alourdissait et les élèves baissaient les yeux et regardaient fixement leur pupitre, sans bouger. Après de longues minutes, il a ouvert la bouche pour leur demander, sur un ton doucereux, de réciter les mois de l'année les uns après les autres, en précisant le nombre de jours de chaque mois. [...]. Un premier élève a commis l'erreur fatale : « Juillet, 30 jours ». D'un coup, l'enseignant a jailli de sa chaise et s'est approché du petit garçon d'un air menaçant. Ses yeux lançaient des éclairs. Il s'est mis à vociférer que cette erreur ne l'étonnait pas, venant d'un élève qui avait omis de faire signer les remarques de son maître dans le carnet jaune. La violence qui se dégageait de son être a fait fondre l'enfant en larmes, que ma présence rendait peut-être encore plus honteux, et muselé le reste de la classe.

Relevons toutefois que cela ne signifie pas automatiquement que le sadique ne connaisse pas l'empathie. Cependant, il peut très bien s'en servir en se mettant à la place d'autrui, justement pour se réjouir de sa souffrance. Comme le précise Pacherie (2004):

L'empathie peut fort bien se passer de motifs altruistes. Comprendre en se mettant à la place d'autrui, le chagrin qu'il éprouve n'implique pas qu'on le partage ou qu'on cherche à l'alléger. Le sadique peut fort bien s'en réjouir et, en perçant par l'empathie les ressorts, chercher à l'exacerber. (p. 150)

Nous nous questionnons alors sur l'origine possible de ce manque d'empathie chez un individu. Alice Miller nous apporte un élément de réponse dans son ouvrage *C'est pour ton bien*, et nous fait remarquer que les enfants ayant eu la chance de grandir dans un foyer chaleureux qui les comprenait ne souffrent pas d'un manque d'empathie, une fois devenus adultes. Au contraire, ceux ne ressentant rien au spectacle de la souffrance d'autrui sont des individus ayant appris très tôt à ignorer leurs besoins, à nier la douleur en serrant les dents.

5.2 Négation de la dignité de l'individu

Le manque d'empathie du sadique a pour effet qu'il nie la dignité de l'individu victime de ses actes cruels. A ce sujet, Prigent (2003) associe cette négation de la dignité à la dégradation de l'estime de soi ressentie par l'individu bafoué et traité avec un mépris outrageant. Il énonce la définition suivante de la cruauté, que nous trouvons important de transcrire ici dans son entier car elle nous apporte des paramètres d'analyse supplémentaires concernant cette thématique complexe :

Dans mes observations des situations où la dignité s'est trouvée dégradée puis dissoute et détruite, c'est le terme de cruauté qui m'est très régulièrement revenu à l'esprit. J'ai rencontré aussi d'autres mots comme ceux de férocité, de sauvagerie, mais aussi de bêtise dans ces cheminements de pensée. Ils m'ont été utiles, par antithèse, pour concevoir et retenir particulièrement le terme de cruauté. J'ai surtout été éclairé par « La question sur la cruauté » dans la *Somme théologique* de saint Thomas d'Aquin. Il semble en effet que l'on puisse mettre en antagonisme éclairant l'étymologie de « cruauté » issue selon saint Thomas de la « crudité » (« crudelitas-cruditas ») : « Les choses qui sont crues ont une saveur repoussante », écrit-il, et la férocité ou la sauvagerie (silva : forêt) qui s'appliquent aux mœurs normales et non cruelles des animaux. Reprenant Aristote, saint Thomas précise : « La cruauté diffère de la férocité ou sauvagerie comme la malice humaine diffère de la bestialité. » Si je pâtis de l'action d'une bête, je parlerai de sa férocité, de sa sauvagerie ; si je souffre, dans ma dignité et mon honneur, de l'action d'un homme, je parlerai de sa cruauté. (p. 77)

Cette affirmation nous semble particulièrement pertinente car elle présente, d'une part, le concept de dignité, attaquée, mise à mal, décontenancée en cas de comportement cruel. Cette citation de Prigent nous propose, d'autre part, une comparaison entre le comportement animal et le comportement humain. Par l'apport de Saint-Thomas, est mise en avant la constatation que seul l'humain est capable de « malice humaine ». Il est le seul à pouvoir être cruel contrairement à l'animal qui peut être brutal, féroce, mais n'intègre à son action aucune malice. L'intentionnalité de traiter l'autre comme une chose serait donc un comportement propre à l'Homme.

Ceci est effectivement marquant dans nos récits. Traités avec mépris, sans aucune considération pour leur dignité propre, la situation vécue par les élèves de Christine corrobore les affirmations de Prigent :

Le jour où j'ai rencontré Mister Hyde

Nous lui avons alors annoncé fièrement que la classe avait été rangée durant son absence. Son visage s'est fermé, son regard s'est durci et le côté sombre de sa personnalité a immédiatement refait surface. Sur un ton mielleux, annonciateur de l'orage, il a demandé : « Qui a dû ranger son bureau ? ». La moitié des élèves a levé la main. Interloqués, certains d'entre eux affichaient un sourire crispé, d'autres le regardaient avec des yeux étonnés. C'est alors que la sentence est tombée : « Eh bien, vous serez punis.

Dans le récit de Mélanie, la dignité des quatre élèves alignés devant le tableau est, elle aussi mise à mal, lorsque s'abat sur eux une pluie de reproches :

Les lents

Tout à coup, le verdict tombe :

- *Vous êtes lents, beaucoup trop lents, claironne notre enseignante, en même temps que s'abat sur la classe un malaise général.*
- *Vous retardez les autres élèves ! Vous avancez beaucoup trop lentement et vous ne travaillez pas assez bien.*

Interloqués, nous endurons durant plusieurs minutes une liste de réprimandes et reproches sur nos capacités scolaires limitées qui bloquent et freinent, tels des bâtons dans les roues d'un vélo, nos camarades manifestement bien plus doués que nous.

D'autre part, lorsque l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils comptent faire pour cesser d'être des éléments « retardateurs » ils répondent:

- *On ira plus vite..., on travaillera mieux... on promet de faire des efforts.*

A cet instant, les élèves acceptent cette lourde responsabilité, ils y sont contraints et peu importe l'impact que cela peut avoir sur eux.

5.3 Volonté d'emprise

Il importe aussi de mettre en évidence la notion d'emprise sur autrui entraînée par la cruauté, c'est-à-dire le pouvoir nécessaire sur un autre individu, afin qu'elle puisse s'appliquer. Cette volonté d'emprise sur autrui est déjà abordée en 4.2 dans la partie « Composantes du sadisme ». Qualifiée comme de mortifère par Cupa, l'emprise est au service de la mégalomanie dont fait preuve le cruel sur l'individu qu'il possède, maîtrise. Elle engendre un pouvoir, une toute puissance, paramètre clé de la cruauté qui s'applique à réduire la victime à l'état d'objet.

Pour prendre l'ascendant sur autrui, le sadique va insécuriser sa victime par différents moyens. Ce procédé inhérent à la pédagogie noire est décrit dans nos récits. Bien qu'ils soient tous différents et n'aient pas forcément été vécus à la même époque, il ressort que tous ces anciens élèves ont ressenti un manque de sécurité en présence d'adultes auxquels ils ont été confiés. A ce propos, le récit de Mélanie vient confirmer cette impression: « *Commettre une erreur dans cette notion introduite en classe par notre enseignante me terrorise tant je redoute les conséquences que cela pourrait engendrer* ». La violence psychologique dont les élèves ont été victimes émane d'enseignants qui s'en prennent à des enfants car ils éprouvent le besoin de vérifier leur puissance sur des proies faciles. Cette violence psychologique qui préconise, entre autre, de ne pas respecter les enfants et de se montrer froid et dur est une technique qui vise à s'assurer la domination d'autrui. Force est de constater que dans tous les récits, les enfants se soumettent systématiquement devant cette autorité écrasante, alors qu'elle devrait leur inspirer colère, révolte ou indignation. Les cas d'Eric et de Scott illustrent cette soumission à l'adulte sadique, dans la mesure où ils acceptent une punition disproportionnée et inappropriée.

Dans le récit de Christine, l'enseignant, par un comportement instable, changeant, entretient chez ses élèves et sa stagiaire un état d'insécurité permanent, avec pour but, de prendre l'ascendant sur les enfants qu'il a à charge :

Le jour où j'ai rencontré Mister Hyde

Impossible de savoir à l'avance l'état de son humeur ou quel propos il allait tenir à ses élèves. Sentencieux, grandiloquent, emphatique, il pérorait devant les enfants et jubilait à s'écouter parler.

Devant les signes d'impatience de certains d'entre eux, il s'arrêtait instantanément, les figeait d'un regard glacial et émettait une phrase sibylline lourde de sous-entendus, dont je ne saisisais pas le sens. Manifestement, les élèves en comprenaient la portée. Décontenancée, je prêtais une oreille attentive à ses menaces, sans l'interrompre. Nous étions tous assignés à la place qu'il daignait nous attribuer : celle des soumis, des obligés.

Tout puissant, cet homme use de différents moyens pour régner en despote sur une classe soumise et apeurée :

Gonflé d'orgueil, c'était lui qui menait la danse. Le caractère chaotique de ses conduites, l'improvisation de ses humeurs, déstabilisaient tout le monde. Il se donnait systématiquement le beau rôle : celui qui sait tout et qui n'est dupe de rien. Dans sa classe, le spectre de la punition planait en permanence. Lorsqu'il adressait la parole à un élève, impossible de savoir s'il ne s'agissait pas de susciter des confidences pour mieux le punir ensuite.

De plus, il fait croire qu'il est omniscient, qu'il sait tout de chacun des élèves :

Se considérant comme un expert dans la manipulation, il se targuait de percevoir les manœuvres des autres pour le déstabiliser. C'est la raison pour laquelle il éludait les questions relatives à ses pratiques. Par ailleurs, toutes les informations concernant les élèves, recueillies soit sous le sceau de la confidentialité, soit lors de discussions entre collègues, étaient immédiatement utilisées contre eux lors des heures de cours, lorsque la porte était fermée, habituellement sans témoin. Ceci lui conférait une aura de toute puissance, car l'on pouvait aisément croire qu'il avait des yeux et des oreilles partout.

Ce règne despotique sur une classe de la part de certains enseignants, est aussi remarquable dans le récit de Carla lorsqu'elle décrit son enseignante, dont les élèves doivent supporter le comportement tyrannique :

La princesse

Elle arrivait le matin, le pas rapide, le sourcil froncé, la bouche pincée et commençait par nous demander de mettre rapidement nos pantoufles. Le ton était donné. Pas un sourire, pas une parole gentille. Elle mettait d'emblée une pression sur les élèves, qui allait en s'accroissant durant la journée.

Je rentrais dans la classe le cœur lourd et l'angoisse chevillée au corps. Je ne sais pas si mes souvenirs reflètent bien la réalité, tant d'années après cette expérience douloureuse, mais j'avais alors réellement l'impression qu'elle s'acharnait sur moi.

Ces enseignants, avides de pouvoir, ont vraisemblablement trouvé dans leur classe le lieu idéal pour assouvir leur volonté mégalomane. C'est également le cas dans la situation de Mélanie, qui décrit une classe complètement soumise aux velléités omnipotentes de l'enseignante :

Les lents

Toute l'année, nous savons que le moindre faux pas ou écart de conduite sera fermement sanctionné et nous nous comportons comme des petits soldats au garde à vous, sous le joug d'un commandant tout puissant.

Les mécanismes de domination à l'œuvre dans les situations scolaires relatées dans nos récits est assez saisissante. Cependant, Fromm (1973) insiste sur l'ambivalence du caractère sadique qui oscille entre deux attitudes contradictoires: la **soumission et la domination**. C'est la raison pour laquelle, il souligne: « Il peut tuer et torturer, mais il a besoin de se soumettre à un pouvoir supérieur » (p. 305) lorsqu'il évoque l'individu sadique. L'auteur explique cette dichotomie par le fait que le sadique souffre de son impuissance. Ainsi, même s'il détient le pouvoir, un besoin de se soumettre trouve sa racine dans le masochisme: « Le sadisme et le masochisme, qui sont invariablement liés, engendrent des comportements opposés, mais qui sont en réalité les deux facettes distinctes d'une même situation fondamentale: le sentiment de l'impuissance vitale » (Fromm, 1973, p. 305).

Pour saisir ce type de caractère, il faut se reporter *au caractère anal* repéré par Freud chez les personnes obstinées, autoritaires, méthodiques, auquel Fromm ajoute l'adjectif « possessif », pour décrire le type de relations qu'entretient *le caractère anal possessif* avec le monde. En effet, celui-ci est lié au sadisme dans le **besoin de tout contrôler** et l'incapacité d'éprouver de l'amour et de l'empathie pour autrui, tel nous l'avons développé au point 5.1. Ce besoin de tout contrôler va engendrer la peur de la vie chez le sadique en raison des imprévus que celle-ci nous réserve: « le caractère sadique a peur de tout ce qui n'est pas certain et prévisible, de tout ce qui peut provoquer une surprise qui l'obligerait à des réactions spontanées et originales.

C'est pour cette raison qu'il a peur de la vie » (Fromm, 1973, p. 304). Ce caractère peureux peut de ce fait l'amener à se soumettre et obéir à des individus qu'il redoute.

Le récit de Giulia corrobore ces affirmations. En effet, cette enseignante change radicalement d'attitude dès que les parents de la petite fille exigent un entretien pour contester ses remarques. Dès lors, il est probable qu'aussitôt que cette femme se trouve confrontée à une élève soutenue par sa famille, torturer psychologiquement son élève devient « risqué » à ses yeux et révèle sa **docilité**:

Les « préférés » et les autres

Au mois de juin, la réception de mon carnet scolaire est décisive : l'enseignante y a rédigé un commentaire humiliant à mon égard mentionnant à peu près ceci : « Giulia est une mauvaise élève qui rencontrera de grosses difficultés si elle continue ainsi ». La réaction de mes parents est immédiate : ils demandent un entretien avec cette enseignante concernant des affirmations qu'ils jugent infondés. Cet entretien se solde par un changement d'attitude considérable de la part de mon enseignante, assurément craintive des suites que pourrait prendre la situation.

Pour tenter de contrer l'origine d'une menace venant de tout ce qu'il ne peut contrôler, le sadique repousse les autres et ne supporte aucune intrusion dans sa vie. Il se montre entêté à défendre son espace et supprime le contact avec le monde extérieur. C'est la raison pour laquelle, dans le récit de Christine, l'enseignant ne supporte pas l'ingérence d'autres personnes dans son espace de classe, ainsi que les avis divergents du sien, concernant les élèves:

L'entrée en classe de l'un de ses collègues le rendait malade. Il se vengeait sur les enfants en effaçant les commentaires positifs d'autres enseignants dans les carnets de correspondance pour les remplacer par ses propres commentaires, cela va de soi, négatifs.

Cette volonté d'emprise implique une certaine **lâcheté** de la part du sadique, qui, pour assouvir son besoin de pouvoir, s'attaque à plus faible que lui : « Un autre trait du sadique est qu'il n'est excité que par le faible, jamais par ceux qui sont forts » (Fromm, 1973, p. 304).

Ceci explique que nous sommes susceptibles de trouver des individus sadiques, en espaces clos, là où des personnes se retrouvent en position de faiblesse, soit en raison de leur condition, comme les prisonniers dans les prisons, les malades dans les hôpitaux; soit en raison de leur âge comme les enfants dans les écoles. Il faut que le sadique se retrouve en situation de pouvoir où il inflige de la souffrance à des personnes faibles et dans l'incapacité de riposter et de se défendre. Là, il assouvira sa soif d'omnipotence et jubilera du mauvais sort qu'il réserve à ses victimes.

Relevons que l'enseignante de Fanny prend un soin particulier à s'acharner sur les élèves qui lui semblent les plus vulnérables:

La mauvaise réputation

Cette femme prenait un malin plaisir à choisir les élèves les plus timides et discrets pour les interroger, ce à quoi ils étaient incapables de répondre, terrassés par la peur de commettre une erreur. A ce moment-là, débutait leur calvaire : bégaiements, enrouements, les fronts perlaient de transpiration, certains ne parvenaient pas à faire sortir un mot de leur bouche.

Partant de ce constat, il convient de relever que le sadique sait exactement où et comment frapper sa « victime » pour être certains de le blesser. Dans les témoignages recueillis, il est poignant de remarquer que les enseignants sadiques savaient exactement de quelle façon agir pour anéantir leurs élèves. Voici ce que Prigent (2003) précise à ce sujet :

Pour administrer le Mal, le pervers sait à coup sûr à quelle croyance, à quelle adhésion il y a lieu d'appliquer son cynisme pour détruire celui qui en est animé. Il le fait avec la science sauvage du prédateur qui sait où frapper pour détruire. (p. 43)

Ce comportement est patent dans nos récits: la plupart des enseignants concernés s'évertuaient à annihiler, anéantir tout espoir, tous les fondements « solides » de leurs élèves. Dans le récit de Vanessa, élève non-francophone, l'enseignante l'attaque, par des remarques cinglantes, sur ses lacunes en français:

Flemmarde

Lorsque l'enseignante ramassa ma fiche et se montra dévalorisante devant toute la classe:
- *En une heure tu n'as rien fait? Ce n'est pourtant pas bien compliqué, ironisa-t-elle.*

Elle prit ma feuille, la chiffonna bruyamment et la jeta à la poubelle. La honte et une peur bien installée me tordaient l'estomac.

Giulia est également insultée en raison de ses faiblesses scolaires:

Les « préférés » et les autres

- *De toute façon, tu n'es qu'une bécasse Giulia !*

Mes difficultés dans l'acquisition de la lecture me desservent. Encore une fois mon enseignante, une femme froide et aigrie m'affuble d'un qualificatif désobligeant.

La personne sadique n'entretient pas de vraies relations, fondées sur l'amour et le partage, et développe une aversion pour tout ce qui lui semble constituer une menace à sa sécurité. Ceci explique aussi la raison pour laquelle Fromm (1973) affirme:

Le caractère sadique ne peut aimer que s'il contrôle, autrement dit, que s'il détient le pouvoir sur l'objet de son amour. Le caractère sadique est d'ordinaire « **xénophobe** » et « **néophobe** », celui qui est étranger constitue une nouveauté, et ce qui est nouveau éveille la peur, la méfiance et l'aversion, parce que cela demanderait une réaction spontanée, vivante, et non routinière. (p. 305)

En effet, Marie a parfaitement remarqué que l'enseignante n'apprécie guère les étrangers ou les élèves ne correspondant pas à son schéma idéal:

Une allergie imaginaire ?

Je distingue sans peine une certaine constance dans le profil des élèves qui reçoivent ses faveurs. En général, ils ne sont pas étrangers, pas de la gente masculine et ne sont pas gros.[...]. Elle me dit ouvertement avoir des difficultés à s'occuper d'élèves dont elle ne comprend pas la culture et qui représentent des « boulets à tirer » pour reprendre son expression. De plus, elle se montre impitoyable avec les enfants dont les parents parlent mal le français et qui semblent démunis et peureux vis-à-vis d'elle.

Le récit de Giulia apporte lui aussi un exemple de xénophobie: « *Traités de « nuls », elle nous prédit un avenir peu enviable. Ceux qu'elle fustige sont tous étrangers, mes origines portugaises et italiennes me desservent clairement ».*

5.4 Manipulation

En outre, le sadique ne peut manipuler et détruire un individu que si le contexte s'y prête. Ainsi, Prigent (2003) explique :

Le dénominateur commun de ses relations est que l'autre n'est pas un sujet à qui on est lié par des relations de langage, d'amour ou d'agressivité mais un objet, un « pion », que l'on manipule sans égard pour ce qu'il est, strictement en fonction de ce que l'on veut obtenir de lui. (p. 178)

Au sujet de la manipulation, cet auteur précise :

Il y a lieu de s'attarder un instant sur ce terme de manipulation. On le rencontre tellement dans le langage courant qu'on oublie parfois ce qu'il signifie d'habileté et de brutalités mêlées. C'est dans le silence, sans demander son avis à l'objet manipulé, retourné, qu'opère le manipulateur. Le terme de pervers tire, en effet, son étymologie (*per* : superlatif *vertere* : tourner = *tourner complètement*) de ce « retournement », permanent et continu, chamboulant, tourneboulant, virevoltant comme la cape devant le taureau. (Prigent, 2003, p. 178)

Insécuriser, désorienter, briser sa volonté, sa capacité de réagir, chambouler sa victime, tel est le processus de manipulation par lequel le pervers parvient à cette destruction cruelle comme en témoigne le récit de Christine :

Le jour où j'ai rencontré Mister Hyde

Tous les suspicieux, les personnes amenées à questionner ses méthodes étaient irrémédiablement et immédiatement jetés hors de son univers. Les autres pouvaient s'attendre à être admis dans son monde et, dans le meilleur des cas, être félicités pour la parfaite entente que vous aviez eu avec lui. Vous étiez alors gratifié d'une appréciation écrite « excellente collaboration » ! Sauf que nous n'avons jamais collaboré. Encore aujourd'hui, l'évocation de son évaluation : « Excellente collaboration ! » engendre chez moi de la colère. J'ai en effet l'impression que cela sous-tend une forme de complicité de ma part. C'est à mon sens, ainsi qu'il l'a perçu.

Cette manipulation peut aussi opérer grâce à une hypocrisie latente, propre au caractère sadique. En effet, le sadique a un comportement hypocrite afin de masquer aux yeux de ses victimes la finalité de ses attitudes pour assouvir ses pulsions. Son **hypocrisie** se manifeste également à l'égard d'autrui afin que d'autres ne se rendent pas compte de ce qu'il fait subir à ses victimes. En milieu scolaire, ceci est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de dissimuler à des parents, à des collègues son comportement en classe à l'égard des élèves qu'il persécute et qu'il présente, à tort, comme coupables. Cette hypocrisie est source de malentendus intériorisés par la victime et provoque son silence quant à l'injustice qui l'accable. La peur de dénoncer est la conséquence de l'hypocrisie sadique.

A ce propos, l'enseignante du récit de Fanny essaie de faire croire à son élève et à ses parents qu'il suffisait de demander une seconde passation pour obtenir satisfaction. Elle rejette ainsi la faute sur l'élève. Or, cette enseignante cache soigneusement avoir assisté à l'angoisse manifeste de son élève sans sourciller et le grand sourire dont elle l'a gratifiée lorsqu'elle a rendu sa feuille vierge.

La mauvaise réputation

Lors de la confrontation que j'ai eue, seule avec elle et son avocate, une situation éprouvante pour une adolescente de 16 ans, j'ai cité cet exemple. En lui faisant remarquer qu'une professeure « bien intentionnée » aurait au moins cherché à comprendre ce qu'il m'était arrivé en vue d'une hypothétique seconde passation. Ce à quoi elle a rétorqué, avec un large sourire :

- *Mais, il fallait me demander ! Bien entendu que vous pouviez le refaire.*

La manipulation par **intimidation** est un autre moyen utilisé par les enseignants décrits. Elle prend de multiples visages. En effet, l'intimidation peut s'exprimer de différentes manières. Tout d'abord, par le biais des moqueries, par exemple par l'affublement de surnoms comme dans le cas de Carla où l'enseignant commence à l'appeler « *La princesse* ». L'intimidation peut aussi se manifester par une violence physique comme dans les récits de Giulia où l'enseignante tire les cheveux d'une élève devant cette élève, médusée.

Carla exprime elle aussi le désarroi ressenti face au traitement violent de l'enseignante sur son fils :

La princesse

Le traitement qu'elle réservait à son fils qui se trouvait dans sa classe était encore plus terrible. Elle le giflait régulièrement, le renvoyait à sa place à coups de pieds, sous les yeux de toute la classe et le menaçait d'être sévèrement puni lorsqu'il rentrerait à la maison. Ainsi, être témoin de l'humiliation subie par ce petit garçon devant ses camarades, alors que la maîtresse était sa propre mère, me semblait bien pire que ma situation et me rendait malade.

Le récit de Christine témoigne de l'utilisation de sous-entendus de l'enseignant pour faire peur aux élèves:

Le jour où j'ai rencontré Mister Hyde

Devant les signes d'impatience de certains d'entre eux, il s'arrêtait instantanément, les figeait d'un regard glacial et émettait une phrase sibylline lourde de sous-entendus, dont je ne saisisais pas le sens.

La phrase de l'enseignante de Fanny : « - *J'entretiens de nombreuses relations qui me mettent à l'abri* », suggère également qu'elle est « intouchable » et peut par conséquent, se comporter comme elle le désire. En outre, précisons que la manipulation est également tributaire d'un autre facteur, utilisé par ces enseignants sadiques : **la dissimulation**. Lorsque l'on aborde la cruauté, il est coutume d'associer ce terme à celui d'agressivité. Cependant, il faut opérer une distinction entre ces deux termes. Si l'agressivité opère de manière « visible », par le biais de violence physique, verbale, la cruauté est d'autant plus dévastatrice lorsqu'elle permet au sadique de manipuler de façon perverse et anéantir l'autre sans attirer l'attention, en silence. Il peut ainsi mener à bien ses velléités destructrices sans être freiné par quiconque : « C'est d'être silencieux que le Mal tire sa puissance alors que le vacarme des actes agressifs entraîne souvent l'intervention d'un tiers pour les contrecarrer » (Prigent, 2003, p. 136).

Intéressons-nous à présent au récit de Scott. Son enseignante est parvenue, en toute discrétion, à faire preuve d'une cruauté totale envers son élève. Par des actions perpétrées tous les jours durant de longs mois, en l'obligeant à copier des pages du dictionnaire ou de livres de français. Malgré la cruauté évidente de ses actes, elle a pu agir de cette façon sans que personne ne se questionne et enlevant donc toute chance à la victime d'être secourue:

Interminable punition

Cette année-là, nous avons une seconde enseignante un jour par semaine, le jeudi. Lorsque ce jour arrive, j'explique à l'enseignante que je suis puni et que je dois me rendre dans une autre classe pour écrire ma punition. Le lendemain, l'enseignante qui m'a attribué la punition, me prend à part et me dit :

- *Scott, la punition c'est entre toi et moi, tu ne dis à personne que je t'ai puni. Lorsqu'il y a un remplaçant ou un autre enseignant, tu suis les cours normalement.*

Je suis son ordre et me tais, concordant ainsi avec la recommandation que ma mère me répète souvent : « Ecoute l'adulte car il sait ce qu'il dit ». Alors, bien qu'il me semble injuste d'avoir à effectuer cette punition disproportionnée, je me persuade que de toute façon, je suis obligé d'obéir.

Force est de constater que les camarades de la classe de Scott ne se sont jamais intéressés à la situation de leur camarade. D'une part, cette enseignante a réussi à faire passer comme acquis, normal, ordinaire que cet élève soit isolé du reste de la classe et copie des pages en permanence. D'autre part, en lui demandant de taire cette punition lorsqu'un remplaçant ou sa duettiste prenait la classe, elle obligeait Scott à faire « comme si de rien n'était », elle s'assurait d'agir en tout impunité.

Ceci est également notable dans le récit de Christine, stagiaire dans une classe où l'enseignant prend soin de cacher ses agissements à ses collègues. Ce comportement empêche la victime de se rebeller contre ces agissements étant donné que personne n'est au courant du traitement qu'elle subit.

La dissimulation, cachée sous le masque de l'affection est un moyen particulièrement atroce fréquemment utilisé dans la pédagogie noire pour rendre les enfants dociles:

Un maître d'école à qui je demandais un jour comment il était parvenu à ce que ses élèves lui obéissent sans châtement corporels me répondit: je m'efforce de persuader mes élèves par tout mon comportement que je leur veux du bien et je leur montre par des exemples et des comparaisons qu'ils se font à eux-mêmes du tort s'ils ne m'obéissent pas.

En outre je pratique un mode de récompense consistant à marquer pendant les heures de classe ma préférence pour l'élève le plus complaisant, le plus souvent, je lui permets souvent de lire son devoir devant les autres, je lui fais écrire au tableau ce qui doit y être inscrit. Je crée ainsi une émulation entre les enfants: chacun a envie de se distinguer et chacun a envie d'être le préféré. Si quelquefois l'un d'eux a mérité une punition, je le relègue au fond de la classe, je ne l'interroge pas, je ne lui fais rien lire, je fais comme s'il n'était pas là. (Miller, 1984, p. 38)

C'est la raison pour laquelle Marie affirme : « *Les élèves semblent rentrer dans deux catégories bien distinctes : ses chouchous et ses boucs émissaires, qu'elle semble prendre un malin plaisir à reprendre constamment* ». Giulia utilise aussi ce terme de « chouchous » de « préférés » pour relever la différence de traitement entre elle et certains élèves:

Les « préférés » et les autres

Manque de chance, je ne fais pas partie des ses « chouchous », ces élèves « chanceux » de trouver grâce à ses yeux, qui doivent leur statut de « préférés » au fait qu'ils ont de la facilité en classe. Leurs bons résultats scolaires leur assurent une place particulière dans le cœur de la maîtresse.

Le récit d'Eric témoigne de l'injustice à son apogée car ici l'enseignant donne carrément la réponse à ses élèves favoris afin de leur éviter une punition:

La règle de grammaire

Je dis bien « tout seul », car je faisais partie de ceux qu'il détestait et, par conséquent, n'aidait pas. Beaucoup trouvèrent la règle car, alors qu'ils lui murmuraient quelque chose à l'oreille, il leur murmurait lui aussi quelque chose qui leur permettait de trouver la réponse. Tout cela en regardant ceux qu'il n'aidait pas avec un air ironique et plein de méchanceté.

Un autre procédé utilisé dans la pédagogie noire consiste à faire croire à l'enfant que l'on agit pour son bien, en référence au titre de l'ouvrage *C'est pour ton bien* d'Alice Miller. Les enseignants cités dans les récits se servent de la mission éducative dont ils ont la charge pour justifier leur attitude cruelle à l'égard des élèves. Par conséquent, il est difficile pour ceux-ci de protester ouvertement contre le traitement que ces adultes leur infligent.

Les enseignants sadiques sous-entendent que leurs remarques et leur comportement sont un moyen de les faire progresser comme dans l'exemple de Scott lorsque son enseignante lui demande :

Interminable punition

- *Vu les difficultés de votre fils, il serait mieux de le faire doubler. Qu'en penses-tu Scott?*

J'acquiesce à contrecœur :

- *Oui, je pense que c'est mieux que je double.*

5.5 Humiliation

Le sadisme des enseignants décrit dans les récits du présent mémoire est également perpétré par des actes qui ont pour conséquence l'humiliation de l'élève. Le concept de l'humiliation est défini comme relevant du fait « d'abaisser quelqu'un de manière insultante » (Le petit Robert micro, 1992, p. 640). Paraphrasant Enriquez (2005), nous dirons qu'humilier un individu revient à le mettre dans une position de soumission sans pouvoir se défendre, dans la mesure où s'il le faisait, il s'exposerait à des représailles. Par conséquent, les sujets humiliés perdent leur identité et leur estime d'eux-mêmes car ils sont niés par celui exerçant son emprise sur eux. Par ailleurs, cet auteur souligne :

La représentation qui prévaut, dans la volonté d'humilier, est celle d'une distinction centrale et définitive entre deux sortes d'humains qui peut se décliner de manières variées: les maîtres et les esclaves, les citoyens et les métèques, les seigneurs et les serfs, les capitalistes et les prolétaires, les colonisateurs et les colonisés, les surhommes et les sous-hommes, ceux qui ont le droit de vivre et ceux qui n'ont pas le droit d'exister. (Enriquez, 2005, p. 37)

Le sadisme sous cette forme représente une agression qui consiste à faire naître chez l'autre un sentiment d'humiliation et affaiblit progressivement l'image qu'il a de lui-même. Ainsi, les répercussions sont évoquées par Ansart-Dourlen (2005) souligne à quel point le traumatisme né de ce sentiment peut s'avérer violent et destructeur:

Quelles qu'en soient les répercussions, il atteint la représentation (consciente ou inconsciente) qu'il a de lui-même. Il est le symptôme d'une blessure narcissique qui est affaiblissement de l'estime de soi, de sentiment d'unité intérieure, d'intégrité; il est susceptible de désintégrer la vie psychique, en dévoilant la vulnérabilité de l'individu. (p. 49)

Progressivement, Giulia perd confiance en elle, au point d'imaginer dans son esprit enfantin que ses propres parents pourraient se ranger du côté de l'enseignante:

Les « préférés » et les autres

Les conséquences de ce climat de classe induisent chez moi une nouvelle crainte : imaginer que mes parents puissent croire mon enseignante lorsqu'elle affirme que je ne travaille pas en classe et réagissent, comme elle, de façon injuste.

Nous percevons combien l'enseignante a su distiller le doute dans son esprit et contribuer à l'affaiblissement de l'image de soi dans l'esprit de la petite fille.

Il est à souligner que l'humiliation est difficilement cernable ou quantifiable. Elle peut être insidieuse, sourde, relevant d'une atmosphère instaurée par le sadique par des expressions, des gestes, une attitude. Ainsi, la stagiaire Marie ne comprend pas tout de suite la crainte des élèves vis-à-vis de l'enseignante car celle-ci ne manifeste aucun « signes extérieurs » de violence tels que des cris ou des gestes brutaux:

Une allergie imaginaire ?

Le cours débute et je remarque assez rapidement qu'elle n'élève jamais la voix. Les élèves semblent craindre cette femme. Mes impressions se confirment au fil des minutes. Elle se montre d'une froideur implacable, sans jamais se départir de son calme olympien.

Force est de constater que tout se joue dans le calme et l'indifférence affichée par le biais d'une froideur glaciale. Ansart-Dourlen (2005) n'hésite pas à affirmer que, plus le sujet a des difficultés à distinguer ce qui relève de l'offense réelle, plus l'agression sera vécue de façon intense. Par conséquent, comme il nous paraît évident d'imaginer que des enfants auront plus de difficultés à percevoir et comprendre ce qui peut constituer une volonté délibérée d'humiliation à son encontre, l'agression à leur égard est particulièrement grave. Dans le récit de Carla l'enseignante commence par complimenter sa jeune élève qui se trouve alors dans l'impossibilité d'anticiper d'où viendra l'attaque. Celle-ci survient brutalement et de façon sournoise après un certain temps, alors que Carla ne s'y attend pas:

La princesse

Elle répétait régulièrement :

- Carla est mince, Carla est jolie, elle n'a pas besoin d'étudier.

J'écoutais vaguement, sans bien comprendre ce qu'elle voulait dire. Un jour, elle a prononcé cette même phrase mystérieuse dans un contexte particulier.

Ce jour-là, je suis arrivée en classe avec un bracelet en perles que j'avais fabriqué à l'aide d'un jeu reçu à mon anniversaire et, lors du temps d'accueil sur les petits bancs, elle a commencé la matinée par cette phrase:

- *Carla a un bien joli bracelet en perles. Elle est jolie et elle aime les belles choses. Pour cela, pas besoin d'être bonne à l'école! D'ailleurs Carla l'a bien compris, puisqu'elle est nulle et ne fait aucun effort. Il lui suffira d'épouser un homme riche.*

Ceci concorde avec l'affirmation de Pierre Merle (2005) qui, dans son ouvrage *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, dénote deux catégories d'humiliation à l'œuvre en milieu scolaire, la première est « l'humiliation par rabaissement scolaire », liée aux compétences scolaires de l'élève et la seconde est « l'injure sur la personne » liée par exemple au physique de l'élève, à son milieu social ou à ses origines.

Dans la situation de Carla, l'enseignante se sert à la fois de l'apparence de Carla, qu'elle qualifie de jolie mais qu'elle dénigre aussitôt en assimilant ce trait de beauté à un aspect moins glorieux : être jolie (mais idiote) est suffisant pour trouver un mari riche. Elle profère ainsi une injure sur la personne, clairement liée au physique de cet enfant. Lorsqu'elle ajoute « *elle est nulle et ne fait aucun effort* », elle humilie l'élève par rabaissement scolaire, critiquant ses capacités scolaires. Dans le récit de Vanessa l'enseignante fait elle aussi preuve d'humiliation par « rabaissement scolaire » en se servant de ses difficultés, dues au fait qu'elle est non-francophone:

Flemmarde

Lorsque l'enseignante ramassa ma fiche et se montra dévalorisante devant toute la classe:

- *En une heure tu n'as rien fait? Ce n'est pourtant pas bien compliqué, ironisa-t-elle.*

Elle prit ma feuille, la chiffonna bruyamment et la jeta à la poubelle. La honte et une peur bien installée me tordaient l'estomac.

Le ton moqueur utilisé par l'enseignante, suivi d'un acte violent, au vu de la classe entière, tétanise l'élève, crée une situation d'humiliation où l'élève est le point central vers lequel tous les regards convergent. En effet, faire de l'élève le point de mire de toute la classe en le mettant physiquement au centre de l'attention générale est un procédé souvent usité et constitue un autre moyen d'humilier un élève.

Le récit de Marie en témoigne aussi lorsque l'enseignante alpague l'élève en retard : « *Eh toi! Non, tu ne t'assois pas. Reste debout et explique-nous la raison de ton retard* ». Cette situation de mise en avant de l'élève pour l'humilier est qualifiée par Merle comme une situation de « rabaissement individuel ». Il l'explique ainsi :

[...] l'élève est séparé par le professeur des autres élèves de la classe et se retrouve dans une position de seul contre tous. L'élève assure malgré lui, au mieux le rôle d'amuseur public, au pire, celui de bouc émissaire, de souffre-douleur ou de tête de turc. Le rabaissement individuel de l'élève prend des formes variées qui ont en commun la mise en cause publique de l'élève. (Merle, 2005, p. 33)

De plus, l'acharnement décrit par Marie sur une élève arrivant en retard en raison d'une allergie, présente un cas où l'enseignante procède à « la mise en cause publique de l'élève » qu'aborde Merle (2005, p. 35) :

Une allergie imaginaire ?

- *Tu veux vraiment me faire croire qu'on peut avoir une allergie, euh... disons 15 minutes? Puis revenir à l'école en pleine forme?*

Comme la petite fille ne répond pas, elle commence à la houspiller :

- *Je n'entends pas ta voix. Est-ce ton allergie qui revient?*

L'élève ne dit plus rien. Toute la classe la regarde, atterrée. Quelques rires étouffés se font entendre dans cette atmosphère pesante. L'enseignante surenchérit :

- *Une allergie à quoi?*

Pas de réponse.

- *Tu vois comme tu mens! Toi et ta famille, vous êtes des menteurs et vous me prenez pour une idiote.*

Elle reprend de plus belle:

- *Tu as eu des boutons? Tu es devenue toute rouge? C'est comment une allergie? Comment peux-tu savoir que c'est une allergie? Ta mère est médecin?*

Remettre en cause la véracité des propos de l'élève aux yeux des autres enfants est un procédé particulièrement dégradant pour l'enfant qui le subit. Ce procédé est également à l'œuvre dans le récit de Mélanie, où il concerne cette fois quatre élèves considérés comme source de problèmes, comme des exemples à ne pas suivre, à ne surtout pas imiter. Se servir d'élèves comme de mauvais exemples est un mécanisme d'humiliation également cité par Merle. Cette stigmatisation est nommée par Merle (2005) : « Le mauvais élève promu au rang de mauvais exemple » (p. 33).

Notons que l'humiliation peut aussi être provoquée par de l'indifférence à l'égard de personnes considérées comme négligeables et cette indifférence peut s'accompagner de dérision, de propos méprisants pour avilir la victime. La victime s'interroge des raisons d'un tel comportement, sans trouver de réponses car cette forme insidieuse de destructivité vise à susciter la honte et l'impuissance.

A ce propos Zawadzki (2006) mentionne: « Sartre a consacré de belles pages à ces situations aliénantes d'un « je » pétrifié par le regard d'autrui. Dans l'être et le néant, il décrit la honte, par la conscience « d'être objet », c'est-à-dire de me reconnaître dans cet être dégradé, dépendant et figé que je suis pour autrui » (p. 179). Selon ce même auteur, l'individu se perçoit à travers le regard de l'humiliateur et éprouve le désir de soustraire à ce regard dévalorisant. Il est à relever dans le récit de Fanny à quel point l'enseignante, par son attitude, réussit à créer un malaise quasiment physique chez ses élèves. En effet, interroger des élèves timides devant la classe contribue grandement à renforcer cette manifestation de sadisme en particulier, lorsque l'enseignante sourit devant la terreur manifeste de certains d'entre eux:

La mauvaise réputation

Cette femme prenait un malin plaisir à choisir les élèves les plus timides et discrets pour les interroger, ce à quoi ils étaient incapables de répondre, terrassés par la peur de commettre une erreur. A ce moment-là, débutait leur calvaire : bégaiements, enrouements, les fronts perlaient de transpiration, certains ne parvenaient pas à faire sortir un mot de leur bouche. Son petit sourire témoignait de sa satisfaction à voir ses élèves perdre pieds devant elle ainsi qu'aux yeux des autres élèves. Cette humiliation était ponctuée par un commentaire dégradant tel que « tu ne seras pas surpris si tu redoubles » ou « incapable comme tu es, tu ne m'étonnes pas ».

Dans son récit, Eric exprime l'humiliation vécue :

La règle de grammaire

A 11 heures, il nous retint encore 45 minutes avant de nous libérer de ce supplice: fixer le tableau noir durant 2h15, les bras croisés, à 8 ou 9 ans, en ayant envie de jouer au foot et en se faisant insulter et moquer, c'est terrible, surtout en sachant que l'on ne trouvera jamais tout seul cette maudite règle.

La soumission des enfants à la violence éducative ainsi que des expériences d'humiliation mises en lumière dans les différents témoignages relèvent tous de cette pédagogie noire dont parle Alice Miller. Dans tous les cas, des enfants ont été confiés à des adultes chargés de leur éducation et instruction qui ont fait preuve d'abus de pouvoir à leur encontre et de brutalité psychologique.

5.6 Plaisir de l'enseignant dans la souffrance de l'autre

Au vu de notre cadre théorique présenté plus haut, nous retenons un point essentiel définissant le sadisme : le sadisme est le plaisir de voir souffrir autrui. Anita Phillips (1999) énonce : « Le sadisme va droit au but : il s'agit d'accéder au plaisir par la violence ou par la domination » (p. 25).

Déceler le plaisir d'un enseignant à faire souffrir son élève est une tâche difficile et délicate. Nous n'avons en effet pas la prétention de tout percevoir, tout remarquer. Cependant, nous essayons de nous baser sur les mots utilisés par nos sujets, les ressentis exprimés concernant l'attitude de leur enseignant pour discerner la satisfaction qui peut être à l'œuvre dans les pratiques sadiques relatées.

Pour tenter de discerner les manifestations de ce plaisir, nous nous basons sur l'affirmation de Patrick Bruneteau (2005) qui explique dans son ouvrage *Devenir un dieu : le nazisme comme nouvelle religion politique. Eléments pour une théorie du dédoublement* :

Le sadisme, comme expérience de plénitude dans le travail de déshumanisation du support humain, renvoie directement à des expressions psychosociales typiques de jouissance et de toute puissance. Une des formes les plus banales de la satisfaction réside dans le rire du vainqueur, dans l'expression de plaisir et de délectation apaisée (p. 270)

Il ajoute une peu plus loin que ces expressions de contentement peuvent se manifester par des : « rires, délectation stoïque, ricanements [...] » (p. 270). Ces manifestations du plaisir, qui suivent des actes sadiques nous semblent également à l'œuvre dans nos récits. Notre premier exemple est le récit de Vanessa. L'ironie perceptible dans l'action de l'enseignante de Vanessa peut elle aussi témoigner d'une certaine satisfaction à humilier l'élève :

Flemmarde

Lorsque l'enseignante ramassa ma fiche, elle se montra dévalorisante devant toute la classe:

- *En une heure tu n'as rien fait? Ce n'est pourtant pas bien compliqué, ironisa-t-elle.*

Elle prit ma feuille, la chiffonna bruyamment et la jeta à la poubelle.

L'expression ironique, talonnant l'humiliation de l'enfant, nous semble révéler une manifestation probable de la satisfaction de l'enseignante d'agir ainsi. Cet ironie est, elle aussi, perceptible dans le récit de Marie, lorsque l'enseignante semble témoigner son contentement par un rire narquois :

Une allergie imaginaire ?

Cela n'en finit pas. Bien sûr, la petite fille ne parvient à répondre à aucune question, médusée par le traitement qui lui est accordé. L'enseignante, quant à elle, semble satisfaite de cette situation. Aussi étrange que cela puisse paraître, le ton de sa voix ne trahit aucun énervement, maintenant un débit constant, comme s'il s'agissait d'une banale conversation. De temps en temps, un petit rire narquois ponctue ses phrases.

Cette ironie est également à l'œuvre dans le récit de Fanny : « *Son ton à la fois ironique et sardonique nous liquéfiait* ». Le récit de Scott fait état lui aussi de la satisfaction visiblement ressentie par l'enseignante à tyranniser son élève :

Interminable punition

Elle profite de l'absence de mes camarades pour me prendre à part du groupe et me propose dans un rictus de contentement :

- *On fait un « truc ». Tu ne participes pas à la journée sportive, à la place tu feras ta punition et c'est le dernier jour où tu seras puni.*

L'enseignante de Carla se délecte également de l'humiliation qu'elle fait subir à la petite fille devant toute la classe en ironisant :

La princesse

Elle me soupçonnait de ne pas écouter ses explications et affirmait que j'étais celle qui avait commis le plus d'erreurs: « Mais tu es vraiment nullissime ! Ou alors tu es sourde. Ta maman va-t-elle écrire un mot? Ma fille chérie est sourde, ce n'est pas de sa faute... » ironisait-elle en imitant une petite voix d'enfant.

Dans le récit de Fanny, l'élève utilise le terme de « plaisir » que son enseignante semble retirer de son comportement avilissant envers ses élèves :

La mauvaise réputation

Cette femme prenait un malin plaisir à choisir les élèves les plus timides et discrets pour les interroger, ce à quoi ils étaient incapables de répondre, terrassés par la peur de commettre une erreur. A ce moment-là, débutait leur calvaire : bégaiements, enrouements, les fronts perlaient de transpiration, certains ne parvenaient pas à faire sortir un mot de leur bouche. Son petit sourire témoignait de sa satisfaction à voir ses élèves perdre pieds devant elle ainsi qu'aux yeux des autres élèves.

L'ancienne élève relève aussi le grand sourire, manifestation probable de satisfaction, lorsqu'elle aborde la confrontation judiciaire qui l'a opposée à son enseignante :

En lui faisant remarquer, qu'une professeure « bien intentionnée » aurait au moins cherché à comprendre ce qui m'était arrivé en vue d'une hypothétique seconde passation. Ce à quoi elle a rétorqué, avec un large sourire :

-Mais, il fallait me demander, bien entendu que vous pouviez le refaire. »

Dans le récit d'Eric la jubilation stoïque de l'enseignant est saisissante :

La règle de grammaire

Beaucoup trouvèrent la règle car, alors qu'ils lui murmuraient quelque chose à l'oreille, il leur murmurait lui aussi quelque chose qui leur permettait de trouver la réponse. Tout cela en regardant ceux qu'il n'aidait pas avec un air ironique et plein de méchanceté

D'ordres et de types différents, ces exemples de la satisfaction des enseignants à avilir, humilier et tyranniser leurs victimes sont saisissants. Qu'elles passent par un contentement stoïque, un rictus non-dissimulé, une parole ironique ou un large sourire, ces manifestations de sadisme ont tous eu en commun le même impact sur l'élève : le liquéfier et l'anéantir d'autant plus, tant l'absence d'empathie et d'identification de l'enseignant était saisissante.

5.7 Synthèse de la cruauté et des manifestations du caractère sadique

A la lumière de nos recherches, il est apparu que prendre l'ascendant sur les autres est la seule façon pour un individu sadique de créer un lien avec autrui. Il masque son vide intérieur sidéral, son sentiment d'impuissance, son incapacité à « être » en exerçant du pouvoir sur des individus dans l'impossibilité de se défendre. En les faisant souffrir par des actes cruels, il se sent le maître du monde et éprouve du plaisir. Comme il est dépourvu de créativité pour faire face aux aléas de la vie, il en a peur. Son **sentiment de toute puissance** est donc une illusion et lorsqu'il se retrouve face à plus « fort » que lui, il s'écrase devant ce pouvoir supérieur. Cependant, avant de se soumettre, il fera tout pour se protéger contre quiconque essaiera d'assiéger la forteresse qui l'abrite.

Le sadique piège ses victimes dans une relation abusive où il commet des abus de pouvoir répétitifs. Il **manipule, humilie, insécurise**, comme cela transparaît dans les récits du présent mémoire. A chaque fois, nous avons remarqué une volonté de « perturber » l'autre, en le manipulant, dans le comportement de ces enseignants. Cette provocation d'un désordre existentiel inhumain dans la vie de l'autre, engendre une cruauté les empêchant de vivre pleinement leur vie d'enfants à un moment précis de leur existence. Ces personnes sadiques sèment le trouble, le doute, la terreur, la peur, l'insécurité chez plus faibles qu'eux, les transformant ainsi en proies de leur perversion et objets de leur satisfaction par la souffrance qu'ils leur infligent.

6. IMPACT DU SADISME SUR L'ENFANT: LA SOUFFRANCE

Dans cette dernière partie, nous avons choisi de nous pencher sur l'impact principal des actes sadiques sur l'enfant: **la souffrance**. La souffrance de l'élève, causée par la maltraitance psychologique, est une thématique prégnante de nos récits. En effet, il nous a semblé percevoir cette souffrance, subie ou observée, dans toutes les situations décrites, sans que nos sujets réussissent toujours à trouver les mots pour la définir. Pour étayer cette analyse, nous avons, dans un premier temps, décidé d'approfondir le concept de maltraitance psychologique.

6.1 Maltraitance psychologique

Les actes humiliants, méprisants, avilissants, mortifiants décrits à travers nos récits sont tous des actes relevant de la maltraitance psychologique dont les effets ne sont pas visibles, tels qu'un bleu sur la peau, une plaie, des cicatrices. Mais bien qu'elles n'aient pas d'incidences « visibles », ces blessures morales marquent et blessent, tout autant qu'une blessure physique. C'est pourquoi il nous a semblé primordial de les aborder dans le cadre du présent mémoire.

Tout d'abord, il s'agit de dissocier la maltraitance psychologique de la maltraitance physique. Jacques Lecomte (2004), psychologue, opère dans l'ouvrage *Guérir de son enfance*, la distinction suivante :

La maltraitance physique se voit, la maltraitance psychologique non. La maltraitance physique s'exprime sous forme d'actes manifestes, la maltraitance psychologique est plus souvent une atmosphère générale, une ambiance, la répétition de multiples actes isolés [...]. (p. 144)

Nous comprenons alors qu'une classe, par le fait de la proximité, la répétition quotidienne des rencontres est un endroit idéal à l'émergence de la maltraitance psychologique, au même titre que le milieu familial, sachant que l'enfant divise son temps entre école et famille.

Les mécanismes à l'œuvre dans des situations de maltraitance psychologique sont décrits ainsi par Hart et ses collaborateurs, cités par Lecomte (2004) :

[...] le rejet (refuser d'aider l'enfant et de l'aimer, le prendre comme bouc émissaire), le dénigrement (l'humilier, l'affubler de surnoms ridicules), la terreur (créer un climat menaçant), l'isolement (couper l'enfant des contacts sociaux usuels), la corruption et la mauvaise socialisation (inciter l'enfant à agir de manière antisociale), l'exploitation (l'utiliser pour son profit personnel), l'indifférence aux besoins affectifs (différent du rejet – actif – en raison de son caractère passif. (p. 144)

Haesvoets (2008) corrobore ces propos lorsqu'il définit les différents types de maltraitance psychologique :

Les mots « empoisonnés » ou « désaffectés », le manque d'amour, le désamour, le rejet, les pressions émotionnelles, le harcèlement moral, l'exploitation psychique, l'humiliation, la cruauté mentale, les exigences démesurées, l'ambivalence des sentiments, les punitions excessives, etc. représentent autant de transactions ou d'attitudes spécifiques de la maltraitance psychologique, significatives de troubles relationnels plus ou moins pathologiques. (p. 13)

Ces composantes caractérisant la maltraitance psychologique, sont extrêmement présentes dans nos récits. Partant de ce diagnostic, il nous importe de prendre en compte la maltraitance psychologique au même titre que la maltraitance physique qui, si elle est moins visible, n'en est pas pour autant moins présente. En effet, la maltraitance psychologique influe sur le développement de l'enfant, peut détruire et anéantir un individu. Elle engendre chez les enfants la subissant, des troubles pouvant interférer la structuration de sa personnalité de l'enfant et sa socialisation tels que : « L'inhibition psychoaffective, l'anxiété dépressive, l'idéation suicidaire, les sentiments d'infériorité, les problèmes de comportements, l'agressivité et les retards pédagogiques inexplicables » (Haesvoets, 2008, p. 14).

Il importe de préciser que ces troubles dans le développement de l'enfant peuvent s'accompagner d'une série de plaintes somatiques, témoignant de l'intensité du traumatisme vécu. Haesvoets (2008) précise :

Dans les cas de crise grave, l'enfant peut développer toute une série de plaintes somatiques : insomnie, céphalées, nausées, douleurs abdominales, etc. Dans les situations chroniques, des troubles psychopathologiques apparaissent : anxiété dépressive, phobie, rites obsessionnels, cauchemars, peurs, repli sur soi, etc. (p. 20)

Cet impact dévastateur est notable dans le cas de Fanny, qui explique avoir eu des idées suicidaires à cette période de sa vie. Carla note, elle aussi, avoir changé de comportement en milieu scolaire et avoir rencontré de grosses difficultés à l'endormissement. Quant à Mélanie, elle a vécu une partie de l'année avec des douleurs aux ventres inexplicables, qui ne sont plus réapparues par la suite. Un mécanisme de repli sur soi et de perte de confiance a également été mentionné par Giulia, Scott, Eric et Mélanie.

Nous constatons ainsi, que si les blessures de l'âme sont bien moins visibles que les blessures physiques, la maltraitance psychologique peut se révéler redoutablement traumatisante : « La maltraitance psychologique touche au plus profond de l'être, à son identité, à son estime de soi, au sentiment de sa valeur dans le monde » (Lecomte, 2004, p. 143).

6.2 Souffrance de l'élève

Approfondissons à présent la notion de souffrance, conséquence de la maltraitance psychologique. Penchons-nous un instant sur la définition proposée par Denis Vasse dans l'ouvrage *Le poids du réel, la souffrance* :

La souffrance de nos vies s'évoque toujours à partir de déchirures ou de dysfonctionnements. Dans le corps ou dans l'esprit. Dans le corps *et* dans l'esprit. Les traces que laissent en nous l'épreuve sont comme des coupures en nous qui rythment le temps et qui découpent l'espace. Elles font « bord ». La rencontre avec la maladie, l'accident, l'injustice ou la mort inscrit en nous des cicatrices dont le souvenir renvoie à l'apparition subite ou insidieuse d'une douleur physique ou morale qui a modifié notre position dans le monde. (1983, pp. 11-12).

Ces coupures, ces modifications de position dans le monde ont été vécues par nos sujets et ont provoqué chez eux des douleurs morales et parfois même des douleurs physiques. Ceci est particulièrement vrai pour Mélanie qui souligne : « [...] *endossant comme de pauvres mules le fardeau qu'elle voulait bien nous faire porter* ». Il est possible de percevoir la souffrance ressentie à ce moment-là par la métaphore de l'animal qui doit endurer le poids d'une charge trop lourde pour lui.

Elle ajoute plus loin :

Les lents

Depuis ce jour fatidique, ma timidité s'accroît et je perds le peu de confiance en moi bâtie jusque-là. Je rencontre de sérieuses difficultés en mathématique et étudier cette discipline commence à devenir une angoisse. Sanglots et panique ponctuent les résolutions de mes premiers calculs sur la division, donnés par l'enseignante comme devoirs.

La souffrance de Mélanie n'était pas physique mais morale et a causé chez elle de nombreuses angoisses, des peurs, une panique à l'idée de se tromper. Cette souffrance morale a eu des effets dévastateurs sur l'élève. Cifali (2006) relève combien le milieu scolaire peut être vecteur de souffrance chez l'enfant: « une société peut provoquer le pire, une classe d'école aussi » (Cifali & Myftiu, 2006, p. 37).

Fischer (2003) explique la souffrance morale en ces termes: « [...] la souffrance ne se réduit pas à la douleur physique, ni même au troubles psychologiques. Elle est un malaise plus diffus et lancinant, mais toujours profond, un mal de vivre » (p. 59). Ce malaise diffus et lancinant, ce mal de vivre engendré par une atmosphère pesante, est très souvent perceptible dans nos récits dont les situations s'étendent souvent sur plusieurs mois voir plus d'une année.

Le témoignage de Scott nous permet de déceler une certaine souffrance physique, due à la punition donnée par l'enseignante. Il l'explique lorsqu'il raconte qu'écrire sans relâche générerait chez lui des douleurs insupportables au poignet. Ce garçon a ressenti non seulement une souffrance physique quotidienne durant l'année, à force de copier à longueur de journées des pages de textes, mais il a aussi souffert de cette enseignante qui a fait preuve à son égard d'une cruauté terrible. Ainsi, Fischer (2003) explique que la souffrance peut se manifester sous diverses formes :

Si la souffrance prend des visages aussi multiformes, c'est parce que le mal qui a été fait est incommensurable. La nature même de cette souffrance se trouve ainsi mieux éclairée : les bouleversements intérieurs ne sont pas attribuables uniquement à l'acte ou à l'événement matériel en tant que tel ; ils sont le fait d'autrui, dont la vie psychique, habitée par la violence s'est jetée en eux. Souffrir, c'est devoir supporter cette force destructrice qui a été plantée dans son âme.

Les troubles corporels, la détresse psychologique et la culpabilité en sont autant de facettes, mais qui ne rendent pas entièrement compte de toute la profondeur du mal qui a été fait. Il n'existe pas vraiment de mots pour exprimer cela. (p. 74)

Lorsque Scott dit : « *Je suis son ordre et me tais, concordant ainsi avec la recommandation que ma mère me répète souvent : « Ecoute l'adulte car il sait ce qu'il dit ». Alors, bien qu'il me semble injuste d'avoir à effectuer cette punition disproportionnée, je me persuade que de toute façon, je suis obligé d'obéir* », nous décelons une souffrance résignée, bien qu'il soit conscient de l'injustice de la situation. A propos de cette injustice, Fischer (2003) explique : « La souffrance des blessés vient essentiellement du mal qui leur a été fait ; ils doivent la supporter et la ressentent comme quelque chose de profondément injuste » (p. 60).

Ce sentiment d'injustice lié à la souffrance endurée est également présent dans le récit d'Eric :

La règle de grammaire

D'emblée, quelques élèves géniaux, ou qui connaissaient déjà la règle, lui murmurèrent à l'oreille la réponse et purent sortir jouer dans la cour de l'école. D'autres, comme moi, à chaque échec furent insultés et durent regagner leur place, croiser les bras et regarder à nouveau fixement le tableau. La cloche de la récréation sonna. Nous restions une dizaine d'enfants, qui furent privés de récréation. La récréation pour moi, c'était le foot avec les copains ; en être privé m'empêchait de réfléchir à cette maudite règle.

Exclu de la classe, Scott supporte la situation sous l'œil indifférent de ses camarades: « *Les autres enfants de la classe, quant à eux, ne réagissent pas. Ils ne manifestent aucun étonnement. Je suis puni, et ça ne les intéresse pas plus que ça* ». Cet élève est isolé à la fois physiquement et psychiquement. A ce propos citons Foucart (2002) : « Le souffrant est celui qui n'a pas de place. Il est le marginal, lequel fait l'objet d'une lecture en termes de souillure. » (p. 134).

Ceci relève exactement de la situation de Scott, qui, par sa mise à l'écart morale et physique, perd littéralement sa place d'élève au sein du groupe classe et par là-même son statut d'élève. Cette indifférence affichée pour la souffrance d'autrui est susceptible d'engendrer chez le blessé une détresse psychologique.

Fischer (2003) explique ceci : « elle l'affecte non seulement dans ses facultés affectives et cognitives, mais aussi dans tout son être; elle se traduit par un sentiment de tristesse et d'échec » (p.67). Cette détresse semble également présente dans le récit de Fanny :

La mauvaise réputation

Garçons et filles, nous étions en permanence sous tension et nous arrivions en classe la peur au ventre, selon l'expression consacrée. La peur qu'elle provoquait m'a menée très loin. J'ai perdu le sommeil les soirs précédents les cours de français et mes parents m'ont envoyée chez une psychiatre tant ils me voyaient dépérir.

L'exemple de Vanessa nous paraît être une autre illustration de cette détresse quand, paniquée par son enseignante, elle apprend sans relâche son texte pour la semaine suivante, tant elle redoute l'erreur et d'être à nouveau humiliée et insultée. Relevons que le stress engendré par la détresse et la panique a pour conséquence d'obscurcir l'esprit des enfants, d'amoinrir leur faculté de jugement et de les pousser à commettre des erreurs. Ainsi, Vanessa apprend par cœur un texte beaucoup trop long, sans se poser de questions.

Enfin, soulignons que la pédagogie noire interdit chez l'enseignant toute expression d'affectivité et réfrène les sentiments. Ainsi, les larmes des élèves sont considérées comme sans importance et par conséquent, sont totalement ignorées. Ce manque de tolérance vis-à-vis de la souffrance des enfants et cette absence de considération pour leurs besoins visent à étouffer leur sensibilité. Dans le récit de Marie, la petite fille finit par sécher ses larmes sans plus attendre ce réconfort qui, elle le sait, ne viendra pas. En outre, notons que d'autres enfants de nos récits n'extériorisent pas leur souffrance. Elle reste enfouie au plus profond de leur âme car ils ont intériorisé que toute manifestation de tristesse ou de douleur ne suscite aucune compassion.

6.3 Résister et transcender la souffrance

Avant de conclure cette recherche, nous avons souhaité poser trois questions à nos sujets en lien avec les concepts de **résistance** et de **résilience**, afin de mieux comprendre l'impact que peut avoir la maltraitance psychologique sur l'enfant. Comment et pourquoi réussit-elle à prendre une place si prépondérante dans le vécu des victimes ?

- *Question 1: Quel a été l'impact de la maltraitance psychologique subie et donc de la souffrance infligée par l'enseignant sur votre image de vous-mêmes ?*

Dans les cas de Mélanie, Carla, Giulia et Vanessa, l'impact de cette maltraitance psychologique s'est situé au niveau du sentiment de compétence scolaire. Ce sentiment d'être incompetent dans un domaine, les mathématiques pour Mélanie, la lecture pour Giulia, et le français pour Vanessa, a été accentué, renforcé par le comportement humiliant et dénigrant de leur enseignante. Giulia nous a confié avoir été jusqu'à « *user de stratégies d'évitement pour éviter les tâches scolaires à réaliser et ainsi échapper à l'erreur* ». Vanessa s'est sentie, à ce moment précis, incapable d'apprendre le français, « *bonne à rien* ». Quant à Scott, il a eu l'impression d'être considéré comme un moins que rien, un objet. Une impression renforcée par l'attitude de ses camarades, indifférents à son sort.

Ces réponses de nos sujets démontrent que la maltraitance psychologique a un impact indéniable sur le sentiment de soi de l'enfant. Cyrulnik (1999), dit à ce propos :

Ce qui s'inscrit dans l'enfant, c'est bien sûr le réel, quand le fracas est énorme, mais c'est surtout le sentiment de soi sous le regard de l'autre. [...] Le sentiment de soi devient une sorte de prémices d'identité, comme une image de soi plantée dans l'enfant par le regard de l'autre [...]. L'effet façonnant de l'autre dure ce que dure la mémoire : il a des effets à long terme tant que la mémoire permet des performances durables, mais plus la personnalité se construit, plus le regard de l'autre ne provoque que des émotions brèves. (pp. 67-68)

De ce fait, l'enfant est façonné par l'image qu'il s'est fait de sa personne, en fonction du regard porté sur lui par l'enseignant. Si ce regard est méprisant, humiliant, cruel, l'enfant pensera de lui-même qu'il ne vaut pas plus que ce qu'il perçoit dans les yeux d'autrui.

C'est exactement le ressenti témoigné par nos sujets après avoir croisé la route de ces individus sadiques.

Fanny, plus âgée au moment des faits, s'est également sentie meurtrie et touchée au plus profond d'elle-même. En particulier parce qu'elle entrait dans la période adolescente, période sensible de passage de l'enfance et l'âge adulte, et surtout, une période clé pour le développement de la personnalité. Déjà peu sûre d'elle, timide et très réservée, elle s'est sentie « *abaissée, nulle* ».

C'est là tout l'effet pernicieux des comportements sadiques et cruels que nous relatons dans nos récits. Cette violence que Cyrulnik (1999) nomme *violence froide*, « qui insidieusement façonne le sentiment de soi est sans cesse constituée de petits gestes, des paroles banales qui structurent le milieu où l'enfant doit se développer » (p. 68). Cette affirmation trouve un écho tout particulier dans nos récits d'élèves qui par un geste, une annotation, un regard ou un mot étaient réduits, souvent durant une année entière, au statut d'objet auquel les rabaissaient leur enseignant.

Ainsi, les traumatismes vécus, que ce soit lors de l'enfance ou plus tard, laissent des traces de ce passé difficile. Fanny a fait des cauchemars durant une semaine lorsqu'elle a su qu'elle allait témoigner pour ce mémoire, se replongeant ainsi dans des faits qui se sont déroulés quinze ans auparavant. A ce sujet Fischer (2003) explique :

Ainsi, les cauchemars font revivre le traumatisme à travers des rêves qui sont souvent effroyables; le blessé les vit non en spectateur, mais de façon active, avec la même intensité, le même effroi que celui éprouvé au moment où il s'est réellement produit ; il revit au présent les scènes du passé traumatisant. (p. 41)

Relevons enfin que la maltraitance vécue au jour le jour par les élèves victimes d'un enseignant sadique, ne constitue pas un traumatisme foudroyant tel que peut l'être la perte d'un proche, mais un traumatisme omniprésent, « colonisateur » et décisif dans le développement de la personnalité de l'enfant. Cyrulnik (1999) exprime cette différence en ces mots : « [...] quand le traumatisme devient chronique, insidieux, répété chaque jour, « moral » car infligé par la société réparatrice elle-même, il inscrit dans l'enfant des troubles moins visibles mais plus durables, qui imprègnent sa personnalité en cours de développement » (p. 67).

En conclusion, il est possible d'affirmer que le sadisme appliqué sous des formes aussi diverses a un impact négatif et dévastateur indéniable sur l'enfant qui le subit. La maltraitance psychologique s'avère porteuse de troubles importants dans le développement de l'enfant. Des conséquences qui peuvent s'étendre sur une période plus longue. Notamment dans le cas de Scott qui nous a confié avoir repris confiance en lui et en ses capacités scolaires lorsqu'il a atteint un niveau scolaire de français basique à la fin de son apprentissage, à l'âge de 19 ans.

- ***Question 2: Vous êtes-vous sentis reconnus comme victime de maltraitance psychologique ?***

Dans certains cas, cette reconnaissance a pu se faire lorsque l'enfant a été considéré comme victime par des personnes de son entourage proche, quand « enfin », le réel visage de l'enseignant a été démasqué. Par exemple, par les parents de Giulia qui ont demandé un entretien immédiat à l'enseignante: « *Lorsque mes parents ont réagi, me voyant apeurée et angoissée à l'idée de retourner en classe, ils m'ont apporté leur soutien et ont ainsi reconnu que j'étais victime du comportement de cette enseignante* ». Lorsque la mère de Carla a retiré sa fille de l'école, elle a ainsi révélé qu'elle prenait en considération sa souffrance et son statut de victime des actes de l'enseignant(e): « *j'ai compris que le comportement de cette enseignante était loin d'être normal et que j'étais victime d'une forme de maltraitance* ».

Dans d'autres situations cependant, les élèves ont dû supporter leur calvaire jusqu'à la fin de l'année scolaire, sans réelle reconnaissance de leur statut de victime. La maltraitance étant moins violente, plus insidieuse, par exemple, dans la situation de Mélanie et d'Eric. Le cas d'Eric peut s'expliquer également par l'époque à laquelle les agissements décrits ont eu lieu, à une époque où la pédagogie noire était encore régulièrement pratiquée.

Scott explique qu'il n'a pas vraiment réussi à se situer dans son statut de victime car il vivait avec cette phrase présente dans son esprit : « *l'adulte a toujours raison* », déculpabilisant ainsi l'adulte et s'attribuant la responsabilité de son mauvais traitement. En outre, il précise qu'il a eu de la peine à se reconnaître comme victime car : « *l'enseignante tournait tellement bien ses phrases qu'elle réussissait à me convaincre qu'elle avait raison et que ce qu'elle faisait n'était pas injuste, à part la fois où elle m'a demandé de copier des pages supplémentaires car je me chauffais le poignet* ».

Enfin, dans la situation de Fanny, bien qu'une plainte pénale ait été déposée contre sa professeure, cela n'a pas eu l'effet escompté étant donné que la justice n'a pas reconnu la culpabilité de l'enseignante. Il importe de préciser que suite à cette action judiciaire, l'enseignante a tout de même été déplacée dans un autre établissement.

Dans les témoignages recueillis, nous remarquons qu'au moment des faits, les intéressés se considéraient, dans certains cas, plutôt coupables que victimes. Cette propension à s'attribuer la faute et donc à se refuser un statut de victime semble être plus présente dans les cas de maltraitance psychologique que dans les cas de maltraitance physique. Lecomte (2004) constate à ce sujet :

Certes, les enfants battus ont parfois du mal à sortir du statut de victime, mais le problème des enfants maltraités psychologiquement est qu'ils ont du mal à y entrer. N'étant pas socialement reconnus comme victimes, ils continuent à se considérer coupables de ce qui leur arrive. (pp. 142-143)

La confiance, souvent sans bornes, accordée à l'adulte a empêché certains de nos sujets à entrer dans le statut de victime. Haesvoets (2008) corrobore ces propos :

Ajoutons que la plupart des personnes ayant été victimes de maltraitance psychologique et n'ayant vécu aucune sorte de sévices physiques ou sexuels éprouvent des difficultés à reconnaître que leurs droits humains ont été bafoués, et qu'après coup, elles souffrent en conséquence. Malgré leur souffrance, elles manquent de confiance en elles et se culpabilisent d'avoir été l'objet d'abus émotionnels. (p. 11)

Les enfants victimes d'actes sadiques ont été obligés de répondre aux attentes de leur bourreau et ont dû se conformer à leurs attentes. Ceci a eu comme répercussions de susciter un traitement encore plus odieux, tyrannique, despotique de la part de leur enseignant. Il nous a semblé percevoir une propension des enseignants à maltraiter leurs élèves allant en s'accroissant face aux signes de douleur et souffrance. Selon Myftiu (2006), ne plus adopter le comportement d'une victime serait une façon d'enrayer le fonctionnement relationnel biaisé du sadique:

La seule chose que tu puisses changer pour ne plus être une victime c'est ton rapport aux autres ; tu ne dois pas attendre qu'ils soient plus gentils, plus raisonnables. Essaie d'enlever en toi les symptômes de la victime pour ne pas exciter le sadique ! (Cifali & Myftiu, 2006, p. 99)

Cependant, nous comprenons bien à quel point il est difficile pour un jeune enfant ou un adolescent en pleine construction identitaire de faire face et de réussir à sortir seul de son statut de victime sans l'aide extérieure d'un adulte.

- **Question 3: Après avoir résisté face à une situation difficile, pensez-vous aujourd'hui vous être « sortis » de ce passage de votre vie ? Si oui, par quoi cela a-t-il été possible selon vous ?**

Dans les cas de Mélanie, Giulia et Carla, la rencontre avec un autre enseignant bienveillant a été déterminante pour les aider à se sortir de ce passage difficile de leur vie. Giulia invoque un « *changement radical de comportement* », possible grâce à son nouvel enseignante, qui, « *au lieu de me persuader que j'étais une moins que rien, m'a convaincue que j'étais, comme tout le monde, capable d'y arriver et m'a permise de prendre confiance à la fois en moi et en l'adulte. J'ai ainsi perdu la timidité que je ressentais face aux adultes* ».

Mélanie parle de « *bienveillance* » chez sa nouvelle enseignante, qui l'a « *tranquillisée dans son rapport à l'école et convaincue que l'enseignant pouvait aussi être un allié* ». Carla explique que « *dans ma nouvelle école, j'ai peu à peu pu me faire ma place, sans être mise sous les feux des projecteurs de manière négative par l'enseignante. Elle s'est montrée douce, ouverte, bien différente de celle qui avait croisé ma route l'année d'avant* ».

Vanessa cite tout d'abord sa famille : « *ma mère m'a toujours soutenue et était convaincue que je n'étais pas incapable d'apprendre le français contrairement à ce que cette femme me faisait croire. Lorsque j'ai pu apprendre le français avec une nouvelle enseignante, j'ai enfin pu m'intégrer aux leçons et aussi au fonctionnement de la classe avec mes camarades, contrairement à l'année où j'étais paniquée et isolée* ».

Fanny nous a expliqué : « *je me suis mise à travailler dans une garderie pour enfants, jusqu'au mois de juin, dans mon village. Ce fut une renaissance. Je travaillais le matin, et l'après-midi, je prenais des cours de mathématiques avec une répétitrice, ma vraie branche faible. A la rentrée, j'ai pu changer de collègue. J'y ai rencontré un enseignant formidable, Monsieur C. Trois ans plus tard, je passais ma maturité avec un 6 en français, à l'écrit et à l'oral* ».

Scott semble avoir été le plus marqué par les actes sadiques de son enseignante. En effet, bien qu'il ait été séparé de cette femme dès l'année suivante et ait donc pu se reconstruire « *une nouvelle identité d'élève* », les séquelles laissées par la maltraitance psychologiques dont il a été victime ont néanmoins laissé des traces à plus long terme chez cet élève.

« A la suite de cette année là, j'ai fait un blocage en français. Bien que ce soit ma langue maternelle, de 1996 à mi-2009, je ne comprenais strictement rien aux termes « techniques » comme groupe nominal sujet, complément verbal, c'est-à-dire la grammaire apprise en 3P, l'année où j'ai eu à subir cette enseignante. Depuis cette année-là, je n'ai jamais réussi à comprendre les explications que l'on me donnait, car les profs ne pouvaient m'accorder que peu de temps. L'enseignant qui m'a aidé à surmonter ce problème, je l'ai rencontré lors de ma dernière année d'apprentissage, où mon professeur m'accordait du temps après la classe. Cela m'a aidé à pouvoir réussir mon apprentissage et avoir les bases en français d'un enfant de 10 ans. En 2009, j'ai ensuite pris des cours du soir de français où j'ai eu la chance de rencontrer un autre prof qui corrigeait et m'expliquait mes erreurs et utilisait des plusieurs méthodes pour aider à ma compréhension. »

- **Résistance et résilience**

Cette dernière question est à lier aux deux concepts suivants : la résistance et la résilience. En effet, **la résistance** consiste à supporter, à faire face, à résister à une situation traumatique. Dans le cas de nos élèves, à affronter et tenir bon face à la maltraitance psychologique infligée.

Tant que persistent les violences, c'est essentiellement la résistance qui est à l'œuvre, ce qui est encore plus net, si l'enfant a le sentiment d'être seul pour affronter sa souffrance. Pour l'heure, il supporte sa vie présente, en utilisant divers mécanismes de défense et en se projetant dans l'avenir. La reconstruction viendra plus tard, lorsque l'enfant ne sera plus exposé au milieu pathogène initial. (Lecomte, 2004, p. 34)

Ceci trouve un écho tout particulier dans nos récits car ce moment de résistance nous paraît être l'élément clé des témoignages d'enfants victimes d'enseignants sadiques recueillis pour ce mémoire. Face aux actes cruels, aux maltraitements qu'ils ont vécu, les enfants ont tous eu le point commun de résister « jusqu'au bout », en tous les cas jusqu'à la fin de l'année scolaire, représentant souvent la date butoir de la fin de leur calvaire.

Francis Imbert (2004) parle en ces termes de la résistance dans son ouvrage *Enfants en souffrance, élèves en échec: ouvrir des chemins*:

L'enfant « résiste » à l'entreprise de *réduction* mais cette résistance « invincible » ne se transforme pas pour autant en victoire sur ses maîtres ; il arrive qu'elle se retourne et opère contre l'enfant lui-même – une tactique *défensive* (offrir le moins de prises possibles) qui n'a d'autre issue que de réduire, quand ce n'est pas d'achever, son désir d'être, toute affirmation de sa présence, tout projet qui lui permettrait de *s'tenir* . Il s'agit alors de se faire le plus petit possible jusqu'à se faire oublier. (p. 123)

De ce fait, résister tant que l'on se trouve en milieu pathogène, parfois au détriment de l'affirmation de soi, en taisant ses désirs d'enfants, ses ressentis, ses plaintes, ses humeurs, pour se reconstruire ensuite, tel semble être le chemin parcouru par nos sujets. Nous constatons la force morale, le courage et les ressources internes nécessaires à cette résistance, en particulier dans le cas des enfants ou jeunes adultes de l'époque ayant témoigné pour ce mémoire.

Suivant la phase de résistance, la phase de reconstruction débute, une fois l'enfant extrait du milieu pathogène. C'est alors que **la résilience** peut prendre forme. Boris Cyrulnik (2003) dans *La résilience ou comment renaître de sa souffrance* la décrit de cette façon:

La résilience, ce n'est pas la molécule du surhomme, ce n'est pas ça du tout. C'est le tricot: il faut qu'un enfant ou un adulte blessé rencontre un autre adulte qui lui permette de tricoter, de le « tutoriser ». (p. 63)

Cyrulnik (2003, p. 50) met ainsi en évidence le rôle que jouent **les tuteurs de résilience** dans le processus de résilience. Ce sont des personnes se trouvant dans l'entourage de l'individu, incarnées par un conjoint, un frère, un ami, un éducateur, un homme d'église ou même un animal. Ils sont un vecteur de résilience par leur présence et leur soutien. L'auteur aborde également les ressources internes qu'un individu peut posséder et qui lui permettront de réagir plus ou moins bien au malheur:

Les ressources internes sont celles qui ont été imprégnées au cours de notre développement par une figure d'attachement: un objet hyper signifiant, l'objet maternel quel que soit la figure d'attachement: mère, père, autre femme, autre homme, etc. (Cyrulnik, 2003, p. 62)

Dès lors, en opposition avec leurs récits, où l'enseignant engendrait la terreur et parfois l'horreur, nos sujets témoignent de l'importance d'autres enseignants rencontrés dans leur parcours scolaire. Ils décrivent comment, grâce à ces tuteurs de résilience, ils ont réussi, peu à peu, à se reconstruire et se sortir de la situation dans laquelle ils étaient prisonniers.

Liens personnels établis avec l'élève, respect, confiance en lui, en ses possibilités et en son avenir, valorisation des réussites, responsabilisation, cadre structurant, cohérence pédagogique de l'équipe, tels sont les ingrédients majeurs facilitant la résilience des jeunes intégrés dans l'univers scolaire. (Lecomte, 2004, p. 272)

Ainsi, il apparaît que l'école peut être un cadre de reconstruction et donc source de résilience pour les enfants ayant vécu un traumatisme. Il nous semble essentiel de mettre en évidence ce constat car le thème du présent mémoire pourrait laisser penser que l'école est souvent destructrice. Ce « tableau noir », dépeint par nos sujets dans un premier temps nous rassure et nous permet d'être optimiste quant à la possibilité de se remettre de situations telles que celles décrites dans les récits.

En outre, nos sujets relèvent la place prépondérante de **la parole** dans leur reconstruction. Permettant à l'individu d'être considéré en tant que sujet à part entière, nous relevons tout d'abord l'absence de parole dont ont souffert nos sujets. Est apparue ensuite le temps de la parole retrouvée telle une libération, la parole enfin possible. Autrefois reniés et abandonnés au statut d'objet, Scott isolé, répudié dans un coin de la classe, Mélanie, Eric, Fanny et Carla pétrifiés sur leur chaise à attendre la fin de l'orage, Vanessa et la petite fille décrite par Marie liquéfiées et mutiques face à des enseignantes tyranniques et cruelles. Autant d'exemples de circulation impossible de la parole, de lieux corrompus, de moments salis par le penchant sadique de l'enseignant face à des élèves impuissants.

Profitant du pouvoir des mots en leur possession et de leur position dans la hiérarchie institutionnelle, ces enseignants ont cédé aux dérives de la parole, exprimée ainsi par Cifali : « On peut l'humilier, l'attaquer, le nier, l'enfermer, le définir, le refuser, le moquer, le violer, le tuer avec nos mots. Notre parole n'a pas besoin d'être agressive, elle peut sembler gentille et le détruire » (Cifali, 1994, p. 237). Lorsque ces enfants ont pu parler à leurs parents ou à leurs nouveaux enseignants, ils ont mis des mots sur leurs ressentis et ont trouvé un espace d'écoute dans lequel leur souffrance a été reconnue et leur parole bienvenue.

« Dans la parole nous disons « je » et à travers elle nous révélons nos difficultés d'exister. Toucher à la parole, c'est toucher au sujet » (Cifali, 1994, p. 230). Cette prise en compte nouvelle de la parole de ces élèves et de leur individualité a été le lieu d'épanchement de leurs souffrances et s'est avérée souvent salvatrice.

6.4 Synthèse de l'impact du sadisme sur l'enfant

Par ses actes sans pitié, l'enseignant maltraite l'enfant psychologiquement et engendre chez lui une souffrance morale ou physique terrible. Cette souffrance peut également être la source de plaintes somatiques, de manifestations physiques d'un mal-être psychique. Les élèves résistent coûte que coûte face à l'entreprise d'anéantissement des adultes qui en sont responsables. Cette destructivité froide, perpétrée entre les murs d'une classe n'est pas sans conséquence sur le sentiment de soi et le narcissisme de l'élève. En effet, toute relation interpersonnelle comporte une part d'impact sur le narcissisme de chacun et c'est ce narcissisme que le sadique s'attache à détruire. Pourtant, nous savons combien il est important de recevoir des « échos » positifs dans le regard de l'autre, qu'il soit parent, ami ou, dans le cas qui nous intéresse, enseignant.

Nous savons par notre expérience d'élèves et de futures enseignantes, combien un tout autre comportement, bienveillant et encourageant, porte les élèves « vers le haut ». Exister, avoir une place, prendre la parole et être respecté aux yeux de son enseignant semblent être les conditions d'une relation pédagogique équilibrée favorisant l'aide des enfants en détresse. Car si le regard de l'enseignant peut détruire, momentanément ou à long terme, il peut aussi être vecteur d'aide, de développement et de résilience.

C'est dans le regard d'autrui aimant et acquiesçant, que je lis l'affirmation et la confirmation de mon existence. Le terme de narcissisme, souvent connoté négativement, ne doit donc pas faire oublier la fonction fondatrice de ce face-à-face avec l'autre. Nous avons tous pu expérimenter combien une rencontre avec un ami, une personne chargée en humanité, une relation bienveillante a réveillé une confiance dans notre destin d'être humain. (Prigent, 2003, p. 55)

7. RETOUR AUX QUESTIONNEMENTS INITIAUX

Nous avons tenté, en élaborant ce mémoire, de répondre aux sept questions fondamentales que nous nous posions et qui étaient à l'origine de nos inquiétudes concernant le sadisme en milieu scolaire. Notre démarche a consisté à privilégier le recours à des auteurs, psychologues, psychiatres et psychanalystes éminents, qui ont marqué le siècle par leur approche scientifique du concept de sadisme. Notre tâche principale a, cependant, consisté à relier ces approches scientifiques aux cas concrets de sadisme observés en milieu scolaire genevois, grâce aux récits que nous avons recueillis à ce propos.

Notre recherche s'est limitée au milieu scolaire en tant qu'institution. Relevons que cette institution est d'autant plus remarquable à Genève qu'elle a été imprégnée par la pensée, les réflexions, les travaux de recherche et le contenu d'ouvrages de célèbres genevois comme Jean-Jacques Rousseau, Edouard Claparède ou Jean Piaget et de prolongements par des travaux universitaires universellement reconnus qui positionnent désormais Genève comme un haut lieu de la recherche en matière de psychopédagogie infantine. Il ne fait aucun doute que le respect de l'enfant caractérise l'institution scolaire genevoise grâce à la formation d'un personnel enseignant qui a été fortement influencée par tous ces travaux et dont nous avons directement bénéficié au cours de ces dernières années.

Notre mémoire témoigne, cependant, que les « moutons noirs » pratiquant une « pédagogie noire », malgré les dizaines d'années les séparant de son avènement, subsistent dans le milieu scolaire genevois. Dès lors, il convient de s'en préoccuper afin de l'éradiquer. Suite à la lecture et à l'analyse des récits et tenant compte des analyses des approches scientifiques du concept de sadisme, il convient d'apporter ces réponses à nos questionnements initiaux.

Tout d'abord, nous constatons qu'aucun milieu scolaire n'est à l'abri de la présence de comportements sadiques de certains membres de son personnel enseignant. Que les faits aient eu lieu il y a dix ans, quinze ans, vingt ans ou soixante ans, qu'ils se soient déroulés en classes enfantines, primaires ou en classes post-obligatoires, il nous apparaît comme impossible de prévoir de tels agissements de la part du personnel enseignant.

Ensuite, nous relevons que le désir de puissance, le besoin de tout contrôler, la lâcheté, la xénophobie, le manque d'empathie, le déni d'altérité et de reconnaissance peuvent se manifester tant dans un cadre scolaire que dans d'autres environnements. Ces manifestations du caractère sadique dont ont fait preuve les enseignants décrits dans les récits ont été similaires d'un récit à l'autre. Nous déduisons que les velléités destructrices et omnipotentes de certains individus peuvent prendre forme grâce à la relation initialement inégale entre enseignant-élève, induite par l'organisation de l'institution scolaire, plaçant l'élève comme « dépendant » de l'enseignant.

Par ailleurs, nous pencher sur les conditions favorables à l'émergence du sadisme et nous questionner sur la part d'inné et d'acquis dans le comportement sadique a permis le constat suivant : le milieu socioculturel (idéologique et religieux), éducatif et familial constitue souvent le creuset dans lequel se génèrent les pulsions sadiques s'actualisant ensuite en milieu scolaire.

Le sadisme à l'école est source de cruauté et, par conséquent, de souffrance extrême, spécialement s'il est accompagné de manipulation et de dissimulation. Nous notons également la banalisation du mal présente dans les récits, lorsque l'enseignant inflige une souffrance terrible à autrui en faisant preuve d'agressivité maligne. Par ses actes, il contribue à l'humiliation et à la destruction de l'enfant, non sans répercussions sur son développement personnel et sur le sentiment qu'il aura de lui-même. Celui-ci est forcé de résister à l'entreprise d'anéantissement du sadique tant que persistent les violences. Le sadique met en péril l'avenir même de l'enfant, son équilibre, son affectivité, sa capacité d'entreprendre, son individuation et son vécu.

Nous sommes souvent restées sans voix face aux actes sadiques relatés par nos sujets. Parfois choquées par les comportements cruels que l'être humain est capable d'avoir à l'encontre de plus faible que soi, nous avons été extrêmement impressionnées par la résistance dont ont fait preuve ces anciens élèves. Nous avons pu constater le rôle fondamental de l'entourage, de sa capacité d'écoute, afin que les sujets puissent se « sortir », se relever de la maltraitance psychologique dont les effets insidieux et pernicioseux ne manquent pas de marquer l'enfant, souvent pour sa vie entière. Nous avons ainsi pu comprendre à quel point les ressources externes et internes de l'enfant sont fondamentales dans le processus de résilience.

Enfin, rappelons que dans l'introduction de ce mémoire, notre volonté a été de limiter son sujet au comportement sadique de certains enseignants à l'égard de leurs élèves. Sachant que le sadisme en milieu scolaire se manifeste également par des formes impliquant des élèves ayant un comportement sadique envers leurs camarades ou même à l'égard d'enseignants. Dès lors, nous constatons aujourd'hui l'importance de considérer le sadisme sévissant en classe tant entre enseignant et élève(s) qu'au sein des relations entre élèves : il peut revêtir un caractère plus global.

BIBLIOGRAPHIE

- Ansart-Dourlen, M. (2006). Le sentiment d'humiliation et les modes de défense du moi. Narcissisme, masochisme, fanatisme. In Y. Déloye & C. Haroche (Ed.), *Le sentiment d'humiliation* (pp. 49-64). Paris: In Press.
- Balsamo, M. (2006). Ruines. Parcours de la destructivité. In D. Cupa (Ed.), *Psychanalyse de la destructivité* (pp. 133-150). Paris : EDK.
- Bourdil, P.-Y. (1997). *Discours sur le plaisir ou comment faire des bêtises*. Mayenne : Flammarion.
- Bruneteau, P. (2005). *Devenir un dieu : le nazisme comme nouvelle religion politique. Eléments pour une théorie du dédoublement*. Paris : Publibook.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. & Myftiu, B. (2006). *Dialogues & récits d'éducation sur la différence*. Nice: Les Paradigmes.
- Cupa, D., (2006). Cruauté de mort et survivance. In D. Cupa (Ed.), *Psychanalyse de la destructivité* (pp. 51-90). Paris : EDK.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2003). Comment un professionnel peut-il devenir tuteur de résilience ?. In B. Cyrulnik & C. Seront (Ed.), *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*. Paris : Fabert.
- Denis, P. (2002) *Emprise et satisfaction. Les deux formants de la pulsion*. Paris : PUF.
- Dorey, G. (1980). *Les perversions: les chemins de traverse*. Paris: Tchou.
- Ferrant, A. (2001). *Pulsion et lien d'emprise*. Paris: Dunod.
- Fischer, G.-N. (2003). *Les blessures psychiques: la force de revivre*. Paris : Odile Jacob.
- Foucart, J. (2002). La souffrance : une rupture des conditions de la confiance. In J.-P. Pourtois & N. Mosconi (Ed.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation* (pp.125-135). Paris : PUF.

- Freud, S. (1972). *Malaise dans la civilisation*. (Ch. Odier, et J. Odier, trad.). Paris: PUF. (Originaux publiés 1929).
- Freud, S. (1993). *Trois essais sur la théorie sexuelle: les œuvres complètes de Freud*. (P. Koepfel, trad.). Paris: Gallimard. (Originaux publiés 1905).
- Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, trad.). Paris : Gallimard. (Originaux publiés 1943/1946).
- Fromm, E. (1973) *La passion de détruire. Anatomie de la destructivité humaine*. Paris : Editions Robert Laffont, S.A.
- Green, A. (1990). *La folie privée*. Paris: Gallimard.
- Haesevoets, Y.-H. (2008). *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence : un autre regard sur la souffrance psychique*. Paris : De Boeck.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Jeammet, N. (2002). Un sadisme ordinaire. *Revue française de psychanalyse*. 66, 1117-1132.
- Lagache, D. (1982). *Agressivité structure de la personnalité et autres travaux*. Paris: PUF.
- Lecomte, J. (2004). *Guérir de son enfance*. Paris : Odile Jacob.
- Leopardi, G. (1994). *Théorie du plaisir*. (J. Gayraud, trad.). Paris : Allia.
- Lopez, G. et Casanova, A. (2001). *Il n'est jamais trop tard pour cesser d'être une victime*. Paris : La Martinière.
- Lorenz, K. (1963). *L'Agression. Une histoire naturelle du mal*. Paris: Flammarion.
- Menahem, R. (2002). *Freud le sujet social*. Paris: PUF.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école : un espace de non-droit ?* Paris: PUF
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris: Aubier.

- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In Berthoz, A. & Jorland, G. (Ed.), *L'Empathie* (pp. 149-181). Paris: Odile Jacob.
- Phillips, A. (1999). *Défense du masochisme*. Paris : Odile Jacob.
- Prigent, Y. (2003). *La cruauté ordinaire, où est le mal ?*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Rabinovitch, G. (2009). *De la destructivité humaine*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Simha, S. (2004). *Le plaisir - Analyse de la notion, étude de textes: Platon, Lucrèce, Hume, Freud*. Paris : Armand Colin.
- Ribas, D., (2006). Destructivité et désintrinsication personnelle. In D. Cupa (Ed.), *Psychanalyse de la destructivité* (pp. 17-26). Paris : EDK.
- Roussilon, R. (2002). Décomposition clinique du sadisme. *Revue française de psychanalyse*. 66, 1167-1180.
- Schneider, M. (1980). *Freud et le plaisir*. Paris : Denoël.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris : PUF.
- Vasse, D. (1983). *Le poids du réel, la souffrance*. Paris : Seuil.
- Le petit Robert micro, 1992.