



Master

2009

Open Access

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

---

« T'es trop nulle et t'es trop moche ! » La destinée d'enfants boucs émissaires

---

Sommer, Evelyne

#### How to cite

SOMMER, Evelyne. « T'es trop nulle et t'es trop moche ! » La destinée d'enfants boucs émissaires. Master, 2009.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3808>

**Université de Genève**

Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation

Licence mention recherche et  
intervention en éducation spéciale

**Mémoire de Licence**

Directrice:

Bessa MYFTIU

Membres du jury:

Mario CASTIGLIONE

Mireille CIFALI

**« T'es trop nulle et t'es  
trop moche ! »**

***La destinée d'enfants  
boucs émissaires***

**Evelyne SOMMER**

12 a rue des Délices

1203 Genève

Genève, le 28 août 2009

## **MEMOIRE DE LICENCE**

Nom : SOMMER

Prénom : Evelyne

Mention choisie : Recherche et intervention en éducation spéciale

Commission de mémoire :

- 1) Mme MYFTIU Bessa (directrice)
- 2) Mme CIFALI Mireille
- 3) M. CASTIGLIONE Mario.

Titre du mémoire de licence : « T'es trop nulle et t'es trop moche », la destinée d'enfants boucs émissaires.

### **RESUME**

Cette recherche exploratoire à orientation compréhensive traite de la problématique du bouc émissaire à l'école primaire. Cinq adultes nous confient par le biais d'entretiens semi-directifs leurs souvenirs d'enfants souffre-douleur.

Ces témoignages sont analysés sous l'angle des théories issues des courants historique, anthropologique, psychologique, sociologique et philosophique.

Les principaux auteurs sur lesquels je me base sont Didier Anzieu, Mirelle Cifali, Boris Cyrulnik, René Girard et Dan Olweus.

Dans ce mémoire, il est question du traitement des souvenirs, de la transmutation de la souffrance, de la culture enfantine, du groupe et de son fonctionnement, de la violence en milieu scolaire, de la souffrance et du bonheur.

La thématique du bouc émissaire étant peu traitée, mon travail prend les contours d'une exploration en terrain vierge. Il s'agit d'un défrichage.

Nulle hypothèse n'a été définie et les réponses aux questions formulées restent ouvertes.

Genève, le 23 août 2009.

## ***1. Remerciements***

---

*Je remercie du fond du coeur*

*Alice, Benjamin, Christelle, Fabienne et Julie pour leur témoignage et leur confiance ;*

*Mon père, pour son inestimable soutien et la correction de l'orthographe ;*

*Jaqueline, pour la relecture assidue ;*

*Christophe, pour la relecture des entretiens ;*

*Héloïse, Noémie, Virginie et Yohan pour m'avoir offert des aides ponctuelles précieuses ;*

*Enfin, Bessa Myftiu pour m'avoir aussi bien dirigée.*

## 2. Table des matières

1. Remerciements .....	2
2. Table des matières .....	3
3. Dédicace .....	6
4. Lien personnel avec la thématique .....	7
5. Le journal de bord de la démarche méthodologique ou l'art de l'agriculture .....	10
6. Cadre théorique ou petite mise en bouche historico-psychologique .....	24
6.1. Définition du bouc émissaire .....	24
6.2. Petit laïus à propos du bouc émissaire, vu sous l'angle de la théorie de René Girard .	25
6.2.1. Les victimes émissaires au travers des âges .....	25
6.2.2. Du point de vue des persécuteurs .....	27
6.2.3. Les stéréotypes de la persécution .....	28
6.3. Les mythes sacrificiels freudiens .....	31
6.4. Petit laïus historique de l'enfance .....	32
6.5. La mémoire épisodique .....	37
6.6. Présentation des personnes interviewées .....	39
6.6.1. Succincte présentation d'Alice .....	39
6.6.2. Succincte présentation de Fabienne .....	40
6.6.3. Succincte présentation de Christelle .....	41
6.6.4. Succincte présentation de Julie .....	42
6.6.5. Succincte présentation de Benjamin .....	43
7. L'analyse .....	45
7.1. La mémoire et les souvenirs .....	45
7.1.1. Les souvenirs d'événements émotionnels .....	46
7.1.2. La répression de souvenirs négatifs .....	47
7.1.3. Les souvenirs traumatiques et la résilience .....	49
7.2. La transmutation de la souffrance .....	52

7.2.1.	Les mots et la puissance du signifiant .....	52
7.2.2.	La résilience .....	55
7.2.3.	Le refoulement .....	58
7.2.4.	L'angoisse .....	60
7.2.5.	Le transfert en milieu scolaire .....	61
7.3.	La culture enfantine .....	63
7.3.1.	Les jeux enfantins.....	64
7.3.2.	Le déni de la culture enfantine .....	66
7.3.3.	Un double système normatif .....	67
7.3.4.	La violence de l'école .....	70
7.4.	Le groupe et son fonctionnement .....	73
7.4.1.	Le groupe, la bande, la foule .....	76
7.4.2.	Le groupe et les affinités entre les êtres .....	79
7.4.3.	L'illusion groupale .....	81
7.4.4.	Le groupe, l'imaginaire et le fantasme .....	83
7.4.5.	Le groupe et l'angoisse .....	85
7.5.	Les phénomènes de violences et de victimisations au sein de l'institution scolaire ....	87
7.5.1.	Violences directes et indirectes .....	90
7.5.2.	Sélection victimaire.....	91
7.5.3.	Environnements scolaires et familles .....	96
7.5.4.	Un autre regard sur les victimes et leurs bourreaux .....	98
8.	En guise de conclusion : au bout de la souffrance .....	101
8.1.	La souffrance en milieu scolaire.....	102
8.2.	Le pourquoi du phénomène du bouc émissaire selon les personnes interviewées.....	107
8.3.	Après la pluie le beau temps.....	110
9.	Bibliographie.....	113
10.	Annexes.....	118
10.1.	Entretien n°1 du 11 janvier 2008 avec Alice sur le thème du bouc émissaire	118
10.2.	Entretien n° 2 du 11 mars 2008 avec Fabienne sur le thème du bouc émissaire .....	135
10.3.	Entretien n°3 du 12 mars 2008 avec Christelle sur le thème du bouc émissaire .....	157
10.4.	Entretien n°4 du 8 juin 2008 avec Julie sur le thème du bouc émissaire .....	181
10.5.	Entretien n° 5 de juin 2008 avec Benjamin sur le thème du bouc émissaire .	206

10.6.	Concepts théoriques psychologiques et psychanalytiques .....	224
10.6.1.	Résilience selon Boris Cyrulnik .....	229
10.7.	Fonctionnement général de la mémoire .....	233
10.8.	La dynamique des groupes .....	235

### 3. Dédicace

---

*A tous les intrus, les têtes à claques, les détestés, les moutons noirs, les évincés, les mal aimés, les brimés, les martyrs, les écartés, les têtes de turcs, les souffre-douleur, les ostracisés, les exclus, les honnis, les vilipendés, les poils de carottes, les maltraités, les excrétés, les opprimés, les raillés, les maudits, les haïs, les ridiculisés, les moqués, les abhorrés, les victimes... à tous les boucs émissaires, voici votre sempiternelle histoire, la plus vieille du monde, celle qui recommence indubitablement et sans lassitude, à croire que les hommes n'apprennent jamais rien. Bienvenue dans l'étrange histoire de l'humanité. Je vais vous expliquer les balbutiements du mystère du bouc émissaire, son système de fonctionnement intrinsèque, pernicieux et obscur. Nous allons voir par quel moyen ce phénomène est rendu possible et le pourquoi profond de sa raison d'être. Merci aux boucs émissaires et au cher sentiment de culpabilité d'exister, car sans eux il n'y aurait pas de société, de religion et nous nous serions certainement déjà tous entretués.*

## ***4. Lien personnel avec la thématique***

### **▪ Prémisse d'une étincelle de vie**

Une seule intime certitude dans les balbutiements fantasmagoriques de mon mémoire : il portera sur l'enfance. Elle m'a toujours passionnée, même lorsque elle représentait la réalité de mon être. Un autre désir a commencé à m'habiter, plus tard, celui que mon écrit de master s'attarde sur le mystère de la condition humaine et le pourquoi de son inextirpable vague à l'âme qui m'interroge depuis un temps infini. Quels sont les desseins de la liane souffrance ? Peut-on grandir lorsqu'elle nous a attaché à elle alors que nous n'étions encore qu'une jeune pousse, qu'elle a attaqué nos racines? De multiples idées se sont entrechoquées dans mon esprit, je souhaitais tour à tour m'intéresser à l'enfance frappée par la mort, par le viol, par l'abandon, m'envoler au Brésil à la rencontre des enfants de la rue. Tout trop lourd, tout au dessus de mes forces, je suis encore parfois une éponge de mer excessivement passionnée qui s'investit sans retenue, corps et âme, dans toute entreprise. La thématique du bouc émissaire durant l'enfance me sembla idéale, elle était peu traitée et me touchait de près tout en étant suffisamment loin pour ne pas m'être douloureuse outre mesure.

### **▪ L'expérience du bouc émissaire**

Lorsque j'étais enfant, j'ai connu dans une mesure supportable les affres et les misères du bouc émissaire de la première à la troisième primaire. D'une façon générale, la couleur dorée n'était pas dominante sur la toile du tableau de mon enfance. Ma situation familiale et scolaire n'étant pas des plus heureuses. Pour de multiples raisons, le monde que j'habitais me semblait sibyllin, tinté d'étrangetés, d'incohérences, de non-dits, de malveillances. Ce faisant, j'éprouvais des méfiances par rapport aux autres, ne les comprenais pas aisément. J'étais souvent choquée et dubitative face aux réactions et attitudes humaines. Mais fort heureusement, il m'est aussi arrivé de me sentir émerveillée par certains actes de bravoure ou de gentillesse.

Ma classe comportait un petit noyau central de fillettes qui s'agglutinaient autour d'une meneuse qui s'amusait à manipuler son petit monde. La morgue princesse de la pluie et du beau temps était une très jolie petite fille au caractère outreucidant. Ses suivantes tournaient

autour d'elle comme des papillons attirés par une chatoyante lumière. Elles se brûlaient les ailes mais ne le remarquaient guère, aveuglées qu'elles étaient par le leurre de la lumière et rendues muettes par leur complicité. La souveraine amplifiait son illusoire pouvoir en l'asseyant sur les autres.

Du noyau central se détachaient des électrons libres qui, pour diverses raisons, ne faisaient partie du royaume qu'à de rares occasions. Selon les besoins ou le bon vouloir de la princesse, nous étions utilisés ou rejetés. Ce phénomène étant encore renforcé en troisième primaire par le jeu particulièrement pernicieux et abject d'une enseignante qui semblait éprouver du plaisir à déverser son poison humiliant sur certains enfants.

J'étais bouc émissaire en second, une autre petite fille remplissant le premier rôle, plusieurs autres enfants étaient aussi parfois ostracisés. Nous étions toutes deux des fillettes un peu hors norme. J'étais une enfant dans la lune, éprouvant de grandes difficultés face aux apprentissages scolaires. J'étais secrètement éprise d'un garçon de la classe parallèle qui avait un physique considéré comme ingrat et qui me semblait tellement triste et doux à la fois, il me touchait au plus profond de mon être. Les autres filles étaient amoureuses du plus beau, elles m'apparaissaient comme futiles, manquant de personnalité propre. Contrairement aux starlettes de l'école, j'étais fréquemment vêtue d'habits surannés et ne possédait guère de jouets « derniers cris ». Gare à moi si j'avais l'audace de déroger à cette règle. Soit elles s'arrangeaient pour détruire mon bien, soit elles me poursuivaient dans toute la cour de récréation et me vilipendaient. Il m'était interdit de briller, l'ombre que je projetais sur elles leur était insupportable.

J'ai souvenir que de temps à autre l'on me proposait de rejoindre le royaume. Mais mon immersion en terre étrangère se soldait habituellement par mon rejet. Je n'étais souvent qu'un objet sur lequel il était agréable de tester l'humiliation. Le comportement « offusquant » dont je faisais montre était parfois mis en cause. D'autres fois, c'est mon refus de prendre part aux brimades contre la fille la plus maltraitée de la classe qui me valait d'être ostracisée à mon tour. Certaines fillettes, prises à part, hors du joug de la souveraine, jouaient avec moi après l'école. D'autres filles de la classe, plus ou moins mal-aimées, étaient parfois mes copines. Les garçons, quant à eux, ne m'ont jamais maltraitée. Ils appartenaient à un monde parallèle qui avait très peu de connections avec celui des filles.

Cet état d'ostracisme, de moquerie et de brimade prit fin en troisième primaire. Je devais doubler et en éprouvais une honte profonde. Je désirais que les autres enfants ne soient pas informés de la situation dans laquelle je me trouvais et n'en parlais donc à personne. Suite à

une sournoise et rusée trahison d'une fille mon douloureux secret fut révélé au grand jour. Cette fillette, qui était la plus brillante, était aussi parfois maltraitée. Elle me demanda si elle pouvait voir mon carnet tout en m'assurant qu'elle ne regarderait pas mes notes. Elle pensait que son livret comportait une anomalie et désirait juste consulter la dernière page. Je ne savais pas que, sur ladite page, il était écrit « non promue » et lui donnais mon carnet en lui faisant une confiance naïve. C'est alors qu'elle s'écria « ouais y a Evelyne qui double ! ». Toute la classe reprit ce litannique slogan en chœur et l'entonna avec une joie non dissimulée. Les enfants tapaient dans leurs mains un rythme endiablé et dansaient. J'étais prostrée au fond de la classe attendant que la maîtresse interrompe cette sordide et douloureuse scène, la suppliant d'un regard effaré. Elle ne fit rien.

Mon désarroi fut total. Je me suis sentie trahie par cette fillette, par la maîtresse. Mais aussi par mes parents et Dieu qui n'avaient pas su empêcher mon redoublement. Ne croyant plus en rien ni en personne, étant incapable de faire confiance à quiconque, je pensais ne pouvoir compter que sur moi seule. Lorsque la nouvelle année scolaire débuta, j'étais fermement résolue à ne pas me laisser malmener par des camarades plus petits. Je me suis transformée en un drastique cactus. Il me fallut quelques années encore pour parvenir à faire tomber les épines.

## ***5. Le journal de bord de la démarche méthodologique ou l'art de l'agriculture***

Le présent mémoire s'inscrit dans un courant interprétatif qui envisage le rapport du chercheur au terrain et de la théorie au terrain sous d'autres modalités que celles qui sont offertes par la posture explicative.

Mon être est totalement imprégné des parfums de la culture de laquelle je suis issue. Ayant vécu moi-même l'expérience du bouc émissaire, je suis mon premier informateur de la thématique de cet ouvrage. De par cela même, je ne peux nullement prétendre à une objectivité absolue. Les sucs de mon expérience de vie me nourrissent constamment et changent les filtres de ma vision de la vie et de son interprétation. Pour prétendre à une quelconque scientificité, je ne puis pas me baser uniquement sur mon sens commun. Je confronte donc le sens que je donne à cette expérience avec les autres. Ce faisant, je laisse place à la découverte et je l'enrichis. Mon sens commun se voit devenir plus riche, il s'organise en fonction de théories préexistantes.

En parlant du chercheur et de l'épistémologie de la compréhension, Schurmans (sous presse) nous explique que le chercheur :

[...] est marqué par les institutions qui, forgées par l'Histoire, structurent cette collectivité et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent. [...] L'identité du chercheur est le fruit de son « expérience vécue » tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience vécue se construit dans un double mouvement : l'extériorité affecte la personne, participant ainsi de la constitution de l'intériorité ; et l'intériorité, se constituant en permanence, affecte la personne. [...] Le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte à son tour l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction : celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte.

Ce mémoire prend la forme du va-et-vient entre le terrain, la théorie et l'analyse. Une section centrale est allouée à la méthodologie, notamment autour des entretiens, de la production et de l'analyse des données. Cette logique, suivie dans la réalisation de mon étude, organise la structuration de mon texte.

La méthodologie du présent mémoire s'inscrit donc dans une démarche « en spirale » ou « de triangulation » entre terrain, théories et réflexion personnelle. Comme l'expose Rougemont (2006), la construction en spirale est issue des courants compréhensifs.

Ces courants ont modifié les modes d'emploi des recherches et aplani les hiérarchies construites entre le sens commun et la légitimité scientifique. La démarche en spirale est appelée aussi « de triangulation » car elle implique de constantes allées et venues entre pôles : le terrain, la théorie et la réflexivité du chercheur (sa manière de réagir, d'intégrer les nouveaux éléments recueillis sur le terrain et au niveau théorique). (p. 19)

#### ▪ **Naissance d'un petit rien plein d'espoir**

Choisir avec soin une graine, la planter, l'arroser, espérer qu'elle pousse, imaginer à quoi elle va ressembler, l'irradier de lumière, surtout être patiente, la regarder grandir, aimer la voir prendre des formes inattendues, lui apposer quelques tuteurs, se laisser porter au gré de ses détours, récolter le fruit mûri grâce à un doux mélange de labeur et de gourmandise ; enfin, espérer qu'il saura tous vous sustenter.

#### ▪ **Le choix du tuteur parfait**

Lorsque j'ai rencontré Bessa Myftiu, par le biais d'un cours qu'elle dispense en sciences de l'éducation, le désir de tenter l'aventure du mémoire avec elle est né dans mon esprit. Son approche littéraire, l'originalité et la richesse de son cours, ainsi que de sa personnalité, m'ont séduite. De plus, je savais qu'elle était une ancienne assistante du professeur Cifali dont les enseignements m'avaient au plus haut point captivée tant dans l'apport direct de leurs contenus que dans l'émergence des questionnements intimes induits subtilement. Tout en étant distinctes, Mireille Cifali et Bessa Myftiu me semblaient sortir de la même sorte de graine et, si je puis me le permettre, pas de la mauvaise. Je savais, suite à une discussion que j'avais eue avec Madame Cifali, qu'elle et Madame Myftiu avaient récemment écrit un ouvrage sur la thématique du bouc émissaire. Pourquoi ne pas rédiger mon mémoire sur ce sujet qui taraudait mon esprit depuis l'enfance et qui rassemble tous les intérêts qui m'habitent ? Lorsque le temps fut arrivé, en fin de mon cursus universitaire, d'arrêter un choix, il se porta tout naturellement sur le bouc émissaire. A la sortie de mon tout dernier cours en sciences de l'éducation, en juin 2007, qui avait lieu avec Bessa Myftiu, je pris mon courage à deux mains et lui fit la demande d'être ma directrice de mémoire en lui exposant brièvement mon sujet.

▪ **Explorer toutes les invisibles promesses de la graine**

Bessa Myftiu manifesta de l'intérêt pour ma démarche et me proposa de lui faire parvenir un mail afin de lui exposer mes idées de façon plus approfondie et formelle. Je lui écrivis que j'étais intéressée par le dépassement de la souffrance induite par le phénomène du bouc émissaire et que je souhaitais traiter de cela par rapport à des adultes qui avaient été des souffre-douleur durant leur enfance à l'école primaire, et les interviewer. Je désirais savoir comment cela s'était produit, quelles avaient été les conditions de l'émergence de ces situations et quelles explications pouvaient être avancées. Mais aussi, quelles en avaient été les conséquences, comment cela avait influencé leur vie, qu'est-ce qui avait permis à ces adultes de s'en sortir, ou qu'est-ce qui faisait que ce n'était pas le cas. Je me questionnais aussi sur l'importance de l'amour dans le dépassement ou le non dépassement de cette souffrance. Je m'interrogeais encore sur le rôle de notre système scolaire que je considérais comme étant un microcosme de notre société et voulais comprendre comment le phénomène du bouc émissaire pouvait être influencé par cela. Enfin, je désirais saisir en quoi le fait de malmener un camarade pouvait apporter quelque chose aux autres élèves.

Madame Myftiu fut, selon toute vraisemblance, séduite à son tour car elle accepta ma requête et se trouva par là même promulguée directrice de mon mémoire. Les courriels devinrent notre mode de communication privilégié.

Je commençai tout d'abord par lire quelques ouvrages clefs tels que Cyrulnik, B. (2001) : *Les vilains petits canards*. Cifali, M. & Myftiu, B. (2006) : *Dialogues & Récit d'éducation sur la différence*. Jubin, P. (1988) : *L'élève tête à claque*. Et Girard, R. (1982) : *Le bouc émissaire*. Je m'attelai aussi à la recherche de personnes à interviewer, car cela prenait du temps. Démarche que je fis simplement en parlant autour de moi. Je fus très étonnée du nombre considérable d'individus qui avaient été touchés par la problématique du bouc émissaire durant leur enfance. Beaucoup de femmes étaient prêtes à témoigner, à se confier, à se raconter. Les hommes semblaient plus sur la réserve. Je cherchai donc pendant plusieurs mois des personnes pouvant satisfaire à un maximum de critères. Il fallait que je trouve au moins un homme, que dans mes entretiens soient aussi représentés des êtres qui avaient eu une forte ascension sociale, des élèves présentant un profil scolaire diversifié en termes de notes, que les classes sociales soient variées, que je n'interroge pas que des personnes de mon âge. Je désirais avoir des entretiens représentatifs de la variété des possibles profils des boucs émissaires. Les interviewés devaient aussi être à même de m'offrir une connaissance de la pluralité des expériences tout en m'informant sur une problématique précise.

### ▪ **La récolte des perles de rosée des entretiens compréhensifs**

Entre février et juin 2008, j'ai interviewé séparément et pendant environ une heure et demie, quatre femmes et un homme. Agés entre vingt et cinquante ans, ils ont tous des profils scolaires, sociaux, humains et professionnels différents. Les entretiens ont été menés sur six mois, au fur et à mesure que de nouvelles personnes acceptaient d'être interviewées. Je désirais interroger des êtres ayant été des victimes émissaires uniquement durant leur enfance. Un seul entretien ne correspond pas totalement à ce profil, celui de Benjamin. Je n'ai en effet compris qu'il avait vécu cette situation à la préadolescence que lorsque nous étions en plein interview. Les personnes que j'ai choisies me sont toutes connues et pour certaines mêmes extrêmement chères et proches. J'éprouve pour chacune d'elles un respect et une reconnaissance infinie.

Je me suis intéressée à la vision et l'interprétation que les personnes interviewées donnaient aux événements qu'elles avaient vécus. La possibilité de procéder à des entretiens du type directif a été exclue car je ne n'ai pas souhaité déterminer des catégories à priori. J'ai donc décidé d'employer la méthode des entretiens semi directifs car « ils se basent sur une négociation du sens donné à la réalité entre l'intervieweur et l'interviewé » (Rougemont, 2006, p. 19).

Voici la grille d'entretien constituée pour les interviews :

### **Questions d'entretien semi directif sur le thème du bouc émissaire**

#### **Questions dressant un portrait socio-démographique de la famille de la personne interviewée :**

1. D'où viennent tes parents ?
2. Quelle profession exerçaient-ils lorsque tu étais enfant ?
3. As-tu des frères et sœurs ?
4. Si la réponse est positive : que font-ils dans la vie actuellement ?
5. Quelle était ta situation familiale, comment étaient tes parents, (divorce, naissances, frère ou sœur, maladie...) ?
6. Te sentais-tu en sécurité au sein de ta famille, est-ce que tu y étais bien ?
7. Quelles relations avais-tu avec les adultes, est-ce que tu t'entendais bien avec eux ou pas (parents, famille élargie, enseignants) ?
8. Quel type d'établissement scolaire fréquentais-tu (ville, campagne, aisé, populaire...) ?

**Questions dressant un portrait actuel de la personne interviewée :**

9. Quel âge as-tu ?
10. Que fais-tu actuellement dans la vie ?
11. Quel a été, en bref, ton parcours scolaire puis professionnel ?

**Questions sur la problématique du bouc émissaire, portrait de la personne interviewée dans l'enfance (tempérament), durée de la situation :**

12. Peux-tu me raconter quelle petite fille ou quel petit garçon tu étais (quels étaient tes rêves, ce que tu aimais, ton caractère...)?
13. Quel âge avais-tu quand tu as vécu cette situation de bouc émissaire ?
14. Combien de temps a-t-elle duré environ ?

**Questions sur la problématique du bouc émissaire, émergence de la situation, exemples d'histoires, ressenti interne, cohésion du groupe.**

15. A ton avis, y avait-il des circonstances particulières pour que cette situation émerge (changement d'école, différence de classe sociale, difficultés scolaires...)?
16. Peux-tu me raconter ton histoire, ce qui s'est passé, ce que tu as ressenti (comment étaient les autres enfants, avais-tu quand même des amis, que ressentais-tu, donner des exemples...)?
17. Comment s'entendaient entre eux les autres enfants de ta classe ?

**Questions sur la problématique du bouc émissaire et de la souffrance induite :**

18. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi à supporter, à accepter dans cette situation de bouc émissaire ?
19. Actuellement, est-ce que cette histoire te fait encore souffrir ?
20. Est-ce que tu crois que cette histoire que tu as vécue dans ton enfance ne t'a apporté que de la souffrance ? Est-ce que tu penses que le malheur peut rendre plus fort ?

**Questions sur la problématique du bouc émissaire et les explications attribuées :**

21. Comment comprenais-tu ce que tu vivais à l'époque (quelles explications donnais-tu à cette situation, quelle en était la cause, que te disais-tu) ?
22. Avec le recul des années es-tu parvenu à expliquer pourquoi tu t'es retrouvé(e) dans cette situation à ce moment de ta vie ?

**Questions sur la problématique du bouc émissaire et le dépassement de la souffrance induite (implication de l'entourage):**

23. Les adultes autour de toi étaient-ils au courant de ce que tu vivais ? As-tu pu leur en parler (si oui, comment ont-ils réagi, sinon est-ce que tu sais pourquoi) ?
24. Est-ce que tu as rencontré une personne, une passion ou quelque chose qui a pu t'aider dans cette situation ?
25. Est-ce que tu penses que tu es totalement sorti(e) de ce rôle ou est-ce que tu te retrouves parfois encore dans cette situation de bouc émissaire ?
26. Si la réponse est positive : Qu'est-ce qui t'a permis de t'en sortir (un changement de contexte, une rencontre, les années qui ont passé...)?

27. As-tu réussi à pardonner (aux autres, à la vie, à toi) ?
28. Si tu avais une baguette magique et que tu pouvais revenir en tant qu'adulte à cette époque de ta vie, que dirais-tu à cet enfant que tu étais ? Comment le réconforterais-tu ?
29. As-tu des choses que tu aimerais rajouter, qui te sont revenues ?

Suite à ma première interview, le canevas a été étoffé et remanié afin de permettre, entre autre, une vision plus globale des personnes qui ont offert leur témoignage. Les questions une à quatre et neuf à dix ont été ajoutées. De plus, j'ai réorganisé les questions en fonction de catégories très globales, définies par des titres. Les questions une à quatorze ne figurent pas dans la retranscription finale que vous trouverez en annexe de ce mémoire. Elles m'ont servi de base de données pour dresser un profil des personnes entretenues, ce qui permet d'avoir une vision plus complète de qui elles sont et de leur parcours de vie. Vous pourrez découvrir ces « cartes d'identité » aux pages 39 à 44. J'ai choisi de leur donner des pseudonymes afin de préserver l'anonymat des interviewers.

En ce qui concerne les questions d'entretien, Rougemont (2006) dit dans son ouvrage : « je me suis demandé [...] comment formuler les choses de la manière la plus concrète possible, sans pour autant perdre du niveau d'abstraction qui rend les choses intéressantes » (p. 101). Les questions pour mes entretiens ont été formulées de façon à ce qu'elles soient facilement compréhensibles, qu'elles ne comportent pas de jargon et qu'elles soient du type « langage parlé ». J'ai mis, entre parenthèses, des idées de relances pour alimenter la discussion ou des « petits pense-bêtes » afin de donner des explications pour une meilleure compréhension. J'ai essayé, autant que faire se peut, de ne pas influencer les réponses, de ne pas leur donner la direction de ce que je désirais entendre. Des questions d'approfondissement et de relance, non contenues dans mon guide d'entretien, ont été formulées en fonction des réponses de mon interlocuteur. Ces entretiens se sont un peu déroulés comme une conversation entre amis.

Ma grille d'entretiens semi-directifs a été constituée sur la base de mes pré-connaissances personnelles sur l'objet du bouc émissaire. Je me suis demandé quelles seraient les questions que je me poserais pour avoir une vision complète de la thématique de ce mémoire. Je me suis aussi alimentée des premiers ouvrages que j'ai lus, afin de m'asseoir théoriquement.

J'avais, de temps à autre, une vision trop précise de ce que j'attendais et fus quelquefois surprise des réponses. Comme l'explique Rougemont (2006), nous sommes parfois prisonniers de nous-mêmes et de notre propre structure de plausibilité. Par exemple, je m'attendais à ce que les interviewés me racontent des anecdotes précises et imagées des événements qui leur étaient arrivés en tant qu'enfants à l'école, sortes de petites histoires.

Hors la plupart ne l'ont pas fait, malgré des relances de ma part. Ils ont souvent évoqué le fait d'avoir, dans ce contexte précis, fait fi de leur passé. Ces fonctionnements différents du mien m'ont intriguée. Ils m'ont permis par exemple d'interroger la théorie sur les thématiques de la mémoire et du phénomène du refoulement ou de la répression.

J'ai suivi mon canevas d'entretien mais pas toujours dans l'ordre que j'avais préétabli, me laissant mener par les interviewés (par exemple certaines personnes ont abordé spontanément des questions que j'allais poser *à posteriori*). J'ai essayé d'interrompre et de réorienter le moins possible les interviewés, les laissant me mener vers de nouvelles voies. Cela s'est révélé être très riche et m'a permis de faire de nombreux liens théoriques auxquels je n'aurais pas pensé. Comme l'expose Rougemont (2006), ces digressions peuvent parfois aboutir à quelque chose d'intéressant. Par exemple, Fabienne parle à plusieurs reprises de rêves qu'elle a faits. J'ai pu mettre cela en lien avec les théories concernant les similitudes entre les rêves et le groupe. J'ai dû une fois réorienter Alice qui était très embrouillée, emmêlée entre son statut de bouc émissaire et d'élève en échec scolaire. Mais cela m'a permis aussi de constater, avec l'appui de la théorie, à quel point ces deux phénomènes peuvent être intimement liés.

Les entretiens ont fait l'objet d'un colossal travail de remaniement. Les interviews, qui représentaient au préalable environ une quarantaine de pages chacun, ont été réduits à une vingtaine dans un but de vous offrir uniquement ce qui s'est dit de plus important (j'ai par exemple, coupé un passage où Christelle raconte que dernièrement une amie lui avait demandé vingt francs pour prendre le train). J'ai aussi gommé les redites inutiles (par exemple lorsqu'une personne dit trois fois la même chose avec des mots différents ou lorsque elle dit « voilà, voilà, voilà »). Le fait d'élaborer une prime et brève présentation de chaque personne m'a aussi permis de supprimer une dizaine de pages pour chaque entretien.

Des propos parfois amphigouriques ont été reformulés pour leur donner un aspect plus « littéraire » tout en gardant le sens original et les spécificités de chacun. Par exemple, dans son entretien, Benjamin dit très précisément cela :

*Ouais, des ... des ... mais de nouveau je ... avec le recul, c'est clair que si cela n'avait pas été moi au milieu, j'aurais peut-être été un de ceux qui auraient fait la même chose, tu vois ? Ce n'est pas ... un gamin, il le fait ... de nouveau, s'il peut passer ... je pense qu'il n'est pas con, un gamin, il sait pertinemment qu' il y en a un ou deux qui sont boucs émissaires et puis le but c'est de ne pas être celui-là .*

J'ai remanié ses propos et écrit :

*Oui, mais avec le recul, c'est clair que si cela n'avait pas été moi au milieu, j'aurais peut-être été l'un de ceux qui auraient fait la même chose. Je pense qu'un gamin n'est*

*pas idiot, il sait pertinemment qu'il y en a toujours un ou deux qui sont boucs émissaires, et le but, c'est de ne pas être celui-là. (entretien de Benjamin p. 210)*

Certains entretiens ont subi de grands remodelages au niveau du langage, afin de les rendre plus facilement accessibles. D'autres ont fait l'objet de modifications plus subtiles et ont été repassés au pinceau.

J'avais au préalable des réticences à procéder de la sorte. Peur de dénaturer des propos, de falsifier des informations pour l'amour d'un meilleur phrasé. Mais le résultat fut, à mon sens, tout autre, les entretiens m'apparaissent comme dynamisés, libérés des ronces qui auraient pu entourer d'un halo brumeux des trésors.

- **Doux va-et-vient entre les lectures et les entretiens ou comment le vent se fait mélangeur de spores.**

En parallèle aux entretiens, je me suis adonnée à de nombreuses lectures qui ont en retour alimenté mes réflexions sur mes interviews. D'un livre à l'autre, d'un article à l'autre, je me suis laissée guider et questionnée. Une bibliographie, sur le thème du bouc émissaire constituée par Madame Cifali, m'a servie d'énorme base de farfouillement intellectuel. Certaines lectures m'ont tout naturellement menée à d'autres, plus ou moins satisfaisantes.

Je me suis très rapidement rendue compte que, d'une part il n'existait pas d'ouvrage directement écrit sur mon sujet de mémoire et que, d'autre part la thématique choisie faisait appel à de très nombreuses approches et théories que j'étais très loin de maîtriser. Cela m'apparaissait comme normal et rassurant. En effet, comment aborder le sujet de l'humain sans voir toute la complexité qui lui est inhérente ? Par exemple, dès mon deuxième entretien, suite à des propos de l'interviewée, j'ai été très intriguée par le fonctionnement de la mémoire humaine et voulu en savoir plus. La mémoire n'est pas le sujet central de mon écrit de master mais tout est basé sur elle, puisque j'interroge les souvenirs anciens de certains êtres. Il m'est donc apparu primordial de rédiger un chapitre sur cette thématique révélée par les entretiens. Un autre exemple est celui de certains ouvrages, traitant des groupes et de leurs dynamiques, qui me semblaient essentiels pour une meilleure compréhension du phénomène du bouc émissaire. Malheureusement, n'ayant pas suivi les cours de la faculté de psychologie, je n'étais pas en mesure de comprendre de façon satisfaisante le contenu de ces écrits. J'avais la sensation d'être une petite fille émerveillée devant le grand livre de la connaissance rédigé dans une langue étrangère. J'ai dû donc préalablement lire les bases des théories

psychanalytiques afin d'être à même de comprendre les perles intuitivement perçues dont regorgeaient certains ouvrages.

J'ai acheté ou photocopié tout ou partie de certains livres qui se révélaient essentiels afin de pouvoir les annoter à ma guise. J'ai emprunté d'autres œuvres littéraires dont j'ai extrait, dans un recueil personnel, l'équivalent de septante pages de notes, de retranscriptions directes dactylographiées en interligne un et qui m'ont servi de base pour alimenter toute la théorie et l'analyse du présent mémoire. J'ai inséré toutes mes notes dans un tableau qui me permettait de mettre en marge les thèmes qui pouvaient me servir pour mon analyse. J'ai parfois annoté le nom des personnes interviewées car un passage me faisait directement penser à elles. Voici un extrait du tableau que j'ai fait pour les pages onze à quinze de l'ouvrage de Cifali & Myftiu (2006) :

	Cifali, M. & Myftiu, B. (2006). <i>Dialogues &amp; récit d'éducation sur la différence</i> . Nice : les paradigmes.
1.	2. <b>La voix du cœur</b> : Histoire à la colonie d'un petit garçon enfermé dans les toilettes, les enfants se moquent de lui (p. 11-23).
<b>Différence</b>	<b>Différence</b> difficile à accepter + ressemblance qui guide une action (monitrice était aussi maigre que le garçon, dès p. 14).
Différence Ressemblance	B. Faut-il partir de la ressemblance pour arriver à la différence ? Selon Lévi-Strauss « la ressemblance n'existe pas en soi : elle n'est qu'un cas particulier de la différence, celui où la différence tend vers zéro » (p.14).
Différence Norme	M. La différence est surtout objet de moquerie. Or, personne n'est jamais dans les normes. [...] Nous pouvons toujours nous sentir hors norme, même s'il s'agit souvent d'une norme fantasmée. [...] Quelqu'un peut être bête ou intelligent suivant le contexte. Dans un milieu inadéquat, chacun va souffrir. De toute façon, cette souffrance n'épargne personne. Un enfant, un adulte la traverse pour accepter ce qu'ils sont en comparaison d'une norme fabriquée au sein d'une société. La question qui vient alors : à partir de cette souffrance, vont-ils s'exclure ou en profiter pour grandir (p.14) ?
Norme Contexte	B. La norme n'existe en effet que par rapport au contexte : à un peuple, à une couche sociale... La norme est presque un hasard (p.14).
Norme Regard des autres	M. Sans normes, il n'y a pourtant pas de groupes : le problème, c'est de savoir si elle est destructive ou régulatrice du vivre ensemble et du vivre pour soi. Chez l'autre se remarque toujours ce qui fait notre différence par rapport aux normes d'un groupe. Est-ce ce regard posé sur nous qui cause notre souffrance ? Est-ce à cause de lui que nous ne nous acceptons pas (p.14) ?
L'amélioration de soi	M. Mais pour moi, l'acceptation de soi sans limites est une limite à l'amélioration de soi. La reconnaissance de nos propres faiblesses, ainsi que de nos valeurs, est un pas nécessaire dans la prise de conscience sur nous-mêmes, la première marche pour entamer un travail sur soi. Une acceptation sans l'effort de s'améliorer, d'aller

	jusqu'au bout de ses possibilités, me semble dégradant (p.15).
Changement Accepter différence	M. Cela pose la question du changement : pour vivre, tu es obligé de te décoller de ce que tu es pour te développer. C'est quand tu acceptes qui tu es que tu peux commencer à changer ; quand tu ne t'acceptes pas, tu souffres et te détruis. [...] Tant que tu n'acceptes pas ta différence, tu ne peux pas l'intégrer dans un devenir, tu ne peux qu'être anéanti par elle. [...] L'être humain soit subit sa différence, soit en fait sa force. Mais quel travail pour réaliser ce passage, jamais traversé une fois pour toute ! [...] « Accepter sa différence pour pouvoir changer ». Mais comment ? C'est une question de posture, de rapport à ce que nous ressentons comme négatif. Toute société, toute institution est productrice de normes. L'éducation consisterait-elle à accompagner cette confrontation et non pas à s'y soustraire (p.15) ?
Particularité ici peut être norme ailleurs /Julie	B. La particularité de Charles, vis-à-vis des autres enfants, pourrait peut-être devenir une différence appréciée dans un autre groupe. [...] Il ne s'agit pas d'une différence physique mais psychique, elle constitue une norme qui l'exclut seulement par rapport au groupe d'enfants où il se trouve et non pas par rapport à la société dans laquelle nous vivons (p.15).

▪ **Le grand foisonnement et la rédaction d'un interminable cadre théorique plante carnivore**

De février à fin août 2008, je me suis adonnée à un grand chambardement foisonnant de lectures, d'entretiens, de retranscriptions, de remaniements, de réflexions.

De septembre 2008 à février 2009 j'ai à nouveau retouché les interviews (pour les rendre plus facilement accessibles) et rédigé encore et toujours un nombre considérable de pages théoriques basées sur toutes mes lectures. J'ai tout subdivisé en chapitres tels que « la mémoire et les souvenirs », « la société enfantine », « la résilience » et ainsi de suite. J'ai été moi-même surprise par l'importante masse de théorie que j'avais accumulée au fil des mois. Je pensais, avant même d'avoir commencé à écrire mon mémoire, rédiger un tout petit cadre théorique et donner une place première et centrale à l'analyse. L'inverse était en train de se dérouler sous mes yeux effarés, mon cadre théorique se transformant en un monstre constitué de septante pages.

▪ **Le labyrinthe de toutes les possibles voies sans issue de l'analyse**

Subitement, en janvier 2009, je me suis sentie dubitative, prise dans une impasse. Je ne savais comment procéder à l'analyse de mes entretiens. Plusieurs possibilités s'offraient à moi. Je pouvais, soit tout rassembler en thématiques, soit analyser chaque entretien. J'avais le prime désir de donner une place centrale aux entretiens et de procéder à une analyse à la suite de chacun d'eux, mais cela s'est révélé impossible. En effet, le nombre de pages des interviews restait considérable malgré les modifications effectuées. Bessa Myftiu me fit remarquer, de

façon tout à fait pertinente, que presque tout ce que j'avais rédigé pour mon cadre théorique constituait en soi une magnifique base d'analyse pour mes entretiens et qu'il n'était nullement nécessaire de m'adonner au travail laborieux de redites inintéressantes et redondantes que je m'apprêtais à faire. Le cœur léger et la conscience apaisée, je suis repartie gonflée d'un souffle frais et neuf.

Toujours en janvier 2009, je me suis attelée à la pré-analyse de mes données issues des entretiens. Pour ce faire, j'ai déconstruit chaque entretien en thèmes récurrents. J'ai ressorti ce qui m'a semblé être le plus pertinent. J'ai aussi inscrit, lorsqu'une thématique était directement en lien avec une théorie lue, une sorte de pense-bête (par exemple dans l'entretien de Christelle : « école **climat compétition** => voir bullying »). J'ai élaboré des catégories communes à toutes les interviews comme, par exemple : « les souvenirs », « le groupe classe », « les liens amicaux ». Cela m'a permis de voir les thématiques majoritaires, celles qui revenaient indubitablement dans les entretiens. J'ai aussi fait ressortir des catégories qui étaient plus flagrantes mais uniquement dans certaines interviews. Comme, par exemple : « le rêve et le groupe » dans l'entretien de Fabienne, « dominant-dominé » dans l'entretien d'Alice. Ces parties d'interviews ne concernent souvent qu'une ou deux personnes. Mais elles contiennent « des phrases clés qui génèrent des avancées gigantesques dans l'interprétation des propos [...] » des interviewés (Rougemont (2006), p.106). Ces propos m'ont donné l'occasion d'aller plus en profondeur dans la compréhension du phénomène du bouc émissaire. La pré-analyse m'a permis de structurer ma pensée, de m'organiser et de faire des liens entre le terrain et la théorie.

Lors de l'écriture de l'analyse à proprement parler, de février à mai 2009, j'ai repris chaque chapitre théorique précédemment rédigé, mis en lien avec les catégories que j'avais prédéfinies. Les chapitres étaient déjà subdivisés en grands thèmes occurrents. J'ai ressorti les lignes générales et regardé tout ce qui pouvait en découler en relation avec les entretiens. Par exemple, pour le chapitre traitant de la violence à l'école, j'ai porté mon attention sur des thèmes comme : « le type de victimes », « l'existence de liens amicaux », « les types de brimades », « les conséquences des brimades ». Pour chaque personne entretenue, j'ai recherché ce qui faisait appel à la catégorie générale comme : « les violences à l'école » et aux sous-catégories comme : « les conséquences des brimades ». J'ai ressorti leurs citations puis les ai rassemblées dans un document général pour chaque grand thème. Ensuite j'ai inséré dans le corps du texte théorique des exemples sortis du terrain.

Mon analyse contient les questions théoriques et les questions de recherches qui ont guidé mon travail. Ces interrogations sont ponctuées au fil du texte, souvent en début de chapitre ou

de paragraphe. Par exemple, en prémisses du chapitre traitant de l'enfance plus particulièrement mis en rapport avec les jeux, je pose les questions suivantes : « Quelles sont les règles de socialisation du groupe enfantin ? Les enfants boucs émissaires peuvent-ils ou veulent-ils les comprendre et les respecter ? Pourquoi les élèves brimés par leurs pairs ne parviennent-ils pas à s'intégrer ? Où et comment s'élabore la culture enfantine ? Comment l'adulte considère-t-il l'enfance, ses jeux, ses souffrances et ses lois ? Comment peut-il s'introduire dans le monde enfantin » ?

Les réponses aux questions se trouvent au sein du texte, dans des extraits significatifs d'entretiens et leurs articulations mis en lien avec la théorie. L'analyse présente la majorité des thèmes ressortis des interviews et fait office de présentation des résultats de recherches.

### ▪ **Les nains de jardin qui travaillaient sur mon mémoire la nuit quand je dormais**

Tout au long de la rédaction de mon mémoire, j'ai pu compter sur l'incommensurable soutien de mes proches. Mon père, embusqué drastiquement derrière son ordinateur, armé de ses infaillobles dix doigts, larbins d'un cerveau génialissime, a relu chacune de mes phrases afin d'y éradiquer la moindre de mes fautes d'orthographe qui pullulaient telles des mauvaises herbes sur les sentiers de mes écrits. Il s'est enquis régulièrement de l'avancée de mon mémoire et m'a offert une oreille attentive chaque fois que j'en éprouvais le besoin. Tout ce que j'ai envoyé par mail à Bessa Myftiu était préalablement et laborieusement corrigé par mon assidu et courageux père, aidé parfois de sa compagne quand la masse était trop conséquente pour un seul homme. Une amie, prise par surprise et au dépourvu grâce à la malice d'autres de mes amis, s'est vue obligée, en guise de cadeau d'anniversaire tiré au hasard, de relire la première version géante de mon cadre théorique initial. Elle s'est encore proposée, plus tard, de relire mon mémoire. Je la soupçonne d'avoir pris du plaisir, et non du moindre, en s'adonnant à ce petit exercice intellectuel. Ses conseils et corrections me furent judicieux, d'autant plus que son regard était aiguisé grâce à son expérience d'assistante, poste qu'elle avait occupé quelques années auparavant. Une amie, inscrite dans les courants épistémologiques et anthropologiques, assistante en sciences de l'éducation à l'université, m'a aidée à passer de la pratique de ma démarche à son explicitation théorique écrite. Grâce à la lecture de l'ouvrage de Rougemont (2006), j'ai pu conscientiser cette démarche et me rendre compte de ce que j'avais effectué. Enfin, deux autres personnes ont relu mon mémoire afin de tenter d'éradiquer les dernières fautes d'orthographe. L'une s'est attelée à la relecture des

entretiens, l'autre au mémoire en tant que tel. Il m'a été impossible de m'opposer à de tels élans spontanés et généreux du cœur.

### ▪ **Les coins inexplorés du jardin**

Certains thèmes, qui me tenaient à cœur, n'ont pas été abordés dans l'analyse de ce mémoire. L'échantillon de personnes choisi pour les entretiens ne m'a pas permis de traiter de la question des êtres qui ne sont pas du tout parvenus à se relever de la traumatisante expérience du bouc émissaire.

D'autres sujets comme : l'estime de soi, la discrimination, les stéréotypes, le pardon, le sentiment d'injustice, la haine, la norme, n'ont pas ou très peu été explorés. Pourtant ils sont tous en lien direct avec la problématique du bouc émissaire. Cela s'explique par le fait que les entretiens n'en faisaient pas directement état (les personnes n'en ont pas parlé et dans la majeure partie des cas, aucune question n'était directement posée sur ces thèmes). Cela s'explique aussi par le choix que j'ai fait de traiter en priorité d'autres problématiques ou enfin, simplement par un manque d'espace et de temps.

### ▪ **Le jardin fini**

J'ai pris le parti d'élaborer un plus petit cadre théorique comportant essentiellement les données sur le phénomène du bouc émissaire vu sous l'angle de la théorie de René Girard, sur les mythes sacrificiels freudiens ainsi que sur les concepts de base de la psychanalyse et un opus littéraire sur l'histoire de l'enfance. Le cadre théorique nous permet de saisir le phénomène du bouc émissaire, l'humain et l'enfance de façon globale.

Tous les chapitres de l'analyse, modifiés et complétés, se virent déverser, ça et là, délicatement les sucs des perles de sagesse récoltées grâce à l'offrande des entretiens. Certains aspects théoriques, moins en lien direct avec l'analyse et les interviews, ont été mis en annexes. Ces chapitres peuvent être consultés pour de plus amples informations sur des thématiques précises (par exemple le fonctionnement de la mémoire).

Puis, il fut temps de songer à rédiger la partie concernant toute la démarche méthodologique entreprise, de la compléter et de l'améliorer au fur et à mesure de l'avancement de mon mémoire. Et enfin, j'écrivis mon lien personnel avec ma thématique.

Moult questions ont ponctué mes réflexions et mon écrit de master. J'étais intéressée de voir tous les possibles, tout ce qui émerge, tout ce qui tourne autour et tout ce qui fait appel à cette thématique du bouc émissaire au sein des écoles. J'ai fait une première défriche, je suis allée à

la découverte d'un terrain encore très peu exploré. Il s'agit d'une mise en lien entre les entretiens et des apports théoriques issus des champs sociologique, anthropologique, historique et psychologique. C'est une porte ouverte sur un jardin comprenant différents sentiers. Nul chemin n'est celui de la vérité pure, tous peuvent se rejoindre ou se partager, comme un feu d'artifice, en de multiples embranchements ouvrant sur d'autres possibles. Il s'agit d'un feu d'artifice cérébral.

Ma démarche peut être comparée à une tulipe. Elle est large en haut afin de pouvoir récolter de nombreuses richesses (le soleil, la pluie, les abeilles...). Ses racines lui permettent de puiser du terrain les trésors qui vont nourrir toute la fleur. Sa tige filtre petit à petit les richesses venues du ciel et de la terre. Les deux s'alimentant mutuellement.

## ***6. Cadre théorique ou petite mise en bouche historico-psychologique***

### ***6.1. Définition du bouc émissaire***

Voici, en prémisses de ce chapitre quelques définitions qui nous permettront d'appréhender l'expression « bouc émissaire » dans son essence la plus simple et de la saisir en douceur.

Dans le sens commun, un bouc émissaire est une personne ou un groupe minoritaire auquel un groupe ou un peuple attribue injustement tous les malheurs, toutes les fautes. Il est désigné comme devant endosser un comportement social que le groupe souhaite évacuer puis est exclu, au sens propre ou figuré et parfois puni. Le bouc émissaire permet au groupe de se laver symboliquement de toutes ses fautes, de se purifier et de se sentir plus fort. (Tourev, s.d.)

Le dictionnaire des symboles, quant à lui, nous offre une seconde explication du terme bouc émissaire qui va elle aussi à l'essentiel. « Un homme est appelé *bouc émissaire* dans la mesure où il est chargé des fautes d'autrui, sans qu'il soit fait appel à la justice, sans qu'il puisse présenter sa défense et sans qu'il ait été légitimement condamné » (Chevalier & Gheerbrant, 1982, p. 140). Comme nous pouvons le lire dans l'ouvrage de Bourgeois et Rieder-Hassanein (2005), le terme de bouc émissaire est originaire de la religion judéo-chrétienne. Durant une cérémonie expiatoire nommée Yom Kippour, le grand prêtre sacrifiait un premier bouc à Dieu. Un second bouc était envoyé à un démon dans le désert, il « était censé emporter avec lui le poids des fautes du peuple, sa partie démoniaque, d'où le terme d'*émissaire* signifiant étymologiquement « envoyé » du latin « *e-missere* » : envoyer dehors » (Bourgeois, & Rieder-Hassanein, 2005, pp. 7-8). Il s'agit donc d'un bannissement qui a pour but de condamner, de rejeter le péché.

Les principaux mécanismes du phénomène du bouc émissaire ressortent clairement de ces deux définitions complémentaires. C'est-à-dire que l'on fait endosser, à une personne innocente et incapable de se défendre, des comportements, des fautes qui ne lui appartiennent pas. L'exclusion et la punition du groupe sont des résultantes possibles d'une condamnation injuste qui a pour effet de libérer les persécuteurs de leurs problèmes.

Nous allons, en premier lieu, remonter aux origines lointaines de cette expression puis nous tenterons de mieux en saisir ses différentes dimensions et toute sa complexité grâce, notamment, à une œuvre majeure de René Girard.

## **6.2. *Petit laiïus à propos du bouc émissaire, vu sous l'angle de la théorie de René Girard*<sup>1</sup>**

De tous temps, dans toute civilisation, l'humanité semble avoir eu un besoin irrépressible de créer de toute pièces des victimes émissaires. René Girard s'est intéressé de près aux persécutions collectives commises par de très grands groupes et des foules. Dans son ouvrage intitulé *Le bouc émissaire*, Girard (1982) nous dit que le phénomène du bouc émissaire est à l'origine, non seulement de la constitution de toute société, mais aussi du religieux archaïque. Il nous aide à comprendre les mécanismes qui sous-tendent ce processus. La polarisation, l'unification d'un groupe contre une victime émissaire et son sacrifice ont pour effet de ramener une harmonie éphémère dans la communauté. Chaque collectivité implique nécessairement des exclus qui sont les proies d'une violence incommensurable. Mais paradoxalement, les dites victimes, considérées comme coupables ne sont, en règle générale, vraisemblablement guère responsables des nuisances qu'on leur fait endosser. Le mécanisme des victimes émissaires est très pernicieux, car il s'enclenche sans même que l'on s'en rende compte, il semble automatique, inhérent à l'espèce humaine. Selon la théorie de Girard, il existe trois grandes étapes au mécanisme de la persécution. Il s'agit de l'indifférenciation, de l'accusation et de la sélection victimaire. Nous reviendrons plus longuement sur les divers points abordés dans les pages qui vont suivre.

### ***6.2.1. Les victimes émissaires au travers des âges***

Girard (1982) aborde le thème de l'historique, du religieux et du culturel sous l'angle des victimes émissaires. Force est de constater qu'en passant de Jésus aux dieux mythologiques, tous sont à l'origine des victimes sacrifiées.

---

<sup>1</sup> (Girard 1982), (Girard 1972), (Girard1978).

Dans la mythologie, les victimes sont vues comme étant monstrueuses et pourvues d'une force fantastique. Dans un premier temps, elles sèment la zizanie puis rétablissent l'ordre « et font figure d'ancêtres fondateurs ou de divinités. [...] Le retour à l'ordre et à la paix est rapporté à la même cause que les troubles antérieurs, à la victime elle-même » (Girard, 1982, p. 81). Dans la mythologie, la persécution érige un être considéré comme monstrueux en victime sacrée qui sera à la base du religieux ainsi que du culturel.

Chez les Aztèques, le dieu Nanauatzin, choisi à cause de ses signes victimaires (boutons, pustules), a été sacrifié dans le feu dans un but d'éradication de la peste et est réapparu sous la forme du soleil. Girard dit à ce propos :

Il se greffe, là-dessus, quelques grands effets de bouc émissaire, les bourreaux vont se retourner comme d'habitude vers leur victime qu'ils tiennent déjà pour responsable de l'épidémie et vont la tenir pour responsable de la guérison. Les dieux du soleil sont d'abord des malades jugés si dangereux qu'on recourt à l'immense flamme de Teotihuacan, véritable soleil artificiel, pour détruire d'eux jusqu'au dernier atome. (Girard, 1982, p. 88)

Comme nous venons de le constater dans les deux précédents exemples, l'effet de bouc émissaire est d'invertir drastiquement les rapports entre les persécuteurs et les victimes. Cette inversion produit le sacré, les ancêtres fondateurs et les divinités. Elle rend la victime, en réalité passive, comme la seule cause toute puissante et agissante face à un groupe qui se prétend lui-même entièrement agi.

Il m'apparaît crucial de rendre hommage à la gente féminine et aux persécutions dont elle a été l'inexorable victime depuis la nuit des temps, même si cela n'est pas en lien direct avec le sujet de mon mémoire. Girard semble vouloir aborder le thème de la victime émissaire sous un seul point de vue masculin et exclure la femme du fondement du culturel et du sacré, cela m'est intolérable. Au cours de l'histoire le « sexe faible », brimé, muselé, castré a exercé une fascination quasi hypnotique sur le « sexe fort » qui se défendait tant bien que mal des pouvoirs suprêmes et souvent maléfiques qu'il lui prêtait. Comme le souligne Maïdi (2003), les femmes, de par les persécutions incessantes dont elles font l'objet, symbolisent en réalité la victime sacrificielle. L'auteur donne l'exemple de la femme indienne, immolée volontairement pour rejoindre son défunt mari dans l'au-delà « offrant masochiquement et narcissiquement sa personne en sacrifice pour le salut des autres » (Maïdi, 2003, p. 42). Il traite aussi de la plus que fameuse et sordide question de la chasse aux sorcières sur laquelle Freud s'est penché au travers de l'analyse d'un très ancien manuscrit intitulé *Malleus maleficarum* (*Le Marteau des sorcières*, 1486). Ce traité phallogocentrique a été consulté afin

d'examiner le sort réservé à ces malheureuses. Maïdi (2003) nous explique comment les sorcières étaient vues à cette époque, il dit à ce propos :

Elles cherchaient, dit-on, jusqu'à « voler » et « priver l'homme de son membre viril » ou elles le défiaient symboliquement d'un attribut viril ». Freud voit, en effet, dans le « vol » des sorcières - dans la langue française la portée amphibologique de ce terme prend ici toute sa valeur - une représentation phallique : «... Leur grand balai est probablement le grand seigneur Pénis.» Ces femmes, le plus souvent hystériques et malades, devinrent les martyres de la hantise généralisée de la sorcellerie à cette grande époque, mais elles furent surtout les victimes de la frayeur masculine devant la sexualité jouissive et la castration de la femme. (Maïdi, 2003, pp.43-44)

Durant la chasse aux sorcières qui fit rage au 16<sup>ème</sup> siècle, le sexe féminin a été torturé, assassiné et diabolisé par milliers. Avant cela, des hommes sont devenus des victimes sacrées qui ont modelé le culturel et le religieux de très nombreuses sociétés à tendance patriarcale (Aztèques, Grecs, Juifs...). Actuellement, nous avons l'illusion d'avoir dépassé ce système de fonctionnement de persécution primitif mais, il n'en est rien. En témoignent les meurtres collectifs qui ont été perpétrés contre les Juifs durant la deuxième guerre mondiale, mais aussi les non moins tristement célèbres génocides du Darfour, du Rwanda et du Cambodge par exemple. Girard (1982) nous dit, à ce propos, que les persécuteurs modernes sont moins naïfs que ceux d'autrefois et qu'ils ne laissent plus traîner des documents utilisables contre eux.

### ***6.2.2. Du point de vue des persécuteurs***

Comme dit précédemment, les mécanismes du bouc émissaire semblent inhérents à l'espèce humaine. Les persécuteurs, toujours selon le même auteur, « sont convaincus du bien-fondé de leur violence, ils se prennent pour des justiciers » persuadés que leurs victimes sont réellement coupables, nuisibles pour la société dans son ensemble (Girard, 1982, p. 15). Ils ont l'impression d'être totalement passifs et d'avoir été dominés par le bouc émissaire. En réalité tout repose sur une illusion, celle que les persécuteurs ont en la croyance de « l'excellence de leur cause mais en réalité ils haïssent sans cause » (Girard, 1982, p. 151). En effet, il existe une incapacité de la part des persécuteurs de voir qu'ils accusent sans preuve aucune. Il faudrait s'en prendre en premier lieu à l'illusion « pour tirer tous ces malheureux de leur prison invisible » nous dit Girard (1982, p. 151).

L'auteur nous parle d'un « inconscient persécuteur », il nous dit à ce propos que :

La preuve de son existence, c'est que même les plus habiles de nos jours à découvrir les boucs émissaires des autres -et dieu sait si nous sommes passés maîtres en la matière- ne s'en découvrent jamais qui leur appartiennent en propre. Personne, ou presque, ne se sent en faute sous ce rapport. Pour saisir l'énormité du mystère, il faut s'interroger soi-même. (Girard, 1982, pp. 61-62)

Nous somme donc tous concernés directement par cette problématique, chacun de nous est inconsciemment un persécuteur en puissance.

### ***6.2.3. Les stéréotypes de la persécution***

#### **▪ Indifférenciation généralisée, crise sociale**

Les causes intrinsèques des grandes persécutions, qu'elles soient d'origines politiques, religieuses ou écologiques (catastrophes naturelles, pandémies, etc...), sont dues à l'indifférenciation. Ce sont les interdits, les tabous, les règles, les rôles, les hiérarchies qui cimentent toute société, colonne vertébrale du corps social. Lorsque l'ordre culturel s'aplanit, que les différences entre les êtres et leurs rôles s'estompent, voire disparaissent; lorsque les institutions ne sont plus distinguables; lorsque l'indifférenciation entre le jour et la nuit, entre les hommes et les dieux devient la norme, alors le chaos est le maître. Un sentiment de confusion et d'indifférenciation universelle règne sur la société. « Les gens, sans distinction d'état ou de fortune, sont noyés dans une tristesse mortelle... Tout est réduit à une extrême confusion » (Girard, 1982, p. 25).

Quelles que soit, en effet, leurs causes véritables, les crises qui déclenchent les grandes persécutions collectives sont toujours vécues plus ou moins de la même façon par ceux qui les subissent. L'impression la plus vive est invariablement celle d'une perte radicale du social lui-même, la fin des règles et des différences qui définissent les ordres culturels. (Girard, 1982, pp. 23-24)

Les riches, aussi bien que les pauvres, sont affectés par la crise, les institutions perdent de leur légitimité et ne font plus autorité, les ordres et les hiérarchies s'inversent et les relations entre les êtres sont perturbées. L'harmonie entre les hommes et le tissu social se désagrège, l'hostilité gagne en puissance. Chacun devient le miroir de l'autre, tout le monde se ressemble dans une symétrie parfaitement exécrationnelle, comme des jumeaux ennemis. L'indifférenciation signifie la mort du culturel, des échanges entre les gens. Nous n'avons plus besoin de l'autre, comme d'une entité qui nous complète harmonieusement, étant donné que nous sommes tous

similaires. L'homme, transformé en une grande masse indistincte -la foule-, décontenancé face à cette situation nouvelle, va chercher à expliquer son malheur. « A l'opposition de chacun contre chacun succède brusquement l'opposition de tous contre un » (Girard, 1978, p. 38). La foule comme un seul corps, animal prédateur, part à la chasse du bouc émissaire.

### ▪ **L'accusation**

Le deuxième mécanisme qui s'enclenche lors des persécutions est celui de l'accusation. Etant donné qu'il est toujours plus aisé d'accuser les autres plutôt que de se remettre en question, étant donné qu'autrui fait toujours mieux l'affaire que soi, étant donné que le mécanisme de la persécution se met en route sans même qu'on le décide consciemment, étant donné que les persécuteurs sont toujours convaincus de leur innocence et de la légitimité de leurs actions, étant donné qu'il n'y a pas de fumée sans feu, étant donné qu'il est difficile, voire impossible d'agir sur les causes naturelles de la crise, la foule va polariser son attention sur un groupe désigné comme responsable des nuisances. Girard (1982) nous dit, en guise d'illustration, que « les persécuteurs finissent toujours par se convaincre qu'un petit nombre d'individus ou même un seul peut se rendre extrêmement nuisible à la société toute entière, en dépit de sa faiblesse relative » (p. 27). Les victimes vont être accusées de crimes terribles, abjects qui troublent l'ordre culturel, détruisent le lien social. Les dits forfaits seront d'ordres sexuels comme l'inceste ou la pédophilie, religieux comme la profanation, immoraux et lâches comme la violence contre des êtres faibles, etc... « Les persécuteurs croient choisir leurs victimes en vertu des crimes qu'ils leur attribuent et qui font d'elles, à leurs yeux, les responsables des désastres auxquels ils réagissent par la persécution » (Girard, 1982, p. 41). Peu importe que les accusations soient véridiques ou pas, les persécuteurs ne font qu'attribuer des crimes à des êtres considérés comme responsables de catastrophes.

[Pour les bourreaux], le coupable est tellement consubstantiel à sa faute qu'on ne peut pas dissocier celle-ci de celui-là. Cette faute apparaît comme une espèce d'essence fantastique, un attribut ontologique [...]. Sur son passage tout se détraque et l'herbe ne repousse pas. Il produit des désastres aussi naturellement que les figuiers ses figues. Il lui suffit d'être ce qu'il est, c'est-à-dire un coupable. (Girard, 1982, p. 55)

### ▪ **La sélection victimaire**

Le troisième mécanisme est celui de la sélection victimaire par le groupe. Girard (1982) dit à propos de la foule que « [...] c'est le groupe en fusion, la communauté qui littéralement se

dissout et ne peut plus se ressouder qu'aux dépens de sa victime, son bouc émissaire » (p.154). Cette foule a donc un besoin vital de trouver sa victime, mais qui ? Tous ceux qui présentent des particularités, des signes victimaires. Girard (1982) écrit que « plus on s'éloigne du statut social le plus commun, dans un sens ou dans l'autre, plus les risques de persécutions grandissent » (p. 31). Pour Girard (1982), ce sont toutes les extrémités qui attirent les violences collectives, tant les très riches que les très pauvres, les êtres à succès ou en échec, les beaux et les laids, les séducteurs ou ceux qui déplaisent « [...] et c'est aussi la force des plus forts qui devient faiblesse devant le nombre. Très régulièrement, les foules se retournent contre ceux qui ont d'abord exercé sur elle une emprise exceptionnelle » (pp.31-32). En bref, les infirmes, les étrangers, les difformes, les malades, les orphelins, les minorités ethniques mais aussi les génies, les physiques de rêve, les fortunés encourent des risques majeurs de devenir l'objet de toutes sortes de persécutions, car les extrêmes et les anormalités font peur. Dans d'autres cas, il n'existe pas de signes victimaires, alors ils sont inventés de toutes pièces. Il résulte une polarisation de la violence contre ces êtres hors normes, qui subissent des discriminations sans commune mesure avec les nuisances qu'ils pourraient éventuellement occasionner. Ces gens, en cas de crise, demeurent différents, alors même que toute l'humanité baigne dans un flou d'indifférenciation ; ils dénotent.

La différence entre les êtres, dans un système qui ne connaît pas la crise, fait partie de la norme, elle est légitime et nécessaire.

Chez tous les individus il existe une tendance à se sentir plus « différents » des autres que les autres et parallèlement, dans toute culture, une tendance à se penser non seulement comme différente des autres mais comme la plus différente de toutes, parce que toute culture entretient chez l'individu qui la compose ce sentiment de différence. [...] Ce n'est pas la différence au sein du système que signifient les signes de sélection victimaire, c'est la différence hors système, c'est la possibilité pour le système de différer sa propre différence, autrement dit, de ne pas différer du tout, de cesser d'exister en tant que système (Girard, 1982, pp. 34-35).

Un système, plongé dans l'indifférenciation, c'est-à-dire quand il diffère de sa propre différence, n'est plus un système. En cas de crise, quand les personnes n'ont plus d'intérêt à échanger entre elles car elles sont toutes identiques, tout est indifférencié et les êtres se transforment en foule. La « différence hors systèmes » terrorise, elle est la seule différence qui subsiste et elle montre à quel point le système est fragile et mortel. Les reproches faits à l'encontre des minorités « c'est de ne pas différer comme il faut, à la limite de ne pas différer du tout » (Girard, 1982, p. 35).

▪ **La phase finale : le sacrifice**

Le sacrifice, paroxysme du mécanisme de persécution, représente la phase finale qui rétablira l'ordre des choses, l'harmonie dans la société. Les victimes émissaires « sont choisies en vertu non des crimes qu'on leur attribue mais de leurs signes victimaires, de tout ce qui suggère leur affinité coupable avec la crise », l'on rejette sur elles la responsabilité de tous les malheurs et on s'en libère en détruisant ou en expulsant les coupables « de la communauté qu'elles polluent » (Girard, 1982, p. 37). Les victimes, incapables de se défendre ou de se justifier, sont désignées comme les coupables du fléau qui disparaîtra lorsqu'elles ne seront plus. C'est cela que l'on désigne sous le terme de mécanisme sacrificiel. L'ordre, le retour à la norme dans la société est rétabli suite à ce crime. La communauté n'a pas la sensation d'avoir agi mais d'avoir été agie par une puissance supérieure, seules les victimes se sont rendues coupables de méfaits. La victime émissaire qui, dans le fantasme collectif avait été la source de toutes les discordes, devient sacrée car c'est elle aussi qui ramène l'harmonie.

### **6.3. Les mythes sacrificiels freudiens**

Dans son ouvrage intitulé *Totem et tabou*, Freud<sup>2</sup> (1951) émet l'hypothèse qu'à l'origine de l'humanité il existait une horde primitive d'humains qui vivaient sous le joug de l'autorité d'un père tout puissant et brutal. Lui seul avait le privilège de la possession sexuelle des femmes et n'hésitait nullement à tuer ou exclure ses garçons qui représentaient une menace. Les fils, jaloux de leur père, le tuèrent et le mangèrent. Suite à cet acte, pris de remords, ils érigèrent un totem à son effigie. Ils l'idéalisèrent et le transformèrent en dieu représentant de l'amour mutuel. Deux tabous furent prescrits, à savoir, l'interdiction d'avoir des relations sexuelles avec les femmes du même clan totémique (inceste) et l'interdiction de tuer le totem (parricide).

Pour Enriquez (1992), ce meurtre commis en commun a permis au sentiment de culpabilité de prendre naissance ainsi que de se développer. Le chef symbolise le déni de l'existence d'autrui et l'instinct de mort. « [...] Tout leader sera l'héritier inconscient de l'omnipotence

---

<sup>2</sup> Pour plus d'apports théoriques concernant les concepts psychanalytiques (par exemple : les topiques, l'inconscient, le moi, les pulsions et la libido), veuillez vous référer aux annexes en pages 224 à 229.

du chef de la horde. Une civilisation se crée donc à partir de la violence du père et de la violence en retour des fils » (Enriquez, 1992, p. 21).

Le complexe d'Œdipe, qui est un concept central dans la théorie freudienne, est défini comme les pulsions qui poussent le petit garçon de deux, trois ans, à éprouver une attirance pour sa mère et de la rivalité hostile pour son père. Pour Freud (1928), il existe un parallèle entre sa théorie sur la horde primitive et le complexe d'Œdipe qui est : l'inceste et le parricide. C'est-à-dire ne pas épouser sa mère et ne pas tuer son père.

Rosolato (1987) aborde Œdipe comme un mythe sacrificiel. Œdipe représente une victime émissaire contre qui les hommes et les dieux sont ligüés. Il accomplit d'abominables crimes tels que l'inceste et le parricide qui se révèlent être des actes désorganiseurs de la société. Il est vu comme la cause du fléau de la peste, dont les hommes cherchent à se délivrer. L'acharnement dont il est l'objet s'explique par l'ignorance et l'innocence qu'Œdipe n'a de cesse de crier. C'est cette ignorance qui établit son état de victime. Il est aussi porteur d'une infirmité (il boite car ses pieds sont percés, il s'est crevé les yeux), c'est un étranger qui, de plus, est issu d'une haute lignée. Il fait partie de la catégorie des minoritaires. Ce faisant, sont focalisés sur lui toutes les violences du peuple.

Force est de constater que la psychanalyse parle du fondement de la société et du culturel en terme de mythe sacrificiel. Une nouvelle fois, nous voyons que le phénomène du bouc émissaire est compris comme un créateur du tissu social. Ce qui se joue dans les écoles, entre les enfants, est-il du même ordre ? Manipulés par notre ça, nos instincts, notre libido ; déchirés entre nos pulsions de vie et de mort, entre le principe de plaisir et de réalité, le fait d'endosser un rôle de sado ou de masochiste ne ferait-il pas partie des expériences normales que doivent vivre les enfants ? Quel adulte peut se vanter de n'être plus, à des degrés divers, dans un tel système de fonctionnement ?

#### **6.4. *Petit laïus historique de l'enfance***

Les enfants appartiennent, eux aussi, à une catégorie minoritaire. Ils se voient habituellement considérés comme des êtres fragiles, naïfs, ignares et sauvages. Aussi sont-ils souvent l'objet de violences innommables. Ils sont en tous lieux, de tout temps, des victimes émissaires idéales. Il est tellement aisé d'asseoir son pouvoir sur eux. Quel est ce peuple sur qui l'avenir de tous repose et duquel nous sommes tous issus; quelle est son histoire?

Comme nous pouvons le lire dans la thèse de Delalande (2001), dès le Moyen-Âge, les enfants vus comme plus fragiles et moins capables que les adultes, ont été considérés comme l'avenir de la société. A cette époque, l'on ne ressentait pas encore le besoin de séparer les grands des enfants. Les activités, les jeux et les espaces de vie étaient identiques pour tout un chacun. L'enfant, au même titre que l'adulte, était considéré comme étant pourvu d'une âme qu'il était nécessaire de protéger.

A partir du 18<sup>ème</sup> siècle, l'enfant, qui était jusqu'alors essentiellement pris en charge par la famille et la communauté, fut l'objet de la convoitise de l'église puis de l'état qui désiraient éduquer, moraliser et instruire la jeunesse. Puis, à l'époque de la révolution industrielle, l'école se substitua de plus en plus aux familles défavorisées et miséreuses qui ne disposaient guère de temps pour s'occuper de leur progéniture. L'école protégea les petits de la rue ainsi que du travail à l'usine.

L'instauration de l'école obligatoire au 19<sup>ème</sup> siècle comporte une dichotomie souvent décrite par les historiens. A savoir qu'elle est vue comme bénéfique tout en étant nuisible en ce qui concerne le milieu populaire qui voit sa population infantine dépossédée « d'un temps, de lieux et d'activités qui lui appartenaient » (Delalande, 2001, p. 28). Les enfants sont progressivement séparés des adultes, regroupés en classes d'âges, de sexes et d'appartenances sociales.

Au fur et à mesure du temps qui passe, les enfants sont portés à la valorisation, considérés comme un bien précieux. Les représentations des adultes sur les petits changent, ce essentiellement en raison de la chute des natalités. La réduction de la mortalité infantine devient un objectif prioritaire, mené à bien par le biais du développement de la gynécologie, de la pédiatrie et de la puériculture. En ce qui concerne l'évolution de la protection de l'enfant, dans un premier temps « l'Eglise avait fait état des droits et des devoirs des parents sur leurs enfants » (Delalande, 2001, p. 28). En fin du 18<sup>ème</sup> siècle, c'est l'Etat qui s'atèle au contrôle judiciaire des familles. Puis se met en place, progressivement, le droit de l'enfant. Au 19<sup>ème</sup> siècle, le plein pouvoir sur la femme et l'enfant est donné au père, puis on réduit le travail des enfants et enfin, on limite le pouvoir du père dans un but de diminution des brutalités de celui-ci exercé sur sa descendance. Petit à petit la famille est surveillée et peut être rendue coupable si elle n'observe pas les nouvelles lois. En 1959, la Déclaration des droits de l'enfant ne désigne plus seulement l'enfant comme objet de protection mais lui donne des droits. C'est en 1989 que la Convention internationale des droits de l'enfant est

adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU, des droits sont rajoutés à l'enfant afin de compenser sa fragilité.

### ▪ **Vision de l'adulte sur l'enfant**

De tous temps, les enfants ont fait l'objet d'observations, de réflexions, de mystères et de craintes de la part des adultes qui les ont entourés. Souvent diabolisés, ils ont été comparés à des bêtes rusées, à une mer capricieuse, à des sauvages au stade zéro de socialisation. Platon dit à cet effet que :

De tous les animaux, c'est l'enfant qui est le plus difficile à manier ; par l'excellence même de cette source de raison qui est en lui, non encore disciplinée, c'est une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes. Aussi doit-on le lier de multiples brides. (Platon, cité par Debarbieux, 1999 p.79)

Les adultes ont assouvi sur les enfants leurs désirs de dressage, pulsions dictées par une peur inconsciente. L'enfant est en fait étroitement lié à l'adulte « qui se défend de sa propre enfance pour ne pas ressentir en lui des élans qu'il a trop bien appris, dans son accession à la « maturité », à refouler et à réprimer, s'interdisant alors toute rencontre avec lui-même » (Imbert, 1983, p. 26).

Dans son ouvrage intitulé *Si tu pouvais changer l'école, l'enfant stratège* de 1983, Imbert retrace la pensée d'Alain et de Binet, célèbres psychologues et pédagogues du siècle passé, pour qui l'autorité était nécessaire car les groupes enfantins étaient vus comme un troupeau irresponsable et désordonné, sans lois ni règles. Alain parle du mal consubstantiel à la nature des enfants, dont il faut à tout prix les délivrer. Le rôle du maître d'école consiste en une lutte pour la conservation de son autorité et doit, pour ce faire, user de la stratégie du « diviser pour régner ». Les enfants deviennent tout particulièrement menaçants à partir de l'instant où ils sont rassemblés en groupe. Binet redoute le « troupeau » qu'ils constituent et Alain parle de « société d'enfant » considérée comme « sauvage » dans sa véritable nature lorsqu'elle est éloignée du milieu familial qui l'isole de ses pairs. Imbert, en résumant la pensée d'Alain, nous apprend que lorsque qu'il se retrouve parmi ses semblable,

l'enfant constitue une force « aveugle », capable d'emporter sur son passage l'autorité qui aurait le malheur de ne pas lui opposer les digues les plus résistantes, [...] ce peuple enfant peut, comme une mer grosse de toutes les tempêtes, déborder toutes les retenues, sauter par-dessus tous les remparts. ( Imbert, 1983, p. 44)

Il en résulte une incommensurable force du groupe qui perturbe même les élèves les plus sages. Le peuple enfantin constitue une mer aveugle pour qui la politesse familiale n'a plus cours, les chérubins retournent à l'état sauvage.

Alain parle de « peuple » et de société d'enfants, mais il est clair qu'à travers ce peuple et cette société, il dénonce un état absolument étranger à la culture des sociétés sauvages, un état infiniment plus primitif, une sorte de degré zéro de socialisation. Le peuple enfant est « foule » plutôt que société. (Imbert, 1983, p. 45)

Alain préconise, pour dompter cette foule, de lui opposer une plus grande force physique, afin de maîtriser les désordres.

L'enfant réuni à l'enfant est appréhendé comme un troupeau, un peuple menaçant, une foule. Serait-il possible de faire un parallèle avec la foule de Girard, qui résulte de l'indifférenciation et qui est capable de mettre en route le processus du bouc émissaire ?

#### ▪ **L'enfance, « monde artificiel » construit par l'adulte**

L'enfant vit en dehors du champ social depuis l'essor de la société bourgeoise. Comme nous avons pu le voir au cours de l'histoire, les enfants contemporains ont été petit à petit désocialisés de la culture de l'adulte, regroupés entre eux. Alain, selon Imbert (1983, p. 25), « attribue à une nature enfantine un état d'impuissance et de dépendance qui sont autant de caractéristiques d'une production historique ».

L'enfant vit par-delà lui-même mais c'est dans un milieu clos, dans un milieu bien gardé par des barrières, dont l'adulte entoure la tendre enfance afin de la préserver. L'enfant ne connaît point la sévérité de l'existence pure, de l'être concret, ni de l'être social. Il ne connaît point le souci du salaire quotidien, il ne connaît pas le prix du temps. L'enfant vit par-delà lui-même dans un monde artificiel que lui a construit l'adulte. (Château, 1947, cité par Imbert, 1983, p.25)

L'enfant, enfermé dans un « monde artificiel », est exclu socialement dans un but de protection « d'une enfance trop fragile pour être confiée à elle-même » (Imbert, 1983, p. 25).

#### ▪ **Civiliser l'enfant**

L'enfant, étant vu comme un animal, un sauvage, va être dressé dans son corps et dans son esprit par l'école au travers du maître qui se doit de le civiliser. Imbert (1983) fait une comparaison entre les missionnaires, les colonisateurs qui prétendent se trouver face à des civilisations « inférieures » et le maître d'école qui est en face d'êtres totalement « étrangers à

la civilisation ». Ferguson (1767) notait dans son *Essai sur l'histoire de la société civile* : « Non seulement l'individu avance de l'enfance à l'âge d'homme, mais l'espèce, de l'état primitif à la civilisation » (Ferguson, 1767, cité par Imbert, 1983, p. 47). Le maître est garant de la civilisation supérieure à laquelle il appartient et se trouve face à une « pseudo-civilisation » « inférieure ». Les enfants se situent dans une sorte d'antichambre culturelle que l'on se doit d'élever à un rang supérieur. « Plus jeune l'enfant, plus grande la supériorité morale et intellectuelle des maîtres, plus impérative leur mission » (Imbert, 1983, p. 48).

L'enfant serait le produit des stratégies de civilisation. L'éducateur accomplirait le rêve du colonisateur, celui de civiliser des sauvages totalement vierges sans prendre le risque de voir ressurgir les anciennes mœurs. La civilisation aurait pour mission d'ôter en douceur les libertés et de rendre productifs des hommes libres. Les enfants scolarisés sont apprivoisés, rendus assidus dans leur travail, sages et réfléchis, respectant les règles établies. « L'idéologie coloniale et l'idéologie éducative règlent le même problème : justifier, en occultant sa violence, une entreprise d'asservissement et de contrôle, de transformation de forces libres en forces aptes à produire » (Imbert, 1983, p. 49). Kant écrit que « [...] l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école, non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'y habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on ordonne » (Kant, 1980, cité par Imbert, 1983, p. 51).

Pour mon travail de master, j'ai choisi d'interviewer des personnes qui avaient été boucs émissaires du temps de leur enfance, pendant leur scolarité. Les histoires qu'ils nous ont offertes sont rendues accessibles par le seul truchement de leur mémoire. Pour certains, les souvenirs sont enfouis profondément et rendus difficilement accessibles. Comment fonctionne la mémoire ? Quelle validité accorder à des récits de souvenirs lointains qui se sont déroulés il y a quinze ans au moins et qui plus est, durant d'enfance - période où l'amnésie est chose ordinaire ?

## 6.5. La mémoire épisodique<sup>3</sup>

Selon Brédart et Van der Linden (2004), la mémoire épisodique semble jouer un rôle primordial dans le domaine de la mémorisation des souvenirs biographiques. Comment fonctionne-t-elle précisément ?

La mémoire épisodique, qui est aussi connue sous le nom de « mémoire autobiographique », constitue une sous-partie de la mémoire à long terme. C'est cette mémoire autobiographique qui permet à l'individu de réguler son comportement, de prédire ce que pourrait être son futur et de se constituer une image de lui-même.

La mémoire épisodique s'occupe spécifiquement de l'encodage, du stockage ainsi que de la récupération des éléments biographiques de notre existence. Par exemple, si l'on parvient à se rappeler du nom de nos camarades de classe, cela se produit grâce au travail effectué en mémoire épisodique. En plus de l'enregistrement des événements dans un contexte spatiotemporel, la mémoire épisodique encode les détails phénoménologiques, perceptifs et sensoriels comme par exemple l'état émotionnel du sujet. L'encodage (ou engraphie) doit être cohérent, c'est-à-dire que les différents traits d'un événement doivent être liés. En outre, plus l'engraphie est élaborée et riche, plus le niveau de la mémorisation sera élevé.

Le souvenir est dépendant des affinités entre les processus de l'encodage et ceux de la récupération. Cela signifie que notre façon spécifique de traiter ou d'encoder va déterminer ce qui pénètre la trace biologique de la mémoire (engramme ou trace mnésique) « et la probabilité d'un rappel ultérieur de l'évènement dépend de la façon dont un indice de rappel réinstalle l'encodage original ou s'apparie avec lui » (Schacter, 1999, p. 78).

Le souvenir d'un événement vécu est considéré comme :

Un pattern de traits qui représente les différentes facettes de cet épisode [...]. La récupération d'un épisode en mémoire implique un processus de complément de pattern dans lequel un sous-ensemble de traits correspondants à un épisode passé spécifique est réactivé, cette activation se propageant alors au reste des traits qui composent cet épisode. (Van der Linden, 2003)

Les souvenirs sont consolidés en mémoire de plusieurs façons. D'une part, ils sont renforcés par l'enclenchement d'un processus qui provoquera des changements dans les connexions néocorticales afin de stocker de façon définitive le souvenir et, d'autre part, il serait

---

<sup>3</sup> Pour plus d'apports théoriques concernant la thématique de la mémoire, veuillez vous référer aux annexes en pages 233 à 235.

vraisemblable que lorsque nous sommes dans les bras de Morphée, notre cerveau effectuerait un travail incessant afin de préserver nos souvenirs. Le neuroscientifique Jonathan Winston a suggéré, il y a plus de dix ans, que les souvenirs subissaient une consolidation pendant le sommeil, notamment lors de la phase de mouvements oculaires rapides où nous rêvons le plus fréquemment et le plus intensément.

Les souvenirs que nous avons de notre passé déterminent ce que nous croyons sur nous. Un même événement, conté par deux personnes, peut parfois diverger totalement. Cela s'explique par le fait que tout ce que nous enregistrons en mémoire dépend de nos expériences antérieures. Nos connaissances préalables et nos besoins modulent ce que nous allons sélectionner et encoder. C'est-à-dire que ce que nous encodons est déterminé par qui nous sommes. Mais il faut aussi savoir que des émotions attribuées au passé peuvent en fait provenir de la manière dont nous avons organisé la remémoration du souvenir dans le présent.

## **6.6. Présentation des personnes interviewées**

La partie la plus importante de ce mémoire est constituée par les entretiens que vous pourrez retrouver entièrement retranscrits aux pages 118 à 223.

Les récits, si généreusement et spontanément offerts, sont tous riches et bouleversants. Des antagonismes et des similitudes étonnantes sont révélés, des philosophies de vie sont abordées, des douleurs ravivées, toute la force de l'humain tant lumineuse qu'abjecte y est dévoilée. Roman de vies intimes, roman de la vie extraordinaire dans sa banale sordidité.

Les personnes entretenues pour l'élaboration de mon mémoire, dont quatre femmes et un homme viennent d'horizons, de niveaux sociaux, d'univers professionnels différents. Elles ont toutes vécu des situations d'ostracisme et de brimade pendant leur enfance, durant leur parcours scolaire.

Il m'est paru opportun de vous offrir une succincte présentation de qui ils sont, de leurs parcours de vie. Leur donner forme pour qu'ils ne soient pas de simples prénoms aux yeux des lecteurs. Afin qu'ils ne soient, au grand jamais, réduits à de tristes étiquettes de victimes émissaires. Faire ressurgir l'humain tout en respectant l'anonymat et l'intimité pour que puissent se dessiner devant vos yeux des personnes à part entière, riches et composées de multiples dimensions. L'être dans toute sa magnifique complexité intrinsèque. Voici les portraits des personnes interviewées.

### **6.6.1. Succincte présentation d'Alice**

*Alice est une jeune femme enceinte âgée de vingt-neuf ans. Ses parents sont d'origine italienne. Sa mère, née en Suisse, travaille comme secrétaire médicale. Son père, chauffeur de taxis, est arrivé à Genève pendant son adolescence. Elle a un frère de deux ans son aîné, avec qui elle entretient des rapports complices. Toute sa famille est très unie. Durant son enfance, son environnement familial sain lui a permis de s'épanouir en toute quiétude sous le regard bienveillant de ses parents. La famille a toutefois connu des moments difficiles lorsque le père s'est retrouvé au chômage suite à la faillite de son magasin. De plus, le père d'Alice avait de la peine à comprendre que sa fille puisse rencontrer des difficultés dans les apprentissages scolaires.*

*Petite fille rêveuse et timide, elle adorait, des heures durant, jouer avec ses « Barbies » et ses « Popol's » dans un monde paradisiaque fabriqué selon son idéal d'enfant. Sa scolarité s'est déroulée dans la campagne genevoise au sein d'une école publique accueillant des enfants issus de familles aisées ainsi que de la classe moyenne. Les enfants de nationalités étrangères y faisaient encore figure d'exceptions. Elle s'est vue contrainte de doubler sa deuxième primaire. Tout le reste de sa scolarité s'est déroulé sans grand éclat. Elle ne se sentait pas vibrer de la fibre estudiantine et avait de la peine à se conformer au système et aux exigences d'excellence de l'école. Après le cycle d'orientation, elle a suivi deux ans d'études à l'Ecole de Culture Générale et y mit un terme avant la troisième année, n'ayant plus le courage de continuer dans cette voie qui ne lui correspondait guère. Elle se lança dans des études de médecine parallèle et devint après plusieurs années masseuse professionnelle. Pendant la même période, afin de financer son école privée, elle exerça divers petits emplois. Elle fut, tour à tour, « Mary Poppins » en s'occupant de deux petites filles à leur domicile, emballeuse d'objets de vente par correspondance, vendeuse dans un magasin diététique. Depuis plusieurs années, elle exerce en tant qu'aide soignante non qualifiée dans une maison de retraite et s'apprête dans un proche avenir à suivre une formation qui lui donnera le titre d'assistante en soins communautaires.*

### **6.6.2. Succincte présentation de Fabienne**

*Fabienne a vingt-cinq ans au moment de l'entretien. Issue d'une famille genevoise, son père est technicien dentiste et sa mère assistante dentaire. Elle a une sœur, plus âgée de trois ans. Sa jeunesse s'est déroulée dans un cadre familial harmonieux où elle se sentait en sécurité. D'un naturel timide mais gai, elle s'entendait bien avec son entourage et les adultes en général.*

*Elle a suivi sa scolarité obligatoire à la campagne, dans une école publique avec des camarades issus pour la plupart de milieux aisés.*

*A la fin de sa scolarité obligatoire, elle a étudié deux ans à l'Ecole de Culture Générale, suivis d'une année sabbatique avant de terminer son cursus.*

*N'ayant pas encore défini son projet professionnel, Fabienne a effectué différents travaux temporaires avant de se retrouver au chômage à l'issue de son dernier travail dans une crèche, suite à des problèmes relationnels.*

*Actuellement, attirée par le domaine social, elle étudie en première année à l'Institut d'Etudes Sociales à Genève.*

### **6.6.3. Succincte présentation de Christelle**

*Christelle, qui a vingt-deux ans au moment de l'entretien, a vu le jour à Genève. Son père, né à Château d'Oex est horloger et sa mère, d'origine française mais ayant toujours résidé à Genève, exerçait le métier de décoratrice.*

*Sa jeunesse s'est déroulée dans un cadre familial normal. Cependant, la naissance de sa sœur, de cinq ans sa cadette, qu'elle désirait pourtant, lui a causé passablement de problèmes. Sa mère, ayant accouché le jour de ses premières promotions scolaires, n'a pas pu assister à la cérémonie, d'où un sentiment naissant d'injustice et de mise à l'écart qui a toujours nui à ses relations avec sa petite sœur, sur laquelle se reportait toute l'attention de ses parents et des tiers.*

*Ses relations avec son père étaient un peu tendues lors de sa scolarisation, Christelle ne montrant que peu d'intérêt pour les études, qu'elle suivit à l'école publique genevoise. Au sein de son établissement scolaire, le redoublement n'était pas cautionné. Les élèves qui avaient de la facilité se voyaient motivés et soutenus par les enseignants, tandis que ceux qui se trouvaient en difficulté étaient laissés pour compte. Dans sa classe régnait un climat de compétition entre les écoliers. Christelle termina sa scolarité obligatoire en obtenant des résultats modestes sans toutefois redoubler.*

*Après deux ans passés à l'Ecole de Culture Générale, Christelle entreprit un apprentissage d'assistante en pharmacie de trois ans et obtint son certificat avec de bonnes notes. Cependant, durant cette période elle eut à subir le mobbing du gérant de la pharmacie, à l'instar de ses collègues dont dix sur un effectif de douze quittèrent leur emploi. Cet épisode lui a fait se sentir à nouveau le bouc émissaire, d'autant plus qu'elle était une apprentie et non pas professionnelle diplômée. Elle a éprouvé le sentiment d'être injustement traitée, dénigrée et impuissante.*

*Tombée enceinte avant la fin de son apprentissage, son employeur ne lui proposa pas d'engagement et Christelle se retrouva au chômage pendant dix-huit mois. A l'issue de cette période, elle retrouva un emploi mais le quitta après trois mois, suite à des problèmes relationnels.*

*Christelle se décrit comme une personne gentille mais à caractère fort, qui a appris à se construire une « carapace » depuis son enfance. Petite, elle s'entendait relativement bien avec les adultes, sauf ceux qui représentaient une figure d'autorité. Elle aimait beaucoup jouer, grimper aux arbres, danser, rigoler et ne pas penser aux études. Elle se rêvait parcourant le monde telle une aventurière.*

#### **6.6.4. Succincte présentation de Julie**

*Julie est issue d'un milieu aisé, née à Genève en décembre 1952 d'un père luxembourgeois et d'une mère anglaise travaillant tous deux dans une organisation internationale. Son frère a vu le jour en Angleterre en août 1955. Elle a été essentiellement élevée par sa grand-mère maternelle, qui vivait avec eux, sa mère travaillant à plein temps pendant que ses enfants étaient petits. Plus tard, en plus de son travail, lorsque les enfants ont été adolescents, la maman a entrepris des études universitaires par correspondance qui ont duré six ans. Pendant cette période, les enfants n'ont quasiment pas vu leur maman qui passait le plus clair de son temps après le travail à étudier. La grand-mère était celle qui assurait le suivi de l'intendance de la maison, aidée de diverses jeunes filles au pair. Julie nous dit avoir eu une vie de famille très heureuse et sécurisante malgré des ressentiments qu'elle a pu éprouver contre sa mère à l'adolescence.*

*C'est à l'école seulement que Julie a commencé à apprendre le français. En effet, chez elle, on parlait anglais et allemand. L'école primaire qu'elle a fréquentée était de type populaire. La majorité des élèves de sa classe étaient issus du milieu ouvrier, certains d'entre eux étaient même des enfants orphelins ou retirés de leur famille, qui vivaient en institution. Elle a obtenu une dérogation pour commencer l'école plus tôt, à un peu plus de quatre ans et demi au lieu de cinq. Elle a senti très rapidement un décalage entre elle et les autres élèves, d'une part parce qu'elle appartenait à une classe sociale élevée et, d'autre part parce qu'elle était une étrangère qui ne parlait pas un traître mot de français. Enfin parce qu'elle s'est rapidement trouvée première de classe et par la même occasion « chouchou » des enseignants. Elle se souvient de l'école primaire comme d'une période malheureuse de sa vie.*

*Petite fille, elle entretenait de bonnes relations avec tous les adultes. Elle se décrit comme une enfant sage qui faisait figure de fillette modèle. Elle aimait déjà lire et utiliser des mots compliqués. Elle adorait les animaux et dessinait très bien. Ses rêves*

*étaient ambitieux, elle s'imaginait, tour à tour, interprète, avocate, artiste peintre ou vétérinaire. Studieuse à l'école, elle a toujours été encouragée par sa famille.*

*Suite à l'école primaire, elle est allée à l'école préparatoire des jeunes filles durant deux ans. Puis l'enseignement mixte a été institué. Alors elle a suivi des cours au collège pendant deux ans. Ayant rencontré des difficultés, elle a fini ses classes dans l'enseignement privé à l'école Moser où elle a obtenu une maturité fédérale. Depuis 1975, elle est titulaire d'une licence en sciences commerciales et industrielles.*

*Après l'université, elle a exercé divers emplois de courtes durées dans un fiduciaire, une banque avant de se fixer dans le domaine du crédit. Actuellement, elle cumule deux activités professionnelles, une en tant qu'analyste financière et l'autre comme traductrice de programmes et d'applications.*

### **6.6.5. Succincte présentation de Benjamin**

*Benjamin est fils unique, né à Yverdon d'un père assistant social et d'une mère vietnamienne. Il a vingt-six ans au moment de l'entretien. Ses parents se sont connus vers la fin des années septante dans le cadre de l'activité professionnelle de son père, qui accueillait des réfugiés « boatpeople », victimes de la guerre du Vietnam. Sa mère a toujours été femme au foyer.*

*Benjamin n'a pas connu de problèmes particuliers lors de sa jeunesse, sinon la maladie de sa mère, atteinte de tuberculose dont elle a guéri après quelques années, mais qui l'a empêchée de s'occuper de lui et notamment de lui apprendre sa langue maternelle.*

*En tant que fils unique, Benjamin était le centre de la terre pour ses parents qui nourrissaient de grandes ambitions pour son futur et par conséquent s'investissaient beaucoup dans sa formation scolaire, qu'il suivit à Yverdon. Dans ses premières années de scolarisation, Benjamin a répondu à ces attentes. Elève modèle, il n'avait pas de difficultés et était très apprécié de ses professeurs, ce qui, en contrepartie, le marginalisait un peu par rapport à ses camarades. L'attitude interventionniste de ses parents y contribuait également. Ses manières précieuses et son aisance verbale, en dépit de sa petite taille et son air « jeunet », lui attiraient les railleries des autres élèves. Il se décrit comme un enfant qui était « gentil dans l'âme mais un peu naïf ».*

*Arrivé au niveau pré-gymnasial, c'est-à-dire dès l'âge de douze ans, ses notes commencèrent à se dégrader, ce qui l'amena à redoubler deux ans plus tard. Il*

*abandonna les études et connut un passage à vide, la petite délinquance et la révolte contre la pression parentale et le système scolaire. De dix-sept à vingt-deux ans il se marginalisa en adoptant un style androgyne car il « aimait bien créer la confusion chez les gens ».*

*Amateur de tennis, sport dans lequel ses parents le poussaient et le soutenaient, il cessa également cette activité. Après ce passage à vide, désireux de mettre un terme à ses échecs, il s'inscrivit dans une école de multimédia à Fribourg et obtint son diplôme. Jusqu'à 22 ans, il se familiarisa avec le domaine de l'audio-visuel.*

*Il déménagea à Genève et prit un emploi dans une entreprise où il exerce le métier d'infographiste.*

## 7. L'analyse

« Il fallait donc qu'un ange soit déchu pour mettre en lumière l'ordre et la pureté des habitants du paradis » (Cyrulnik, 2001, p. 37).

La thématique du bouc émissaire sera analysée sous les angles de la mémoire et du souvenir, de la résilience, de la psychanalyse, de la société enfantine, de la dynamique du groupe et de la violence dans un contexte scolaire.

Kant écrivait : « L'homme peut s'instruire de trois manières : par la nature ou l'expérience, par le récit et par le raisonnement » (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 8). La formule utilisée dans ce mémoire nous permet de nous instruire par l'entremise des expériences de vie mises en récit par le biais des entretiens, mais aussi grâce aux raisonnements offerts par de nombreux apports théoriques.

### 7.1. La mémoire et les souvenirs<sup>4</sup>

« J'ai le souvenir de ma grand-tante qui avait poursuivi le fils des voisins à coups de parapluie parce qu'il m'avait tiré les tresses » (entretien de Julie p.193).

L'histoire de notre vie prend naissance dans les méandres du temps et de la mémoire, les souvenirs se réfèrent au passé et modèlent notre destinée. Les épisodes d'antan ne sont pas, contrairement à ce que nous pourrions imaginer, des instantanés de photographies stockées « dans l'album de notre esprit » (Schacter, 1999, p. 19). Les souvenirs procèdent de constructions complexes faisant appel à des indices de récupération en provenance de l'environnement extérieur. Ce sont ces indices de récupération qui permettent la recherche en mémoire. Cette recherche résultera sur l'activation des traces mnésiques qui sont les constituants du souvenir. La mémoire constitue le fondement de notre identité et se trouve consolidée par les activités cérébrales. Mais, malgré cela, elle a tendance à s'étioler au gré du temps.

<sup>4</sup> Pour plus d'apports théoriques concernant la thématique de la mémoire et des souvenirs, veuillez vous référer aux annexes en pages 233 à 235.

Après le petit laïus introductif et scientifique sur la mémoire et son fonctionnement que nous avons abordé dans le cadre théorique, voici la mise en lien entre les événements évoqués lors des entretiens et le traitement des souvenirs à forte imprégnation émotionnelle.

Ces événements particuliers subissent-ils le même traitement que ceux qui sont neutres ? Les personnes interviewées pour ce mémoire auront-elles des souvenirs clairs des histoires de leur enfance ? Seront-elles habitées par le désir ou la capacité de se remémorer certains épisodes douloureux ? Auront-elles réussi à remanier leur passé pour tricoter leur résilience ? Les souvenirs auront-ils subi le mécanisme de la répression et seront-ils passés sous la fameuse gomme à papier crayon de notre enfance ?

### ***7.1.1. Les souvenirs d'événements émotionnels***

*« J'ai été très malheureuse pendant ces années-là » (entretien de Julie p.195).*

Les personnes interrogées pour ce mémoire sont imprégnées de souvenirs, d'événements émotionnels souvent douloureux et toutes ne peuvent ou ne veulent s'épancher sur ce sujet. Alice toutefois nous relate de nombreuses anecdotes au fur et à mesure de son entretien. Je vais vous exposer celle qu'elle considère comme ayant été la plus éprouvante. Ce souvenir lointain est ponctué de détails et de précisions étonnants. Comment cela se fait-il ? Certaines souvenirs feraient-elles l'objet d'un traitement différent ?

*Le souvenir le plus fort est à la fin de ma deuxième primaire, je n'étais pas promue. Je me rappelle des derniers jours d'école où la maîtresse m'a appelée au bureau pour m'expliquer que j'allais doubler. [...] j'avais été appelée en dernier. Voilà, ça allait dans l'ordre des choses, la dernière était appelée en dernier. Donc, elle m'a expliqué que l'année d'après je ne serais pas dans la même classe, pas avec les mêmes personnes et que je changeais d'école. [...] Je l'ai pris, je pense, comme une punition. [...] Je me rappelle qu'une fille dans cette classe m'a demandé mon carnet pour le regarder et que je lui ai montré. Elle a vu que moi je doublais, que je changeais de classe et tout le monde a été très content. Dans la classe tout le monde était heureux que je parte et que je redouble. (Entretien d'Alice p. 121)*

Voici un deuxième exemple, aussi raconté par Alice, très révélateur de l'étonnante précision avec laquelle la mémoire traite les événements à caractères émotionnels et douloureux.

*J'ai le souvenir qu'une fois ils étaient tous venus à la maison, chez mes parents, pour un cours de catéchisme où on avait regardé un film sur la vie de Moïse et j'étais toute*

*contente, fière de montrer mon chez moi, ma maman qui avait préparé des choses à manger. Je me rappelle que l'on était allé dans ma chambre et que l'on avait fait un jeu -c'était horrible (rires)- où il fallait bander les yeux d'une personne, c'était un « Colin Maillard » et c'était à mon tour. J'étais à quatre pattes par terre, j'avancerais à tâtons et le garçon que j'adorais – c'était atroce, je m'en rappellerai toute ma vie – m'avait baissé mon leggings et j'avais eu les fesses à l'air. C'était horrible, ils avaient tous rigolé. C'était la personne que j'adorais, le garçon que j'aimais qui m'humiliait à chaque fois. Il était odieux quand il était petit, il était méchant. Et puis voilà, de nouveau la honte, l'humiliation. (Entretien d'Alice p. 123)*

Si l'on se réfère à l'ouvrage de Brédart et Van der Linden (2004), qui fait état de nombreuses recherches dans le champ de la neuropsychologie, les souvenirs d'événements émotionnels ne sont pas traités de la même manière que ceux qui sont neutres. En effet, nous avons tendance à mieux nous rappeler des souvenirs forts en émotion. C'est-à-dire qu'ils feraient l'objet d'une attention spécifique et seraient, de surcroît, au bénéfice d'un encodage plus approfondi. Ils seraient ranimés plus fréquemment de par les ruminations ou les désirs de partage social que suscitent des événements riches émotionnellement. Ce faisant, ils subiraient une consolidation plus efficiente et leurs rappels seraient plus aisés. Nonobstant des représentations mnésiques plus durables, claires et détaillées, les souvenirs émotionnels ne sont pas exempts de failles, ils peuvent aussi être éphémères, subir les affres du temps ou se révéler erronés. Enfin, certains souvenirs, surtout ceux qui nous renvoient une image de nous négative, peuvent faire l'objet de mécanismes inhibiteurs comme l'évitement d'indices de récupération tels que des lieux ou des pensées.

Cela expliquerait-il, en partie, que la plupart des personnes qui ont été entretenues pour ce mémoire n'ont pas su ou pu se souvenir d'autant d'événements qu'Alice ?

### ***7.1.2. La répression de souvenirs négatifs***

*E. Mais maintenant, si tu resonges à cette période, as-tu encore un petit pincement au cœur ?*

*J. Non, non, non plus du tout, j'avais occulté cette période. Tous ces éléments désagréables, qui ne me rappellent rien de bon, je les ai oubliées (entretien de Julie p. 196).*

La répression provoque l'oubli de quelque chose de déplaisant ou de menaçant. Brédart et Van Der Linden (2004) nous disent que certaines études qui ont comparé la capacité à se rappeler d'événements autobiographiques positifs ou négatifs démontrent que l'on se rappelle mieux les épisodes positifs. Les souvenirs négatifs, moins bien rappelés que les positifs, seraient tout de même mieux retenus que les événements neutres. Toujours selon les mêmes auteurs, des études cliniques illustrent que, certaines fois, les épisodes traumatisants pouvaient être oubliés. La répression implique des mécanismes qui inhibent la récupération de l'information négative. L'information aurait été correctement encodée et stockée en mémoire, mais la personne n'y aurait plus accès. La répression est appréhendée comme un mécanisme de défense involontaire. L'individu serait poussé à écarter de sa conscience un matériel qui lui déplaît.

Le processus de la répression peut être appréhendé de façon manifeste chez Christelle et Julie. En effet, Christelle nous dit à plusieurs reprises des phrases qui font penser qu'elle a oublié une partie de ses souvenirs jugés comme déplaisants. Elle nous dit très clairement : « [...] j'ai essayé de zapper toute cette période de ma vie pour repartir à zéro » (*entretien de Christelle p. 163*). « [...] J'ai sabré la plupart de mes souvenirs désagréables » (*p. 172*). Il en va de même pour Julie, qui dit : « j'avais plus ou moins oublié toute cette époque » (*entretien de Julie p. 196*) et de rajouter : « cela ne me rappelait pas des choses agréables, c'est tout, c'est une véritable boîte de Pandore. C'est donc des choses que tu peux oublier et les occulter » (*p. 196*).

Brédart et Van Der Linden (2004) supputent que l'on aurait la capacité d'exercer un contrôle dans les phases du traitement de l'information afin d'inhiber ce que nous considérons comme négatif. Le fait d'éviter sciemment de se remémorer certains événements et donc de ne pas les réactiver, diminuerait la probabilité de leurs rétentions et freinerait l'émergence de souvenirs intrusifs.

Chaque personne consultée pour l'élaboration de ce mémoire a vécu des événements négatifs très intenses. Lorsque une personne est en train de vivre un épisode traumatisant, elle peut se trouver dans un état dissociatif caractérisé par des distorsions dans la perception du temps, des désorientations et des dépersonnalisations. Il pourrait en résulter un encodage des informations dans des formats sensoriels et émotionnels fragmentés. Les différents éléments du souvenir ne seraient pas associés et pas accessibles délibérément. Les difficultés de remémoration rencontrées par certaines personnes interviewées pour ce mémoire peuvent donc s'expliquer aisément par la neuropsychologie.

Force est de constater que certains indices de rappels ont tout de même fonctionné et qu'une partie des souvenirs qui avaient dû être correctement encodés, ont été récupérés malgré la puissance de la répression. J'en veux pour preuve cette phrase prononcée en fin d'entretien par Christelle : « *J'ai tellement essayé de faire abstraction de ce passé que je trouve extraordinaire de voir tout ce qui a ressurgi* » (entretien Christelle p. 179). Il est aussi intéressant de constater qu'Alice et Fabienne ont toutes deux des souvenirs qui leur sont revenus en fin d'entretien, après plus d'une heure de remémoration où des indices de rappels ont été semés. Cela est encore plus percutant lorsque l'on sait qu'Alice dit en début d'interview : « *Je ne me rappelle pas de l'école enfantine, c'est trop loin* » (entretien d'Alice p.120). Julie, quant à elle, semble surprise par le flot de souvenirs qui ressurgissent à son esprit. Elle dit des phrases du type : « *C'est marrant tous ces souvenirs qui reviennent comme ça* » (entretien de Julie p. 189). Alice semble elle aussi recouvrer les souvenirs au fur et à mesure de l'avancée de l'entretien, elle dit à ce propos d'un air étonné : « *Tu sais ça me revient petit à petit, les souvenirs* » (entretien d'Alice p.131).

Brédart et Van Der Linden (2004) écrivent que la persévérance, lors de la recherche d'un souvenir, peut augmenter la probabilité de son rappel. C'est-à-dire que si une personne fait des efforts dans la recherche d'événements du passé, il est fort probable qu'il y ait remémoration d'informations précédemment oubliées.

### ***7.1.3. Les souvenirs traumatiques et la résilience***

Il me semble primordial de rattacher la mémoire et son fonctionnement au point le plus important : l'Homme. Dévoiler autant que faire se peut la complexité de l'humain, toutes les dimensions de son être qui se révèlent bien plus que la somme des parties qui le composent. Cyrulnik (2001) replace le souvenir traumatique dans un contexte plus large qui comprend non seulement des dimensions sociales, familiales, historiques mais aussi de résilience. L'auteur fait le postulat :

Qu'un enfant maltraité ou traumatisé garde des traces dans sa mémoire. Mais elles sont de nature différente de celles des souvenirs dont il fait des récits. La trace dépend des informations qu'il reçoit de son milieu, alors que le récit dépend des relations qu'il établit avec son entourage. La trace est une empreinte biologique, le récit, une conscience partagée. (Cyrulnik, 2001, p. 249)

La mise en récit et la réaction positive de l'entourage est l'un des premiers pas sur le chemin vers la résilience. Un événement demeure un souvenir par le biais de l'émotion qu'il suscite dans le contexte humain, ainsi que la signification qu'il prendra dans l'histoire.

Certains souvenirs traumatisants relatés par les personnes interrogées pour l'élaboration du présent mémoire ont attiré mon attention par la dichotomie qui résidait en eux. Par exemple, l'épisode suivant, raconté par Fabienne, donne une sensation d'embrun mélangé à une étonnante précision de détails du registre sensoriel.

*Je me rappelle qu'une fois un gamin m'avait jeté dans des plantes et que je m'étais fait très mal. Les plantes venaient d'être taillées et s'étaient plantées dans ma chair. Mais je ne me souviens pas pourquoi ! (Entretien de Fabienne p. 141)*

Fabienne ne se rappelle ni comment ni pourquoi elle a été brutalisée par son camarade, mais elle a le souvenir que les branches de la plante venaient d'être taillées et qu'elles l'avaient meurtrie dans sa chair. Les souvenirs des interviewés sont la plupart du temps entourés d'un épais brouillard qui dissimule les détails.

Voici des bouts d'entretiens avec Fabienne et Julie assez révélateurs de la difficulté qu'elles ont à se souvenir :

*E. Alors il y a eu un souvenir marquant, lorsque tu étais en cinquième primaire. Te souviens-tu d'autres événements significatifs ? Te rappelles-tu comment les querelles débutaient ?*

*F. Non je ne sais plus... J'ai deux images dont je me rappelle, à l'école enfantine, des moqueries...*

*E. Mais quels types de moquerie ?*

*F. Et bien « Fabienne gorille » et tous les enfants ricanent. [...] Autrement la deuxième image est en cinquième, mais je ne me souviens plus très bien ce que l'on m'a fait, je me rappelle d'insultes. (Entretien de Fabienne p. 139)*

Dans l'entretien de Julie, nous pouvons lire par exemple :

*E. Et les autres petites filles de la classe, comment se comportaient-t-elles avec toi ? As-tu des souvenirs de ce qu'elles ont pu te dire ou te faire ?*

*J. Après tout ce temps, il y a prescription. Je ne me souviens pas de cas précis, mais plutôt des impressions. (Entretien de Julie p. 186)*

Plus loin, lorsque je lui demande d'être plus précise, voici ce qu'elle dit :

*E. Tu n'aimais pas quoi ? L'école parce qu'elle était nouvelle ? Tu n'aimais pas les élèves ?*

*J. Oui, les élèves, je n'en sais rien. Visiblement, je ne me souviens pas des détails. (Entretien de Julie p. 199)*

Christelle éprouve elle aussi des difficultés pour se remémorer les événements de son enfance, elle annonce : « *Je me rappelle des grandes lignes et les détails je les ai oubliés* » (entretien de Christelle p. 164). Mais étonnamment, elle se rappelle la mélodie et les paroles d'une chanson que les enfants avaient inventée à son sujet. Toutes les personnes entretenues pour ce mémoire racontent parfois des événements étonnamment précis mais semblent en même temps plongées dans une épaisse brume qui fait disparaître les éléments du contexte.

Pour Cyrulnik (2001), les souvenirs à caractère traumatique revêtent une forme différente que ceux qui sont ordinaires. Il nous dit que la représentation de tels souvenirs intenses capture la conscience et s'inscrit avec une grande précision dans la mémoire. Mais tout le contexte du trauma est généralement emmitoufflé d'un halo brumeux qui est susceptible d'interprétations projectives. Tout se passe comme si la conscience était capturée par le trauma et aveuglée par la précision des détails. « [...] l'ajustement des souvenirs, qui associe la précision de l'événement au flou du contexte, prépare à la falsification créatrice qui transformera la souffrance en œuvre d'art » (Cyrulnik, 2001, pp. 252-253). Cet ajustement des souvenirs rend possible le processus de résilience si cher à Boris Cyrulnik. En effet un souvenir, pour cet auteur, ne doit pas être trop réel, doit être interprété pour que la résilience soit rendue possible. La réalité monstrueuse, une fois transformée, est rendue tolérable. « Le blessé doit remanier son passé pour le rendre supportable et lui donner une cohérence que n'a pas le réel », il doit mélanger « des souvenirs précis avec des recompositions fantasmatiques » (Cyrulnik, 2001, p. 189). Les souvenirs relatés par les résilients, de par le fait qu'ils allient le remaniement créatif et la précision, sont généralement moins biaisés que les souvenirs des personnes atteintes d'un syndrome post-traumatique. « La mémoire résiliente ressemble à

celle des romanciers qui vont sur le terrain relever des faits précis afin d'alimenter leur fiction » (Cyrulnik, 2001, p. 253).

Les souvenirs qui contiennent de fortes imprégnations émotionnelles ont tendance à être mieux rappelés que ceux qui sont neutres. Les événements autobiographiques positifs sont mieux rappelés que les souvenirs neutres ou négatifs. Les épisodes dont nous avons souvenance à propos de notre passé peuvent se révéler être distordus. Cyrulnik (2001) replace le souvenir traumatique dans un contexte humain plus large et nous apprend ses aspects dichotomiques de flou et de précision. L'auteur met en valeur l'importance du remaniement d'un épisode traumatisant dans le processus de la résilience.

## ***7.2. La transmutation de la souffrance***

Les doux souvenirs de notre enfance sont parfois entachés de douleur et de souffrance. Lorsqu'un être a connu, de façon précoce, des situations d'ostracisme, de violences physiques et psychiques, cela peut grandement perturber son développement et sa vie de futur adulte. Comment s'en sortir, continuer son chemin quand tous petits déjà, la vie nous a marqués par des bleus à l'âme ?

### ***7.2.1. Les mots et la puissance du signifiant***

Il est très important que la personne blessée puisse donner du signifiant à son malheur afin de le remanier et le transformer grâce, notamment, à la parole. Julie, Fabienne, Christelle et Alice, lorsqu'elles étaient enfant, se donnaient des explications de ce qu'elles vivaient au quotidien. Ces interprétations se sont modifiées, complexifiées et étoffées au fur et à mesure des années qui ont passé. Par exemple, Julie, petite fille, se disait que ce qu'elle vivait était injuste, qu'elle se sentait « *juste un petit peu différente* » (*entretien de Julie p. 197*), mais que cela ne justifiait nullement l'ostracisme dont elle était l'objet.

Actuellement, elle se dit que si elle a vécu cette situation, c'est parce qu'elle ne partageait pas les mêmes valeurs que ses camarades, qu'elle était issue d'un autre niveau social, qu'il y avait aussi une barrière due à la langue et que les malheurs de son enfance l'ont rendue plus forte, capable de se subvenir à elle-même. Elle rajoute encore :

*J'étais différente en fait. C'est comme à l'armée tu sais, il ne faut pas dépasser du rang sinon tu es de corvée de pommes de terre. Moi, je dépassais du rang, ce qui explique tout cet ostracisme et cette agressivité. (Entretien de Julie p. 198)*

Enfant, elle ne se sentait donc que raisonnablement différente, tandis qu'adulte elle prétend avoir été très dissemblable des autres.

Fabienne pensait lorsqu'elle était petite qu'elle était rejetée parce qu'elle était bête, moche et différente des autres. Maintenant elle réalise qu'à cette époque, elle ne se défendait pas suffisamment. Elle nous dit aussi : « *Cela m'a permis d'être, assez tôt, plus sensible, plus ouverte, plus tolérante. Je n'aimais pas que l'on se moque de quelqu'un gratuitement. Cela m'a apporté une ouverture, une sensibilité* » (entretien de Fabienne p. 153). Elle estime donc avoir récolté de son expérience des bénéfices secondaires non négligeables et riches. Alice a elle aussi tiré des perles de sagesse de ses malheurs passés.

Christelle, enfant, se disait qu'elle était la victime parce que ses camarades de classe étaient méchants et qu'ils ne l'aimaient pas. Lorsque je lui demande si en tant qu'adulte elle a trouvé d'autres explications, elle me répond « *non, je n'ai pas cherché et je crois que je ne chercherai pas* » (entretien de Christelle p. 175) ! Puis elle dit qu'avec le recul elle se rend compte qu'elle avait peut-être été désagréable. Elle pense elle aussi avoir su retirer des aspects positifs de son passé pour sa vie présente (compter sur soi et non-jugement).

Benjamin, quant à lui, n'a pas la souvenance de ce qu'il se disait explicitement en tant qu'enfant lorsqu'il vivait cette situation de bouc émissaire, mais il se rappelle ne pas s'être senti bien et avoir « *fondu en larmes* » (entretien de Benjamin p. 167) sans pouvoir être à même d'en trouver la raison. Il n'éprouvait soi-disant pas, contrairement à Alice et à Fabienne, ce terrible sentiment d'injustice. Il dit à ce propos : « *Je ne me disais pas que toute la terre était contre moi. Tu vois, il n'y avait pas ce sentiment d'injustice-là* » (entretien de Benjamin p. 211). Mais pourtant, il se contredit à plusieurs reprises à d'autres moments de l'entretien en disant, notamment lorsque je lui demande ce qui était le plus difficile à supporter pour lui dans cette situation, par exemple que : « *C'était difficile, peut-être, de se sentir injustement malmené* » (p. 220). Est-ce qu'avec le recul des années il se dit qu'il avait quand même dû sentir, en tant qu'enfant, un sentiment d'injustice ? Il s'est éprouvé injustement traité mais pas par tout le monde. Benjamin avait un avantage, c'est qu'il n'était pas le bouc émissaire de toute la classe mais seulement des garçons. De plus, il avait aussi un

copain qui le défendait. Il nous explique « *qu'il y avait toujours les filles avec qui je m'entendais bien* » (p. 212). Mais cela s'est révélé être à double tranchant car il estime, avec le recul, que c'est aussi pour cette raison qu'il s'est fait malmené par les garçons. Il explique qu'actuellement, il imagine avoir vécu cette situation car il était « *un garçon un peu maniéré* » et qu'il devait passer « *pour un mec bizarre* » (p. 211), qu'il avait de très bonnes notes et entretenait souvent des relations privilégiées avec ses professeurs. Il suppose que, grâce à ce passé, il a été rendu « *moins vulnérable* » et que cela lui a forgé le « *caractère* ». Il nous énonce : « *J'ai vraiment su, par la difficulté, constituer la personne intrinsèque que je suis* » (p. 219).

Pour Cyrulnik (2001), la douleur n'a pas de sens en soi, elle est un simple signal biologique mais la signification que va prendre ce signal dépend aussi bien des histoires de l'enfant que du contexte culturel. Le fait d'attribuer du sens à un événement douloureux en modifie l'éprouvé. Le remaniement de la représentation d'un malheur, son interprétation, la signification qu'on lui donne sont primordiaux dans le processus de la résilience et passent par la mise en mots. « Le simple fait d'avoir à choisir les mots qui racontent l'épreuve témoigne d'une interprétation » (Cyrulnik, 2001, p. 151). La parole crée une séparation qui nous permet d'exister à travers notre façon unique d'interpréter le monde. « La mise en récit permet de réintroduire de la temporalité dans la représentation et par là de transformer la trace en pensée, la scène en scénario, la reviviscence en remémoration » (Bertrand, 1997, cité dans Cyrulnik, 2001, p. 171). C'est-à-dire que pour que le processus de la résilience ait lieu, il faut que le souvenir du traumatisme soit réinterprété et pas trop réel. Si la parole a la puissance de changer le monde, c'est parce que le récit est nécessairement quelque chose de chimérique, étant donné l'incapacité que nous avons à retenir toutes les informations en mémoire. Mais aussi parce que notre tempérament nous a rendus plus sensibles à certains objets de prédilection.

Nous sommes tous obligés de nous composer une chimère de notre passé à laquelle nous croyons avec un sentiment d'évidence. Et les enfants blessés sont, plus que tous autres, contraints à se faire une chimère, vraie comme sont vraies les chimères, afin de supporter la représentation de la blessure car le seul réel supportable est celui qu'ils inventent. (Cyrulnik, 2001, p. 183)

## 7.2.2. La résilience<sup>5</sup>

Je me suis demandé comment ces enfants qui ont été des victimes émissaires ont pu reconstruire leur vie ? Est-il possible de transmuter la souffrance ? La théorie de la résilience m'a semblé s'avérer être la plus intéressante pour répondre à ces questions.

La résilience, selon Cyrulnik (2001), comporte trois points essentiels.

Nous avons en premier lieu l'importance de l'acquisition, dès les premières années de vie, lors des interactions précoces verbales, des ressources internes qui sont imprégnées dans le tempérament. Ces ressources, en disposant de tuteurs de développement plus ou moins efficaces, expliqueront les réactions d'un être face aux agressions de l'existence.

[En second lieu], la structure de l'agression explique les dégâts du premier coup, la blessure ou le manque. Mais c'est la signification que ce coup prendra plus tard dans l'histoire du blessé et dans son contexte familial et social qui expliquera les effets dévastateurs du second coup, celui qui fait le traumatisme. (Cyrulnik, 2001, p.20)

En troisième lieu les tuteurs de résilience, disposés autour du blessé par la société, qui lui offrent la possibilité d'aller à la rencontre d'activités, de lieux d'affections ou de paroles et lui permettent de reprendre le cours d'un développement à l'origine infléchi par la blessure. La résilience est dépendante non seulement du type d'agression dont l'enfant a été l'objet mais aussi de la signification que l'enfant va lui attribuer et surtout de la qualité du soutien de sa famille à son égard.

Cyrulnik (2001) nous dit que le tout petit est imprégné du monde psychique de ses parents. La manière dont le couple s'associe et ses styles relationnels vont influencer la capacité de résilience de l'enfant. Mais d'autres facteurs comme la famille élargie, l'art, le sport ou l'engagement philosophique peuvent aussi étayer l'enfant. « Un environnement, constitué de plusieurs attachements, augmente les facteurs de résilience du petit » (Cyrulnik, 2001, p. 89). C'est-à-dire qu'un enfant ne peut pas être résilient tout seul, il est primordial qu'il rencontre « un objet qui convienne à son tempérament pour devenir résistant ». Si bien qu'on peut être résilient avec une personne et pas avec une autre, reprendre son développement dans un milieu et s'effondrer dans un autre » (Cyrulnik, 2001, p. 97). Ce processus est toujours

---

<sup>5</sup> Pour plus d'apports théoriques concernant la thématique de la résilience selon Cyrulnik, veuillez vous référer aux annexes en pages 229 à 233.

possible à partir du moment où l'on rencontre un objet signifiant. Les personnes interviewées illustrent merveilleusement l'importance de l'appui sur l'environnement humain et dans un engagement de type artistique ou philosophique.

Julie était habitée par l'amour des mots et de la littérature, cela lui a permis de s'échapper de la dureté de son quotidien et de trouver refuge dans un monde imaginaire. Elle bénéficiait aussi d'un soutien important au niveau de la famille élargie, en l'occurrence auprès de sa tante et de sa grand-mère, qui sont omniprésentes dans les récits de son enfance.

Christelle s'est vu soutenue par la psychologue de son école, elle nous dit à cet égard :

*Avec elle j'avais un vrai contact, je sentais qu'elle s'intéressait à moi. Elle me posait des questions, elle me cherchait un peu. C'est-à-dire qu'elle mettait le doigt sur des choses qui me tenaient à cœur. J'ai beaucoup parlé avec elle, [...]. Elle m'a aidé à me soulager. (Entretien de Christelle p. 168)*

La danse et le piano ont constitué, pour elle, des moments de plaisir et de détente non négligeables qui lui ont fait l'effet d'une bulle de douceur et d'oxygène. Le fait de réussir à se construire un réseau d'amis a été très important pour le bien-être de Christelle mais aussi pour celui d'Alice et de Fabienne.

Alice a trouvé son mode d'expression salvateur par le biais du dessin qui, de plus, suscitait une approbation admirative de la part de ses parents. Elle dit à ce propos : « *Je dessinais beaucoup à la maison. Et mes parents me valorisaient par rapport à cela* » (entretien d'Alice p. 127). Cyrulnik (2001) parle en ces termes de l'importance de la fantaisie et des productions artistiques : « la fantaisie constitue la ressource interne la plus précieuse de la résilience. Il suffit de disposer autour du petit blessé quelques papiers, quelques crayons [...] et des mains pour applaudir pour que l'alchimie de la fantaisie opère » (p.164).

Benjamin, qui était plus âgé que les autres interviewés au moment où il a été brimé par ses camarades, a plongé dans les paradis artificiels offerts par le biais de la drogue. Raccroché à un autre réseau, il a vu sa situation de bouc émissaire disparaître en fumée. Il a réussi à se sortir, d'une part de la drogue et de la petite délinquance et, d'autre part de ses échecs scolaires et sportifs - affres de la vie qui ont tous découlé de la victimisation qu'il a subie auparavant – grâce à sa passion pour la radio et une relation amoureuse.

La personne placée [...] dans une position de victime cherche à être insensible aux afflictions que lui impose le « destin » et tente de trouver des aides prothétiques et compensatoires au travers d'éventuelles conduites addictives. [...] L'agir addictif sert, en effet, de procédé défensif pour échapper à la souffrance. Ainsi, il permet également de changer le principe de réalité par une recherche de jouissance. (Maïdi, 2003, p. 52-53)

Benjamin a aussi été très soutenu par ses parents, même si cela n'était pas évident pour lui à l'époque, l'âge faisant que l'on désire se détacher de l'emprise parentale vécue souvent comme intrusive. Enfin, son âme d'artiste a pu s'exprimer librement lorsqu'il a entamé une formation dans une école d'art. Il a pu exprimer au grand jour la différence qui était la sienne et en a récolté les fruits merveilleux.

Fabienne souligne, en premier lieu, l'importance qu'a revêtu pour elle sa passion pour les poneys. En second lieu, les opportunités offertes par les centres aérés et les camps qui lui ont donné la possibilité de vivre des contacts agréables avec des enfants. Enfin, elle nous parle aussi des bienfaits qu'elle a su retirer de séances en groupe menés par un pédopsychiatre. Elle nous raconte :

*Ma grande passion pour les poneys et les chevaux m'a beaucoup aidée. Quand j'étais enfant, je me rendais pendant pratiquement tout mon temps libre au poney club de la Gavotte. Je me suis occupée de plusieurs poneys. C'était chouette de voir les adultes te faire confiance en te rendant responsable. [...] Avec le recul, je pense que c'est ce qui m'a le plus aidée durant les périodes où ça n'allait pas à l'école. Le fait d'être dans un cadre hors de l'école me permettait de sortir de mon rôle. Je n'étais plus Fabienne la fille dont on se moque toujours. Je me sentais dans mon élément, libre. Je me souviens aussi que quand j'étais triste, m'occuper de mon poney me faisait du bien. Je me consolais auprès de lui. Il fallait aussi développer une relation de confiance, les animaux sont très sensibles. J'ai eu des échanges très tendres, je crois que cela me donnait un équilibre [...]. (Entretien de Fabienne p. 154)*

Pour Cyrulnik (2001), la résilience se tricote toute la vie durant, elle est un art, celui de « naviguer dans les torrents » (p. 259).

Un trauma a bousculé le blessé dans une direction où il aurait aimé ne pas aller. Mais puisqu'il est tombé dans un flot qui le roule et l'emporte vers une cascade de

meurtrissures, le résilient doit faire appel aux ressources internes imprégnées dans sa mémoire [...] jusqu'au moment où une main tendue lui offrira une ressource externe, une relation affective, une institution sociale ou culturelle qui lui permettra de s'en sortir. (Cyrulnik, 2001, pp. 259-260)

Le fait de renouer avec le lien social permet au blessé de remanier l'image qu'il se fait de lui-même, c'est cela qui fait germer en son sein le désir de s'en sortir. Cyrulnik, en prenant la métaphore du vilain petit canard, nous dit qu'il faudra du temps au cygne en devenir pour comprendre que la cicatrisation de sa blessure ne sera jamais sûre.

C'est une brèche dans le développement de sa personnalité, un point faible qui peut toujours se déchirer sous les coups du sort. Cette fêlure contraint le petit canard à travailler sans cesse à sa métamorphose interminable. Alors, il pourra mener une existence de cygne, belle et pourtant fragile, parce qu'il ne pourra jamais oublier son passé de vilain petit canard. Mais, devenu cygne, il pourra y penser d'une manière supportable. (Cyrulnik, 2001, p. 16)

Contrairement à ce que l'on serait susceptible de croire, ce n'est pas l'individu, la personne qui est plus ou moins résiliente. La résilience est comprise comme un processus, un devenir qui se construit de mots en mots et d'actes en actes. Elle est inscrite dans un milieu, une histoire et une culture. C'est donc l'évolution et l'historisation d'un être qui est résiliente.

Certes, l'entourage du petit blessé et la signification que son histoire va prendre dans un contexte culturel sont primordiaux. Le long et continu processus de la résilience se met en marche grâce à eux. Mais chaque individu se comporte intrinsèquement différemment face aux difficultés de la vie.

### ***7.2.3. Le refoulement***

A la lumière des entretiens, force est de constater que Christelle et Julie éprouvent de la difficulté à se souvenir de cette période de leur enfance où elles ont été victimisées. Christelle nous explique :

*C. [...] j'ai fait un trait... Voilà, j'ai revécu ma vie, je suis repartie à zéro.*

*E. Tu as fait table rase du passé, c'est cela ?*

*C. A vingt-deux ans, j'ai déjà refait trois fois une nouvelle vie. Donc voilà oui, j'ai vraiment fait table rase. Ce qui est fait est fait, on ne peut pas changer le passé, mais en revanche on peut améliorer le futur. J'ai fait en sorte que ma vie future soit mieux que ma vie passée. (Entretien de Christelle p. 174)*

Plus tard, Christelle dit encore :

*C. C'est le passé, ce qui est fait est fait, on ne peut pas revenir en arrière. Je n'ai pas le désir de pardonner, car je n'en vois pas la nécessité. [...] Je ne vois pas l'intérêt de gaspiller du temps et de la salive à pardonner à des gens qui n'en n'ont rien à faire et qui se souviennent à peine de moi.*

*E. Je ne parlais pas d'un pardon dans le sens d'aller vers eux et leur dire : « Je vous ai pardonné ». Mais d'un pardon plus profond, à l'intérieur de toi...*

*C. Je n'ai pas pardonné ! J'ai fait abstraction ! (Entretien de Christelle p. 178)*

Deux questions surgissent à mon esprit :

Peut-on réellement créer le futur sans prendre en compte les fondations de notre être, de notre propre histoire, de notre passé ?

Peut-on raisonnablement croire qu'il soit suffisant de faire abstraction, de refouler les souvenirs désagréables ?

Freud<sup>6</sup> nous dit que refoulement est synonyme d'oubli. Il est caractérisé par la difficulté de l'évocation du souvenir alors même que les sollicitations extérieures peuvent être fortes, tout se passe comme s'il y avait une résistance interne qui s'opposait à la reviviscence. Le refoulement ne signifie pas que le souvenir ait disparu.

En général, le refoulé ne peut, de lui-même, remonter en surface sous forme de souvenirs, mais il reste capable d'action et d'effet et, un jour, sous l'influence d'une circonstance extérieure, apparaissent des résultantes psychiques que l'on peut concevoir comme produits de transformations et rejets du souvenir oublié et qui

---

<sup>6</sup> Pour plus d'apports théoriques concernant les concepts psychanalytiques (par exemple : les topiques, l'inconscient, le moi, les pulsions et la libido), veuillez vous référer aux annexes en pages 224 à 229

demeurent incompréhensibles tant qu'on ne les conçoit pas comme tels. (Freud, 1949, p. 138)

Nous pouvons mettre en lien le terme de refoulement et celui de répression que nous avons abordé dans le chapitre qui traitait de la mémoire. Ils sont synonymes dans le sens de l'oubli, ils évoquent la difficulté de se rappeler un événement traumatique et ce, en dépit d'un contexte favorable à la reviviscence. Le terme de refoulement rajoute que l'on peut être mu inconsciemment par un souvenir oublié. Julie nous dit à propos de son enfance : *« J'ai évacué cette partie de ma vie, je l'ai occultée, mise entre parenthèses. Tous ces souvenirs désagréables, je les ai évacués, je les ai mis dans un coin. Ils ne sont pas revenus me hanter pour autant »* (entretien de Julie p. 202).

Au vu des éclaircissements apportés par la définition du refoulement, peut-on raisonnablement croire que Julie n'est nullement dirigée par certains fantômes surannés ?

#### **7.2.4. L'angoisse**

*[...] Ma maman me voyait rentrer le soir, je ne voulais plus aller à l'école. Elle me demandait ce qui s'était passé et je lui racontais. Je lui disais : « Ils sont méchants, ils n'arrêtent pas de se moquer de moi, de m'insulter, de me mettre à l'écart, ils ne sont pas gentils. (Entretien de Christelle p. 165)*

*Je me rappelle très bien, il fallait lire la bible et à chaque fois que c'était mon tour, j'en crevais de trouille. Ils se moquaient de moi parce que je n'arrivais pas à lire. (entretien d'Alice p. 122)*

*[...] Je me rappelle, tous les matins, le sentiment terrible de partir à l'école, parce que j'avais peur d'une nouvelle journée, peur d'une humiliation et puis honte de ne pas savoir. [...] C'était un poids de retourner dans cette classe et d'être encore la cible. En fait, puisque je ne savais pas, j'avais peur qu'on me pose des questions et même si je savais y répondre, je ne savais pas parce que j'avais tellement peur, que j'étais embrouillée. (Entretien d'Alice p. 129)*

Lorsque nous lisons les entretiens de Julie, Fabienne, Alice, Christelle et Benjamin, nous pouvons presque sentir l'odeur de la peur, leurs propos transpirent l'anxiété et le désarroi. A quoi peut bien servir leur angoisse, que cherchent-ils à exprimer ?

L'angoisse est définie par Freud (1927) comme un état d'attente d'un danger connu ou inconnu. Le fait d'être angoissé signale donc que l'on s'attend à vivre une situation de détresse ou que la situation actuelle rappelle un événement traumatique du passé. Le fait de vivre l'anticipation du traumatisme fait que l'on se comporte comme s'il était déjà présent. L'angoisse se résume donc comme une attente du traumatisme et une reviviscence atténuée de celui-ci (Freud, 1968).

Le témoignage de Fabienne illustre très bien cette thématique de l'angoisse. La situation qu'elle a vécue en tant qu'enfant était anxiogène à souhait. En effet, elle se trouvait tributaire de l'état d'esprit des autres qui, selon leurs envies et leurs besoins, la rejetaient ou l'intégraient. Elle se vivait dans cette situation comme n'ayant que peu d'emprise sur sa propre destinée. Elle se trouvait donc, de part cela même, dans une constante position d'attente d'une éventuelle reviviscence d'un traumatisme passé et dans l'anticipation d'avoir à en subir un nouveau. Elle nous confie, à plusieurs reprises, se souvenir du profond sentiment d'angoisse qui l'habitait. Elle dit « *je me rappelle que j'avais parfois des angoisses d'aller à l'école* » ou encore « *j'éprouvais surtout des angoisses et de la honte* » (Entretien de Fabienne p. 138). Actuellement elle vit encore parfois avec cette peur au ventre qu'une situation en groupe puisse déraiper et qu'elle se voie à nouveau rejetée.

### ***7.2.5. Le transfert en milieu scolaire***

*J'étais follement amoureuse d'un des garçons dans cette classe [...]. Il m'a dit : [...] «T'es trop nulle et t'es trop moche ! ». Alors je me sentais moche, humiliée, mise de coté ! (Entretien d'Alice p. 120)*

Qu'en est-il du transfert dans le contexte scolaire ? Quel rapport peut-il y avoir entre le transfert et le bouc émissaire ?

Chaque personne interviewée s'est vu devenir l'objet de la haine de ses camarades de classe. On leur a fait vivre des violences pernicieuses et quotidiennes, tout s'est déroulé comme si la haine éprouvée par chaque enfant était transférée sur un même dépositaire, le bouc émissaire.

Le pôle opposé à celui-ci était aussi très présent dans les récits recueillis. En effet, chaque groupe d'enfants comptait en son sein un objet d'amour qui était symbolisé par un leader, un meneur. Les filles de l'école de Julie se groupaient tel un essaim d'abeilles sur le miel de la plus belle de la classe. Les camarades d'Alice étaient subjugués par l'enfant dépositaire du pouvoir et le suivaient aveuglément dans toutes les entreprises destructrices qu'il menait contre elle. Christelle s'est quant à elle retrouvée en porte-à-faux vis-à-vis de l'école en son entier qui l'abhorrait.

La structure traditionnelle de l'école peut être mise en parallèle avec celle des églises et de l'armée, c'est-à-dire verticale et hiérarchisée. « Cette structure induit, à tous les niveaux, des myriades de relations duelles asymétriques dont la relation pédagogique normale donne une bonne image : le grand (dominant) parle, commande, et les petits (dominés) écoutent » (Porchet, Oury, F. & Oury, J., 1986, p.122). Dans ce contexte, le transfert s'établit surtout sur le chef, l'amour du maître. La culture enfantine est aussi fortement hiérarchisée, nous pouvons aisément imaginer que le leader du groupe classe soit investi d'un transfert de la part de ses camarades. Imbert (1996) relève l'importance des « transferts latéraux » qui se déroulent en classe et « qui viennent alléger la relation transférentielle maître-élève, s'ouvrir sur d'autres possibles, [...] le maître n'est plus l'objet unique d'amour-haine. [...] chaque enfant travaille et joue avec les autres [...] c'est entre eux que ça se passe » (Imbert, 1996, p. 46).

Les enfants transfèrent facilement leur amour et leur haine sur des « objets » qu'ils cajolent ou battent; il peut s'agir d'un simple nounours mais aussi d'un camarade. Chez les petits, l'amour et la haine sont indissociables, l'hostilité, l'amour, la tendresse s'expriment en se mélangeant ou en s'inhibant. En ce cas, l'on ne peut plus s'étonner du fait que les manifestations transférentielles puissent être ambivalentes.

Le récit d'Alice symbolise à merveille l'ambivalence du transfert. Elle se sentait comme éperdument amoureuse de son bourreau qui, lui, semblait lui vouer une exécution sans bornes. Elle nous dit :

*Moi j'étais follement amoureuse d'un des garçons dans cette classe et puis j'avais gagné, donc il devait m'embrasser. Il m'a dit : « Mais je t'embrasse pas toi ! T'es trop nulle et t'es trop moche » (entretien d'Alice p. 120) ! [...] Je l'aimais et lui me faisait un mal, c'était terrible. Et il m'humiliait à chaque fois que je me retrouvais quelque part avec lui et d'autres personnes, il me remettait dans une situation humiliante. C'est fou. Et moi je voulais à chaque fois le revoir. (p. 131)*

Créer un bouc émissaire de toutes pièces afin de libérer les violences sur un tiers pour engendrer sa propre culture, se sentir ensemble, un groupe. Le véritable dépositaire de l'autorité est l'enseignant, vu comme tout-puissant, mais les élèves n'ont pas le droit de l'exclure, de le tuer ou de lui faire des violences directes. Est-ce que les enfants transfèrent tout cela sur un camarade qui, inconsciemment, accepte de jouer le rôle de la victime ?

L'enfant dont nous parlons tant, l'enfant qui est au cœur de ce mémoire et de mon travail au quotidien, l'enfant qui est tant aimé mais souvent si mal aimé, l'enfant que nous avons tous été et que nous sommes encore un peu parfois, l'enfant que nous avons oublié, que connaissons-nous de lui réellement, de son fonctionnement en groupe ? Nous traversons l'enfance sans même le savoir, sans rien y savoir et nous la rêvons une fois devenus grands. L'enfant possède-t-il sa propre culture, son propre monde ? Sont-ils créés par lui ou par l'enfant devenu adulte ?

### **7.3. La culture enfantine**

« *Toi, tu ne joues pas avec nous* » (entretien d'Alice p. 120) !

Phrase douloureuse et incisive qui me fait me demander pourquoi certains enfants se voient exclus par les autres ? Comment fonctionne le groupe enfantin ?

Pour Château (1967), le groupement enfantin est fortement hiérarchisé, tyrannique et fermé, il ressemble plus à une aristocratie peu ou prou anarchique qu'à une démocratie. Pour Gayet (2003), les enfants ont une culture propre, véritable société à part entière, complexe, cryptée et fermée aux adultes. La culture enfantine est composée des connaissances apprises dans les médias comme la télévision, mais aussi des pratiques propres aux enfants telles que musicales, langagières ou vestimentaires.

Les personnes qui nous ont offert leur témoignage pour l'écriture de ce mémoire sont des êtres qui se sont éprouvés différents des autres, pas en confiance et ne partageant pas les mêmes centres d'intérêts. Alice nous dit à ce propos : « *Je ne me sentais pas bien avec ces enfants. Je ne me sentais pas en confiance avec eux, je n'avais pas envie de leur faire confiance parce qu'à chaque fois ils me faisaient du mal* » (entretien d'Alice p. 129). Christelle raconte, par rapport aux autres élèves de sa classe : « *C'est comme si nous étions*

*sur une autre planète. Nous n'avons pas les mêmes centres d'intérêt, alors qu'entre eux ils avaient presque les mêmes goûts à tous les niveaux » (entretien avec Christelle p. 172). Et Julie annonce en parlant d'elle et sa famille vis-à-vis de ses camarades : « Nous venions d'un milieu très étrange pour eux » (entretien de Julie p. 200). Benjamin s'entendait bien avec ses enseignants, de plus il dit qu'il avait aussi une « structure mentale différente » (entretien de Benjamin p. 210).*

Selon Gayet (2003), les enfants doivent prouver par leurs pratiques qu'ils appartiennent vraiment à la classe sociale enfantine. Le fait d'être reconnu par ses pairs comme un petit donne le droit d'être initié à des secrets défendus aux adultes car l'on est considéré comme digne de confiance. L'enfant, ne parvenant pas se faire identifier par ses pairs, n'ayant pas les mêmes centres intérêt, met mal à l'aise ses congénères. La conséquence sera celle d'un risque d'ostracisme. C'est précisément ce qui est arrivé aux personnes interviewées. Tout se passe comme si elles n'étaient pas parvenues à se faire accepter par les autres enfants en tant que pairs à part entière.

### **7.3.1. Les jeux enfantins**

Quelles sont les règles de socialisation du groupe enfantin ? Les enfants boucs émissaires peuvent-ils ou veulent-ils les comprendre et les respecter ? Pourquoi les élèves brimés par leurs pairs ne parviennent-ils pas à s'intégrer ? Où et comment s'élabore la culture enfantine ? Comment l'adulte considère-t-il l'enfance, ses jeux, ses souffrances et ses lois ? Comment peut-il s'introduire dans le monde enfantin ? Comprendre l'enfance en regardant ses jeux libres et ses rites.

Alice nous confie :

*Ce dont je me rappelle c'est qu'à la récréation ils jouaient tous ensemble. Le jeu était : « qui c'est qui veut jouer avec moi par-ci par-là ? »<sup>7</sup> Quand mon tour venait et que je m'accrochais, et que je disais « moi », ils me répondaient « toi tu ne joues pas avec nous ». « Toi t'es moche, toi t'es bête, toi tu ne joues pas avec nous ! ». Je me rappelle très concrètement que l'on jouait aussi à ce jeu : « filles attrapent*

---

<sup>7</sup> C'est un jeu mené par les enfants qui n'ont pas trouvé de partenaires de jeux ou des jeux qui les intéressent pendant la récréation. Un enfant seul ou plusieurs enfants se tiennent par les mains et chantent ensemble cette petite phrase « qui c'est qui veut jouer avec moi par ci-par là ? ». Chaque enfant qui ne sait pas non plus à quoi jouer va vers les enfants qui chantent et se joint à eux pour s'amuser.

*garçons ! »<sup>8</sup>. Moi j'étais follement amoureuse d'un des garçons dans cette classe et j'avais gagné, donc il devait m'embrasser. Il m'a dit : « mais je t'embrasse pas toi ! T'es trop nulle et t'es trop moche ! ». Alors je me sentais moche, humiliée, mise de côté. (Entretien d'Alice p.120)*

Fabienne nous raconte : « *On me disait des phrases comme « Fabienne gorille », tu te prends un ballon dans la figure, on te pousse dans les plantes [...] » (entretien de Fabienne p. 137).* Benjamin se faisait jeter ses effets personnels à la poubelle.

Christelle nous dit :

*A la récréation, on me bousculait, on me tirait les cheveux, on m'insultait. On ne m'intégrait à aucun jeu, je ne pouvais jouer avec personne. Chaque fois que j'essayais de m'intéresser à quelque chose, on me chantait des chansons. J'étais catégorisée et cela ne concernait pas que la classe, toute l'école connaissait la chanson » (entretien de Christelle p.157).* Puis elle ajoute : « [...] *On me disait des phrases telles que : « Ca ne se joue qu'à deux », « non ce jeu, on ne peut que le faire à quinze, pas à seize », « de toute façon, l'équipe est déjà pleine », « on a déjà commencé à jouer ». Il y avait toujours des excuses inventées. Et comme souvent j'insistais, car j'avais vraiment envie de jouer avec eux, je me faisais insulter. On me traitait de grosse, de moche, je n'étais vraiment pas intégrée. (p.163)*

Pendant le temps de l'école, les enfants s'adonnent aux jeux lors de la récréation. Celle-ci est souvent vue de la part des adultes comme une concession à la futilité enfantine « ou comme une sorte de soupape de sécurité qui évite de maintenir trop longtemps sous pression des enfants qui deviennent trop énervés et nécessairement inattentifs » (Gayet, 2003, p.6). Mais en 1889, Kergomard avait déjà conscience que c'est uniquement dans les instants de récréations libres que l'on peut surprendre l'enfant tel qu'il est vraiment. Trop souvent encore, nous avons la fâcheuse tendance à minimiser, chez les enfants, l'importance de la socialisation par le groupe.

Le préau consiste en un haut lieu de l'élaboration de la culture enfantine, c'est là précisément, que les informations sont échangées et confrontées. La récréation n'est donc généralement pas considérée à sa juste valeur. Hors, la quasi-totalité des faits de violences et d'ostracisme

<sup>8</sup> C'est un jeu où les filles courent après les garçons dans le préau, lors de la récréation. Si une fille parvient à attraper un garçon (de préférence celui dont elle est amoureuse), il doit l'embrasser.

relatés par les personnes interviewées dans le cadre du présent travail se sont déroulés dans les temps de récréation.

Pour Gayet (2003), le moment de la récréation est en opposition à celui de la classe, tout comme le jeu par rapport au travail et le sérieux à l'oisiveté. C'est lorsque les enfants s'adonnent aux jeux qu'ils mettent à l'essai les valeurs de leur société. Il est par exemple primordial de ne pas tricher ou d'accepter de perdre sans pour autant s'irriter. Le fait de participer aux jeux de groupes représente le meilleur moyen d'intégration, il donne la possibilité d'être accepté de ses pairs. Afin qu'un enfant soit incontestablement intégré, il doit démontrer que ses préoccupations et centres d'intérêts sont en tous points identiques à ceux de ses petits camarades.

Gayet (2003) soutient que, pour certains enfants, il est malaisé d'être en contact et de jouer avec les autres (cela a été largement corroboré par les témoignages des personnes entretenues pour ce mémoire). La récréation peut être un moment fort désagréable pour un petit nombre, alors que pour d'autres, l'ennui les guette, car personne ne daigne leur adresser la parole. Enfin, il est des enfants pour qui la récréation est considérée comme dangereuse car ils encourent en permanence des risques d'agression.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce n'est pas parce que les enfants semblent jouer sans heurts que cela signifie que l'harmonie règne et que tous les enfants ont un statut identique. Il est d'une nécessité absolue de faire la distinction entre les bons rôles et les mauvais rôles qui sont omniprésents dans chaque jeu. Gayet (2003) nous donne l'exemple de certaines tâches moins valorisées, comme celle de tenir la corde à sauter ou de faire le « chat ». Il est fréquent que des enfants jouent ces rôles subalternes dans le simple but d'être acceptés. « Une certaine humiliation est parfois le prix à payer pour être intégré à un groupe ; elle prend alors le sens d'un rite d'initiation » (Gayet, 2003, p.29). Le jeu aura pour conséquence de démontrer la supériorité de quelques enfants en fonction de leurs compétences.

### ***7.3.2. Le déni de la culture enfantine***

Suite à tout ce qui a été énoncé, il est aisé de constater que le déni de l'adulte vis-à-vis de la culture de l'enfant est double, tant au niveau de sa reconnaissance que de la prise en compte de son sérieux.

Dans les interviews, il m'a été donné de constater, à mon grand effarement, que certaines personnes disaient elles-mêmes à propos de ce qu'elles avaient vécu que c'était « *des gamineries* » ou que c'était « *ridicule* » ou bien encore que c'était « *des trucs de gamins* ». L'on considère, à mon goût encore trop souvent, que « le sérieux est ailleurs, du côté de la vie familiale ou du côté de l'école, mais uniquement dans sa dimension institutionnelle » (Gayet, 1998, p.29).

Pour Gayet (1998) le mot est faible lorsque l'on dit que les adultes sont des cancre en matière de fonctionnement du groupe enfantin. En règle générale, ils s'en désintéressent en raison de la futilité attribuée aux petits drames des enfants, pensant qu'ils auront bien vite oublié. Les interactions des enfants entre eux ne peuvent être que d'ordre superficiel « et n'ont qu'un lointain rapport avec les relations sociales que pratiquent les adultes. Les histoires d'enfants ne peuvent être, après tout, que des enfantillages. Il faudra donc croire que le sérieux n'appartient qu'aux grands » (Gayet, 1998, pp. 32-33).

Trop souvent les enseignants, comme les parents, ignorent les moqueries et les exclusions dont sont l'objet certains enfants à qui la vie est rendue impossible. Or, Perrenoud (1987, p.147) rappelle à juste titre que les rapports entre enfants sont loin d'être égalitaires et pacifiques : « on peut observer souvent [...] de très fortes prises de pouvoir, des hiérarchies, des ségrégations, des phénomènes de marginalisation ou de dépendance, que la plupart des adultes de la même société trouveraient intolérables ».

Pour Gayet (2003), la méconnaissance des règles de la culture enfantine décrit non seulement un désintérêt pour celle-ci de la part des adultes, mais aussi une volonté de ne pas savoir. « Le « *je ne veux pas le savoir !* » de l'adulte est, à cet égard, particulièrement parlant » (Gayet, 2003, p. 34). Une autre explication apportée par l'auteur est celle d'une impossibilité d'observer tous les faits et gestes, tous les propos tenus par les enfants lors de la récréation. Activités qui de surcroît se déroulent parfois en cachette.

### ***7.3.3. Un double système normatif***

Alice, Christelle et Fabienne ont toutes éprouvé de la peine à s'ajuster au système scolaire normatif et à celui implicite des enfants. D'une part elles avaient toutes les trois, dans des mesures différentes certes, de piètres résultats scolaires et, d'autres part elles paraissaient manier malaisément les règles de la culture enfantine. Le témoignage d'Alice semble très bien illustrer ces propos. Tout au long de son entretien, elle mêle intimement et de façon

inextricable les difficultés scolaires qu'elle a rencontrées et la situation de bouc émissaire qui était la sienne, elle dit à ce sujet : « *Je pense que les deux étaient liées. Le fait d'être en échec scolaire faisait de moi une cible facile pour les autres* » (entretien d'Alice p.122). Elle nous confie :

*« J'avais des difficultés scolaires, je n'apprenais pas au même rythme que mes camarades, je n'avais pas la même compréhension que les autres dans ma classe [...] » (p. 119).* Alice se décrit aussi comme une petite fille qui vivait dans son monde imaginaire : « *Je pense que j'ai eu de la peine à rentrer dans le système scolaire, en tous cas jusqu'à huit ans où j'étais dans une espèce de bulle, un cocon* » (p.125).

Il me semble indéniable que l'échec scolaire qu'elle vivait la rendait plus vulnérable par rapport aux autres enfants. J'ai l'intime conviction qu'Alice éprouvait aussi des difficultés à comprendre comment jouer avec ses camarades, à entrer en interaction avec eux. Je pense qu'elle s'était coupée de tout cela car ce qu'elle vivait au sein de l'école était trop lourd à supporter. Elle nous explique :

*Et bien disons que j'étais une petite fille plutôt dans mon monde, plutôt dans mes rêves. Je ne me sentais pas à ma place au milieu de cette classe, en train de faire des choses qui m'ennuyaient. Je n'avais pas du tout envie de cela. [...] Moi je voulais aller jouer avec mes poupées, je voulais aller jouer dehors. Je voulais être dans mon monde à moi, dans ma bulle. Je n'étais pas sur la même longueur d'ondes que certains enfants, que la norme. (p. 120)*

Elle rajoute : *Je ne me souviens pas d'avoir eu une amie proche pendant ces deux années. Mais de toute façon je pense que ça ne me manquait pas forcément. Comme j'étais en dehors, j'étais très bien je pense. (p. 121)*

Gayet (1998) nous expose les résultats d'une recherche menée par Villard (1972, p. 33) sur les origines scolaires de la délinquance. Le constat de l'étude a été que l'adaptation scolaire est le fait d'un double système normatif. D'un côté, nous avons le système de l'institution scolaire, dirigé par les adultes et de l'autre, strict et implicite, celui du groupe d'enfants. Il s'agit d'une véritable socialisation parallèle à l'institution scolaire incontrôlée par l'adulte.

Gayet (1998) suggère que l'habilité sociale réclame de trouver le compromis entre les exigences sociales groupales telles que la solidarité et les lois qui ont cours dans la classe. C'est à l'élève de découvrir le juste milieu entre l'information reçue de façon « verticale » par l'adulte et « horizontale » venant des camarades. La formation sociale de l'enfant se fait par ces deux pôles qui ont souvent des exigences contradictoires et difficilement compatibles.

L'enfant « doit faire l'apprentissage de ses propres règles et procéder à une sorte d'autorégulation des normes à partir des contraintes d'origines diverses qui pèsent sur lui » (Gayet, 2003, p. 11).

Il existe, entre la socialisation et la scolarisation, un parallélisme étroit. C'est-à-dire que les enfants présentant des troubles de l'apprentissage se voient plus souvent rejetés et négligés que leurs camarades qui n'ont pas de difficultés. Il a été observé que les enfants populaires étaient généralement au bénéfice d'un pronostic scolaire optimiste, l'inverse étant vrai aussi pour les enfants impopulaires (Gayet 1998).

Pour Gayet (1998), le fait de s'adapter au groupe implique nécessairement de maîtriser les règles du fonctionnement de la société infantile. Même si celles-ci sont souvent implicites, celles des exigences scolaires sont habituellement explicites, mais toutes deux demeurent des règles sociales. Par exemple, une des règles d'or tacites érigée par les enfants au rang supérieur est celle de l'interdit de « rapporter » à l'adulte. Nous voyons que cela a muselé Fabienne qui n'a pas osé raconter l'enfer de son quotidien aux grands. Elle nous dit : « *Les professeurs ont vu ce qui s'était passé. Suite à cela, mes parents ont été avertis. Donc, j'ai commencé à raconter ce qui se passait à l'école* » (entretien de Fabienne p. 136).

Christelle a tenté de raconter à ses enseignants et à sa mère ce qu'elle vivait mais cela a tôt fait de se retourner contre elle. Elle nous relate que :

*Cela ne s'est pas mieux passé après, bien au contraire. Les autres enfants disaient : « Elle va pleurer vers sa maman », « sa maman vient voir la maîtresse » (entretien de Christelle p. 160). On se moquait encore plus de moi en disant : « Elle essaye de parler avec la maîtresse », « elle essaye de mettre la maîtresse dans le coup », « elle essaie d'être la chouchoute ». (p.161)*

Un autre comportement qui est très mal accepté de la part des enfants, que nous pouvons voir dans les entretiens de Julie et Benjamin, est la fraternisation des élèves avec les enseignants.

« L'enfant adapté sait maîtriser les règles du compagnonnage tout comme il commence à savoir maîtriser celles de la citoyenneté. D'une façon un peu simplificatrice nous dirons qu'il est à la fois *bon élève* et *bon camarade* » (Gayet, 1998, p. 279 – 280). Cela semble être un challenge de taille à relever.

### 7.3.4. La violence de l'école

*Je me souviens que deux jours après ma rentrée à l'école enfantine je me suis sauvée. A la récréation, je me suis sauvée, je suis rentrée chez moi à pied. Et la maîtresse m'a cherchée partout. Ils ont envoyé une équipe de secours pour voir où j'étais et je suis simplement rentrée chez moi. (Entretien de Julie p. 198)*

Comment est-il possible que Julie ait éprouvé le désir de se sauver de l'école comme on pourrait avoir envie de s'échapper d'une prison ? Est-ce que l'école, telle qu'elle est conçue actuellement, ne serait pas une violence en soi ? N'aurait-elle pas le mandat inavouable d'asseoir le pouvoir des classes dominantes et de modeler de parfaits petits aveugles capitalistes ? Est-ce que les enfants ont mis en œuvre des moyens pour se défendre des inlassables attaques faites à leur encontre ? Comment les enfants boucs émissaires ont-ils vécu la violence exercée par le système scolaire ?

L'actualité évoque journallement les brutalités d'enfants qui fréquentent l'école, je pense qu'il serait bon de rappeler la violence exercée par l'institution scolaire auprès des élèves. La frustration, le désarroi, l'incompréhension sont des lots quotidiens pour de nombreux écoliers. Comme nous avons pu le constater, au cours de l'histoire, les enfants, vus comme des animaux qu'il fallait dresser, ont été désocialisés de l'adulte. La culture enfantine, niée de prime abord puis considérée comme futile, est perpétuellement dénigrée. La violence scolaire exercée sur l'enfance ne s'arrête pas là puisque l'école suppose une implicite adaptation schizoïde à un double système normatif constitué des exigences scolaires et du fonctionnement de la société enfantine.

De façon intrinsèque l'école comporte, depuis sa fondation, une violence symbolique. En fonction de la classe sociale dont sont issus les enfants, les chances de réussite sont inégales. La culture scolaire découle des classes supérieures, bourgeoises. Les élèves des classes populaires et moyennes doivent s'adapter à des valeurs, des normes auxquelles ils ne sont guère habitués, leurs familles n'y adhérant pas nécessairement. C'est cela même qui provoque une inégalité des chances et une violence symbolique. L'école impose une reconnaissance de la supériorité de la culture bourgeoise, elle sert à asseoir le pouvoir de la classe dominante. Bourdieu affirme que « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu &

Passeron, 1970, cité par Gayet, 1998, p. 87). L'école fabrique deux catégories d'individus, les exploités et les exploitants.

L'obéissance aveugle inconditionnelle et l'avalissement des enfants sont des conditions sine qua non à tout enseignement de l'institution scolaire. L'école commence par dresser le corps des écoliers au travers de l'apprentissage de la station assise. « Plier le corps et, à travers lui, plier l'esprit à recevoir les lois qui ne « plaisent pas » afin d'en faire des êtres civiques (Imbert, 1989, p.52). Kant (1980) nous dit que « L'obéissance volontaire est très importante ; mais la première, l'obéissance absolue, est extrêmement nécessaire puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen [...] » (cité par Imbert, 1998, p. 51). Pour Imbert (1998), l'école fait penser à une institution toute puissante à laquelle l'élève doit reconnaître tout le pouvoir. Il finit par se retrouver dans une impuissance de fait et de droit.

Benjamin a manqué les cours pendant plusieurs mois car la situation qu'il vivait lui était devenue intolérable. Alice nous explique à de multiples reprises sa rage d'enfant, son incompréhension vis-à-vis de ce système scolaire qu'elle vivait comme une atteinte à sa liberté. Dans son témoignage, l'on ressent que son esprit a été soumis contre son gré mais qu'elle n'était pas dans une « obéissance aveugle » et cela dérange.

*Je ne me sentais pas à ma place au milieu de cette classe, en train de faire des choses qui m'ennuyaient. Je n'avais pas du tout envie de cela. J'avais envie d'être libre, d'aller m'amuser. Je n'avais pas envie de cette contrainte-là. Je n'arrivais pas à comprendre pourquoi on m'imposait cela. En quoi était-ce important ? (Entretien d'Alice 120)*

*Et puis c'est comme si l'on me disait : « Et bien c'est terminé, tu ne peux plus faire ce que tu veux, maintenant, on t'impose, tu dois faire ça ! Et tu dois comprendre ! Et tu dois comprendre pareillement que les autres ». C'est vraiment comme si l'on essaie de t'extirper de quelque chose. Moi je pense que j'étais en lutte avec cela, je ne sais pas. (p. 125)*

*Je pense que sur le moment, quand j'étais gamine, le quotidien n'était pas évident, je me rappelle tous les matins, le sentiment terrible de partir à l'école, parce que j'avais peur d'une nouvelle journée, peur d'une humiliation et puis honte de ne pas savoir. Je me vois dans ma chambre, en train de mettre mon cartable, et que c'était lourd, que ce*

*n'était pas quelque chose de léger. C'était un poids de retourner dans cette classe et d'être encore la cible. En fait, puisque je ne savais pas, j'avais peur qu'on me pose des questions et même si je savais y répondre, je ne savais pas parce que j'avais tellement peur, que j'étais embrouillée. (p. 129)*

Imbert (1997) nous explique que l'école est une institution qui prône une séparation marquée entre les dépositaires du pouvoir et les autres qui ne l'ont pas. Les mauvais élèves se voyant cantonnés dans le « non pouvoir » deviennent ceux de qui l'on peut se moquer en toute impunité et qui permettent aux bons élèves d'être reconnus dans leur statut.

Un système à base de relations duelles s'instaure : Le « bon élève » a besoin de son « cancre » [...] et « le mauvais élève », à son tour, ne sera reconnu qu'à jouer le rôle que son « étiquette » lui réserve à jamais. (Imbert, 1997, p. 108)

Imbert (1983) se demande dans quelles mesures l'enfant ne jouerait pas à l'« enfant sage » comme au « bon élève » dans le dessein de se préserver des incessants questionnements et remontrances formulés à son encontre.

Il reconnaît le pouvoir des maîtres afin de ne pas en devenir la cible. Pris dans des relations avec les autorités investies de toute-puissance, l'enfant apprend à faire le « bon » enfant mais aussi, si nécessaire, l'« idiot » et dans le pire des cas, le « fou »... On a le pouvoir qu'on peut. (Imbert, 1983, p. 20)

Le conformisme dont les enfants sont investis au travers de leurs rôles et étiquettes pourrait donc être une stratégie inconsciente pour se préserver de l'adulte.

Fabienne, dans son entretien aborde largement cette thématique des rôles et des étiquettes attribués aux enfants année après année. Elle nous dit : « *Dans la classe il y avait une assez bonne entente mais chaque élève avait sa place. C'est-à-dire que le dernier de classe était le dernier de classe [...]* » (entretien de Fabienne p. 145). Elle ajoute plus loin : « *Lorsque je revenais des vacances d'été, cela se remettait en place et chacun retrouvait son rôle* » (p.145). Julie va aussi dans le sens de Fabienne en disant : « *Si tu te faisais victimiser une année cela ce reportait sur la suivante. Tu n'avais pas d'échappatoire* » (entretien de Julie p. 182).

« Le conformisme est ruse d'esclaves » entonne Imbert (1983) en page 20.

L'école, tel un microcosme de la société contemporaine du monde adulte, forme les enfants à être de bons capitalistes, l'avenir repose sur eux. Au sein de l'institution scolaire, la

compétition, le rendement et le jugement sont érigés à la place de rois. L'école constitue un premier tamis, il dégrossit les futurs adultes, sélectionne le bon grain du mauvais.

L'enfant, vu comme menaçant, va être dressé dans son corps et dans son âme, il est un pur produit issu d'une stratégie de civilisation. Les petits, chassés au cours de l'histoire du monde des grands et enfermés dans un pays artificiel, ont établi leur propre culture que les adultes semblent vouloir ignorer. Certains élèves, enfants « têtes de turcs », pris au piège d'un double système normatif, vivent au quotidien des violences que peu d'adultes seraient à même de tolérer. Etre un bon élève et un bon camarade se révèle extrêmement complexe et demande des capacités de socialisations incommensurables. L'ostracisme est vu comme la conséquence de l'inadaptation de certains enfants à la culture enfantine. Mais l'importance de la socialisation par le groupe, qui passe par les moments de jeux fortement hiérarchisés, est minimisée par les adultes. Le fait de jouer un rôle (le cancre, le bouc émissaire. etc...), d'être dans un conformisme absolu et inhérent à la culture enfantine serait donc une stratégie élaborée par les enfants afin de se préserver des incessantes remarques et exigences formulées par les adultes à leur égard. Nos connaissances sur le fonctionnement du groupe enfantin sont pauvres. L'on ne considère pas suffisamment les moments de jeux libres dans un contexte de récréation, instant où le groupe d'enfants se transforme en foule indifférenciée.

#### **7.4. Le groupe<sup>9</sup> et son fonctionnement**

« *Il y avait deux groupes : l'école et moi* » (entretien de Christelle p. 165).

Cette toute petite phrase, grande en puissance, prononcée par Christelle au cours de son entretien, me semble très révélatrice du problème du bouc émissaire mis en lien avec le groupe. Comment une petite fille peut être amenée à se sentir seule contre tous ?

« [...] *Les filles de la classe faisaient un gang, elles se groupaient autour de la plus belle de la classe. Moi j'étais complètement en dehors de ce cercle, j'étais coincée entre personne et les garçons. J'étais dans une sorte d'isolement* » (entretien de Julie p. 185).

Se regrouper autour de la plus jolie de la classe pour recevoir en miroir une image de perfection physique, douce caresse pour le narcissisme de chacun sauf pour Julie qui se voit amèrement exclue de ce chatoisement revalorisant.

---

<sup>9</sup> Pour approfondir la thématique du groupe et de sa dynamique, veuillez lire les annexes aux pages 235 à 239.

« *J'avais un sentiment de rejet. Ma hantise était de me retrouver avec un groupe de personnes et ...je ne sais pas, cela pouvait vite tourner. Après on se moque de toi, on t'insulte, on te sort du jeu* » (entretien de Fabienne p. 141).

Fabienne nous laisse entrevoir que le groupe peut faire peur et représenter une menace pour l'individu.

« [...] *Ton échec scolaire contribuait encore à ta mise à l'écart du groupe* » (entretien d'Alice p. 124). Force est de constater que le système scolaire et les normes qu'il véhicule créent des boucs émissaires.

« *Chaque fois que j'essayais d'intégrer un groupe, j'étais refoulée* » (entretien de Christelle p. 163).

Christelle, qui essayait sans relâche d'être acceptée, nourrissait un fort désir d'appartenir au groupe mais se voyait essuyer des refus systématiques. Elle nous révèle, au travers de son témoignage, le besoin vital et quasi masochiste d'appartenance de l'être humain.

Comment et pourquoi le groupe se construit ? Que se passe-t-il à l'intérieur du groupe et de l'individu qui s'y confronte ou qui l'habite ? Si le groupe enfantin a été très peu étudié, ce n'est pas le cas pour le fonctionnement du groupe en général, de sa dynamique et de son inconscient.

Anzieu et Martin (1968) nous apprennent que, dans les langues anciennes, il n'existait aucun terme désignant une réunion de personnes en nombre restreint partageant des buts communs. Le mot groupe est apparu tardivement, il a été emprunté au lexique des beaux-arts et importé à la fin du 17<sup>e</sup> siècle de l'Italie en France. Ce terme désignait un ensemble de personnes sculptées ou peintes. Ce n'est qu'au 18<sup>e</sup> siècle qu'il sera employé pour signifier « toute réunion de personnes vivantes » (Anzieu, 1999, p. 54). Dans son essence, le mot italien *grosso* était usité pour exprimer le terme « nœud » puis, « réunion ». « Le sens premier de nœud est peu à peu revenu dans *groupe* jusqu'à connoter le degré de cohésion entre les membres » (Anzieu & Martin, 1968, p. 18).

Une enquête, concernant les représentations des gens sur le groupe menée en 1961 en France, démontre que la notion même de groupe « est inexistante pour la plupart des sujets ». « Le groupe est éphémère, dominé par le hasard. Seules existent les relations interindividuelles »

(Anzieu & Martin, 1968, p. 19). Les auteurs soutiennent le fait que certaines formes de la vie en groupe telles que la famille, la tribu ou le village n'éveillent chez les personnes aucune conscience de différenciation, le groupe est considéré comme inévitable, naturel et supérieur à soi. L'individu constitue une partie interne du groupe, relativement indistincte, qui tend à entrer en fusion avec le tout. L'on vit par et pour le groupe sans se questionner à son propos. Lorsqu'un sujet se retrouve isolé d'un tel milieu, il risque la mort.

Anzieu & Martin (1968) révèlent la dichotomie qui existe sur les représentations que les êtres humains se font du groupe qui est vu à la fois comme nécessaire et utile. C'est-à-dire que, d'une part il permet d'être plus efficace, il représente un intermédiaire entre l'individu et la société et que, d'autre part il est vécu comme aliénant pour le sujet, dangereux pour la personnalité, l'autonomie, la liberté et la dignité. Les rapports entre les gens sont souvent considérés comme des interactions entre manipulateurs et manipulés à l'instar du modèle sadomasochiste. C'est-à-dire que le groupe « représente pour les êtres humains un lieu simultanément ou alternativement investi d'espoirs et de menaces » (Anzieu & Martin, 1968, p. 11).

A ce propos, Alice dans son interview, nous relate une triste histoire qui a eu lieu chez elle. Le garçon dont elle était amoureuse l'a maltraitée devant tous ses camarades. Elle nous dit au sujet des enfants qu'elle avait invités :

*« Je pensais qu'ils étaient contents d'être chez moi, que c'était parce qu'ils m'aimaient bien, parce qu'on jouait ensemble. Mais pas du tout en fait. Ils voulaient de nouveau m'humilier » (entretien d'Alice p. 123).*

Alice nourrissait l'intime espoir que les enfants qu'elle avait invités l'aiment bien et soient heureux d'être chez elle, mais en fait elle s'est vue humiliée, menacée dans son intimité.

Pour la société en général, nous disent Anzieu & Martin (1968), le groupe restreint représente une force qui peut soit la servir, soit se retourner contre elle. Il en découle une méfiance, par exemple des églises à l'égard des sectes ou des professeurs face au travail en équipe. « [...] Tout groupe qui s'isole est un groupe qui conspire ou qui peut conspirer. L'Etat se présente à l'individu comme étant le vrai Bien et lui présente la vie en groupe autonome comme un danger virtuel » (Anzieu & Martin, 1968, p. 23).

### ***7.4.1. Le groupe, la bande, la foule***

Il existe des différences fondamentales, que nous allons présentement appréhender, entre le groupe, la bande et la foule. Il me semble important de définir brièvement chacun de ces cas de figures afin de cerner en profondeur leurs subtils fonctionnements et de mieux comprendre le phénomène du bouc émissaire dans ces différents contextes.

*« Lors d'une récréation, un enfant m'avait insultée. Suite à cela, un effet boule de neige s'est produit. Il y a eu deux, puis cinq, puis dix, puis trente personnes qui m'ont insultée, lancé des choses dessus, mise par terre » (entretien de Fabienne p. 136).*

Fabienne s'est fait sauvagement attaquer par une horde d'enfants furibonds et Christelle nous raconte que tous les élèves de l'école lui chantaient d'abjectes chansons.

Comment se fait-il que la récréation, moment où les écoliers sont livrés à eux-mêmes, devienne, à l'instar du cirque à Rome, la fosse aux lions où toutes les horreurs sont possibles ? Je ne crois pas que cela soit inhérent à la nature enfantine. Mais alors, comment expliquer cette propagation des violences et des émotions lorsque les enfants se retrouvent rassemblés entre eux dans la cour de récréation ?

Pour Anzieu et Martin (1968), la foule est une réunion, non explicitement recherchée, d'un grand nombre de personnes dans un endroit similaire. Tous cherchent la satisfaction individuelle d'un même désir et qui peut prendre la forme d'une quête de soleil, d'eau mais aussi par exemple de vengeance ou de bonnes paroles. On l'appelle « foule conventionnelle » lorsqu'elle se réunit à une heure et un lieu fixe, ce qui est par exemple le cas pour les récréations des enfants dans le préau.

La foule développe, crée un état psychologique spécifique qui est propice à la contagion et la propagation des émotions et des croyances. La stimulation latente exercée par la présence des autres peut déboucher sur des violences, des enthousiasmes ou des apathies collectives. Anzieu et Martin (1968) nous disent encore que, dans une situation de foule, chacun cherche à satisfaire sa propre motivation et que les contacts sociaux sont marqués par un faible niveau de relations interhumaines.

« Une foule a la solitude en commun. La bande, par contre, a la similitude en commun » (Anzieu & Martin, 1968, p. 32). Pourquoi l'humain éprouve-t-il ce besoin irrépressible de faire

partie de groupes, de bandes ? Qu'est-ce que cela peut lui apporter ? Comment les personnes interviewées pour ce mémoire se sont-elles situées face au groupe ? Ont-elles réussi à être intégrées ? Quelle est la fonction du rejet dans le groupe ? Qu'est-ce que les enfants considérés comme hors norme provoquent dans le groupe ? Quelles sont les peurs que le groupe ravive en nous ?

Les bandes les plus connues sont celles des enfants et des adolescents, nous avons tous en tête, grâce à la littérature ou à nos souvenirs, des images d'enfants en groupe comme par exemple dans la fameuse « guerre des boutons » ou encore la bande de copains du « petit Nicolas ».

Benjamin avait son groupe d'amis consommateurs de drogues dites douces et de petits délinquants raisonnables. Julie, quant à elle, nous parle de ses belliqueux souvenirs de bandes d'enfants rivaux en ces termes :

*Il y a des incidents comme ça, une chose m'avait frappée, mais elle faisait partie de notre guéguerre contre les voisins aussi. Il y avait des bandes qui se formaient. C'était en hiver et il y avait des poteaux télégraphiques en bois qui étaient goudronnés jusqu'à une certaine hauteur. Je me rappelle m'être fait sauter dessus par un gang ennemi et ils m'ont tartiné la figure de goudron frais. Je suis rentrée avec du goudron dans les cheveux et ma grand-mère me l'a enlevé avec du beurre, ça m'est resté.*  
(Entretien de Julie pp. 184-5)

Pour Anzieu et Martin (1968), la bande met en œuvre une relation de type imaginaire telle que la présence des autres est vécue comme n'exerçant sur soi ni contraintes ni critiques, car ils sont semblables à soi-même. L'image présente est la sienne mais décuplée et renforcée, c'est une image narcissique rassurante. Elles sont symbolisées par une recherche volontaire de réunion avec son semblable afin d'éprouver le plaisir d'être ensemble. Le plaisir ressenti par chacune des personnes est dû au fait de la disparition de l'exigence de l'adaptation à l'autre, puisque tous sont semblables. Etre en bande permet de ne plus être obligé, au prix de pénibles tensions psychiques, de se conformer au monde des adultes, à leurs règles et leurs conduites. La bande offre aussi un substitut d'amour prodigué sous la forme de sécurité, de soutien affectif. Le récit de Benjamin, à mon sens, illustre bien les théories mises en avant par Anzieu et Martin (1968). En effet, il subissait une forte pression familiale et semblait pouvoir y échapper avec sa bande de copains de gentils malfrats, consommateurs de douces illusions illicites.

D'une façon générale nous pouvons dire que le groupe est soumis, selon Anzieu (1999), à des destins variés et pour une bonne part imprévisible en raison du rôle décisif des personnalités individuelles. Nous pouvons le constater tout au long des entretiens, dans par exemple le rôle central joué par le meneur du groupe ou des enfants influents, mais aussi par la complicité muette ou active du reste du groupe. J'émettrais tout de même une réserve par rapport au témoignage de Benjamin qui a été défendu par l'un de ses camarades. Il nous relate aussi le fait que, plus tard, il ne prenait pas parti lorsqu'un enfant se faisait violenter. Voici ce qu'il nous dit à ce sujet :

*Je ne prenais absolument pas position parce que je savais exactement ce que l'autre vivait. Par contre, je ne prenais pas sa défense non plus. Enfin, je ne montrais surtout pas que j'étais du côté des tortionnaires. Et, par contre, il y a aussi eu un cas assez sympa. En 6<sup>ème</sup>, j'avais un copain à moi baraque qui prenait ma défense. Il prenait partie, ça c'est cool ! (Entretien de Benjamin p. 210)*

Deboutte (1997) nous dit à ce propos : « On trouve sporadiquement, au sein de la classe, quelqu'un qui ose choisir le parti de la victime. Celui qui agit ainsi seul doit avoir une solide dose de courage. Il y a beaucoup de chances en effet que les persécuteurs désignent tout de suite cet enfant comme nouvelle victime » (p. 86).

Anzieu (1999) nous explique que « les groupes se sentent narcissiquement menacés lorsqu'on risque de mettre en évidence chez eux les points faibles qu'ils préfèrent se dissimuler à eux-mêmes et de ternir leur propre image idéale qu'ils entretiennent à grands frais » (Anzieu, 1999, p. 34). Les enfants qui ne correspondent pas à la norme en vigueur dans le groupe, comme c'est le cas pour Julie et Christelle, représentent donc une grande menace narcissique pour les autres. Julie nous dit par exemple : « *Je n'étais pas conforme au groupe* » (entretien de Julie p. 191).

Enfin, dans un groupe, « les « favoris » ont tendance à se choisir mutuellement et à éviter les isolés » (Anzieu & Martin, 1968, p. 216). Julie dit à ce propos : « *Je n'étais pas la seule à être ostracisée, pas pour les mêmes raisons, nous nous retrouvions un petit peu avec tous ceux qui étaient à l'extérieur du cercle* » (entretien de Julie p. 196).

Selon Anzieu (1999), le petit groupe humain peut être compris comme une société en miniature, car on y retrouve les balbutiements des phénomènes sociaux fondamentaux, comme par exemple, l'exercice de l'autorité, les satisfactions des besoins individuels, les

résistances aux changements, les normes, le langage commun, l'ostracisme à l'égard des déviants, les boucs émissaires, les héros, etc... Tous ces éléments sont aussi, bien évidemment, retrouvés au sein des bandes et des groupes d'enfants. Dans le groupe fleurissent les affinités et les oppositions de caractères.

Les désirs individuels, toujours présents en sourdine, attendent passivement ou réclament avec violence d'y être comblés : appel à l'aide et à la protection, volonté de puissance, exhibitionnisme, esprit de dénigrement ou de contradiction, curiosité, admiration, idolâtrie. Le narcissisme de chacun y éprouve de douces victoires et d'amères blessures, victoires sur les autres, traités comme objets de leurs désirs, blessures que tant d'autres narcissiques, sans le vouloir (et parfois en le voulant), infligent par leur existence même au mien. (Anzieu, 1999, p. 73)

L'angoisse commune au groupe ravive les peurs intimes les plus anciennes qui sont, notamment, la peur de perdre son identité à cause du groupe. Au tréfonds des peurs sont tapis les fantasmes, les désirs les plus secrets gardés par d'archaïques mécanismes de défenses auxquels sont amarrées nos vulnérabilités et d'où peut émerger le crime, le grain de folie ou de génie. « Le groupe provoque le heurt de tous ces fantasmes individuels. Comme les inconscients communiquent directement entre eux, la disparité de ces fantasmes provoque la désunion du groupe [...] » (Anzieu, 1999, p. 73). Les invisibles enjeux et imbrications des groupes sont, comme on peut le constater, extrêmement complexes. Nous voyons au cours des interviews à quel point le groupe représente une menace pour les persécutés mais aussi à quel point l'être victimisé est aussi, inconsciemment, une menace pour le groupe et chaque individu.

### ***7.4.2. Le groupe et les affinités entre les êtres***

*On avait tendance à traiter en parias les gens que l'on n'aimait pas. C'est-à-dire que tu étais dans un groupe de laissés pour compte, tu vois ce que je veux dire ? Nous étions parfois des camarades de malheur mais il n'en est pas resté de la camaraderie. [...] Ce n'était pas suffisamment fort dans l'adversité pour que cela nous soude. (Entretien de Julie p. 197)*

Afin de mieux comprendre pourquoi les enfants boucs émissaires ont pu être détestés par leurs pairs, je me suis demandé : Comment naissent les affinités entre les êtres ? Quelle est l'importance du contexte créé par l'humain dans la naissance des affinités ?

Anzieu et Martin (1968) nous disent que, dans les groupes restreints, les affinités entre les membres apparaissent rapidement, il suffit d'un regard ou d'une phrase pour que des liens s'établissent. « Souvent, au premier coup d'oeil, on sait à quoi s'en tenir. L'instant de voir... l'autre et accepter ou refuser » (Pochet, Oury, F., Oury, J., 1986, p. 66).

Pour Julie, les tous premiers contacts qu'elle a eus avec son groupe classe ont été très difficiles puisque, après deux jours seulement, elle s'enfuyait déjà de l'école. Selon Anzieu et Martin, (1968), l'attraction se fonde sur la « proximité » des intérêts et des valeurs communes, des personnalités ou des caractéristiques individuelles similaires. Force est de constater que les personnes qui nous ont offert leur témoignage se sont, pour la plupart, senties en porte-à-faux par rapport aux intérêts et aux valeurs de leurs camarades. Sauf Benjamin qui, après s'être retrouvé dans une section inférieure à l'école, a pu s'identifier à ses copains de classe avec qui il partageait plus d'intérêts. Il nous dit : « *C'est vrai que j'ai eu plus d'affinités avec ces gens-là* » (*entretien de Benjamin p. 207*).

Cependant, les affinités communes ne sont pas les facteurs les plus importants dans la création du lien entre les enfants. Une étude de Scherif, 1953, (citée dans Anzieu & Martin, 1968, pp. 217-18) qui se base sur l'observation d'un groupe de garçons fréquentant une colonie de vacances démontre l'importance des facteurs extérieurs dans l'émergence et le maintien des affinités<sup>10</sup>. Nous pouvons donc supputer que l'école et son fonctionnement intrinsèque jouent un rôle fondamental. Les changements de proximité et l'instauration d'un climat compétitif ont, dans le cas de cette étude, modifié de façon radicale les affinités initiales et spontanées.

Anzieu et Martin (1968) relèvent donc que la cohésion d'un groupe ne demeure pas sur les seuls facteurs relationnels mais que les apports situationnels possèdent une influence impressionnante. Le témoignage de Christelle révèle bien la force destructrice que peut avoir un climat de compétition lorsque de surcroît, il est valorisé et favorisé par le système scolaire et les enseignants. De plus, nous pouvons voir au travers du récit de Julie que la religion, grâce à la proximité qu'elle a instaurée entre les enfants, a aussi joué un rôle primordial dans l'émergence et le maintien des affinités entre les élèves. Elle nous dit à ce sujet :

*En classe il y avait deux groupes bien distincts entre les catholiques et les protestants. [...] Le fait d'être dans un camp ou un autre subdivisait les équipes. Tous ceux qui étaient protestants allaient aux éclaireurs tandis que les catholiques allaient aux*

<sup>10</sup> Pour plus de détails sur cette étude, veuillez vous référer aux annexes à la page 239.

*scouts et l'on ne se mélangeait pas. Il y avait des choses que l'on ne pouvait pas faire en fonction de cela. (Entretien de Julie p. 184)*

Le clivage induit par la religion a fait naître un sentiment d'hostilité et de rivalité entre les enfants.

### **7.4.3. L'illusion groupale**

*E. Comment s'entendaient entre eux les autres enfants de ta classe ? Si j'ai bien compris, ils s'entendaient relativement bien et étaient assez doués à l'école ? [...] c'était des enfants qui réussissaient bien, non seulement à l'école, mais aussi dans leurs loisirs [...].*

*C. Oui, ils avaient tout pour eux. Leurs parents avaient tous bien réussi dans la vie, ils étaient médecins ou avocats, ils venaient d'un milieu aisé. (Entretien Christelle p. 171)*

Aux yeux de Christelle, son groupe classe semblait s'entendre à merveille, être uni, tout lui réussissait. Ils aimaient être ensemble et s'adonner à des loisirs.

Qu'est-ce donc que cette « illusion groupale » ? A quoi répond-elle ? Contre quoi fait-elle rempart ? Existe-t-il un idéal de groupe ? A quoi peut bien servir le groupe au niveau personnel ? A quoi se substitue-t-il ? Comment les enfants qui ont été victimes de leurs camarades évoquent-ils cette illusion groupale ?

L'illusion groupale est un terme usité par Anzieu (1999) pour signifier :

Certains moments d'euphorie fusionnelle où tous les membres du groupe se sentent bien ensemble et se réjouissent de faire un bon groupe. Du point de vue dynamique, l'illusion groupale apporte une tentative de solution au conflit entre un désir de sécurité et d'unicité d'une part, une angoisse de morcellement du corps et une menace de perte de l'identité personnelle dans la situation de groupe d'autre part. (Anzieu, 1999, p. 14)

L'illusion groupale représente aussi un transfert positif sur le groupe qui est considéré comme un potentiel objet libidinal. En ce qui concerne la topique, elle démontre l'existence d'un moi

idéal groupal, idéal auquel ne semble pas avoir correspondu les personnes qui ont été interrogées pour ce mémoire.

Dans le groupe, les individus vivent la confrontation aux autres comme une menace à l'identité de leur moi. Certaines personnes y réagissent par un repli sur eux-mêmes, ce qui est le cas de Fabienne par exemple lorsqu'elle nous dit qu'elle ne se défendait pas et se mettait à l'écart du groupe ou de Benjamin qui nous explique : « [...] *je me suis mis à l'écart tout seul, en somme* » (*entretien de Benjamin p. 212*) ! D'autres par l'affirmation marquée de leur moi, ce qui est souvent le cas des leaders mais aussi de Benjamin qui nous dit qu'il s'imposait par sa verve et son aisance verbale.

L'illusion groupale répond aux désirs de sécurité des individus qui ne souhaitent pas voir leur identité moiïque subir une menace. C'est ainsi qu'elle substitue l'identité individuelle par une identité de groupe. « Le groupe trouve ainsi son identité en même temps que les individus s'y affirment tous identiques » (Anzieu, 1999, p. 94). Ce phénomène est décrit de façon flagrante dans l'entretien de Christelle mais aussi, dans une moindre mesure et de façon radicalement opposée, au travers de celui de Julie. La première nous dit, en parlant de son groupe classe, qu'« *ils se fréquentaient aussi en dehors de l'école. Ils étaient à la crèche, à l'école primaire, au cycle et au collège ensemble. Ils ne se sont jamais vraiment quittés* » (*entretien de Christelle p. 171*). Nous avons vraiment l'impression que ce groupe forme un corps uni dans une identité commune et une illusion d'être un « bon groupe ». Christelle les voit comme tous semblables, animés d'un même désir de perfection et d'excellence scolaire, qu'ils se renvoient par des jeux de miroirs. Julie, quant à elle, brillante écolière, nous décrit des élèves soudés dans l'imperfection. Elle nous dit à ce propos : « *Ils me méprisaient d'une façon formidable à l'époque, mais il n'y en a pas un qui ait réussi à faire ce que j'ai fait. Ils étaient unis dans la médiocrité [...]* » (*entretien de Julie p. 189*).

L'illusion groupale sert aussi de défense contre des angoisses persécutrices. Le groupe éveille un fantasme beaucoup étudié dans la psychanalyse infantile. Celui de la destruction mutuelle dans enfants dans le ventre de la mère. C'est-à-dire que l'autre possède une double face constituée d'un rival à éliminer et d'un potentiel éliminateur. Si la pulsion mortifère a pu être projetée contre un bouc émissaire « les participants peuvent jouir d'éprouver entre eux un lien purement libidinal. Le groupe devient l'objet perdu ou détruit avec lequel ils célèbrent, dans l'exaltation, les retrouvailles » (Anzieu, 1999, p. 77).

#### ***7.4.4. Le groupe, l'imaginaire et le fantasme***

L'entretien de Christelle fait naître une question : qu'est-ce qui donne au groupe cette sensation d'unité ? Celui de Fabienne en fait surgir une autre : existe-t-il un lien entre le groupe et le rêve ?

Il existe une représentation imaginaire commune entre les membres d'un groupe et c'est grâce à elle que l'unité existe. Anzieu (1999) fait une analogie entre le groupe et le rêve qui sont tous deux vécus comme des régressions de l'appareil psychique et ce, à plusieurs niveaux. Le rêve, tout comme le groupe, a pour fonction imaginaire d'accomplir les désirs inassouvis et souvent interdits.

Dans le groupe comme dans le rêve, le moi et le surmoi ne contrôlent plus suffisamment les pulsions. C'est alors que le ça et le surmoi se trouvent préposés au rang des instances maîtresses de l'appareil psychique. Le temps est aboli, le groupe est un lieu hors de la temporalité, « comme cet autre côté du miroir où leur inconscient se trouverait enfin représenté et réalisé en tant qu'il serait ce qu'ils ont en commun. On se rassemble en ce qu'on se ressemble » (Anzieu, 1999, p. 76). L'utopie collective, élaborée par le groupe, sert de défense contre l'inconscient individuel qui se retrouve saisi par le groupe et devient une réalité « non plus intra- mais inter- et trans-individuelle » (Anzieu, 1999, p. 77).

Le rêve est considéré par l'auteur comme un possible de réalisation hallucinatoire de désirs, à l'instar du groupe, qui lui est vu aussi comme un possible de la réalisation imaginaire d'une aspiration. Benjamin nous dit à propos de son expérience à la radio et des gens qu'il a rencontrés : « [...] *J'idéalisais vraiment ce monde-là comme le monde parfait* » (entretien de Benjamin p. 217). Les envies, qui peuvent être réalisées au travers du groupe et du rêve, sont celles qui ont subi une répression la veille et qui n'ont pu être satisfaites lors des relations interindividuelles dans la vie sociale ou privée et sont projetées sur le groupe.

Le groupe, comme le rêve, c'est un débat avec un fantasme sous-jacent. Les sujets humains vont à des groupes de la même façon que dans leur sommeil ils entrent en rêve. Au point de vue de la dynamique psychique, le groupe, c'est un rêve. (Anzieu, 1999, p. 60)

Cette similitude entre le rêve et le groupe est révélée de façon marquante tout au long de l'entretien de Fabienne. Elle nous dit, par exemple :

*Dans mon rêve, il y avait plein de monde qui m'insultait, qui était contre moi. Et moi je sautais, je volais par-dessus les escaliers, comme si je nageais. J'étais au-dessus des enfants qui essayaient de m'attraper et moi je volais. (Entretien de Fabienne p. 138)*

Son rêve lui permet de vivre des désirs inassouvis par rapport au groupe qui représente simultanément une menace. Lorsqu'elle aborde le groupe et les souvenirs de ce qu'elle a enduré, son récit mélange les histoires vraies et celles qui sont rêvées et elle n'est parfois plus à même de distinguer le rêve des éléments réels. Vers la fin de l'entretien le rêve et la réalité s'imbriquent intimement. Elle nous dit :

*Je me souviens de quelque chose mais je n'arrive pas à définir si c'est une histoire vraie ou pas, c'est quelque chose avec des vers de terre. On te met des vers de terre dans la culotte. Mais je ne sais pas... [...] je vois une scène dans les hauts de l'école, où tu as des gamins qui te choppent et te mettent des vers de terre dans la culotte... (Entretien de Fabienne p. 156)*

Brédart et Van Der Linden (2004) abordent la problématique de la capacité de distinction entre les souvenirs, les fantasmes et les rêves, qui est parfois mise à mal. Ils nous disent que les souvenirs d'événements vécus sont souvent riches en détails perceptifs et contextuels, à contrario des fantasmes qui seraient plus fournis au niveau des réactions émotionnelles, des pensées et toutes les activités mentales. Le récit de Fabienne concernant l'histoire des vers de terre est plus riche en récit perceptif, serait-il donc vrai ?

L'on attend du groupe la solution à tous nos problèmes et, paradoxalement, il est vécu avec la même intensité en tant que source d'angoisse. Le groupe est le lieu où se déroulent des échanges entre inconscients, une fantasmagorie circule entre les êtres ; « c'est elle qui les relie, aussi bien dans leur cohésion agissante que dans leur angoisse collective » (Anzieu, 1999, p. 65).

Dans le groupe, tout comme dans le rêve, nous avons affaire aux pulsions fondamentales qui sont les pulsions agressives, libidinales et de mort. « Les fantasmes sont des organisations de l'inconscient dans lesquels les représentants psychiques de la pulsion, barrés par les défenses du moi, sont confinés : la force du désir est tout entière localisée dans le fantasme » (Anzieu, 1999, p. 68). La difficulté inhérente au groupe est que les modes d'actions, de pensées et la perception de la réalité sont pénétrés par les fantasmes individuels contagieux produits par

certaines membres et qui sont transmis à d'autres. Pour d'autres personnes du groupe ces fantasmes individuels, infiltrés en chacun, peuvent aussi provoquer des résistances. Les dissensions internes, ainsi que les erreurs de jugement de certains groupes, découlent de là. Anzieu (1999) nous dit que c'est autour d'un fantasme individuel de la personne centrale que toute la vie psychique du groupe s'organise. Tant que ce fantasme continue à susciter une résonance dans un nombre suffisant de membres, le groupe trouve un équilibre. Les conflits qui surviennent dans le groupe sont dus, soit à des mécanismes de défenses contre le fantasme initial, soit à la survenance d'un autre fantasme individuel dominant et antagoniste au précédent. Les conflits sont difficilement supportables, d'autant plus que souvent le fantasme individuel de chacun tente de s'imposer aux autres. En ce cas, « l'unité apparente du groupe peut se faire dans la coalition défensive contre tel fantasme individuel dont, par exemple, un bouc émissaire ou un déviant est fait le porteur » (Anzieu, 1999, p. 199).

### ***7.4.5. Le groupe et l'angoisse***

Quelles sont les angoisses que le groupe éveille et comment les dépasser ? Comment le groupe est-il vécu par les enfants malmenés qui nous ont offert leurs témoignages ? Comment vivent-ils le groupe après avoir subi ses violences ? Quelle image renvoie le groupe ?

Anzieu (1999) nous dit que des angoisses spécifiques, comme par exemple des angoisses œdipiennes, de morcellement du corps et du moi, sont éveillées par la situation de groupe. Plus le groupe est large et non directif, plus les angoisses persécutives, dépressives et le clivage du transfert sont mobilisés. Malheureusement, il ne suffit pas de déceler une angoisse pour en venir à bout, il faut aussi élucider le fantasme qui la sous-tend.

Le témoignage de Fabienne illustre bien ce sentiment de peur vécue par rapport au groupe. Elle nous fait part de « [...] cette angoisse d'aller à l'école, du groupe [...] » (*entretien de Fabienne p. 141*). Elle a, au cours de son enfance, vécu des situations extrêmement anxiogènes vis-à-vis des groupes et peut encore avoir, à l'âge adulte, des moments de craintes dans certaines situations groupales. En elle demeure cette « [...] peur que tout à coup cela dérape [...] » (*entretien de Fabienne p. 152*).

Anzieu (1999) nous sensibilise au fait que le groupe est perçu comme un miroir à facettes multiples, qui renvoie une image de lui-même difforme et infiniment répétée. Le morcellement indéfini de son corps et de sa personne est éveillé par la situation de groupe.

Avoir une image de son corps propre démembré est le noyau de la maladie psychique. La situation de groupe, surtout lorsque l'on ne connaît pas encore les autres, est source d'angoisse car elle suscite cela. Le groupe nous questionne sur qui nous sommes, c'est cela qui explique la résistance au concept même de groupe. La mission du groupe est de dépasser cette angoisse primaire de morcellement, grâce à une émotion et une action commune qui le lient, comme le fait de rire ou manger ensemble.

Alice et Christelle ont toutes deux évoqué spontanément leur tristesse de n'avoir souvent pas été invitées aux anniversaires de leurs camarades de classe. Alice nous dit à ce sujet :

*Je me rappelle que je n'étais pas invitée aux anniversaires. Je me rappelle des petites enveloppes qui circulaient dans la classe et moi je n'en recevais pas. On donnait à ceux qu'on aimait, ou bien on donnait des enveloppes à tout le monde mais pas à moi. Tout le monde était invité aux anniversaires, dans les belles maisons. (Entretien d'Alice p.132)*

Et Christelle nous relate que : « *Quelquefois je n'ai pas été invitée aux anniversaires, il y avait les cartons d'invitation qui étaient sur tous les bureaux sauf le mien* » (entretien de Christelle pp. 162-3).

L'anniversaire représente le symbole de la fête par excellence, il permet de partager quelque chose à manger et surtout d'être tous ensemble. Il constitue donc une occasion rêvée pour dépasser les angoisses primaires de morcellement du corps, dont Christelle et Alice ont été exclues.

#### ▪ Questions sans réponses ?

D'après Anzieu, (1999), le groupe de travail ou le groupe institutionnellement imposé est appréhendé comme une menace à la liberté individuelle. Le groupe de copains est la seule forme de groupe acceptée. Une question émerge à mon esprit : qu'en est-il du groupe classe qui allie le groupe de travail, le groupe institutionnellement imposé et le groupe de copains ?

Appartenir à un groupe de copains devient-elle la seule solution pour ne plus se sentir menacé dans son intégrité? Le bouc émissaire servirait-il à projeter cette menace sur un objet extérieur, à la personnifier, à l'identifier pour être sûr qu'elle n'est pas moi, qu'elle est l'autre, cet autre que tout le monde déteste et qui fait que pour cette raison, j'ai aussi le droit de le détester dans un ultime espoir de ne pas être morcelé, dépersonnalisé ?

Quand chacun représente le miroir de l'autre, n'est-ce pas insupportable de se faire renvoyer le reflet d'un cancre lorsque l'on est brillant ? L'inverse est-il envisageable ? Qu'est-ce que l'autre me renvoie et que je ne supporte pas en moi ?

Etre enfant et avoir en face de soi l'image d'une personne qui ne correspond pas à la norme utopiste établie par le monde des adultes auquel on souhaite tellement accéder ? N'a-t-on pas envie de détruire ce mauvais objet avant qu'il ne nous anéantisse nous, notre rêve et celui fomenté par les adultes ? Comment ne pas être pris dans ce jeu alors que notre personnalité et notre système de valeurs sont en pleine construction, alors que nous ne sommes que des enfants, alors que nous sommes manipulés seconde après seconde ? Comment le monde de l'adulte pourrait-il influencer cela de façon positive, alors même que les « grands » sont pris aussi dans des conflits fantasmatiques, alors qu'ils sont manipulés seconde après seconde ? Quand un mauvais élève renvoie une image de mauvais enseignant ? Quand un groupe d'élèves renvoie une image d'un océan immaîtrisable ? Alors que la culture enfantine est dénigrée ?

Etre un enfant beau, intelligent, gentil, bien habillé pour que le groupe nous renvoie une image de nous parfaite, pour que le groupe nous aime, pour que l'on commence à s'aimer soi. Comment correspondre à la perfection quand la perfection conçue par l'homme est irréalisable ? Et si tous les déviants, les mal aimés, les moches, les trop beaux, les sur intelligents, les hors norme étaient parfaits ainsi ? Et s'ils étaient là pour nous rappeler que la norme n'existe pas, que presque tout n'est que fantasme, illusion et projection qui nourrissent notre vie chimérique ? Et que chacun, aussi spécial soit-il, aussi dérangeant soit-il, a le droit d'être aimé. Que nous sommes tous sur le même bateau, que lorsqu'une atteinte est faite à l'un de nous elle se répercute sur tous, que lorsqu'un acte d'amour est fait à l'un de nous, il se répercute sur tous. Et si le mauvais objet était aimable ?

## **7.5. Les phénomènes de violences et de victimisations au sein de l'institution scolaire**

Comment sont définies les violences et les brimades qu'ont endurées les personnes interviewées pour ce mémoire ? Quelles sont les violences qu'elles ont subies ? Existe-t-il des différences entre les filles et les garçons ? Combien d'enfants sont directement touchés par le phénomène du bouc émissaire ?

Malgré les différences qui nous séparent les uns des autres, nous sommes capables de rassembler les êtres en fonction d'aspects qu'ils ont en commun et d'en tirer des catégories. Des profils types de personnes victimes ou bourreaux ont été décrits. Ces visages se dessinent déjà dans l'enceinte de l'institution scolaire, où de nombreux rôles de la société des grandes personnes s'exercent. Les persécutions à l'école sont souvent négligées par le système scolaire et les adultes, alors même que les conséquences peuvent être dramatiques. J'en veux pour preuve ce fait-divers, relaté parmi tant d'autres, par Deboutte (1997) :

Une fillette de six ans est décédée à la suite des coups portés par ses petits camarades d'école. Selon la police, l'enfant, cadette d'une famille de neuf enfants, était le bouc émissaire de la classe. Dans la matinée du mercredi, la fillette a été brutalisée par certains de ses camarades dans la cour de récréation. Le soir, le scénario s'est répété dans le bus qui ramenait les enfants à leur domicile. À un certain moment, la petite fille a été éjectée du bus. Rentrée à la maison elle a été prise d'un malaise. Elle est décédée pendant son transfert à l'hôpital. (p. 9)

*J'ai le souvenir qu'il y avait plein d'enfants qui m'insultaient et que je me suis retrouvée par terre. Je ne sais plus si l'on m'a jetée sur le sol ou si j'ai reçu des coups de pieds. (Entretien de Fabienne p. 136)*

*Je me rappelle que mon amie, qui habitait dans le même immeuble que moi, fêtait son anniversaire. [...] Elle avait invité des anciens élèves de ma classe, dont ce garçon que j'aimais. [...] Et je me rappelle qu'il avait été méchant toute la journée avec moi et que l'on s'était retrouvé à table avec tous les enfants. La maman de cette amie avait préparé de la mousse au chocolat. [...] Puis, il a dit : « C'est la merde d'Alice ». Et tous les autres enfants avaient rigolé. [...] Il me persécutait vraiment. Il le faisait tout le temps avec le sourire. [...] Chaque fois que je me retrouvais quelque part avec lui et d'autres personnes, il me remettait dans une situation humiliante. C'est fou. Et moi je voulais à chaque fois le revoir. (Entretien d'Alice p. 131)*

Lorsqu'il est question de violence entre élèves, de victimisation, de brutalité, d'intimidation, de brimade, etc... dans un contexte scolaire, il est d'usage de parler de « school bullying ». Ce concept, émergé dans les années 1970, a été développé par Dan Olweus, professeur de psychologie à l'université de Bergen en Norvège. Dès ses premiers travaux, il s'est intéressé à l'agressivité humaine.

Le « school bullying » peut être traduit en français par « harcèlement et brutalité entre élèves » (Debarbieux, 2006, p. 116). Le terme bullying est défini comme un « abus de pouvoir agressif et systématique à long terme » (Olweus 1993, cité par Debarbieux, 2006, p. 116). Ce phénomène revêt une forte importance en raison des conséquences qu'il produit sur la réussite et le climat scolaire d'une part, et le psychisme d'autre part. Les enfants peuvent être poussés à l'absentéisme, à la perte de confiance en soi ou à des extrémités telles que le suicide.

Olweus (1999) donne une définition générale aux diverses formes dont se parent la violence et la victimisation : « Un élève est victime de violence ou de victimisation lorsqu'il est exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de l'un ou plusieurs autres élèves » (p. 20). L'auteur entend par « actions négatives » tout ce qui peut s'exprimer par les exemples suivants :

Menaces, railleries, taquineries et sobriquets. On parle aussi d'actions négatives lorsque quelqu'un frappe, pousse, frappe du pied, pince ou retient quelqu'un d'autre, c'est-à-dire lorsqu'il y a contact physique. Les actions négatives peuvent également être perpétuées sans paroles ni contact physique, comme dans le cas des grimaces, gestes obscènes, ostracisme ou refus d'accéder aux souhaits d'autrui. (Olweus, 1999, p. 20)

Olweus (1999), selon son enquête, nous dit qu'environ quinze pour cent des élèves en Norvège sont concernés par le bullying, soit un enfant sur sept. Neuf pour cent des élèves sont des victimes, et sept pour cent sont des agresseurs. En Belgique, selon Deboutte (1997), un enfant sur vingt est malmené au minimum une fois par semaine. Chaque classe abrite un persécuteur.

Les entretiens révèlent les actions négatives que les personnes interviewées ont subies. Par exemple, Julie et Fabienne étaient affublées de divers sobriquets tels que « *camomille* », « *serviette* », « *crapaud à lunettes* », « *Fabienne gorille* ». Julie, Alice et Christelle évoquent régulièrement l'ostracisme qu'elles ont subi. Julie, elle, nous confie à ce propos : « *Il y a eu des fois où je n'étais vraiment pas très heureuse de la situation. Pas parce que c'était des violences physiques, mais parce que c'était un ostracisme et un mépris* » (entretien de Julie p. 182).

Christelle nous explique : « *On ne m'intégrait à aucun jeu, je ne pouvais jouer avec personne* » (entretien de Christelle p.157), en parlant d'elle et de deux autres filles exclues elles aussi, Christelle dit : « *C'était des personnes qui étaient toujours mises à l'écart. Nous étions en quelque sorte des intouchables* » (entretien de Christelle p. 170).

Benjamin a été racketté à plusieurs reprises, des menaces ont aussi été formulées à son encontre, « *je vais te péter tes deux petites dents de devant* » (entretien de Benjamin p. 209) lui a dit un jour un élève de l'école qu'il fréquentait. Christelle se faisait régulièrement insulter, on la traitait de « *grosse* » et de « *moche* », elle nous raconte : « [...] *On me bousculait, on me tirait les cheveux [...]* » (entretien de Christelle p. 157). Alice subissait aussi des violences verbales, les enfants lui disaient des phrases du type : « *Toi t'es moche, toi t'es bête, toi tu ne joues pas avec nous* » (entretien d'Alice p.120)! Tous étaient quotidiennement humiliés.

### ***7.5.1. Violences directes et indirectes***

D'après Olweus (1999), il convient, dans le concept de bullying, de différencier les violences indirectes des violences directes.

L'isolation sociale, l'ostracisme, les méthodes de harcèlement subtiles tels que les rumeurs, les diffamations, les remarques désobligeantes, la manipulation des liens amicaux sont des violences indirectes et des moyens usités plutôt par les filles. Les témoignages démontrent que toutes les filles, sauf Alice, ont été victimes de violences physiques. Mais il est vrai que cela semble être plus des faits isolés que des lots quotidiens, ce qui n'est manifestement pas le cas des violences indirectes qui sont foisonnantes. Julie explique à ce propos :

*C'était des moqueries plutôt que des violences mais c'était encore plus violent que des violences. [...] Cela fait encore plus mal, à la limite j'aurais préféré me bagarrer. [...] J'aurais eu une petite chance de m'en sortir ou de leur coller une gifle. Mais en fait, c'était encore plus sournois que cela. (Entretien de Julie p.198)*

Christelle corrobore les dires de Julie en expliquant : « *Les mots font souvent plus mal que les coups, mais il faut être passé par là pour le réaliser vraiment* » (entretien de Christelle p. 161).

Fabienne et Julie donnent des exemples de la manipulation des liens d'amitié. Fabienne s'amusait parfois avec une fillette de sa classe, elles allaient à la piscine ensemble, elle nous dit : « [...] *Celle qui m'embêtait tout le temps, je pense, était jalouse de cela. Du coup, elle retournait les autres personnes contre moi, j'étais à nouveau la cible des moqueries* » (entretien de Julie p.147).

Julie relate un épisode où elle a pu construire un lien d'amitié avec une fille récemment arrivée dans sa classe. Elle nous confie :

*J'avais dix ou onze ans et c'était l'époque des premiers disques « yéyé ». Avec elle, au début, j'étais amie. Quand elle a compris que j'étais dans une situation particulière, elle s'est ralliée aux autres. C'était terrible, c'était vraiment se faire poignarder dans le dos. (Entretien de Julie p. 185)*

Toujours selon Olweus (1999), les attaques ouvertes telles que des violences physiques et les insultes, recours utilisé le plus fréquemment par les garçons, sont considérées comme directes. Benjamin ne semble pas avoir été l'objet d'une absolue violence physique mais pourtant, dans le récit des brimades qu'il a vécues, la force est omniprésente, les menaces sont d'ordre corporel et les actes qu'il a subis impliquent l'emploi de la puissance physique. Il ne semble pas avoir été victime de violences indirectes.

Deboutte (1997) nous dit que les garçons sont deux fois et demie plus nombreux que les filles à être victimes de persécutions. En dépit de cela, il ne m'a pas été aisé de trouver des hommes d'accord de témoigner. Lorsque je parlais à une femme, au détour d'une discussion, de mon sujet de mémoire, elle me racontait spontanément si elle s'était ou non retrouvée dans une position de bouc émissaire. En revanche il m'est arrivé de parler de mon travail de master à des hommes dont j'avais appris par d'autres personnes qu'ils avaient été touchés de près par cette problématique, ils ne m'ont jamais confié avoir été persécutés à l'école.

### **7.5.2. Sélection victimaire**

Quelles explications sont avancées par les enfants pour expliquer pourquoi certains sont malmenés ? Face à une norme utopiste, ne sommes-nous pas tous déviants ? Quelles sont les véritables caractéristiques des enfants brimés ?

Lorsque les interviewés évoquent ce qu'ils interprètent comme les raisons qui ont poussé les autres enfants à les violenter, ils entonnent tous la litanie de leurs performances scolaires, qui étaient soit en deçà soit en dessus de la moyenne. Est aussi avancé le statut social supérieur ou inférieur à la majorité des élèves de la classe. Tous se sont sentis très différents des autres élèves. L'autre aspect, qui est aussi mis en avant dans les entretiens, est celui des caractéristiques physiques. En effet, Benjamin nous parle de sa petite taille et de son air « jeunet ». Julie nous dit qu'elle portait des lunettes. Fabienne qu'elle avait des poils aux bras.

Alice se voyait moche et Christelle raconte qu'elle était « *plus ronde que les autres* » et se pensait affublée de « *dents de requin* » (*entretien de Christelle p. 161*).

Olweus (1999) nous apprend dans son ouvrage, qu'en règle générale, lorsque l'on demande aux enfants pourquoi certains sont brimés par d'autres, ils évoquent des aspects physiques considérés comme négatifs (lunettes, couleur de cheveux, surpoids, physique disgracieux....). Gayet (2003) avance les mêmes arguments que les enfants pour expliquer la victimisation et la marginalisation. Dans une recherche menée par lui en 1998, il nous relate que le quart des enfants interrogés évoquent la laideur pour expliquer le rejet de certains de leurs camarades. Pourtant, la recherche menée par Olweus (1999) n'atteste pas cela dans la réalité. En effet, en fin de compte, les victimes ne présentent pas plus de caractéristiques physiques hors norme qu'un groupe témoin de garçons non persécutés. En ce cas, pourquoi sommes-nous tellement persuadés que les déviances extérieures jouent un rôle primordial dans le phénomène de victimisation ? L'étude d'Olweus (1999) démontre qu'environ septante-cinq pour cent des élèves du groupe témoin présentaient au moins une déviance extérieure. Ce qui signifie que nous sommes quasiment tous hors norme. Par conséquent, quiconque cherchant une explication des déviances extérieures chez les victimes est pratiquement assuré de les trouver. Le parti pris d'un tel observateur se voit ainsi confirmé.

Pour Deboutte (1997), les particularités physiques ne constituent en aucun cas les véritables raisons des brimades, « elles sont plutôt le prétexte ou servent comme une sorte d'appât » (p. 32). Les caractéristiques morphologiques des élèves ne sont donc pas si importantes qu'on l'imagine dans le processus de victimisation. Mais alors, quelles sont les particularités typiques des enfants brimés ?

#### ▪ Les victimes

Existe-t-il différents profils d'enfants « têtes de turcs » ? En rapport à ces catégories, où se situent les personnes entretenues pour ce mémoire ? Quelles sont les répercussions des brimades sur les liens amicaux, sur l'image et l'affirmation de soi ?

Pour Olweus (1999), il existe différents types de victimes. Les moins répandues sont celles qu'il dénomme « victimes provocantes » caractérisées par « un mode de réaction angoissé et agressif à la fois » (p. 38). Leurs comportements irritants provoquent des tensions et il n'est pas rare qu'une partie de la classe, (voire la classe entière ou toute l'école), se retourne contre eux. Christelle semblait ressembler à ce type d'enfant malmené. En effet, d'une part, toute

l'école l'avait prise en grippe et d'autre part, elle nous explique : « *Je me défendais, mais mal. J'avais des réactions violentes, je hurlais dans tous les sens et après, j'allais pleurer. Je pense que ma réaction pouvait pousser les gens à vouloir me faire pleurer, « péter les plombs » » (entretien de Christelle p. 159). Lorsque je lui demande si elle avait le sentiment que parfois les enfants l'ennuyaient exprès pour la voir crier, elle me répond : « *Oui, je pense que cela devait les amuser » (p. 159). A la fin de l'entretien elle ajoute, en parlant de sa relation avec ses camarades : « Je ne me suis pas rendue compte que j'avais peut-être été aussi un peu désagréable » (p. 174). Elle rajoute : « Il ne faut pas toujours hurler pour rien. Je pense que c'est un problème que j'ai eu et auquel je n'ai pas immédiatement fait attention. Cela a aussi peut-être aggravé les autres problèmes que j'avais sans toutefois les déclencher » (p. 179). Deboutte (1997) dit :**

Si l'on vous taquine pour vos cheveux roux ou parce que vous êtes corpulent et que vous réagissez mal (par exemple en fondant en larmes ou en criant et gesticulant), les brimeurs sauront immédiatement qu'ils ont trouvé une victime pour satisfaire leur plaisir. (p. 32)

Les victimes typiques appelées « passives et soumises » sont décrites comme manquant de confiance en elles et étant plus angoissées, timides et sensibles que la norme. L'image qu'elles ont d'elles, ainsi que de leur situation, est négative. Elles se sentent stupides et indésirables. Nous voyons se profiler ici les portraits de Fabienne et d'Alice. La première évoque souvent les réactions d'angoisse qu'elle a eues. Toutes deux se sont senties laides, idiotes et rejetées. Alice se disait dans sa tête de petite fille: « *Je suis plus moche que les autres, moins bien, moins intelligente [...] » (entretien d'Alice p. 126). Selon Deboutte (1997), les victimes souffrent d'un complexe d'infériorité et adoptent un comportement très hésitant. Les brimés « trouvent qu'ils sont laids, peu intelligents et qu'ils ne méritent pas d'être l'ami ou le partenaire de quelqu'un. Ils ont l'impression qu'il est « normal » qu'on ne les aime pas et que le groupe les exclut » (p. 63). Le témoignage de Benjamin illustre bien cela lorsqu'il dit : « *C'est normal que ça m'arrive à moi, qu'on mette mon sac dans la poubelle » (entretien de Benjamin p. 211).**

Pour Olweus (1999), ces élèves, dépourvus ne seraient-ce que d'une once d'agressivité et pas le moins du monde agaçants, sont esseulés. Ils n'ont pas le privilège d'avoir un bon copain. Dans les entretiens, il ressort clairement que Fabienne, Alice, Christelle et Julie n'avaient pas de véritables amis dans leur groupe classe. C'était plus des compagnons d'infortune ou des copains de passage. Christelle nous raconte à ce propos : « *Il y avait une fille qui était parfois*

*ma copine et parfois pas. De temps en temps, je l'intéressais et puis plus du tout* » (entretien de Christelle p.162). Alice dit « [...] *Je ne me souviens pas d'avoir eu d'amis pendant ces deux ans. En tout cas, pas de personnes proches avec qui parler ou avec qui jouer* » (entretien d'Alice p. 121). Julie nous explique qu'elle avait la sensation d'être traitée en paria.

Gayet (1998) rajoute que ces enfants sont inhibés et que cela fait montre d'une forme d'inadaptation, ils sont fermés aux autres. Pour Olweus (1999), les victimes passives, de part leur comportement, « signalent aux autres qu'ils ont affaire à des individus angoissés et insignifiants qui ne riposteront pas en cas d'attaques ou d'insultes » (p. 38). Fabienne parle de cela dans son interview, elle nous explique : « *Je ne me défendais pas suffisamment. Je me mettais peut-être à l'écart quand cela arrivait. Du coup, après tu n'as plus confiance en toi et les enfants le sentent* » (entretien de Fabienne p. 137). Une fille de sa classe lui avait confié quelques années plus tard : « [...] *C'était tellement facile de te faire chier, tu ne disais jamais rien* » (p. 137). Fabienne en conclut : « [...] *C'est peut-être dû à cela, je ne me défendais pas et c'était facile* » (p. 137). [...] *Je pense que je ne répondais pas, que je m'isolais* » (p. 137).

Deboutte (1997) va dans le sens d'Olweus, il dit à ce propos que : « Certains enfants émettent tant de signaux d'incertitudes qu'ils sont facilement repérables comme victimes potentielles » (p.31). Christelle nous raconte justement : « *Tout mon être transpirait ce mal de peau et les gens devaient le sentir* » (entretien de Christelle p. 168). Les enfants persécutés, souvent dociles et serviables, ont peu d'assurance dans leurs contacts sociaux et ils ne perçoivent pas clairement les normes en vigueur au sein du groupe. Ces enfants éprouvent de la difficulté dans l'affirmation de soi et peinent à défendre leurs propres intérêts. Mais il ne faut pas oublier, comme le dit Olweus (1999) en parlant des brimés qu' « en même temps, il est certain que le harcèlement répété infligé par des pairs a dû considérablement renforcer leur sentiment d'angoisse et leur manque de confiance, ainsi que l'opinion négative qu'ils ont d'eux-mêmes » (p. 38).

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'enfance les élèves différents, qui ne partagent pas les mêmes centres d'intérêts, risquent aussi de se voir exclus, car ils mettent leurs camarades dans le malaise. Enfin, les enfants qui rencontrent des difficultés scolaires sont fortement assujettis aux risques de la persécution en raison de la marginalisation qu'elle suscite (Gayet, 1998). Les témoignages d'Alice et de Christelle démontrent que leurs échecs scolaires contribuaient à leurs mises à l'écart du groupe, car elles étaient hors norme. Mais je pense que les excellents résultats scolaires de Julie et Benjamin ont eu le même effet pervers d'exclusion.

### ▪ Les conséquences à court et moyen terme

Quelles peuvent être les conséquences des violences entre élèves ?

Selon les premières études menées par Olweus (1999), les enfants persécutés pendant une période donnée, le sont toujours plusieurs années après. Cela est encore une fois corroboré dans les entretiens. En effet, chaque interviewé a été le bouc émissaire de la classe pendant plusieurs années.

Les conséquences des brimades peuvent être très graves pour l'équilibre de l'enfant. Ces élèves baignent quasi perpétuellement dans un bain d'angoisse et d'insécurité, leur amour propre en est bafoué. Fabienne en est l'exemple parfait. « Il n'est pas étonnant que les victimes atteignent parfois un tel degré d'auto dévalorisation qu'elles envisageaient le suicide comme la seule issue possible » (Olweus, 1999, p. 50). Pour Deboutte (1997), si les persécutions perdurent, elles laissent des marques à vie. Le quotidien peut devenir insupportable, la maladie, le désespoir, l'isolement, la dépression guettent ces enfants. La démotivation pour les études et la peur de l'échec ne sont pas rares, s'ensuivent des difficultés scolaires. Benjamin a vu ses notes chuter de façon dramatique peu de temps après avoir commencé à être victimisé.

Olweus (1999) ainsi que Deboutte (1999) ont constaté que les violences ont tendance à décroître lorsque les enfants grandissent, c'est-à-dire que plus les enfants sont jeunes et faibles, plus ils encourent des risques de persécutions.

### ▪ Quand brimeur rime avec leader

*A. Mais il était affreux. Tu sais ça me revient petit à petit, les souvenirs. Il était vraiment méchant, ce garçon quand il était petit.*

*E. Oui !*

*A. Je ne sais plus ce qu'il avait dit après, je crois qu'il s'était moqué de moi parce que j'étais toute déshabillée et il avait dit que j'étais horrible, que j'étais moche.*

*E. Comment réagissaient les autres enfants ?*

*A. Ils rigolaient.*

*E. Ils rigolaient ?*

*A. Ils rigolaient, parce que c'est un meneur.*

*E. Ils surenchérisaient ou... ?*

*A. Je pense qu'ils ne surenchérisaient pas mais ils rigolaient de ce que lui pouvait dire. C'était vraiment le meneur, ils le suivaient.*

*E. C'est comme si tu t'étais retrouvée le bouc émissaire d'une seule personne, ce n'était pour finir pas forcément toute la classe, c'était surtout ce garçon ?*

*A. Bon, dans la classe ce n'était pas seulement ce garçon, il y avait une fille qui était une meneuse aussi, qui n'était pas du tout gentille avec moi. Il y en avait des tas d'autres. (Entretien d'Alice pp. 131-2)*

Le garçon dont Alice était amoureuse et qui la maltraitait était aussi le meneur du groupe. Il ressort souvent dans les témoignages que les leaders portent la casquette du brimeur. Qui sont-ils ?

Selon Deboutte (1997), l'enfant persécuteur semble généralement être l'alter ego négatif du bouc émissaire, il développe une attitude positive face à la violence, son comportement est extraverti et agressif. Toutefois nous pouvons constater des similitudes non négligeables. L'agresseur éprouve plus fréquemment que la moyenne des difficultés scolaires et de l'anxiété, il est parfois lui-même victime par ailleurs. Les brimeurs, devenus adultes, ont encouru plus de condamnations que les personnes ordinaires. Ces enfants risquent de se figer dans leur rôle qui leur procure nombre de désagréments.

Brimeurs et leaders riment souvent ensemble. Gayet (1998) nous parle des leaders gentils, qui sont agréables, respectés, sociables et organisés. A l'opposé, se trouvent les meneurs agressifs qui font respecter leurs lois sous un régime de terreur. Comme le soulève Olweus (1999), ces enfants, qui sont souvent observés par les autres, servent de modèle. Les pairs tentent fréquemment de reproduire ce qu'ils ont vu.

### ***7.5.3. Environnements scolaires et familles***

A qui la faute ?

Dans la société, toutes classes confondues, il existe en proportion similaire des enfants agresseurs ou harcelés. Le phénomène ne s'explique donc pas comme la conséquence d'un statu socio économique mauvais (Olweus, 1999).

Deboutte (1997) affirme que le comportement agressif des brimeurs a été appris, ils ont constaté que leurs actions étaient tolérées et même profitables. En effet, en harcelant les plus

faibles, « ils font valoir très clairement leur suprématie. Les boucs émissaires sont un moyen facile de leur fournir tout de suite la preuve visible de leur courage et de leurs capacités » (Deboutte, 1997, p. 84). De plus, les enseignants ne réagissent généralement guère pour adoucir les conflits et établissent des contacts limités avec les élèves concernés. « Il ne faut surtout pas perdre de vue que les coupables des vexations ne peuvent mener leurs jeux humiliants que parce que leur entourage le tolère » (Deboutte, 1997, p. 10).

Les victimes ont souvent des difficultés pour faire part de leurs tourments à leurs parents et généralement, lorsqu'ils osent, les proches sont d'un piètre soutien. Fabienne n'a, par exemple, jamais parlé de ce qu'elle vivait aux adultes, jusqu'à ce que son histoire prenne des proportions dramatiques et que ses parents soient mis au courant par l'école. Par chance, Fabienne a pu, à ce moment-là, trouver un soutien important de la part de son enseignant et de sa famille.

Julie nous explique que lorsque les enseignants essayaient de régler les conflits : « *Cela renforçait le problème. C'était difficile de trouver une sortie. En fait, la seule solution c'était la fuite, quand c'était fini, c'était de passer à autre chose* » (entretien de Julie p. 196). Christelle, qui avait osé parler de ses souffrances ouvertement, s'est vue raillée par ses camarades qui lui disaient des phrases du type : « *Elle essaye de parler avec la maîtresse* », « *elle essaye de mettre la maîtresse dans le coup* », « *elle essaye d'être la chouchoute* » (entretien de Christelle p. 161). De plus, elle n'a trouvé aucun soutien des maîtres d'école qui semblaient prôner le laisser-faire.

L'environnement scolaire joue aussi un rôle prépondérant dans le phénomène du bouc émissaire. Au cours d'une enquête menée par Olweus (1999), il a été révélé, entre les écoles, des différences très significatives dans l'ampleur des persécutions. A l'intérieur d'un même secteur, les risques d'être victimisé étaient de quatre à cinq fois plus élevés en fonction de l'établissement fréquenté. L'auteur explique cela en raison de l'éducation familiale qui serait moins satisfaisante. Je pense que ces déductions sont insuffisantes. Gayet (2003) nous rappelle que : « Nous avons probablement trop tendance à rejeter sur les familles la totale responsabilité des comportements de l'enfant » (p. 61).

Imbert (1997) nous dit que si l'on écoute les enfants, on s'aperçoit que la classe est un panier de crabes. Les rapports de domination circulent de façon souterraine, les remous sont invisibles car seuls sont pris en compte les rapports de maître à élève. Si l'on persiste à refouler les relations complexes que les enfants vivent entre eux, on prend le risque de voir se

développer et d'entretenir des mentalités de despotes et d'esclaves. Les enseignants jouent-ils le rôle de médiateurs qui leur est attribué. « N'est-ce pas le système d'éducation dont il est le représentant et souvent le gardien vigilant qui suscite ces rapports de force, cette violence » (Imbert, 1997, p. 117) ? En effet, les normes de l'actuel système scolaire, constamment réactivées par les enseignants, ne sont-elles pas justement la compétition et la concurrence, les rapports de supérieur à inférieur ? L'adulte, de part son adhésion aux normes en vigueur, entretient inconsciemment un rapport de force et de violence institutionnelle.

Deboutte (1997) nous dit, quant à lui, que dans certaines écoles règne un climat propice aux agressions. Il s'agit des établissements scolaires où l'atmosphère est à la concurrence et à la compétition, où tout est axé sur les performances en terme de notes, où les moments ludiques et de paroles sont rares. Mais aussi lorsque l'école, extrêmement réglementée, ressemble à un établissement pénitencier. Ce type d'établissement, qui prône la performance, la compétition et la concurrence, fait penser à celui que Christelle a fréquenté.

Olweus (1999) ainsi que Deboutte (1997) soulèvent tous deux l'importance de la surveillance pendant la récréation. Il a été constaté que, plus les enseignants sont nombreux pour surveiller la récréation, moins l'on dénombre de problèmes de persécution.

Olweus (1999) nous dit que, suite à des entretiens approfondis avec des parents de garçons brimés, l'on peut supposer que dès leur plus jeune âge, ces enfants manifestaient plus de timidité et de sensibilité que la norme. Deboutte (1997) a constaté que dans les familles d'enfants victimes de persécutions à l'école, les disputes et conflits sont considérés comme anormaux. Ces brimés sont totalement désorientés lorsqu'ils se trouvent face à des comportements violents, ils ne savent comment se défendre.

Toujours selon le même auteur, les persécuteurs, de leur côté, souffriraient d'une carence dans l'établissement des règles à leur domicile. Pour Olweus (1999), c'est l'opposition, au niveau familial, entre un manque de règles, de limites et des punitions incohérentes associées à la sévérité qui développerait l'agressivité des enfants. Chiland (1989) a montré qu'un enfant qui vit dans un contexte familial de violence a tendance à le reproduire dans ses relations aux autres. Les traits relevés sont des aspects dominants de la problématique du bullying, mais ne sont évidemment pas généralisables à tous les cas.

#### ***7.5.4. Un autre regard sur les victimes et leurs bourreaux***

Qu'est-ce qui relie la victime et le bourreau ? Qui le bourreau cherche-t-il à atteindre ? La victime est-elle innocente ou inconsciente ?

Mijolla-Mellor (1998) apporte un autre regard sur le phénomène de la victime et du bourreau. La victime, consciemment ou non, n'est pas étrangère aux dommages qu'elle vit, « elle a une part active dans le couple qu'elle forme avec l'auteur de la violence qui lui est faite » (cité dans Maïdi, 2003, p. 32).

Etre victime suppose d'avoir été reconnue, voire choisie comme telle est non subir *au hasard* l'inconscience de l'autre qui vous annihile avant même de vous avoir rencontré et vous avoir heurté, parce qu'il n'a ni anticipé, ni imaginé ni votre existence ni votre présence. (cité dans Maïdi, 2003, p. 32)

Khan (1973, cité dans Maïdi, 2003, p. 32) parle « d'alliance perverse » qui serait implicitement née de la rencontre entre les volontés de deux êtres séparés, l'un passif, l'autre actif, qui cherchent à se réaliser dans l'expérience. Pour Maïdi (2003), la victime ne laisse pas indifférente le bourreau. Celui-ci cherche à détruire et être ce qu'il détruit par identification, c'est-à-dire tuer pour « tu es ». Le bourreau, lors de l'acte victimaire, s'identifie à sa cible. La victime est en proie à une dette inconsciente trop grande qui lui semble impossible à régler. Elle est inconsciemment coupable car l'innocence est inexistante dans l'inconscient. La victime est plutôt inconsciente qu'innocente. Le phénomène de victimisation serait en quelque sorte un retournement de l'agressivité que la victime éprouve et qu'elle renverrait contre elle par la médiatisation d'un tiers. « Allié de circonstance, le « bourreau » comble de ce fait le besoin masochique et de punition ressenti par la victime » (Maïdi, 2003, p. 49).

Les conséquences des brimades à l'encontre d'un enfant peuvent être très graves, l'avenir des brimés mais aussi des agresseurs peut être grandement mis à mal et pourtant les adultes ne se mobilisent guère pour éradiquer ce fléau. Encore une fois sont incriminés les moments de récréations dont les grandes personnes semblent tant se désintéresser. Certaines écoles, de par leur politique de concurrence, de compétition et de performances abritent un véritable bouillon de culture propice au développement de violences et d'agressions.

Les brimés, reconnus victimes provocantes ou passives et soumises, ont tous une part de responsabilité dans ce qui leur arrive et peinent souvent à comprendre les normes en vigueur dans le groupe. Les brimeurs, de leur côté, semblent avoir appris à se comporter de la sorte, ils sont continuellement renforcés par des bénéfices secondaires qu'ils retirent par le peu d'opposition qui leur est érigé par les adultes. Certes, nous avons une part de responsabilités dans la conséquence d'un acte qui nous est arrivé. Loin de moi le désir d'exprimer que tout est de la faute des victimes, mais la volonté d'intervertir l'ordre établi. Faire en sorte qu'un

arbitraire, une mauvaise rencontre ne définit pas négativement toute une suite de vie, victime un jour ne rime pas avec toujours. Cyrulnik (2001) affirme : « Un coup du sort est une blessure qui s'inscrit dans notre histoire, ce n'est pas un destin » (p. 30). Se donner le droit de créer à nouveau du beau, d'encoder nos souvenirs sur de nouvelles bases et de se voir plus que ce que l'on croit être, plus que ce que les autres et la vie ont défini de nous, en vivant notre libre arbitre. Être et devenir le créateur conscient de ce qui nous arrive, afin de se donner la chance de croître. Myftiu dit à ce propos :

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)

Agresseurs et victimes se font miroiter mutuellement leur image en négatif, ils tentent d'annihiler ce que l'autre leur renvoie et qui leur est insupportable. Qu'est-ce que je vois dans les yeux de cet être que je n'aime pas en moi ? Les yeux de l'un, miroir de l'âme de l'autre qui s'y regarde.

## 8. *En guise de conclusion : au bout de la souffrance*

« On subit la souffrance mais on crée le malheur » (Ricard, 2003, p. 56).

*Certaines choses précises me font encore du mal comme cette situation humiliante que j'ai vécue chez moi, avec ce garçon que j'adorais, que j'idéalisais, que je mettais sur un piédestal, qui était vraiment méchant, cruel. J'éprouve un ressentiment, ça me fait quelque chose à l'intérieur. (Entretien d'Alice p. 127)*

Sur la toile de fond du présent mémoire est tapie la souffrance. Bête sauvage et indomptable, prête à surgir à chaque instant? Leurre créé par l'esprit ? Qui est-elle ? Quel est son dessein ?

Selon Ricard (2003), le bouddhisme distingue trois sortes de souffrances, l'une est visible, elle est partout évidente, l'autre est cachée, elle se dissimule sous des apparences de plaisir, la dernière est invisible.

[La souffrance invisible] trouve son origine au sein même de l'aveuglement de notre esprit et y demeure aussi longtemps que nous nous trouvons sous l'emprise de l'ignorance et de l'égoïsme. La confusion liée au manque de discernement et de sagesse nous aveugle sur ce qu'il est opportun d'accomplir et d'éviter afin que nos pensées, nos paroles et nos actes engendrent le bonheur et non le mal-être. (Ricard, 2003, p. 63)

C'est la confusion qui nous pousse à perpétuer les comportements qui nous causent des tourments. La souffrance invisible est nommée ainsi, car nous sommes incapables de l'identifier comme prenant sa source dans l'égo. La souffrance est partout et surgit de toute part. « Devant l'omniprésence, la magnitude, la multiplicité et la continuité de la souffrance, nous mesurons notre impuissance. [...] on ne saurait trouver un lieu, même de la taille d'une pointe d'aiguille, qui soit exempt de souffrance » (Ricard, 2003, p. 64). Pour la philosophie bouddhiste, la souffrance est certes inhérente à la vie terrestre mais chaque humain à la possibilité de s'en libérer.

## **8.1. La souffrance en milieu scolaire**

Mireille Cifali et Bessa Myftiu dans leur ouvrage intitulé *Dialogues et récits d'éducation sur la différence* (2006) abordent le thème de la souffrance induite par la différence. Elles conversent à propos de ces êtres, enfants ou adultes en souffrance dans le milieu scolaire, ils sont ou ont été hors norme, différents, mal aimés. Se dessinent devant nous les visages d'Alice, de Fabienne, de Christelle, de Julie et de Benjamin qui nous ont à maintes reprises confié la douleur qu'ils ont éprouvée à se sentir sur une autre « longueur d'ondes » que les autres enfants.

Comment aider, accompagner les enfants en souffrance, différents ?

Cifali & Myftiu (2006) nous disent que le fait d'accepter l'autre totalement dans ce qu'il est peut être très destructeur et l'enfermer définitivement dans quelque chose d'immuable. Mais que d'autre part, s'apitoyer sur la souffrance d'un enfant ne lui permet pas nécessairement de faire avec ce qu'il est. « N'y aurait-il pas à la fois à accepter ce qu'il est et à lui permettre non pas d'être différent de ce qu'il est, mais d'évoluer dans ce qu'il est », est l'une des réponses proposées par Mireille Cifali (Cifali & Myftiu, 2006, p. 37). Le paradoxe de l'éducation, nous rappelle la psychanalyse, se situe dans l'acceptation de l'autre tel qu'il est, et dans la possibilité de lui offrir l'opportunité à être et devenir différent.

Cifali (2006) nous parle de cette douleur qui est telle qu'elle peut nous anéantir si elle n'est pas transmutée :

Notre souffrance est causée par un mélange d'extériorité et d'intériorité. Le monde seul n'en est pas la cause, nous avons aussi à traverser des épreuves internes qui nous font souffrir. La souffrance est toujours une fabrication de soi en relation avec une réalité sociale. [...] Une société peut provoquer le pire, une classe d'école aussi. (Cifali & Myftiu, 2006, p. 37)

J'en veux pour preuve les témoignages des personnes qui ont été interviewées pour ce mémoire. La souffrance, omniprésente, est un doux mélange qui s'embrace à la conjonction de l'intérieur et de l'extérieur.

### **▪ La différence**

*Je n'étais pas sur la même longueur d'ondes que certains enfants, que la norme (entretien d'Alice p.120).*

*Il y a une pression très forte pour te conformer au groupe. Et moi j'avais la conscience à tous les niveaux de sortir du lot (entretien de Julie p.191).*

*[...] Je n'étais pas sur la même longueur d'ondes. La différence était assez visible [...]  
(entretien de Julie p.183).*

*[...] La différence est désignée du doigt (entretien de Benjamin p. 208).*

Cifali et Myftiu (2006) s'interrogent sur la différence qui est parfois source d'exclusion, souvent objet de moqueries. Elles évoquent cette norme qui est tellement aléatoire en fonction du contexte dans lequel elle est en vigueur. Balzac affirme : « Quand tout le monde est bossu, la belle taille devient la monstruosité » (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 17).

Christelle, petite fille joueuse et insouciant, était hors norme dans une classe d'intellectuels compétitifs. Julie, réfléchie et amoureuse du savoir, était en porte-à-faux face aux autres élèves. Christelle ou Julie auraient pu être, dans un contexte autre, des petites filles banales, fondues dans la masse.

Dans un milieu inadéquat, chacun va souffrir. De toute façon, cette souffrance n'épargne personne. Un enfant, un adulte la traverse pour accepter ce qu'ils sont en comparaison d'une norme fabriquée au sein d'une société. La question qui vient alors : A partir de cette souffrance vont-ils s'exclure ou en profiter pour grandir ? (Cifali & Myftiu, 2006, p. 14)

Benjamin dit : « [...] *Je me suis mis à l'écart tout seul, en somme* » (entretien de Benjamin p. 212) ! Bessa Myftiu affirme : « Combien de fois l'être humain s'est-il rendu compte avoir été l'artisan émerveillé de son propre malheur [...] » (Cifali & Myftiu, 2006, p. 107).

*Je suis peut-être un peu différent. Enfin, les gens sentent, peut-être, qu'il y a je ne sais pas, quelque chose de pas comme les autres, mais je l'ai cultivé un temps. Mais, même sans le cultiver, j'ai aussi cette structure mentale différente. Alors, je me suis posé là-dessus ! (Entretien de Benjamin p. 210)*

Il est primordial d'accepter ce que l'on est, ou ce que l'on n'est justement pas, afin de ne pas être détruit par la souffrance.

Tant que tu n'acceptes pas ta différence, tu ne peux pas l'intégrer dans un devenir, tu ne peux qu'être anéanti par elle. [...] L'être humain, soit subit sa différence, soit en fait

sa force. Mais quel travail pour réaliser ce passage, jamais traversé une fois pour toutes. (Cifali & Myftiu, 2006, p. 15)

Pour Myftiu, la différence représente une menace pour celui qui ne s'aime pas suffisamment. « Si l'amour de soi est faible, il ne peut pas accueillir l'autre, différent, de peur de se perdre soi-même » (Cifali & Myftiu, 2006, p. 43).

### ▪ L'autre

*E. Tu te disais : « Je suis rejetée par ce garçon que j'aime et par toute la classe » et parce qu'il te disait que tu étais moche, tu pensais que c'était vrai.*

*A. Voilà, oui, je pensais que c'était vrai (entretien d'Alice p. 126).*

*E. Tu te disais que les autres ne t'aimaient pas parce que tu étais moche ... (entretien de Fabienne p. 142).*

Le regard, que les autres portent sur nous, est parfois cause de notre souffrance nous disent Cifali et Myftiu (2006). Ou, plus justement, ce que nous imaginons qu'ils pensent de nous. « Avoir peur du regard de l'autre signifie que cet autre est instrumenté pour qu'il porte sur moi un regard qui me fasse exister » (Cifali & Myftiu, 2006, p. 50). Selon Cifali, dans le but d'être aimé et accepté, nous reproduisons ce que nous pensons que les autres pensent de nous, car ce sont les autres qui nous donnent la sensation d'être, et un sentiment positif de nous-mêmes.

Il nous faut chercher à comprendre cette confusion imaginaire du besoin de l'autre pour exister. La rencontre ne se tient plus entre des êtres différenciés qui tiennent leur place, psychologiquement et physiquement ; [...] Je n'existe que dans l'image que tu me renvoies, il n'y a pas vraiment de différences entre moi et toi et toi tu n'existes que pour me faire exister. Il s'agit d'être relié à l'autre, mais de tenir notre différence face à lui, d'avoir une consistance indépendamment de lui. (Cifali & Myftiu, 2006, p. 50)

*Ces événements m'ont aussi permis de développer une sensibilité aux autres, une empathie. Lorsque j'étais enfant, j'étais très sensible aux exclusions, au racisme. Dès que l'on embêtait quelqu'un cela me faisait mal. (Entretien de Fabienne p. 144)*

Cyrulnik (2001) entonne : « Ces éclipsés du passé ont des leçons à nous donner. Ils peuvent nous apprendre à réparer les blessures, à éviter certaines agressions et peut-être même à

comprendre comment on doit s'y prendre pour mieux épanouir tous les enfants » (p.28). Le fait de reconnaître l'autre comme quelqu'un qui nous ressemble, qui n'est pas un simple objet, est la base de l'empathie. L'homme, nous dit Myftiu (2006), porte en lui le désir profond de retrouver qui lui ressemble. Trouver nos alter ego est le moteur de l'existence, mais aussi son piège. Selon Cifali, la véritable épreuve des êtres humains est d'aimer la différence de l'autre. « Si aimer est la voix du cœur, aimer l'autre dans sa différence est la voix de la sagesse » (Cifali & Myftiu, 2006, p. 22).

Mais comme le rappelle si justement Myftiu, l'amour se base sur l'amour de soi, aimer ce qui est différent se révèle impossible sans amour pour le semblable. Elle argumente son propos en nous disant que :

Seul sur un amour de soi solide, ayant surmonté la confusion avec l'autre, la douleur de la séparation et la fatalité de la solitude, peuvent se construire la tolérance et l'appréciation de la différence, qui représente en effet l'autre face de soi - les traits manquants. Il faut chérir ce que nous possédons pour pouvoir admettre le complémentaire. Cependant, entre accepter et aimer, un profond fossé surgit. L'amour ne suit pas nécessairement la voix de la raison. La sagesse des sentiments est-elle accessible au genre humain ? (Cifali & Myftiu, 2006, pp. 22-3)

Lorsque j'ai demandé à Fabienne ce qui a été pour elle le plus difficile dans la situation de bouc émissaire qu'elle a vécue, elle m'a répondu :

*L'isolement, dans ces moments où l'on se moque de toi, que tu es rejetée, et que tu te retrouves seule avec toi-même. Tu as honte et tu te sens isolée dans ce rôle qu'on te donne (Entretien de Fabienne p. 149). [...] Et de ne pas comprendre. De se sentir seule, pas aimée. Tu te demandes pourquoi ? (p.149)*

Julie, elle aussi, nous fait part du sentiment de solitude qu'elle a éprouvé. : « A quelque part, tu es victime mais tu es seule avec le problème. Tu ne peux pas te faire aider » (entretien de Julie p. 192).

La différence et la souffrance induisent souvent un sentiment de solitude. Nietzsche (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 35) dit :

Votre mauvais amour de vous-même fait de votre solitude une prison. [...] Vous ne pouvez pas vous supporter vous-même et vous ne vous aimez pas assez ; c'est pourquoi vous voudriez séduire votre prochain pour qu'il vous aime et, par son erreur, vous donner un éclat doré.

Séduire l'autre pour redorer notre blason, cela est-il possible lorsque nos défauts centralisent toute l'attention que les autres peuvent nous donner ? Lorsqu'ils sont aussi voyants que le nez au milieu de notre visage ? Lorsque nous souffrons de ne pas posséder les attraits des autres ? Myftiu (2006) répondrait certainement à ces questions en disant que dans ce cas, il nous faut cultiver notre intériorité.

Plus grande est l'intériorité, plus grandes sont les passions et les désirs de l'être humain, plus petite devient sa dépendance au regard des autres, liée à son physique ou à ses vêtements. Être transporté par une passion, avoir un idéal, se révèle la seule voie pour moins souffrir de ces petites choses dont la vie est faite et dont aussi longtemps que la société existera nous ne pouvons nous défaire. (Cifali & Myftiu, 2006, p. 31)

#### ▪ De l'autre côté du miroir

*Les lames, pour les durcir, tu les passes dans le feu (entretien de Julie p. 192).*

*Je pense que le malheur peut rendre plus fort même si je suis sensible et émotive. Le fait d'avoir ressenti l'exclusion, le rejet, la moquerie, m'a permis de développer une sensibilité aux autres, aux exclus, aux rejetés. Cela me touche. (Entretien de Fabienne p. 152)*

Pour Cioran (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 95), « la souffrance ouvre les yeux, aide à voir des choses qu'on n'aurait pas perçues autrement ». Elle peut donc recouvrir des aspects positifs.

La souffrance, comprise comme mobile et malléable, peut être créatrice de liens sociaux. Cela ne s'est pas révélé être le cas pour Julie. Elle nous raconte la souffrance qu'elle a vécue avec certains autres « *parias* » de sa classe : « *Nous étions parfois des camarades de malheur mais il n'en est pas resté de la camaraderie. [...] Ce n'était pas suffisamment fort dans l'adversité pour que cela nous soude* » (entretien de Julie p. 198). Arlette Farge (1997) soutient que :

La souffrance n'est pas un résidu aux formes immuables, ses paroles et ses gestes animent une société et l'irradient de tous les côtés. Elle est aussi à l'aube des désirs fraternels et de mouvements de solidarité : elle brise autant qu'elle soude, mais c'est bien entendu la réception qu'on lui organise qui la rend sordide ou motrice. (Cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 27)

Nietzsche pense que la compassion est le fruit de notre souffrance face à la souffrance d'autrui. Se livrer à des actes de compassion permettrait donc de nous libérer de notre propre peine. La compassion, comme un boomerang dirigé vers l'autre, revient toujours à soi. Réparer la souffrance de l'autre dans l'espoir de réparer la nôtre nous dit Myftiu. Nietzsche écrit : « La compassion est une offense à la pudeur. Et le refus d'aider peut être plus noble que cette vertu trop empressée à secourir » (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 64).

C'est là que sont soulevées toutes les questions du moment adéquat pour offrir une aide, mais aussi, du pourquoi nous l'offrons. Faire taire notre propre souffrance qui crie en écho ? Avoir envie de se sentir l'âme généreuse pour la flatterie de l'ego ? Secourir une personne pour ne pas se noyer avec elle ? Sauver quelqu'un parce que l'on n'a pas réussi à se sauver soi ? Aider un être parce que l'on sait qu'on en a les moyens ? Faire à la place de l'autre et l'empêcher d'apprendre, de grandir ? Parce que l'on aurait aimé que l'on fasse de même pour nous ? Parce que l'on a fait de même pour nous ? Parce qu'ainsi va la vie ? Parce que l'on est tous sur le même bateau ? Platon affirmait « ceux d'entre les hommes à qui l'on a fait du mal deviennent fatalement plus injustes », est-ce bien vrai ? (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p.74)

## **8.2. Le pourquoi du phénomène du bouc émissaire selon les personnes interviewées**

Quelles sont les raisons évoquées par les interviewés pour expliquer la situation de souffrance-douleur qu'ils ont vécue ?

*Bien, pour moi dans un groupe, il y a toujours un faible, entre guillemets, qui n'est pas forcément faible mais qui est différent. Et puis, un dominant qui rameute les troupes, c'est comme chez les animaux, le besoin d'écraser quelqu'un pour se sentir le plus fort. Je pense que c'était ce phénomène-là que l'on retrouve tout le temps chez les enfants. Ce sentiment de se sentir plus fort que l'autre. Je l'explique comme ça. (Entretien d'Alice p. 128)*

Nietzsche disait que le bouc émissaire est « la victime des faibles, des humiliés, des abaissés qui veulent se prouver par n'importe quoi qu'ils ont encore de la force » (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 105). Myftiu (2006) nous dit que face à une personne faible l'on se sent fort

et que cela donne un sentiment d'existence. Pour elle, dans chaque bourreau subsiste l'ancienne partie de la victime qui a soif de vengeance et de réparation.

Benjamin présente une philosophie de vie et un profil passablement différents de celui des autres interviewés. Ses origines asiatiques lui ont permis d'appréhender sous l'angle de la philosophie bouddhiste les difficultés qu'il a rencontrées. De plus, il a continué à cultiver ce qui le différencie des autres et en a fait une force. C'est le seul qui dit, qu'à la place de ses camarades, il en aurait fait de même.

*Avec le recul, c'est clair que si cela n'avait pas été moi au milieu, j'aurais peut-être été l'un de ceux qui aurait fait la même chose. Je pense qu'un gamin n'est pas idiot, il sait pertinemment qu'il y en a toujours un ou deux qui sont boucs émissaires, et le but, c'est de ne pas être celui-là. (Entretien de Benjamin p. 210)*

Pour Benjamin, le phénomène du bouc émissaire est un moyen par lequel les êtres humains testent leur pouvoir, leur personnalité sur ce qui les environne. Il nous explique :

*On est vraiment dans un monde où, justement, ces forces, ces luttes de pouvoir se confrontent et où l'on teste perpétuellement les gens et les choses, ça n'arrête pas. Il y a peut-être des gens qui arrivent à vivre en autarcie comme ça, ce sont ceux qui parviennent vraiment à délaissier tout le système de valeurs actuel. Une personne qui accepte, entre guillemets, le système où elle vit, va obligatoirement être obligée de se frotter aux autres, à tester son pouvoir, sa gestion des choses [...] c'est de l'ordre du test. [...] Les gamins qui m'ont [...] un peu malmené, je pense qu'ils n'avaient pas forcément une dent contre moi. C'était juste qu'ils testaient cette situation précise, lorsqu'ils ils se trouvaient être dans tel ou tel clan. Enfin, ils étaient en train d'apprendre qu'est-ce que cela faisait d'être à cette place là. (Entretien de Benjamin p. 215)*

Pour lui, comme pour René Girard, le phénomène du bouc émissaire s'apparente à quelque chose d'inhérent à la nature de l'homme. Il nous explique :

*C'est dans l'ordre des choses, c'est un peu dans la nature des choses, c'est dans la construction mentale des choses, cela se passe comme ça, tout naturellement. C'est idéaliste de penser que dans une classe tout le monde s'entend bien et puis que tout le monde sourit, tout le monde est au même niveau, ce n'est pas vrai. (Entretien de Benjamin p. 214)*

Il nous dit qu'avec tous les paramètres qui constituent son être :

*On arrive à créer un parfait petit bouc émissaire. Et voilà, j'ai endossé le rôle malgré moi. Je l'ai vécu, ça c'est passé et je pense maintenant que c'est quelque chose que je relativise. Je suis en train de me dire que c'est un concept universel [...]. Tout est opposition. (Entretien de Benjamin pp. 213-4)*

Christelle est la seule qui aborde spontanément la question des solutions qu'il serait bon d'envisager pour éradiquer le phénomène du bouc émissaire au sein des classes.

*Ce serait de sensibiliser les enfants, de discuter avec eux en groupe. Mais aussi, les sensibiliser au fait que ce n'est pas agréable de se faire insulter, lancer des pierres... [...] J'essaierais de sensibiliser les gens comme on le fait pour le code de la route. [...] J'aimerais qu'ils comprennent que les mots peuvent faire très mal, qu'il n'y a pas que les gestes. (Entretien de Christelle p. 179)*

Cifali (2006) affirme que si l'on désire que le groupe ne soit pas producteur d'inhumanité, il ne faut pas l'ignorer et le laisser s'adonner à ses bas instincts. Pour elle, ce travail doit être entrepris à l'école. Elle écrit : « Même si nous savons que [...] la civilisation est un vernis qui ne tient pas, nous ne pouvons cependant pas y renoncer. Un bouc émissaire dans une classe est une insulte » (p. 77).

Les attitudes, habitudes et comportements du personnel de l'établissement, surtout ceux des enseignants, sont des facteurs cruciaux lors de la prévention et du contrôle des violences entre élèves, ainsi que du redéploiement de ces comportements vers des voies socialement plus acceptables. (Olweus, 1999, p. 49)

### ▪ Pourquoi un souffre-douleur dans une classe ?

Cifali et Myftiu (2006) nous disent que le mouton noir d'un groupe peut être désigné de toutes pièces pour des raisons primitives, comme celle de « voir l'autre souffrir fait se sentir du bon côté » (p. 66). Mais aussi que le fait d'exclure sur une différence peut faire plaisir. « Voir souffrir fait du bien, faire souffrir plus de bien encore » dit Nietzsche (cité dans Cifali & Myftiu, 2006, p. 74).

Celui qui se sent faible va se mettre en position de victime, de l'être qui va souffrir. « Quand tu es victime, tu te vois comme un objet par rapport aux autres et non pas comme un sujet qui construit une réalité avec eux, ainsi utilises-tu le mode de la violence. Quand tu te vois comme victime, tu es la conséquence de ce que les autres font de toi » (Cifali & Myftiu, 2006, p. 65). Être prêt à tout pour se sentir vivre, même mal. « Un souffre-douleur se fabrique, c'est

encore être en relation avec les autres », plutôt subir le rejet que de ne pas exister aux yeux des autres, nous dit Mireille Cifali à la page 65. Nous sommes en droit de nous demander si le fait d'ignorer l'autre, de nier son existence, n'est pas encore une violence plus dure à vivre que d'être malmené par ses camarades ?

### 8.3. Après la pluie le beau temps

« Qu'est-ce que je serais heureux, si j'étais heureux » (Woody Allen).

*Je l'emmènerais à la montagne, je lui montrerais qu'il y a d'autres côtés qui sont plus importants. Que tu fais partie d'un monde plus large et que l'on est souvent dans une étroitesse d'esprit qui ne reflète pas le reste du monde. Je lui apprendrais à lire des histoires, je lui apprendrais à s'évader comme j'ai réussi à le faire. Je lui dirais : « Ne t'inquiètes pas, cela dure six ans et après c'est fini ». Parce que je saurais à ce moment-là que ça a une fin. (Entretien de Julie p. 203)*

*Je lui dirais que ça ne sera pas toujours comme ça, qu'après ce sera merveilleux, que dans ce qui l'attend il y a beaucoup de bonheur, que c'est juste une étape. Voilà, juste une étape. Que c'est son chemin et qu'il y a beaucoup mieux qui l'attend dans le futur. (Entretien d'Alice p. 130)*

En arrière-fond de ce mémoire, au gré des chapitres, il a toujours été question d'une seule chose : la souffrance. Souffrance au quotidien des enfants, souffrance de l'enfance transmutée chez l'adulte. Ne serait-il pas plus vrai de dire que dans ce que vous avez lu jusqu'à présent, il n'a été question que d'une seule chose : le négatif de la souffrance ; le bonheur ou comment y accéder malgré les aléas de la vie ?

#### ▪ **Avez-vous rencontré des instants de bonheur parfait ?**

Aristote (1961) écrivait « sur la nature même du bonheur, on ne s'entend plus et les explications des sages et de la foule sont en désaccord » (cité par Ricard, 2003, p. 13). Les grands penseurs des siècles passés et présents ont des définitions très diverses du mot bonheur.

Pour Kant, nous ne sommes pas à même de savoir ce que nous entendons par le mot bonheur. « Le concept de bonheur est un concept si indéterminé que, malgré le désir qu'a tout homme d'arriver à être heureux, personne ne peut jamais dire en termes précis et cohérents ce que véritablement il désire et il veut » (Kant, 1997, p.131).

Le bonheur est certes un terme difficile à définir, mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'existe pas, même si Schopenhauer, le pessimiste, pense qu'il est chose impossible à atteindre car l'homme est prompt à être las de tout.

Pour Epicure, tout comme pour Comte-Sponville, le bonheur et la sagesse sont intimement liés. Si l'on en croit l'ouvrage de Comte-Sponville intitulé *Le bonheur, désespérément*, c'est vers la philosophie qu'il faut nous tourner pour être heureux car son but est la sagesse. Le bonheur ne doit rien espérer, il se vit dans l'instant présent au travers des petites joies.

Pour d'autres, le bonheur est présent quand tout va selon son désir et sa volonté, que l'on aime la vie qui est la nôtre.

Certains pensent que le bonheur ne serait qu'une « impression ponctuelle, fugitive, dont l'intensité et la durée varient avec la disponibilité des biens qui le rendent possible » (Bruguière, 1988, cité par Ricard, 2003, p. 13).

Chacun de nous a connu ces moments de grâces, où les conflits intérieurs disparaissent comme par enchantement, où seul l'instant présent et une incommensurable paix existent. Ces ataraxiques instants magiques, pour le commun des mortels, finissent toujours par disparaître. Le bonheur parfait et constant dont parle Matthieu Ricard (2003) dans son ouvrage intitulé *Plaidoyer pour le bonheur*, est celui d'un :

Etat acquis de plénitude sous-jacent à chaque instant de l'existence et qui *perdure* à travers les inévitables aléas la jalonnant. [...] un état de bien-être qui naît d'un esprit exceptionnellement sain et serein. C'est [...] un bonheur si profond que rien ne saurait l'altérer [...]. C'est aussi un état de sagesse, affranchi des poisons mentaux et de connaissance, libre d'aveuglement sur la nature véritable des choses. (p. 16)

Le bonheur, tel qu'il est décrit par le philosophe bouddhiste, semble tellement inaccessible aux gens ordinaires, incompatible avec le système de fonctionnement des sociétés capitalistes empreintes de la doctrine judéo-chrétienne, et pourtant il existe. D'un côté, le bonheur fugace qui file entre les doigts comme une savonnette humide, qui prend un malin plaisir à nous échapper lorsque nous pensons le tenir pour de bon, de l'autre, la souffrance qui colle à la peau comme la sueur.

Ricard (2003) nous dit que notre recherche du bonheur se fonde sur des leurres, des illusions plutôt que sur la réalité. « Or, ne vaudrait-il pas mieux transformer notre esprit plutôt que de nous épuiser à modeler le monde à l'image de nos fantasmes ou à modifier artificiellement nos états de conscience » (Ricard, 2003, p. 55) ? Grâce à l'entraînement et à la vigilance, nous dit l'auteur, il est possible d'identifier et de mieux gérer l'émotionnel et le mental. Cela implique d'être plus empreint d'émotions saines comme l'amour altruiste, la compassion et l'empathie. La lucidité doit être constamment cultivée afin « de réduire l'écart entre le réel et les pensées que nous projetons sur lui » (Ricard, 2003, p. 55).

Je pense qu'il s'agit d'une entreprise vaine que de chercher le bonheur dans le monde extérieur car il réside au tréfonds de notre être. S'évertuer à essayer de modeler la réalité à notre guise nous fait courir à notre perte. C'est à nous de travailler en notre for intérieur pour faire tomber le masque des leurres. Les illusions créées par le mental limitent grandement notre compréhension : de la vie, de ses aléas et de l'essence du bonheur. Notre spécieux intellect, allié à notre ego surdimensionné, interprète dans un même élan certains événements comme négatifs, comme une atteinte. Or je crois que nous sommes responsables de l'impact que l'extériorité a sur notre intériorité. Toute chose a le pouvoir que nous lui accordons.

Une jeune femme, qui fréquente mon cours de théâtre et qui est porteuse d'une infirmité motrice cérébrale, m'a dit un jour : « Tu sais, il n'existe pas de soleil sans nuages ». Il est vrai que, trop souvent, le bonheur ressemble à cela. A peine est-il caché par quelques nuages que nous oublions son omniprésence, dupés par les jeux de la conscience momentanément ombragée. Le bonheur, à l'instar du soleil, est toujours guetté, espéré, menacé. Il est le roi du jour qui s'éclipse majestueusement devant son alter ego ; la déesse lune annonciatrice de l'obscurité, de la montée des grandes eaux. Une entité séparée en deux astres ni bien ni mal, chacun indispensable à la vie terrestre.

La recherche constante du bonheur ne finirait-elle pas toujours par trouver son ombre : la souffrance ? Bonheur et souffrance sont indissociables bien que nous courions éperdument après l'un et fuyons l'autre. Le bonheur n'est pas un droit, c'est un chemin. Celui qui conduit à la connaissance de notre être profond.

## 9. Bibliographie

- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient* (3<sup>ème</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Anzieu, D. & Martin, J. Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints* (11<sup>ème</sup> éd.). Paris : PUF.
- Aristote, (1961). *Étique à Nicomaque*. Paris : Garnier-Flamarion.
- Balzac, H. (1984). *La muse du département*. Paris : Gallimard.
- Bertrand, M. (1997). *Les enfants de la guerre et les violences civiles*. Paris : L'Harmattan.
- Bonnet, G. (1991). *Le transfert dans la clinique psychanalytique*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Edition de minuit.
- Bourgeois, C. & Rieder-Hassanein, E. (2005). *Les misères du bouc émissaire ou les représentations chez des enseignants de l'école publique genevoise de l'élève « bouc émissaire »*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, université de Genève.
- Bredart, S. & Van Der Linden, M. (2004). *Souvenirs récupérés, souvenirs oubliés et faux souvenirs*. Marseille : Solal.
- Burguière, A. (1998). Le bonheur. *Le Nouvel Observateur*, (hors série) p.24. (Hebdomadaire Français édité à Paris).
- Château, J. (1947). *Le jeu de l'enfant*. Paris : Vrin.
- Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris : Scarabée.
- Chevalier, J. & Gheerdrant, A. (1982). Le bouc émissaire. In *Dictionnaire des symboles*. Paris : Laffont-Jupiter.
- Chiland, C. (1989). *L'enfant la famille, l'école*. Paris : PUF.
- Cifali, M. & Myftiu, B. (2006). *Dialogues & récits d'éducation sur la différence*. Nice : Les Paradigmes.
- Cioran, (1973). *De l'inconvénient d'être né*. Paris : Gallimard.
- Compte-Sponville, A. (2000). *Le bonheur désespérément*. Paris : Plein Feu.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe. Expérience et pratique dans des classes difficiles*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Amand Colin.
- Deboutte, G. (1997). *Comment en finir avec les persécutions à l'école ? L'enfant, ni loup, ni agneau... conseil aux parents, enseignants, éducateurs*. Bruxelles : Chronique Sociale.

- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Thèse de doctorat en Anthropologie, collection « Le Sens Social », Presses Universitaires de Rennes.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Enriquez, E. (1991). *Les figures du maître*. Paris : Arcantière.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Farge, A. (1997). *Des lieux pour l'histoire*. Paris : Seuil.
- Ferguson, A. (1767). *Essai sur l'histoire de la société civile*. (Éditeur inconnu).
- Freud, S. (1927). *Essais de psychanalyses*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1928). *Ma vie et la psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1936). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1940). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1948). *Moïse et le monothéisme*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1949). *Délire et rêves dans la Gradiva de Fensén*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1951). *Totem et tabou*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1953). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1968). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1970). *Abrégé de psychanalyse*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1993). *Sigmund Freud présenté par lui-même*. Paris : Gallimard.
- Gayet, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : L'Harmattan.
- Gayet, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris : Grasset.
- Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance, *American psychologist*.
- Imbert, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école, l'enfant stratège*. Paris : Le Centurion.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe transfert et contre-transferts*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Imbert, F. (1997). *Le groupe classe et ses pouvoirs*. Paris : Armand Colin.
- Jubin, P. (1988). *L'élève tête à claque*. Paris : ESF.

- Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris : ESF.
- Kant, E. (1980). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Kant, E. (1997). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (p. 131). Paris : Delagrave.
- Kergomard, P. (1889). *L'éducation maternelle dans l'école* (vol 1). Paris : Hachette.
- Khan, M. (1973). *Le soi caché*. Paris : Gallimard.
- Maïdi, H. (2003). *La plaie et le couteau. Et si la victime était son bourreau...* Lonay (Suisse) – Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mallet, A., & Monier, J.-C. (1992). Du droit des mineurs aux droits de l'enfant. *Esprit*, n° 180, pp. 31-43.
- Mijolla-Mellor, S. (1998). *Penser la psychose. Une lecture de l'œuvre de Pierra Aulagnier*. Paris : Dunod.
- Myftiu, B. (2004). *Nietzsche & Dostoïevski éducateurs !* Nice : Les Paradigmes
- Myftiu, B. (2007). *Le courage, notre destin, récits d'éducation*. Nice : Ovida
- Nietzsche, F. (1993). *Ainsi parlait Zarathoustra* (Œuvre II). Paris : Robert Laffont.
- Nietzsche, F. (1993). *Humain, trop humain*. (Œuvre I). Paris : Robert Laffont.
- Nietzsche, F. (1993). *Le Gai Savoir*. (Œuvre II). Paris : Robert Laffont.
- Nietzsche, F. (1993). *Par-delà le bien et le mal*. (Œuvre II). Paris : Robert Laffont.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School : What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackell.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlement et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1987). De l'école active à l'école interactive ? in C.R.E.S.A.S, *on apprend pas tout seul, interactions sociales et constructions des savoirs*. Paris : ESF.
- Platon, (1992). *La république*. Paris : Gallimard.
- Platon, (2006). *Les Lois*. Paris : Flammarion.
- Pochet, C., Oury, F., Oury, J. (1986). « *L'année dernière j'étais mort...* ». Vigneux : Matrice
- Pontalis, J.-B. (1963). Le petit groupe comme objet. *Les temps modernes*, n° 211.
- Psychiatrie infirmière, ( ?). *Conscient inconscient préconscient subconscient* [page web].  
Accès :  
<http://psychiatriinfirmiere.free.fr/infirmiere/formation/document/psychologie/conscient-inconscient.htm>
- Psychiatrie infirmière, ( ?). *Les deux topiques* [page web]. Accès :  
[psychiatriinfirmiere.free.fr/infirmiere/formation/psychologie/psychologie/topique.htm](http://psychiatriinfirmiere.free.fr/infirmiere/formation/psychologie/psychologie/topique.htm)  
- 15k

- Redl, F. (1942). Group emotion and leadership. *Psychiatry*, n°5.
- Ricard, M. (2003). *Plaidoyer pour le bonheur*. Paris : Nil.
- Rosolato, G. (1987). *Le sacrifice, repères psychanalytiques*. Paris : PUF.
- Rougemont, H. (2006). *Le troisième monde : analyse compréhensive d'un programme de formation bilingue et interculturelle en Amazonie péruvienne*. Genève : Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation.
- Schacter, D. L. (1999). *A la recherche de la mémoire. Le passé, l'esprit et le cerveau*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université.
- Schurmans, M. N. (Sous presse). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. In M. Hatano & M. Maillebois, La recherche au service de la formation. *Education permanente*, n° 177.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1953). *Groups in harmony and tension. An integration of studies intergroup relation*. New York : Harper.
- Tourev, P. (s.d.). "Toupictionnaire" : le dictionnaire de politique. [Page Web]. [http://www.toupie.org/Dictionnaire/Bouc\\_emissaire.htm](http://www.toupie.org/Dictionnaire/Bouc_emissaire.htm)
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Van der Linden, M., (2003). Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique. *Cliniques méditerranéennes*, 67, 53-63. [Page Web] accès : <http://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2003-1-page-53.htm>
- Vasquez, A. (1992). Étude ethnographique des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, pp. 45-58.
- Vasquez A., Martinez, I. (1990). Interactions élève-élève, un aspect non-perçu de la socialisation, *Enfance* (3), p. 285-301.
- Vocabulaire de la psychologie cognitive de la mémoire humaine [Page Web]. Accès : [http://arnouldf.club.fr/glossaire\\_g-m/memoire\\_episodique.html](http://arnouldf.club.fr/glossaire_g-m/memoire_episodique.html)
- Villars, G. (1972). *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile I : Des écoliers perdus*. Paris : Armand Colin.
- Wiener, J. & Harris P. J. (1993). Les relations sociales des sous groupes d'enfants ayant des troubles d'apprentissage. *Enfance* (3), pp. 295-316.
- Wikipedia, (2008, 12 février). *La mémoire épisodique* [Page Web]. Accès : [http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9moire\\_%C3%A9pisodique](http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9moire_%C3%A9pisodique)
- Wikipedia, (2008, 13 mai). *Sigmund Freud* [Page Web]. Accès : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Sigmund\\_Freud](http://fr.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud)

Wikipedia, (2008, 5 août). *Seconde topique* [Page Web]. Accès :  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Seconde\\_topique](http://fr.wikipedia.org/wiki/Seconde_topique)

Wikipedia, (2008, 20 septembre). *Première topique* [Page Web]. Accès :  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Premi%C3%A8re\\_topique](http://fr.wikipedia.org/wiki/Premi%C3%A8re_topique)

## 10. Annexes

### 10.1. Entretien n°1 du 11 janvier 2008 avec Alice sur le thème du bouc émissaire

#### ▪ Succincte présentation d’Alice

*Alice est une jeune femme enceinte âgée de 29 ans. Ses parents sont d’origine italienne. Sa mère, née en Suisse, travaille comme secrétaire médicale. Son père, chauffeur de taxis, est arrivé à Genève pendant son adolescence. Elle a un frère de deux ans son aîné, avec qui elle entretient des rapports complices. Toute sa famille est très unie. Durant son enfance, son environnement familial sain lui a permis de s’épanouir en toute quiétude sous le regard bienveillant de ses parents. La famille a toutefois connu des moments difficiles lorsque le père s’est retrouvé au chômage suite à la faillite de son magasin. De plus, le père d’Alice avait de la peine à comprendre que sa fille puisse rencontrer des difficultés dans les apprentissages scolaire.*

*Petite fille rêveuse et timide, elle adorait, des heures durant, jouer avec ses « Barbies » et ses « Popol’s » dans un monde paradisiaque fabriqué selon son idéal d’enfant. Sa scolarité s’est déroulée dans la campagne genevoise au sein d’une école publique accueillant des enfants issus de familles aisées ainsi que de la classe moyenne. Les enfants de nationalités étrangères y faisaient encore figure d’exceptions. Elle s’est vue contrainte de doubler sa deuxième primaire. Tout le reste de sa scolarité s’est déroulé sans grand éclat. Elle ne se sentait pas vibrer de la fibre estudiantine et avait de la peine à se conformer au système et aux exigences d’excellence de l’école. Après le cycle d’orientation, elle a suivi deux ans d’études à l’Ecole de Culture Générale et y mit un terme avant la troisième année, n’ayant plus le courage de continuer dans cette voie qui ne lui correspondait guère. Elle se lança dans des études de médecine parallèle et devint après plusieurs années masseuse professionnelle. Pendant la même période, afin de financer son école privée, elle exerça divers petits emplois. Elle fut tour à tour « Mary Poppins » en s’occupant de deux petites filles à leur domicile, emballeuse d’objets de vente par correspondance, vendeuse dans un magasin diététique. Depuis plusieurs années, elle exerce en tant qu’aide soignante non qualifiée dans une maison de retraite, et s’apprête dans un proche avenir à suivre une formation qui lui donnera le titre d’assistante en soins communautaires.*

#### ▪ L’entretien à proprement parler

E. Tout d’abord, je désirais te poser des questions sur ton enfance, quand tu étais petite, à l’école primaire. Je sais que tu as été le bouc émissaire de la classe pendant un moment. J’aurais voulu savoir à quel âge à peu près tu as vécu cette situation.

A. Surtout en première primaire et en deuxième primaire, ces deux années. On a six et sept ans il me semble ? Je ne suis plus sûre ou sept et huit ans ?

E. Sept, huit ans.

A. Surtout à sept et huit ans. Je ne me rappelle pas de l'école enfantine, c'est trop loin.

E. Y avait-il des circonstances particulières pour que cette situation émerge ? As-tu par exemple changé d'école, étais-tu d'une classe sociale différente, avais-tu des difficultés scolaires ?

A. Déjà j'avais des difficultés scolaires, je n'apprenais pas au même rythme que mes camarades, je n'avais pas la même compréhension que les autres dans ma classe, je pense. J'ai eu des soucis dans certaines matières, dans les premières matières que l'on apprend, dans la lecture, dans l'orthographe, je n'avais pas le même niveau que mes camarades.

E. Penses-tu que cette circonstance particulière de difficultés scolaires a pu faire que tu te sois retrouvée dans cette position de bouc émissaire ? Y en avait-il d'autres ?

A. Je pense que oui, parce que souvent on s'attaque au plus faible.

E. Penses-tu que d'autres éléments sont entrés en ligne de compte, je ne sais pas, que tu étais mal habillée, tu étais...

A. Je pense que je n'étais pas de la même classe sociale que les autres élèves. J'imagine que les autres élèves avaient peut-être des parents plus aisés mais, je ne sais pas si c'est cela, franchement. Je pense que c'était surtout dû à l'apprentissage, je n'avais pas la même compréhension que les autres.

E. Quelle relation entretenais-tu avec les adultes, avais-tu une bonne entente avec tes parents, les enseignants, ta famille... ?

A. Je m'entendais bien avec mes parents de toute façon. Avec les profs, je me sentais déjà différente. Lorsqu'il y avait un exercice j'étais appelée au bureau de la maitresse et souvent je devais travailler avec elle. Donc, il y avait une différence déjà par rapport aux autres. Moi je devais faire avec la maitresse tandis que les autres enfants travaillaient seuls.

E. Mais pourquoi étais-tu appelée au bureau ?

A. C'était afin de m'expliquer l'exercice différemment qu'elle ne le faisait pour le reste de la classe. Mais voilà, il y a tout de suite une différence qui est marquée entre toi et les autres.

E. Comment étais-tu lorsque tu étais une petite fille? Est-ce que tu te rappelles de tes rêves, de ce que tu aimais, de ton caractère ?

A. Et bien disons que j'étais une petite fille plutôt dans mon monde, plutôt dans mes rêves. Je ne me sentais pas à ma place au milieu de cette classe, en train de faire des choses qui m'ennuyaient. Je n'avais pas du tout envie de cela. J'avais envie d'être libre, d'aller m'amuser. Je n'avais pas envie de cette contrainte-là. Je n'arrivais pas à comprendre pourquoi on m'imposait cela. En quoi était-ce important ? J'avais envie d'être ailleurs ! À part quelques matières qui m'intéressaient comme le dessin, mais là aussi j'étais la plus mauvaise de la classe! Ils dessinaient tous bien, ils étaient extrêmement doués. Moi je voulais aller jouer avec mes poupées, je voulais aller jouer dehors. Je voulais être dans mon monde à moi, dans ma bulle. Je n'étais pas sur la même longueur d'onde que certains enfants, que la norme.

E. Tu te sentais différente... Est-ce que tu parviens à te rappeler de ce qui s'est passé à cette époque. ? Est-ce que tu peux me raconter ton histoire ? Qu'as-tu senti ? Comment étaient les autres enfants ? Est-ce que tu avais tout de même des amis ? Que tu ressentais-tu ? Peux-tu me donner des exemples concrets ?

A. Oui, bien, ce dont je me rappelle c'est qu'à la récréation ils jouaient tous ensemble. Le jeu était « qui c'est qui veut jouer avec moi par-ci par- là ? »<sup>11</sup> Quand je venais moi, et que je m'accrochais, et que je disais « moi », ils me répondaient « toi tu ne joues pas avec nous ». « Toi t'es moche, toi t'est bête, toi tu ne joues pas avec nous ! ». Je me rappelle très concrètement que l'on jouait aussi à ce jeu : « filles attrapent garçons ! »<sup>12</sup>. Moi j'étais follement amoureuse d'un des garçons dans cette classe et puis j'avais gagné, donc il devait m'embrasser. Il m'a dit : « mais je t'embrasse pas toi ! T'es trop nulle et t'es trop moche ! ». Alors je me sentais moche, humiliée, mise de côté. Alors voilà, il en faut toujours un et ça a été moi pendant une petite période !

<sup>11</sup> C'est un jeu mené par les enfants qui n'ont pas trouvé de partenaire de jeux, ou de jeux qui les intéressent pendant la récréation. Un enfant tout seul ou plusieurs enfants se tiennent par les mains et chantent ensemble cette petite phrase « qui c'est qui veut jouer avec moi par-ci-par là ? ». Chaque enfant qui ne sait pas non plus à quoi jouer va vers les enfants qui chantent et se joint à eux pour s'amuser.

<sup>12</sup> C'est un jeu où les filles courent après les garçons dans le préau, lors de la récréation. Si une fille parvient à attraper un garçon (de préférence celui dont elle est amoureuse), il doit l'embrasser.

E. s'est-il passé encore d'autres choses dont tu te rappelles ?

A. Le souvenir le plus fort, est à la fin de ma deuxième primaire, je n'étais pas promue. Je n'avais pas la note qu'il fallait en lecture, donc la maîtresse avec mes parents ont décidé d'un commun accord que j'allais doubler. Je me rappelle des derniers jours d'école où la maîtresse m'a appelée au bureau pour m'expliquer que j'allais doubler. Chaque élève était appelé à son bureau pour recevoir ses notes et, j'avais été appelée en dernier. Voilà, ça allait dans l'ordre des choses, la dernière était appelée en dernier. Donc, elle m'a expliqué que l'année d'après je ne serais pas dans la même classe, pas avec les mêmes personnes et que je changeais d'école. Et pour moi ça a été énorme de me dire que je ne suivais pas la masse, que moi j'étais refoulée en arrière et, qu'en plus, je changeais d'établissement. Je l'ai pris, je pense, comme une punition. J'étais punie, parce que je n'arrivais pas à suivre comme les autres. Je me rappelle qu'une fille dans cette classe m'a demandé mon carnet, pour le regarder et que je lui ai montré. Elle a vu que moi je doublais, que je changeais de classe, et tout le monde a été très content. Dans la classe tout le monde était heureux que je parte et que je redouble. Mais je pense que les enfants n'ont pas forcément conscience du mal qu'ils font de toute façon.

Autrement dans cette classe je ne me souviens pas d'avoir eu d'amis pendant ces deux ans. En tout cas, pas de personnes proches avec qui parler ou avec qui jouer. C'était peut-être plus tard, ma copine Lucie qui habitait dans mon allée est arrivée quelques années après moi. Je ne me souviens pas d'avoir eu une amie proche pendant ces deux années. Mais de toute façon je pense que ça ne me manquait pas forcément. Comme j'étais en dehors, j'étais très bien je pense.

E. Pour toi qu'est-ce qui a été le plus difficile à accepter, à supporter dans cette situation ?

A. C'était de ne pas être comme les autres, pourquoi moi je ne comprenais pas, pourquoi je n'avançais pas au même rythme ? Pourquoi moi je n'avais pas de bonnes notes et je n'étais pas félicitée ? J'avais des commentaires dans mon carnet, « Alice n'arrive pas à suivre, il faut qu'elle fournisse un effort ».

E. Donc pour toi c'était plus difficile cette situation de mise en échec par l'école, que la situation de bouc émissaire que tu vivais dans la classe ?

A. Mais je pense que les deux étaient liées. Le fait d'être en échec scolaire faisait de moi une cible facile pour les autres. Je pense que c'était surtout dû à cela. Je ne sais pas quelle situation était la plus difficile à vivre, je n'arrive pas à m'en souvenir. Mais oui, je pense que d'être mise de côté ça fait plus de mal. Mais d'autre part, le fait de rapporter des mauvaises notes à la maison et de voir ses parents déçus fait encore plus de mal. Et de voir mon père qui ne comprenait pas, oui je pense que ça me faisait encore plus peine.

E. Te rappelles-tu comment s'entendaient les autres enfants de ta classe entre eux ? Leur cohésion était-elle bonne ou y avait-il aussi des conflits ?

A. Non, ils s'entendaient plutôt bien. J'ai doublé la deuxième primaire et à partir de là j'ai commencé un cours de catéchisme que je fréquentais une fois par semaine avec un groupe et j'étais justement avec des élèves de ma classe. Quand j'ai doublé, je n'ai pas doublé au catéchisme donc j'ai continué à être avec les mêmes personnes qu'avant à ces cours de catéchisme.

E. Quand tu as doublé, dans la nouvelle classe où tu étais, tu n'étais plus bouc émissaire ?

A. Non, j'ai changé je pense, déjà parce que j'étais la plus âgée donc, je n'étais pas le bouc émissaire. Je ne me suis pas sentie bouc émissaire parce que j'ai pu être nouvelle. Comme j'ai changé d'école, ils ne me connaissaient pas et je n'étais pas en échec, ça allait plus ou moins bien puisque j'avais déjà passé cette année-là. Après, les autres années c'était autre chose, mais je ne me suis pas sentie bouc émissaire.

E. Mais excuse-moi je t'ai coupée dans ce que tu disais à propos du catéchisme, tu étais encore bouc émissaire ?

A. Oui, voilà, exactement. J'étais encore bouc émissaire, j'étais à nouveau mise de côté par ce groupe d'anciens élèves avec qui je suivais les cours. Je me rappelle très bien, il fallait lire la bible et à chaque fois que j'étais la suivante, j'en crevais de trouille. Ils se moquaient de moi parce que je n'arrivais pas à lire et j'étais de nouveau mise de côté par ce groupe d'enfants.

E. Là aussi ils t'on fait subir un certain nombre de...

A. Oui, ils n'étaient pas du tout sympas. J'ai le souvenir qu'une fois ils étaient tous venus à la maison, chez mes parents, pour un cours de catéchisme où on avait regardé un film sur la vie de Moïse, et j'étais toute contente, fière de montrer mon chez moi, ma maman qui avait préparé des choses à manger. Je me rappelle que l'on était allé dans ma chambre et que l'on avait fait un jeu -c'était horrible (rires)- où il fallait bander les yeux d'une personne, c'était un « Colin Maillard » et c'était à mon tour. J'étais à quatre pattes par terre, j'avancais à tâtons et le garçon que j'adorais – c'était atroce, je m'en rappellerai toute ma vie – m'avait baissé mon leggings et j'avais eu les fesses à l'air. C'était horrible, ils avaient tous rigolé. C'était la personne que j'adorais, le garçon que j'aimais qui m'humiliait à chaque fois. Il était odieux quand il était petit, il était méchant. Et puis voilà, de nouveau la honte, l'humiliation.

E. Oui !... C'est ça que tu as senti, tu t'es sentie vraiment humiliée.

A. Honteuse, humiliée, humiliée. Je pensais qu'ils étaient contents d'être chez moi, que c'était parce qu'ils m'aimaient bien, parce qu'on jouait ensemble. Mais pas du tout en fait. Ils voulaient de nouveau m'humilier.

E. Et le fait d'être humiliée chez toi qui était un cocon...

A. Oui, c'était chez moi dans ma chambre, c'était un endroit protégé ils avaient réussi à me toucher... chez moi...

E. Intimement, dans un endroit, chez toi, qui est intime aussi.

A. Oui, oui, oui...

E. C'est pour cela aussi, je pense que tu te rappelles très fortement de cette histoire et peut-être moins bien de certaines autres histoires.

A. Oui, oui, oui... Mais je pense que ça ne lui a pas très bien réussi d'être comme cela, (rires) à l'heure actuelle, de ce que j'ai pu voir de lui ! Mais bon ! Ce n'est pas grave, je ne lui souhaite pas du mal ma foi, maintenant, il est moche (rire) ce n'est pas grave. (Rire)

E. Et puis, à l'époque, quand tu étais toute petite, quand tu étais dans cette situation d'échec scolaire, de mal aimée de la classe, est-ce que tu arrivais à en expliquer la raison? Est-ce que tu te disais que c'était parce que tu avais des difficultés scolaires ou tu ne comprenais pas le pourquoi de cette situation?

A. Heu...

E. Est-ce que tu te disais des phrases dans ta tête ? Bon, tu étais vraiment toute petite...

A. Oui j'ai de la peine à me souvenir. Je pense que le plus gros sentiment c'était celui de l'incompréhension. Je me souviens qu'on avait une fourre de travail, avec toutes les fiches qu'il fallait terminer en cours de route. Et ceux qui avaient fini tout leur travail, pouvaient aller jouer, ou aller au coin lecture. Je me rappelle qu'au fur et à mesure des semaines, des mois, ma fourre, s'emplissait de plus en plus et je savais que jamais je ne pourrais aller jouer avec les autres ou lire dans un coin.

E. En fait, ton échec scolaire contribuait encore à ta mise à l'écart du groupe.

A. Oui.

E. Tu ne pouvais, à nouveau pas aller jouer avec...

A. Je n'avais jamais l'autorisation pour aller jouer, ou pour aller lire, parce que je n'avais jamais fini. J'accumulais tout le temps. Parce que je ne comprenais pas, je n'arrivais pas à terminer ces fiches.

E. C'était vraiment l'école, qui t'empêchait aussi...

A. Je pense que...

E. Le système...

A. Le système scolaire, parce qu'après, par la suite, j'ai pu me rendre compte que de toute façon je n'aimais pas l'école parce que je ne réussissais pas, parce que je ne comprenais pas.

Ça dépendait des matières, surtout les mathématiques et puis l'orthographe. Le reste : histoire, géo, bio, ça allait bien. Mais après avoir eu quelqu'un qui a su m'expliquer, qui a su me parler différemment. C'était la première fois de ma vie que je comprenais, c'était à 16 ans ou 17 ans. C'est là où je me suis aperçue que je comprenais ce qu'elle disait, sa manière d'expliquer était claire. Et les autres je ne les comprenais pas, c'était du chinois. Je ne sais pas c'était peut-être un problème d'attention aussi...

E. Oui bien, si tu avais aussi beaucoup tendance à partir dans tes rêves...

A. Oui, vu que je partais, de toute façon je décrochais donc je ne suivais plus, donc, après quand je voulais être dedans, je ne pouvais pas comprendre puisque je n'avais pas eu l'histoire d'avant, comment le problème pouvait se résoudre. J'avais toujours un train de retard de toute façon.

E. Penses-tu que c'était aussi la même chose avec les autres enfants ? C'est-à-dire que tu aurais souhaité jouer avec eux, comprendre comment ça fonctionnait mais que tu n'arrivais pas non plus à rentrer en relation avec eux ? Impossibilité due au fait que tu étais dans ton petit monde, tes rêves ? Peut-être t'étais-tu coupée de tes pairs, parce que c'était trop difficile ?

A. Je pense que j'ai eu de la peine à rentrer dans le système scolaire, en tous cas jusqu'à huit ans où j'étais dans une espèce de bulle, un cocon. Et puis c'est comme si l'on me disait : « et bien c'est terminé, tu ne peux plus faire ce que tu veux, maintenant, on t'impose, tu dois faire ça ! Et tu dois comprendre ! Et tu dois comprendre pareillement que les autres ». C'est vraiment comme si l'on essaye de t'extirper de quelque chose. Moi je pense que j'étais en lutte avec cela, je ne sais pas.

E. Mais avec le groupe, les autres enfants, avais-tu l'impression que c'était un petit peu la même chose, que tu n'arrivais pas à entrer dans leur monde ?

A. Oui peut-être...

E. Pourquoi, tu étais...

A. J'étais mise de côté ?

E. Oui, pourquoi étaient-ils méchants comme cela ? Surtout si j'ai bien compris ce leader, ce garçon que tu aimais en plus.

A. Voilà, voilà, il y avait un meneur, c'était vraiment une histoire de dominé-dominant en fait.

E. Bon, sur le moment, tu ne te disais pas toutes ces choses-là. Mais par exemple si en plus tu étais amoureuse de ce garçon est-ce que tu te disais qu'il te rejetait par ce qu'il te voulait du mal, par ce qu'il ne t'aimait pas...

A. Oui, qu'il ne m'aime pas, par ce que je suis plus moche que les autres, moins bien, moins intelligente, je me disais ça.

E. Tu te disais : « je suis rejetée par ce garçon que j'aime et par toute la classe » et parce qu'il te disait que tu étais moche, tu pensais que c'était vrai.

A. Voilà, oui, je pensais que c'était vrai.

E. Alors que ce n'est pas vrai du tout, tu le sais bien.

A. Oui maintenant, je le sais. Mais à l'époque, quand j'étais petite, j'avais de la peine à faire la part des choses.

E. Et puis les adultes autour de toi, la maitresse, tes parents, ta famille, étaient-ils au courant de ce que tu vivais ? Est-ce que tu pouvais raconter à tes parents que c'était difficile à l'école avec les autres enfants ?

A. Il faudrait que je demande à ma mère si elle s'en souvient. Il est vrai que l'on n'en a pas rediscuté. Je ne sais pas si mes parents étaient conscients vraiment de ce qui se passait pour moi. Ce serait intéressant de voir si ma mère se rappelle de certaines choses. Mais, je n'arrive pas à me souvenir.

E. Est-ce que durant ou juste après cette situation dans laquelle tu as été le souffre-douleur tu as pu rencontrer une personne, une passion ou quelque chose qui a pu t'aider à t'en sortir ?

A. Le fait de doubler, pour moi, représentait un échec mais cela m'a permis de rencontrer de nouveaux enfants que je ne connaissais pas, qui ne me connaissaient pas, d'aller à la rencontre des autres. Je pense que de me faire de nouveaux copains, qui sont devenus des amis, m'a aidé. De plus, j'aimais bien cette nouvelle classe. Je pense qu'à partir de là il y a quelque chose qui m'a aidé, c'est de dessiner. Je dessinais très mal alors je dessinais tous les jours et j'essayais de m'améliorer. Et puis ça, ça m'aidait. J'aimais faire ça. Ça me faisait du bien.

E. Donc par une activité artistique, assez solitaire, mais une production artistique...

A. Oui, je pense, ça me plaisait. Je dessinais beaucoup à la maison. Et mes parents me valorisaient par rapport à cela.

E. Donc pour toi, le fait d'avoir changé de classe, d'environnement et d'avoir pu dessiner sont des éléments importants qui t'ont permis de sortir de ce statut de bouc émissaire ?

A. Oui, oui, ça m'a aidé. Et puis d'avoir fait de nouvelles rencontres, de nouvelles amitiés, avec aussi une nouvelle fille qui s'était installée dans mon allée, il s'est créé des liens. Et puis après de nouveaux amis.

E. Est-ce qu'actuellement, quand tu repenses à cette histoire, elle te fait encore souffrir ?

A. Certaines choses précises, me font encore du mal comme cette situation humiliante que j'ai vécue chez moi, avec ce garçon que j'adorais, que j'idéalisais, que je mettais sur un piédestal, qui était vraiment méchant, cruel. J'éprouve un ressentiment, ça me fait quelque chose à l'intérieur. Mais le fait le fait d'avoir doublé ou d'avoir été mise de côté, ne me fait plus mal.

E. Avec le recul, toutes ces années qui sont passées, maintenant que tu es plus grande, est-ce que tu arrives à expliquer pourquoi tu t'es retrouvée dans cette situation à ce moment-là de ta vie ?

A. Bien, pour moi dans un groupe, il y a toujours un faible entre guillemets, qui n'est pas forcément faible mais qui est différent. Et puis, un dominant qui rameute les troupes, c'est comme chez les animaux, le besoin d'écraser quelqu'un pour se sentir le plus fort. Je pense que c'était ce phénomène-là, que l'on retrouve tout le temps chez les enfants. Ce sentiment de se sentir plus fort que l'autre. Je l'explique comme ça. C'était tout simplement parce que je n'étais pas dans la même norme que celle du groupe.

E. Et maintenant, penses-tu que tu es totalement sortie de ce rôle ? Ou est-ce que des fois dans ta vie tu te retrouves de nouveau dans des situations où tu es bouc-émissaire ?

A. Non, alors c'est plutôt rare maintenant que je me sente rabaissée ou bien dans le rôle d'être mise de côté. Cela ne me touche plus, du moment que l'on est bien dans sa vie, que l'on a trouvé son équilibre, ce pour quoi l'on est fait, pour quoi l'on est doué, que l'on reconnaît sa propre valeur. Non pas que les autres reconnaissent notre propre valeur, mais que nous-mêmes sachions où nous en sommes. Que je sache que j'ai de la valeur pour plein de choses. Donc, je ne me sens pas rabaissée.

Je me rappelle très bien de la dernière situation où j'aurais pu me sentir dans un rôle de « rabaissement » ou être en dehors d'un groupe. Je me suis retrouvée à une table à un mariage, il y a trois mois de cela, où je ne connaissais personne, chacun expliquait ce qu'il faisait dans la vie. Il y avait donc un avocat, un juge, un médecin, un pilote d'avion, un biologiste spécialisé dans l'écologie. Et ils parlaient tous entre eux de leur métier, de leur fonction, de leur salaire. En faite, personne ne m'avait posé la question de ce que je faisais dans la vie mais cela ne m'a pas heurté du tout. Et je me suis intéressée aux autres, je trouvais enrichissant de voir toutes ces différences et puis voilà, je ne me suis pas sentie en dehors. Je me suis dis « et bien tiens, nous ne sommes pas du même niveau scolaire ou social, » mais je ne me suis pas du tout sentie moins intelligente ou moins cultivée que les autres. Je ne me suis pas sentie mise en dehors du groupe pour autant. Dans ma vie ça fait longtemps que je n'ai pas ressenti ça, d'être mise à l'écart, mise de côté.

E. Ce n'est pas non plus quelque chose que tu vois au travail ?

A. Non, non pourtant mon métier est très très peu valorisé. C'est moi qui vais le valoriser aux yeux des autres, et leur faire comprendre l'importance qu'il a pour la société, pour la communauté. Je me sens très fière de ce que je fais et du chemin que j'ai parcouru.

E. Maintenant que tu as trouvé ta place, que tu es à l'aise, que tu as confiance en ce que tu fais, et que tu sais que tu fais un beau métier qui apporte beaucoup de choses, on ne peut plus te pousser de ta place. On ne peut plus te dire que tu n'es pas adaptée, que tu n'es pas bien.

A. Je sens que ce que je fais est juste. Je sens que je suis à la bonne place, au bon endroit et que ça m'apporte et que ça apporte.

E. Oui, peut-être aussi que le fait que tu n'étais pas à l'aise à l'école, que tu avais l'impression de ne pas avoir ta place au niveau scolaire - parce que tu n'y arrivais pas- te donnait cette fragilité qui faisait que tu pouvais facilement être mise à l'écart d'un groupe. Parce que tu n'étais pas en confiance, mise en estime, en adéquation avec ce que tu aimais.

A. Oui, j'ai perdu ma confiance pendant quelques années et, il m'a fallu un certain cheminement pour la retrouver, par ce que je me sentais moins que les autres. Après, comme chaque personne, il m'a fallu un chemin personnel pour trouver la confiance.

E. Est-ce que tu crois que cette situation que tu as vécue quand tu étais petite en tant que bouc émissaire ne t'a apporté que de la souffrance ? Est-ce que tu penses que cette situation, qui n'était pas évidente à vivre, t'a rendue aussi plus forte ? Est-ce que de cette souffrance tu as pu en sortir quelque chose de...

A. Oui, oui, je pense que c'est du positif de toute façon. Je pense que sur le moment, quand j'étais gamine, le quotidien n'était pas évident, je me rappelle tous les matins, le sentiment terrible de partir à l'école, parce que j'avais peur d'une nouvelle journée, peur d'une humiliation et puis honte de ne pas savoir. Je me vois dans ma chambre, en train de mettre mon cartable, et que c'était lourd, que ce n'était pas quelque chose de léger. C'était un poids de retourner dans cette classe et d'être encore la cible. En fait, puisque je ne savais pas, j'avais peur qu'on me pose des questions et même si je savais y répondre, je ne savais pas parce que j'avais tellement peur, que j'étais embrouillée. Mais je pense que d'être passée par là et d'avoir doublé, d'avoir été dans cette nouvelle classe, c'était ce qui pouvait m'arriver de mieux. Je n'aurais pas du tout voulu continuer dans cette classe. Je ne me sentais pas bien avec ces enfants. Je ne me sentais pas en confiance avec eux, je n'avais pas envie de leur faire confiance parce qu'à chaque fois ils me faisaient du mal. Donc je pense que d'avoir changé de

classe ça m'a fait beaucoup de bien et ça m'a beaucoup apporté par la suite. C'est là où j'ai fait mes plus belles rencontres. Que je n'aurais sans doute pas faites si j'étais restée dans cette classe.

E. Est-ce que tu as réussi à pardonner à ces enfants qui ont fait du mal à cette petite fille que tu étais ?

A. Oui, j'ai pardonné aux gens qui m'ont fait du mal, au garçon que j'adorais, je l'ai recroisé plusieurs fois dans des soirées et ça ne me fait plus rien, ça ne me touche plus. Je lui dis bonjour, je lui fais la bise, je lui demande comment il va et ça me... c'est comme si c'était une autre vie en fait. Et puis la petite fille, je pense qu'elle sera toujours là, qu'elle est là et que maintenant, elle a repris confiance en elle donc, elle se sent beaucoup mieux. C'est important parce que maintenant, je vais le transmettre à une autre petite fille ou à un petit garçon. Je ne veux pas qu'il ressente toutes ces peurs-là et ce manque de confiance, j'espère pouvoir lui expliquer aussi s'il se sent différent des autres, lui apporter autre chose. Mais je pense que oui, cette petite fille est guérie de tout ça. Je pense qu'elle est là au quotidien, quand je travaille, dans tous les actes que je fais, et c'est la partie positive aussi.

E. Si je te donnais une baguette magique et que tu pouvais revenir toi maintenant en tant qu'adulte, à cette époque d'enfance, que tu pouvais dire quelque chose à la petite Alice, comment la réconforterais tu? Quelles seraient tes paroles pour elle ?

A. Qu'est ce que je lui dirais ? C'est joli comme question, (rire) c'est chou ! Et bien je la prendrais dans mes bras, parce que c'était une petite fille hyper sensible et puis hyper émotive, je la rassurerais parce qu'elle avait besoin d'être rassurée. Je lui dirais que ça ne sera pas toujours comme ça, qu'après ce sera merveilleux, que dans ce qui l'attend il y a beaucoup de bonheur, que c'est juste une étape. Voilà, juste une étape. Que c'est son chemin et qu'il y a beaucoup mieux qui l'attend dans le futur. Voilà. C'est tout.

E. C'est tout ? Tu ne veux plus rien dire ?

A. Qu'est ce que je peux dire encore ?

E. Je ne sais pas, ce que tu veux. Y a-t-il des choses qui te sont encore revenues ?

A. Il y a un souvenir qui m'est revenu justement de ce garçon qui me faisait du mal, que j'adorais, mais qu'est-ce que je l'aimais ! J'ai encore dans mon classeur à souvenirs - parce que j'ai fait ma première communion avec lui - une photo que j'ai découpée de moi et de lui, dans l'église. Mais mon Dieu qu'est ce que je l'adorais ! Pendant des années !

Je me rappelle que mon amie qui habitait dans le même immeuble que moi, fêtait son anniversaire. Elle était dans une classe parallèle et elle avait invité des anciens élèves de ma classe, dont ce garçon que j'aimais. Elle ne m'avait pas dit qu'elle l'avait invité. Je m'étais faite toute jolie et je me réjouissais tellement d'aller à son anniversaire. Et je me rappelle qu'il avait été méchant toute la journée avec moi, et que l'on s'était retrouvé à table avec tous les enfants. La maman de cette amie avait préparé de la mousse au chocolat. Tous les enfants étaient autour de cette table et lui, il remuait sa mousse au chocolat. Puis, il a dit : « c'est la merde d'Alice ». Et tous les autres enfants avaient rigolé. Et après il en avait rajouté, il avait dit pleins d'autres choses. Il n'arrêtait pas de... il me persécutait vraiment. Il le faisait tout le temps avec le sourire. En me regardant avec le sourire. Je sentais que... je l'aimais et lui me faisait un mal, c'était terrible. Et il m'humiliait à chaque fois et, à chaque fois que je me retrouvais quelque part avec lui et d'autres personnes, il me remettait dans une situation humiliante. C'est fou. Et moi je voulais à chaque fois le revoir. Et je me rappelle de cette mousse au chocolat et qu'il avait dit : « c'est la merde à Alice ». (Rire)

E. (Rire) c'est horrible !

A. Mais il était affreux. Tu sais ça me revient petit à petit, les souvenirs. Il était vraiment méchant, ce garçon quand il était petit.

E. Oui !

A. Je sais plus ce qu'il avait dit après, je crois qu'il s'était moqué de moi par ce que j'étais toute déshabillée et il avait dit que j'étais horrible, que j'étais moche.

E. Comment réagissaient les autres enfants ?

A. Ils rigolaient

E. Ils rigolaient ?

A. Ils rigolaient, parce que c'est un meneur.

E. Ils surenchérisaient ou... ?

A. Je pense qu'ils ne surenchérisaient pas mais ils rigolaient de ce que lui pouvait dire. C'était vraiment le meneur, ils le suivaient.

E. C'est comme si tu t'étais retrouvée le bouc émissaire que d'une seule personne, ce n'était pour finir pas forcément toute la classe, c'était surtout ce garçon ?

A. Bon, dans la classe ce n'était pas seulement ce garçon, il y avait une fille, qui était une meneuse aussi, qui n'était pas du tout gentille avec moi. Il y en avait des tas d'autres parce que je me rappelle que je n'étais pas invitée aux anniversaires. Je me rappelle des petites enveloppes qui circulaient dans la classe et moi je n'en recevais pas. On donnait à ceux qu'on aimait, ou bien on donnait des enveloppes à tout le monde mais pas à moi. Tout le monde était invité aux anniversaires, dans les belles maisons.

Je me rappelle que moi j'étais hyper crédule. Je croyais à tout. Une fille que j'aimais bien, qui était très riche, m'avait fait miroiter tout un rêve. Elle m'avait dit qu'elle m'inviterait pour le week-end, que ses parents avaient une maison et que chaque pièce était d'une couleur différente. Et puis qu'elle m'avait demandé quelle était ma couleur préférée. Et je lui avais dit que c'était le violet. Et elle m'avait dit : « tu verras, tu seras dans la chambre violette et tu auras tout en violet. Tu auras un peignoir, des pantoufles... » Et moi, j'y croyais, je trouvais ça merveilleux. J'étais dans Alice au pays des merveilles, j'étais dans le monde imaginaire. J'étais hyper crédule et puis c'était merveilleux, c'était super. Et puis en fait je n'ai jamais été invitée chez elle. (Rire). Mais je me rappelle de... ça vient par bribes. Mais c'est vrai que je n'ai pas le souvenir d'avoir été invitée aux anniversaires du tout, de personne.

E. Jamais ?

A. En fait en deux ans, je crois peut-être une fois. Je me rappelle d'une fois mais je crois qu'autrement, je n'ai jamais été invitée aux anniversaires parce qu'on n'invitait pas la personne que l'on n'aimait pas dans la classe.

E. Oui.

A. Il faut que j'en reparle à ma mère, pour lui demander. Mais je n'ai pas souvenir... Si, j'ai un souvenir, c'est que j'avais été invitée à l'anniversaire de, je crois, Mélanie H. Mais autrement, je n'ai pas de souvenir, je n'ai pas de bribes de jolies choses.

E. Mais tu te rappelles bien des noms et des prénoms des...

A. Mais oui, parce qu'après je suis retournée à l'école de Bailly, et puis, ils y étaient toujours. Je suis retournée dans cette école.

E. Après, ils t'on suivi dans l'autre école ?

A. Non, non, j'étais envoyée à l'école du Phare mais on y est resté six mois et elle a été fermée, on est retourné à Bailly en fait.

E. Et après, ils revenaient dans le préau pour t'embêter ?

A. Non, c'était très « chacun pour soi ».

E. Ils t'ignoraient ?

A. Je crois qu'on ne se disait même pas bonjour. On ne jouait pas ensemble. Non non, on ne jouait pas du tout ensemble.

E. Mais, tu n'étais pas le bouc émissaire du préau ou... ?

A. Non. Non, je ne crois pas, non. Non, non. Après, je restais avec les personnes que j'aimais bien. Je n'allais pas vers eux.

E. Mais, eux ne venaient pas te chercher non plus pour t'embêter ?

A. Non, je n'ai pas souvenir de cela. Peut-être qu'il y avait eu cette coupure de six mois, qui avait fait que je ne les avais pas revus. Je pense que c'était bien de changer d'école.

E. Hum, hum.

A. Donc voilà, c'est tout.

E. C'est tout ?

A. C'est tout, oui.

## **10.2. Entretien n° 2 du 11 mars 2008 avec Fabienne sur le thème du bouc émissaire**

### ▪ **Succincte présentation de Fabienne**

*Fabienne a 25 ans au moment de l'entretien. Issue d'une famille genevoise, son père est technicien dentiste et sa mère assistante dentaire. Elle a une sœur, plus âgée de trois ans. Sa jeunesse s'est déroulée dans un cadre familial harmonieux, où elle se sentait en sécurité. D'un naturel timide mais gai, elle s'entendait bien avec son entourage et les adultes en général.*

*Elle a suivi sa scolarité obligatoire à la campagne, dans une école publique avec des camarades issus pour la plupart de milieux aisés.*

*A la fin de sa scolarité obligatoire, elle a étudié deux ans à l'Ecole de Culture Générale, suivis d'une année sabbatique avant de terminer son cursus.*

*N'ayant pas encore défini son projet professionnel, Fabienne a effectué différents travaux temporaires avant de se retrouver au chômage à l'issue de son dernier travail dans une crèche, suite à des problèmes relationnels.*

*Actuellement, attirée par le domaine social, elle étudie en première année à l'Institut d'Etudes Sociales à Genève.*

### ▪ **L'entretien à proprement parler**

E. Quel âge avais-tu avais environ lorsque tu as vécu cette situation de bouc émissaire à l'école ?

F. J'ai déjà rencontré des problèmes lorsque j'étais à l'école enfantine. J'avais des poils aux bras alors on m'appelait : « Fabienne gorille, Fabienne gorille ». Ensuite c'était un petit peu par périodes, ça partait, ça revenait.

E. Mais tu as toujours été dans le même groupe-classe ?

F. Oui, nous étions le même groupe d'élèves.

E. Et ce depuis l'école enfantine ?

F. Non depuis l'école primaire. Mais j'ai déjà des souvenirs à partir de la deuxième enfantine d'avoir été le bouc émissaire.

E. Et quand on te disait « Fabienne gorille » quelle était ta réaction ?

F. Je ne sais plus si je disais « non ce n'est pas vrai ! » ou si je ne disais rien, mais en tout cas cela me touchait.

E. Donc, cette situation où tu t'es retrouvée le souffre-douleur des autres a été entrecoupée de moments où tu as été plus ou moins fortement le bouc émissaire mais elle a duré pendant toute l'école primaire ? C'est cela ?

F. Oui environ jusqu'à la cinquième primaire.

E. Y a-t-il eu un événement particulier pour que cela s'arrête en cinquième primaire ?

F. Oui, il y a eu un événement marquant. Lors d'une récréation, un enfant m'avait insultée. Suite à cela un effet boule de neige s'est produit. Il y a eu deux, puis cinq, puis dix, puis trente personnes qui m'ont insultée, lancé des choses dessus, mise par terre.

E. Trente enfants étaient autour de toi, t'insultaient et lançaient des choses sur toi ?

F. Oui, je ne me rappelle pas exactement s'ils me lançaient des choses dessus. Mais j'ai le souvenir qu'il y avait plein d'enfants qui m'insultaient et que je me suis retrouvée par terre. Je ne sais plus si l'on m'a jetée sur le sol ou si j'ai reçu des coups de pieds. Mais les professeurs ont vu ce qui s'était passé. Suite à cela, mes parents ont été avertis. Donc, j'ai commencé à raconter ce qui se passait à l'école. C'est là qu'il y a eu un suivi. J'en ai parlé à mes parents...

E. Tu ne leur avais jamais fait part de ce que tu vivais à l'école avant ?

F. Non, parce que j'avais honte.

E. Aux maîtresses ou à un autre adulte non plus ?

F. Non.

E. Tu as gardé tout cela pour toi ? Tu n'as rien dit non plus à ta grande sœur ? Elle était dans la même école que toi ?

F. Oui, mais elle n'était plus là.

E. Penses-tu qu'il y a eu des circonstances particulières pour que tu te retrouves dans la position du bouc émissaire à un certain moment ? Une différence de classe sociale ? Des difficultés scolaires ?

F. J'avais des difficultés au niveau scolaire, j'avais besoin d'un peu plus de temps pour comprendre les choses.

E. Mais tu n'as jamais doublé ?

F. Non.

E. Tu es toujours passée à la limite ?

F. Je n'étais pas une élève trop mauvaise, j'avais surtout des difficultés en mathématiques et en géographie.

E. Est-ce que lorsque tu étais en quatrième et cinquième primaire, tu avais des moins bonnes notes ?

F. Oui je pense.

E. Mais en fait, ce que je voulais savoir c'est s'il y avait une raison flagrante ?

F. Non, il n'y avait pas de raison flagrante. Mais je crois que c'est parce que je ne me défendais pas suffisamment. Je me mettais peut-être à l'écart quand cela arrivait. Du coup, après tu n'as plus confiance en toi et les enfants le sentent. Je pense que c'est dû à cela. Il y avait une fille à l'école qui aimait bien m'embêter et vers la sixième nous sommes devenues entre guillemets amies. J'avais commencé à prendre confiance, à voir d'autres personnes. Et

elle m'avait dit « mais Fabienne, c'était tellement facile de te faire chier, tu ne disais jamais rien ». Donc c'est peut-être dû à cela, je ne me défendais pas et c'était facile.

E. Lorsqu'ils t'embêtaient, toi tu ne répondais pas ?

F. Oui, voilà, je pense que je ne répondais pas, que je m'isolais.

E. Et tu ne disais rien aux adultes donc...

F. Voilà !

E. Est-ce que tu peux me raconter ton histoire, ce qui s'est passé, ce que tu as ressenti, comment étaient les autres enfants, est-ce que tu avais tout de même des amis, peux-tu me donner des exemples, des phrases que t'ont dites des enfants ?

F. Bien, on me disait des phrases comme « Fabienne gorille », tu te prends un ballon dans la figure, on te pousse dans les plantes, c'est ridicule...

E. Souvent les enfants supportent beaucoup de choses qu'un adulte ne serait pas à même d'accepter !

F. Je me rappelle que j'avais parfois des angoisses d'aller à l'école. Je n'avais pas envie d'y aller. Je faisais des rêves aussi. Je me souviens d'un jour où j'étais dans la cour de l'école et il y avait la cour pour les enfantines en haut, et celle d'en bas pour les primaires. Il y avait des escaliers en gravier qui montaient et qui descendaient.

E. Ton école était vraiment comme cela ?

F. Oui, elle était vraiment structurée comme cela. Dans mon rêve, il y avait plein de monde qui m'insultait, qui était contre moi. Et moi je sautais, je volais par-dessus les escaliers, comme si je nageais. J'étais au-dessus des enfants qui essayaient de m'attraper et moi je volais. Je me rappelle très bien de ce rêve-là. Sinon j'éprouvais surtout des angoisses et de la honte.

E. C'étaient des angoisses par rapport à ce que tu avais pu vivre et la peur de te retrouver à nouveau dans cette situation avec les enfants ? Ou tu étais à la base angoissée par l'école, tu n'avais pas très envie d'y aller ?

F. Je pense que c'était les deux, peut-être que l'école me faisait peur. Mais je sais que j'avais quand-même des amis, il y avait mes voisins qui étaient à l'école...

E. Dans ta classe tu avais tout de même des copines ?

F. Oui, mais souvent c'était du type « Je te fais la paix », « je te défais la paix »... Mais dans ma classe, je n'avais pas vraiment La Copine, tu es avec elle, tu t'entends bien avec elle, tu joues avec elle.

E. Tout à coup c'était une petite fille qui était ta copine puis une autre...

F. Voilà, c'était un groupe de filles qui étaient un peu comme cela « je te fais la paix, je te la défais ». Je n'avais pas tellement de copines.

E. Alors il y a eu un souvenir marquant, lorsque tu étais en cinquième primaire. Te souviens-tu d'autres événements significatifs ? Te rappelles-tu comment les querelles débutaient ?

F. Non je ne sais plus... J'ai deux images dont je me rappelle, à l'école enfantine, des moqueries...

E. Mais quels types de moqueries ?

F. Et bien « Fabienne gorille » et tous les enfants ricanent.

E. Ah, tu avais plusieurs enfants autour de toi.

F. Autrement la deuxième image est en cinquième, mais je ne me souviens plus très bien ce que l'on m'a fait, je me rappelle d'insultes.

E. Mais tu te rappelles de quels types d'insultes mises à part « Fabienne gorille » ?

F. En cinquième je ne sais plus « tu es une conne », non mais je crois que c'était encore « Fabienne gorille », cela m'a poursuivi. Mais il me semble que souvent cela partait de ce groupe de nanas, il y en avait une qui aimait m'embêter et monter les gens contre moi.

E. Donc il y avait une fille qui spécifiquement montait les enfants contre toi ?

F. Oui, voilà.

E. Cette petite fille était-elle la meneuse du groupe ?

F. Elle n'était pas la plus populaire mais elle était maligne, un petit peu meneuse en fait.

E. Comment était cette fille ? Est-ce qu'elle réussissait bien à l'école ? Était-elle bien habillée ?

F. Oui elle réussissait bien à l'école et était bien habillée.

E. Les garçons l'aimaient bien ?

F. Non, pas forcément, elle n'était pas très belle. Je pense qu'elle était un peut-être jalouse lorsque je m'entendais bien avec une fille du groupe et du coup elle essayait de la monter contre moi.

E. Lorsque tu arrivais à avoir une relation avec certaines filles elle venait casser cela ?

F. Oui. Mais en enfantine je ne me rappelle plus.

E. Non, et en primaire, à la récréation tu jouais avec un groupe d'enfants ou tu restais seule ?

F. Non, parfois on jouait à la « balle brulée », je n'étais pas tout le temps toute seule, je n'ai pas de souvenir d'avoir été isolée. J'étais vers le groupe mais souvent à l'écart.

E. Lorsque tu étais à l'écart, tu te rappelles pourquoi ?

F. Je ne sais plus...

E. Tu te mettais à l'écart parce que tout à coup tu avais pris un coup de ballon, ou tu te mettais à l'écart parce que tu te disais que de toute façon ils allaient t'exclure donc tu préférerais le faire toi-même ? Tu ne sais plus ?

F. Je ne sais plus vraiment, je ne me rappelle pas avoir erré dans le préau toute seule.

E. Tu ne cherchais pas une copine pour jouer parce que personne ne voulait être avec toi.

F. Non, je n'ai pas ce souvenir.

E. Tu te retrouvais plutôt exclue, parfois lorsque tu étais en situation de jeu, suite à l'intervention d'un enfant, tu étais rejetée du groupe ou insultée ?

F. Oui, je pense. J'avais un sentiment de rejet. Ma hantise était de me retrouver avec un groupe de personnes et ...je ne sais pas, cela pouvait vite tourner. Après on se moque de toi, on t'insulte, on te sort du jeu.

E. Et tu n'arrives pas à te souvenir d'une situation où un élément qui a fait que l'on vienne t'insulter ?

F. Non, je me rappelle qu'une fois un gamin m'avait jeté dans des plantes et que je m'étais fait très mal. Les plantes venaient d'être taillées et s'étaient plantées dans ma chair. Mais je ne me souviens pas pourquoi !

E. C'est fréquent que dans la mémoire les événements restent flous et que l'on se rappelle d'un élément fort très précisément alors que le reste a été annihilé.

F. C'est vrai que je ne me rappelle plus, c'est plus des sentiments, cette angoisse d'aller à l'école, du groupe, le rejet, la honte.

E. Donc tu étais une petite fille qui avait vraiment peur d'aller à l'école, de ce groupe classe...

F. Et puis par moments, pas tout le temps.

E. Mais c'est quelque chose qui peut être très déstabilisant pour un enfant. Tu es bien intégrée, tout se passe bien, et tout à coup, tu ne sais pourquoi un événement fait que tu es à nouveau rejetée.

F. Oui, voilà.

E. C'est quelque chose qui peut provoquer une angoisse énorme, car tu ne sais jamais vraiment sur quel pied danser. Tu te dis « aujourd'hui, j'ai fait comme ça et tout s'est bien passé », le lendemain tu refais la même chose et tu te fais pousser dans des plantes alors que tu ne sais même pas pourquoi.

F. Oui et après ça donne un sentiment de manque de confiance en toi, tu es bête.

E. C'est ce que tu te disais dans ta tête ?

F. Oui, que j'étais bête, moche. Voilà... mais ça c'était plus tard.

E. Quand tu étais plus grande tu te disais que les autres ne t'aimaient pas parce que tu étais moche...

F. Oui voilà ou parce que je suis nulle. Oui des trucs comme ça. Heureusement que je n'avais pas que l'école, que je faisais des choses à côté et qu'il n'y avait pas que les enfants de l'école.

E. Tu faisais quoi à côté ?

F. J'allais à la Gavote où il y avait aussi un poney club, je faisais des camps et des centres aérés, j'étais en contact avec d'autres enfants, il y avait ma voisine aussi.

E. Et dans ces divers contextes cela ce passait bien avec les autres enfants ?

F. Ca a se passait bien, je dois dire que j'étais souvent avec ma sœur, est-ce que cela m'aidait ? Est-ce que je me sentais plus sécurisée ? Elle avait aussi des copines, je venais souvent avec elle.

E. Oui et puis c'était une grande, donc du même coup on te respectait plus parce que tu trainais avec des grandes...et tu devais être rassurée d'avoir ta grande sœur.

F. Oui et j'avais de bons rapports avec les enfants plus âgés.

E. Et actuellement, es-tu une jeune femme qui est encore anxieuse, as-tu encore parfois peur des groupes ?

F. Non, mais je n'aime pas non plus faire partie intégrante d'un groupe. Mais je suis sociable, j'aime aller vers les gens.

E. Mais ça ne te provoque plus d'angoisse ?

F. Non mais je suis très sensible à ce que les gens peuvent penser de moi. Je pense que cette sensibilité vient de là. Je me remets souvent en question, j'ai des réflexions...enfin voilà.

E. Tu te remets toi en question si quelque chose se passe mal avec une personne ?

F. Voilà, exactement !

E. Est-ce que tu penses aussi parfois à remettre le groupe ou la personne en face de toi en question ?

F. J'y pense mais automatiquement ça va être moi. Je me dis que j'ai fais quelque chose puis je relativise.

E. Oui, mais certaines personnes peuvent se dire « les autres c'est tous des imbéciles ».

F. Comme il y a eu ces expériences aussi quand j'ai travaillé à la crèche, cela c'est mal passé par rapport à comment j'étais, en fait, je fais attention, je reste sur mes gardes.

E. Toi tu as donné surtout des explications sur toi comment tu étais, ta situation de vie qui n'était pas évidente. Je ne t'ai pas beaucoup entendu dire que dans ce groupe ça n'allait pas, qu'il y avait des personnes très négatives.

F. Je ne les connaissais pas non plus suffisamment pour affirmer des choses. J'ai cette habitude à me remettre moi en question et pas forcément l'autre. Mais c'est vrai que des fois ce serait important que j'aie un peu plus confiance en moi et que je dise « non, ce n'est pas moi ! Ce n'est pas de ma faute ! »

E. Mais c'est étonnant parce que là, tu parles du fait que tu devrais avoir plus confiance en toi, alors qu'à la crèche ils t'on fait le reproche d'avoir trop confiance en toi.

F. Oui, c'est bizarre.

E. C'est comme si tu dégageais une énorme confiance en toi alors qu'au fond tu es toujours en train de te remettre en question, de savoir si tu fais juste ou non, si ton comportement est adéquat. Mais derrière en fait, c'est fragile, un petit coup de vent et tout s'envole...

F. Oui tout à fait, très émotive...

E. Encore maintenant tu dirais que tu es très émotive ?

F. Oui, je suis quelqu'un d'émotive, oui.

E. Et petite l'étais-tu aussi ou, penses-tu que tu es devenue émotive à cause de cette situation très anxiogène qui faisait que tu ne savais pas comment être vis-à-vis des autres enfants ?

F. Je pense que j'étais sensible. Peut-être que ces événements m'ont aussi permis de développer une sensibilité aux autres, une empathie. Lorsque j'étais enfant, j'étais très sensible aux exclusions, au racisme. Dès que l'on embêtait quelqu'un cela me faisait mal.

E. Tu t'identifiais.

F. Oui, et cela me permettait d'être plus tolérante. Mon champ de vision en a été élargi par rapport aux autres enfants.

E. Oui, cela t'a rendue attentive à la souffrance des autres.

F. Oui.

E. Peux-tu te souvenir si les autres enfants de ta classe s'entendaient bien entre eux ? Est-ce que d'autres enfants étaient embêtés ?

F. Lorsque j'étais en cinquième, ma classe était constituée d'un double degré de cinquième et de quatrième. Donc là je pense que les quatrièmes étaient parfois ennuyés par les plus grands. Sinon, dans la classe il y avait une assez bonne entente mais chaque élève avait sa place. C'est-à-dire que le dernier de classe était le dernier de classe, c'était un portugais...

E. C'est comme si l'on avait collé des étiquettes aux enfants, c'est cela ? Comme s'ils ne pouvaient sortir du rôle qu'on leur avait assigné ?

F. Oui je pense qu'il y avait des rôles établis.

E. Tu me disais que vous aviez presque toujours été le même groupe de classe. Il y avait donc le rôle de la forte, de la nulle...

F. Oui, il y avait aussi la belle...

E. Oui cela se voit souvent. Est-ce que cela perdurait d'année en année malgré les changements de professeurs ?

F. Oui, je pense... Lorsque tu as eu de mauvaises expériences l'année précédente cela revient dans les rôles l'année d'après. Lorsque je revenais des vacances d'été cela se remettait en place et chacun retrouvait son rôle.

E. Oui chacun remettait les mêmes pantoufles. Et tu étais toujours dans des doubles degrés ?

F. Non, seulement en cinquième et en sixième. Lorsque j'étais en cinquième on avait des quatrièmes avec nous et lorsqu'on était en sixième on avait des cinquièmes.

E. D'accord.

F. Donc, nous n'étions pas beaucoup de sixième.

E. Et lorsqu'il y avait des plus petits, tu t'es moins fait embêter ?

F. Oui. Mais il y avait toujours ces petites histoires.

E. Mais quelles petites histoires ?

F. Des histoires de filles et de garçons. Il y avait une fille dont tous les garçons étaient amoureux, l'autre fille qui m'embêtait tout le temps et qui était très intelligente et manipulatrice. Il y avait une autre fille qui était très populaire et je m'entendais bien avec elle. Et il y avait souvent des tensions entre les filles à cause des garçons.

E. Tu as collé l'étiquette que certains enfants avaient dans la classe et si toi tu devais t'en mettre une tu dirais que c'est laquelle ?

F. Je ne sais pas, en sixième mon statut avait changé donc je dirais la rigolote mais toujours la cible de moqueries... Je ne sais pas...

E. Lorsque subitement ton rôle de bouc émissaire c'est estompé, tu étais en présence de beaucoup d'enfants plus jeunes et tu étais en quelque sorte le clown de la classe ? Ai-je bien compris ou ce n'est pas cela du tout ?

F. Je n'étais pas le pitre non plus, il y en avait des autres. Mais j'étais la fille assez marrante, qui n'avait pas toujours de très bons résultats, un petit peu endormie. J'étais aussi très à l'écoute des copines qui me racontaient leurs problèmes. J'étais l'entre-deux. Je n'ai pas vraiment eu la sensation d'avoir eu un rôle, il faudrait demander aux autres.

E. Tu disais « l'entre-deux », mais qu'entends-tu par là ?

F. Lorsqu'il y avait des tensions...

E. Tu faisais la médiatrice ?

F. Non pas vraiment, je ne sais pas. C'était plutôt lorsque une fille n'allait pas bien elle venait vers moi.

E. Ah, on va vers Fabienne, car elle peut nous comprendre ! On peut se confier à elle.

F. Et après voilà.

E. Et toi tu te disais : « Ah chouette, j'ai des nouvelles copines » et après elles parlaient quand ça allait mieux ou pas du tout ?

F. Je ne saurais plus te dire... L'école primaire c'est tellement... Ce n'est pas des bons souvenirs... Je dirais que j'étais intégrée mais avec ma place à moi. Donc parfois, j'avais des copines mais ce n'était pas mes vraies copines. Parfois on s'amusait ensemble, on allait à la piscine et on rigolait avec une des filles. Et celle qui m'embêtait tout le temps, je pense, était jalouse de cela. Du coup, elle retournait les autres personnes contre moi, j'étais à nouveau la cible des moqueries. Jusqu'en sixième cela a marché mais après plus tellement.

E. Donc c'est surtout une petite fille qui parvenait à manipuler les autres.

F. Oui, oui.

E. Et après quand les autres filles on grandi, qu'elles ont vu que tu étais une fille chouette, sur qui l'on pouvait compter, elles se laissaient moins manipuler par cette fille ?

F. Oui, je pense, mais je n'ai pas tellement eu vent de ce qu'elles disaient... Bref, en fin de compte, je n'avais plus tellement de remarques. Je pense aussi que suite à cet événement en cinquième cela a stoppé tout le monde.

E. Cela a arrêté le processus.

F. Oui et au même moment, je suis allée voir un pédopsychiatre. Je sais que ça m'a fait du bien. C'était un défouloir où tu pouvais tout sortir.

E. C'est tes parents qui ont cherché ce pédopsychiatre, c'est la maîtresse qui les a conseillés ?

F. Oui, c'est mes parents qui ont fait les démarches.

E. Et quand tu allais le voir tu pouvais parler de ce qui se passait, il te donnait des conseils ?

F. C'était des groupes, on faisait cela avec d'autres enfants. Nous faisons des jeux improvisés, des mises en scènes. Le pédopsychiatre était un adulte à qui tu pouvais tout dire, tu pouvais même l'insulter si tu le désirais. Certains enfants lui disaient « t'est un connard, t'est un gros con, de toute façon tu es trop moche ». On se moquait de lui.

E. C'était le bouc émissaire de tous les enfants.

F. Exactement. Et lui il restait stoïque.

E. Et après, il vous disait la sensation que ça lui avait fait ?

F. Je ne sais plus. Je me rappelle d'une salle où l'on improvisait des situations, l'on plaçait des objets pour par exemple faire une chambre. Et l'on faisait des jeux de rôles. Il y avait d'autres enfants et quand ils parlaient, je me rendais compte qu'ils vivaient aussi des choses très difficiles.

E. Tu étais dans un groupe d'enfants qui vivaient à l'école des situations difficiles ?

F. Non, il y avait diverses raisons. Certains enfants avaient des problèmes dans leur famille, c'étaient des enfants battus, les situations n'étaient pas homogènes.

E. C'était des enfants qui vivaient une souffrance dans différentes expériences.

F. Et qui pouvaient extérioriser tout ça.

E. Tu as fais cela pendant combien de temps ?

F. Pendants plusieurs mois.

E. Mais as-tu remarqué un changement d'attitude de la part de tes camarades de classe. Ou as-tu remarqué un changement de comportements sur le long terme, petit à petit lorsque tu es allée voir ce pédopsychiatre ?

F. Je sais qu'on avait un prof très bien. Il me semble qu'il y a eu quelque chose dans la classe qui s'est passé et que mes parents ont été mis au courant. Mais je suis désolée, je ne me rappelle plus vraiment.

E. Toi tu avais aussi pris peut-être un petit peu de confiance en allant chez le pédopsychiatre et en étant confrontée à d'autres enfants en souffrance. Tu m'as dit que tu n'avais pas parlé de cela à tes parents auparavant car tu en avais honte. Quelle a été la réaction de tes parents quand ils l'ont appris ? Ont-ils été très surpris ? Leur as-tu expliqué que cela durait depuis plusieurs années déjà ? Tu te rappelles comment ils ont réagi ?

F. Non.

E. Et dans cette situation de bouc émissaire quelle a été la chose la plus difficile pour toi à accepter.

F. L'isolement, dans ces moments où l'on se moque de toi, que tu es rejetée, et que tu te retrouves seule avec toi-même. Tu as honte et tu te sens isolée dans ce rôle qu'on te donne.

E. Donc un enfermement dans un rôle et un isolement de par cette étiquette qui te mettait à l'écart parfois.

F. Et de ne pas comprendre. De se sentir seule, pas aimée. Tu te demandes pourquoi ?

E. C'est vrai que c'est paradoxal car tu étais intégrée dans le groupe mais toujours seule.

F. Pas toujours. Mais je ne sais pas, le sentiment de honte finalement.

E. Et maintenant lorsque tu repenses à cette histoire est-ce que cela te fait encore souffrir ?

F. Non j'ai vraiment oublié, il y a juste deux événements dont je me souviens. Maintenant, j'ai fait ma vie. Après il y a eu le cycle d'orientation et c'était génial. Mais je pense que c'est quelque chose qui est resté, surtout quand je me retrouve dans des situations d'école. À l'E.C.G. je n'étais plus trop motivée par les études et ma classe ne me plaisait pas, il y avait une mauvaise ambiance. Suite à cette expérience à l'école primaire, j'ai mis une carapace, je me suis endurcie. Je n'étais pas très avenante et donnais une impression de confiance hautaine. Une apparence fermée pour pas que l'on se moque de toi.

E. Pour te protéger. Donc à l'école primaire tu étais souvent embêtée, au cycle tu étais la fille cool...

F. Oui je m'amusais bien, j'avais des amis.

E. Et à l'E.C.G. tu t'es renfermée du coup ?

F. Ce qui c'est passé à l'E.C.G. c'est que je ne connaissais plus personne, c'était un nouveau cadre. En première année tout s'est bien passé, ma classe était sympa. En deuxième année la classe était moins bien. J'avais un look « roots » avec mes grands foulards dans les cheveux et j'étais un peu hors normes.

E. Donc de par ton habillement tu t'étais rendue hors normes par rapport à la mode de l'époque.

F. Voilà, mais de toute façon je n'avais pas tellement d'affinités avec les gens de ma classe. Je m'entendais surtout bien avec une fille.

E. Tu n'avais pas d'affinités mais tu n'étais pas pour autant malmenée ?

F. Non, du tout. Mais comme je n'avais pas beaucoup d'affinités et que je ne connaissais pas grand monde, je me sentais seule.

E. C'est vrai qu'à l'E.C.G. tu es dans des classes où les élèves changent souvent en fonction des cours. Les élèves sont très mélangés.

F. Oui, et j'avais aussi changé de classe par rapport à l'année précédente. Et beaucoup d'élèves que je connaissais de la première année étaient partis. Cette année n'était pas bien, je me sentais à l'écart, je suis partie. Peut-être que je m'étais mise moi-même à l'écart.

E. Mais si tu n'avais pas d'affinités...

F. Oui voilà... Il y a toujours cette appréhension latente qui surgit parfois.

E. Suite à cette deuxième année où tu n'apprécias guère ta classe tu as décidé de partir de l'école ?

F. Oui mais aussi, j'avais envie de voyager, de faire un bac par correspondance. C'était très bien, j'ai travaillé, j'ai voyagé et quand je suis retournée en troisième année de l'E.C.G je suis tombée sur une classe très chouette avec une bonne ambiance. J'étais à nouveau motivée.

E. Oui, tu étais reposée et motivée après tes expériences de travail. Tu t'es rendue compte que tu désirais avoir un métier qui te plaise vraiment. Et maintenant, tu as commencé l'I.E.S en première année, tu te sens bien ?

F. Oui, c'est cool, il y a des gens vraiment sympas.

E. Et tu n'es pas marginalisée par des habits, tu es dans la norme...

F. Oui je suis dans la norme. (Rires) Mais j'ai quand-même encore souvent ce petit sentiment d'appréhension qui me poursuit. Et voilà.

E. Mais un sentiment d'appréhension vis-à-vis de qui ou de quoi ? Peux-tu le définir ?

F. La peur...

E. La peur d'aller en cours le matin ?

F. Non, cette peur que tout à coup cela dérape...

E. Que tu puisses être rejetée ?

F. Oui, oui, c'est cela en fait.

E. Oui cela réveille parfois de vieilles mémoires et...

F. Et tout le monde va se moquer de moi, je vais être rejetée, voilà.

E. Mais cela ne se passe plus.

F. Non effectivement !

E. Est-ce que tu crois que cette histoire, vécue durant ton enfance, ne t'a apporté que de la souffrance ? Est-ce que tu penses que le malheur peut rendre plus fort ? Quelle est ta vision par rapport à cela ?

F. Je pense que le malheur peut rendre plus fort même si je suis sensible et émotive. Le fait d'avoir ressenti l'exclusion, le rejet, la moquerie, m'a permis de développer une sensibilité aux autres, aux exclus, aux rejetés. Cela me touche.

E. Cela est assez flagrant par rapport à la formation que tu es en train d'effectuer pour devenir assistante sociale.

F. Oui, il faut être dans l'empathie, tenter de voir avec les yeux de l'autre. Donc voilà, une sensibilité et une ouverture...

E. Une sensibilité face à la souffrance d'une autre personne et ce, même si tu ne vis pas la même souffrance.

F. Voilà.

E. Tu peux comprendre ce que c'est une souffrance. D'être rejeté, mal intégré. Donc cette expérience qui était douloureuse t'a apporté cela de positif ?

F. Oui.

E. Tu n'aurais peut-être pas réussi à développer cela sans l'avoir vécu toi-même au préalable ?

F. Peut-être que oui, peut-être que non, peut-être que j'aurais pu développer d'autres choses. Cela m'a permis d'être assez tôt, plus sensible, plus ouverte, plus tolérante. Je n'aimais pas que l'on se moque de quelqu'un gratuitement. Cela m'a apporté une ouverture, une sensibilité. Je fais attention à ce que je dis, à ne pas blesser les gens. Parfois l'on peut blesser sans le vouloir, en plaisantant. Je suis aussi critique par rapport à moi-même, je peux me dire « ce que tu viens de dire est nul » ; je fais attention aux autres.

E. Comment comprenais-tu ce que tu vivais à l'époque. ? Te donnais-tu des explications pour comprendre ? Cherchais-tu un signifiant à cette situation qui faisait que parfois tu étais acceptée, et d'autres fois rejetée ?

F. Oui je me disais : « de toute façon je suis bête et je suis moche. »

E. Mais est-ce que tu te disais aussi des phrases telles que « les autres sont méchants » ?

F. Non, je me sentais surtout inférieure aux autres. J'avais la sensation de ne pas être comme eux.

E. Avec le recul des années arrives-tu à expliquer pourquoi tu t'es retrouvée dans cette situation à ce moment de ta vie ?

F. Je pense que cela est dû au fait que je ne me défendais pas. Je pense que c'est quelque chose qui s'est mis en place. Comme tu es tout le temps avec les mêmes gens, tu ne peux pas recommencer une année et te dire voilà...

E. Tu as la même étiquette. Est-ce que tu as rencontré une personne, une passion, ou quelque chose qui a pu t'aider dans cette situation ?

F. Oui, ma grande passion pour les poneys et les chevaux m'a beaucoup aidée. Quand j'étais enfant, je me rendais pendant pratiquement tout mon temps libre au poney club de la Gavotte. Je me suis occupée de plusieurs poneys. C'était chouette de voir les adultes te faire confiance en te rendant responsable. Tu t'occupais des poneys, les accompagnait en promenade.

Avec le recul, je pense que c'est ce qui m'a le plus aidé durant les périodes où ça n'allait pas à l'école. Le fait d'être dans un cadre hors de l'école me permettait de sortir de mon rôle. Je n'étais plus Fabienne la fille dont on se moque toujours. Je me sentais dans mon élément, libre.

Je me souviens aussi que quand j'étais triste, de m'occuper de mon poney me faisait du bien. Je me consolais auprès de lui. Il fallait aussi développer une relation de confiance, les animaux sont très sensibles. J'ai eu des échanges très tendres je crois que cela me donnait un équilibre, tu pouvais vraiment avoir une relation où tu t'occupes, tu soignes. On me demandait par exemple : « comment tu mets la bride » ? Alors j'expliquais comment faire. Oui, tu avais une place...

E. Tu étais revalorisée, tu avais une place de meneuse, de personne qui connaissait, qui transmettait le savoir, qui prenait soin d'un plus faible, d'un petit poney...

F. Oui, oui (rire).

E. C'est mignon ! Penses-tu être actuellement totalement sortie de ce rôle de souffre-douleur ou crois-tu te retrouver encore parfois dans des situations similaires ?

F. Non.

E. Tu n'as pas parfois des sensations lorsque tu es dans un groupe... Par exemple, tout à coup il se passe quelque chose et tu es à nouveau rejetée, mais c'est juste un groupe à un moment, pendant une heure...

F. Oui cela m'est arrivé, mais je ne sais, c'est bête, il faut relativiser. Un petit sentiment du genre : « mais il se moque de moi, s'il a un problème, il faut qu'il me le dise ». J'ai eu peur

d'une confrontation et tout ce qui s'en suit. Mais cela dépend beaucoup du moment. Parfois, tu es surprise par les attitudes ou les propos de certaines personnes donc tu ne dis rien. Parfois, si tu connais la personne, ou si tu es dans un état d'esprit où tu as la vanne facile, tu peux répondre.

E. Penses-tu être parvenue à pardonner aux autres, à la vie et à toi-même cette situation que tu as vécue à l'école primaire ?

F. Oui, et je me rappelle que lorsque j'étais en septième et huitième, je parlais souvent de pardon. Je dis « il faut pardonner dans la vie quand quelque chose de dur t'arrive. » Le pédopsychiatre et mon prof parlaient régulièrement de cette notion de pardon.

E. Mais tu as eu un prof en cinquième et sixième qui vous a inculqué des valeurs humaines qui ont parlé à ton cœur ?

F. Non je pense que c'était en lien avec ce qui s'était passé et qu'un travail avait été fait avec moi sur le pardon. Sur le fait de ressortir les choses et de pardonner.

E. Mais avec le pédopsychiatre tu as fait un travail sur le pardon ?

F. Peut-être soit avec le psychiatre, soit avec le prof, je ne sais plus. Mais je pense qu'il y avait eu quelque chose autour du pardon. « Pour aller de l'avant, il faut pardonner », c'était quelque chose de ce niveau.

E. Et si tu avais une baguette magique qui faisait que tu pouvais revenir en tant qu'adulte à cette époque de ta vie, que dirais-tu à cette petite fille que tu étais ? Comment la réconforterais-tu ?

F. Je la prendrais dans mes bras, je lui dirais que : « ce n'est pas grave, tu n'es pas moche, ce n'est pas de ta faute et que le meilleur est devant ». Et voilà, je lui ferais un gros câlin.

E. Tu lui dirais alors que plein de belles choses l'attendent ?

F. Oui, que c'est juste un passage un peu difficile mais qu'il ne faut pas qu'elle doute d'elle. Voilà, et qu'elle ait confiance en la vie et vis-à-vis des autres aussi.

E. Y a-t-il quelque chose que tu aimerais rajouter, qui t'es revenu ?

F. Non, je n'ai rien qui me revient.... Si, je me souviens de quelque chose mais, je n'arrive pas à définir si c'est une histoire vraie ou pas, c'est quelque chose avec des vers de terre. On te met des vers de terre dans la culotte. Mais je ne sais pas...

E. Si c'est fantasmé ou si c'est la réalité ?

F. Oui., je vois une scène dans les hauts de l'école, où tu as des gamins qui te choppent et te mettent des vers de terre dans la culotte...

E. Je me demande quand même comment tu aurais pu imaginer une histoire pareille.

F. Mais je ne me rappelle pas si c'était un ou deux ou si ce n'était pas une autre finalement ou plusieurs personnes. Mais j'ai un souvenir de ce genre.

Sinon, tu sais, j'ai fait un rêve il n'y a pas longtemps, je me suis revue dans ma chambre de l'ancien appartement où nous habitions avec mes parents et ma sœur. Je voudrais te le raconter, alors voilà : je suis dans mon lit, et me lève pour faire ma toilette, j'ouvre la porte, me dirige vers la salle de bain, j'allume la lumière et escalade un petit escabeau en bois qui me permet d'être à la hauteur du miroir juste au-dessus du lavabo. Je me regarde dans la glace et j'ai sept ans. Cela me choque et je me réveille. Ce détail de l'escabeau m'a paru drôle. En effet, je ne me rappelais plus du tout de lui. C'était étrange de se revoir avec des traits si nets. J'ai eu une sensation de tristesse et de chaleur aussi, j'ai été émue.

### **10.3. Entretien n°3 du 12 mars 2008 avec Christelle sur le thème du bouc émissaire**

#### ▪ Succincte présentation de Christelle

*Christelle, qui a 22 ans au moment de l'entretien, a vu le jour à Genève. Son père, né à Château d'Oex est horloger et sa mère, d'origine française mais ayant toujours résidé à Genève exerçait le métier de décoratrice.*

*Sa jeunesse s'est déroulée dans un cadre familial normal. Cependant, la naissance de sa sœur, de cinq ans sa cadette, qu'elle désirait pourtant, lui a causé passablement de problèmes. Sa mère ayant accouché le jour de ses premières promotions scolaires, n'a pas pu assister à la cérémonie, d'où un sentiment naissant d'injustice et de mise à l'écart qui a toujours nuit à ses relations avec sa petite sœur, sur laquelle se reportait toute l'attention de ses parents et des tiers.*

*Ses relations avec son père étaient un peu tendues lors de sa scolarisation, Christelle ne montrant que peu d'intérêt pour les études, qu'elle suivit à l'école publique genevoise. Au sein de son établissement scolaire, le redoublement n'était pas cautionné. Les élèves qui avaient de la facilité se voyaient motivés et soutenus par les enseignants, tandis que ceux qui se trouvaient en difficulté étaient laissés pour compte. Dans sa classe régnait un climat de compétition entre les élèves. Christelle termina sa scolarité obligatoire en obtenant des résultats modestes sans toutefois redoubler.*

*Après deux ans passés à l'Ecole de Culture Générale, Christelle entreprit un apprentissage d'assistante en pharmacie de trois ans et obtint son certificat avec de bonnes notes. Cependant, durant cette période elle eut à subir le mobbing du gérant de la pharmacie, à l'instar de ses collègues dont dix sur un effectif de douze quittèrent leur emploi. Cet épisode lui a fait se sentir à nouveau le bouc émissaire, d'autant plus qu'elle était une apprentie, et non pas professionnelle diplômée. Elle a éprouvé le sentiment d'être injustement traitée, dénigrée et impuissante.*

*Tombée enceinte avant la fin de son apprentissage, son employeur ne lui proposa pas d'engagement et Christelle se retrouva au chômage pendant dix-huit mois. A l'issue de cette période, elle retrouva un emploi, mais le quitta après trois mois, suite à des problèmes relationnels.*

*Christelle se décrit comme une personne gentille mais à caractère fort, qui a appris à se construire une « carapace » depuis son enfance. Petite, elle s'entendait relativement bien avec les adultes, sauf ceux qui représentaient une figure d'autorité. Elle aimait beaucoup jouer, grimper aux arbres, danser, rigoler et ne pas penser aux études. Elle se rêvait parcourant le monde telle une aventurière.*

L'entretien à proprement parler

E. Te rappelles-tu de l'âge que tu avais ou de l'année scolaire dans laquelle tu étais lorsque tu as vécu cette situation de bouc émissaire ?

C. Cela a vraiment commencé lorsque j'étais en deuxième et troisième primaire. A la récréation, on me bousculait, on me tirait les cheveux, on m'insultait. On ne m'intégrait à aucun jeu, je ne pouvais jouer avec personne. Chaque fois que j'essayais de m'intéresser à

quelque chose, on me chantait des chansons. J'étais catégorisée et cela ne concernait pas que la classe, toute l'école connaissait la chanson.

E. C'était quoi comme chanson ?

C. Je n'ai pas très envie de la chanter.

E. Alors ne la chante pas si tu ne le veux pas. C'était une chanson sur toi et elle n'était pas très gentille, c'est cela ?

C. Oui, elle était sur moi, pleine de rimes et vraiment pas sympa.

E. Et toute l'école la chantait à tue-tête ?

C. Oui, toute l'école s'était passé le mot.

E. Cela a commencé en deuxième, troisième primaire et cela a duré combien de temps ?

C. Jusqu'à ce que je rentre au cycle. Mais là je me suis confrontée à un nouveau problème : comment se faire des amis quand tu as enfin compris qu'il faut travailler si tu veux arriver à quelque chose dans la vie alors que les autres ont fini par comprendre que l'école ne sert à rien ?

E. Tu t'es sentie en décalage avec les autres ?

C. Oui, et j'avais une nouvelle classe car tous les autres allaient en scientifique, en moderne et en latine alors que moi, j'allais en générale. Je m'étais dit que c'était le moment de faire autre chose, d'apprendre à l'école, de rattraper mon retard et de pouvoir faire quelque chose plus tard. Par contre, les autres élèves de ma nouvelle classe étaient plus en cours pour s'amuser. Alors, moi j'étais souvent assise devant et j'écoutais les profs. Donc, certains se moquaient de moi, m'insultaient, ça ne se passait pas toujours bien, ils me volaient parfois mes affaires. Mais je ne me suis jamais faite agressée physiquement.

E. Tu ne t'es pas retrouvée le bouc émissaire de toute ta classe.

C. Non, mais ce qui a mis un terme à cette situation qui recommençait comme en primaire et qui me dérangeait, c'est que j'ai mis une baffe à un garçon très populaire dans la classe, qui m'avait tiré les cheveux. Il a eu la marque de la main toute l'après-midi sur la joue. Depuis ce jour, plus personne ne m'a embêtée.

E. Donc, si j'ai bien compris, la situation de souffre-douleur que tu as vécue a duré jusqu'à la fin de l'école primaire puis, lorsque tu as commencé le cycle d'orientation, dans un premier temps, cela allait bien, mais, petit à petit...

C. J'ai aussi changé mon comportement, je ne faisais plus croire que je n'en avais rien à faire. J'avais plus l'air de dire : « Si tu ne m'embêtes pas, tout se passera bien ». Du coup, tout s'est bien passé. Quand j'étais à l'école primaire, j'avais plus tendance à « chouiner », à pleurer, à me rabattre sur mon sort. Je me disais : « De toute façon, ils sont tous méchants ».

E. Quand on t'embêtait tu ne te défendais pas, tu allais pleurer dans un coin ?

C. Je me défendais, mais mal. J'avais des réactions violentes, je hurlais dans tous les sens et après, j'allais pleurer. Je pense que ma réaction pouvait pousser les gens à vouloir me faire pleurer, « péter les plombs ».

E. Tu penses que parfois, les enfants venaient t'embêter à l'école primaire uniquement pour te voir crier ?

C. Oui, je pense que cela devait les amuser. Ma mère me récupérait le soir en pleurs, je ne voulais plus aller à l'école. Lorsque j'ai commencé le cycle, cela s'est reproduit vers le milieu de la septième, je ne voulais plus retourner à l'école.

E. Donc, déjà lorsque tu étais petite, tu as pu parler à ta maman de cette situation de bouc émissaire ?

C. Oui.

E. As-tu pu en parler à d'autres adultes aussi ?

C. Oui. Mais cela ne s'est pas mieux passé après, bien au contraire. Les autres enfants disaient : « Elle va pleurer vers sa maman », « Sa maman vient voir la maîtresse ». C'est vrai que j'en parlais.

E. Donc, ta maman et ta maîtresse étaient au courant. Est-ce que la maîtresse avait remarqué des choses ?

C. Oui, mais en primaire ils n'ont jamais essayé de régler quoi que ce soit.

E. Les profs n'ont jamais rien fait ? Il n'y a pas eu de discussion ?

C. Tu sais, il y avait des conseils de classe. Les discussions tournaient autour de sujets comme la vente de pâtisseries, la destination de la course d'école. Nous n'avons jamais abordé le thème des relations entre nous.

E. Votre conseil de classe ne servait jamais à régler les conflits ?

C. Oui, s'il y avait des conflits entre bons élèves, sinon cela ne valait pas la peine.

E. Donc, on était à l'écoute et on cherchait des solutions lorsqu'il s'agissait des bons élèves. Si l'élève était moins bon, on ne s'en occupait pas ?

C. Non.

E. Mais toi, tu as essayé de parler de ta situation au conseil de classe ?

C. Oui.

E. Et puis ?

C. Ils disaient qu'ils ne comprenaient pas puisqu'ils étaient gentils avec moi et que ça se voyait.

E. Si je comprends bien, au cas où tu parlais des problèmes que tu avais eus lors de la récréation au conseil de classe, on te le faisait payer ?

C. Non, on ne me le faisait pas payer, mais on se moquait encore plus de moi en disant : « Elle essaye de parler avec la maîtresse », « Elle essaye de mettre la maîtresse dans le coup », « Elle essaye d'être la chouchoute ». On ne me disait pas des choses violentes mais très désagréables à entendre, moqueuses. Mais il n'y avait pas de violences physiques. Sauf qu'à force d'entendre toujours les mêmes rengaines, chansons, répliques, c'est épuisant. Les mots font souvent plus mal que les coups, mais il faut être passé par là pour le réaliser vraiment.

E. Oui... Qu'est-ce qui a fait, à ton avis, que cette situation émerge ? Par exemple, tu n'avais pas la même classe sociale, tu m'as parlé de tes difficultés scolaires, que tu étais un petit peu ronde...

C. Bien, en effet, mes difficultés scolaires, le fait que j'étais plus ronde que les autres et mes dents de requin, sinon je ne vois pas...

E. Mais, par exemple, est-ce que tu crois que la naissance de ta petite sœur...

C. Oui, cela m'a affecté. Ce n'est pas le fait qu'elle soit arrivée qui m'a perturbée car je la voulais, mais c'est ce qui s'est passé quand elle est arrivée, je me suis projetée...

E. Tu la voulais dans un idéal, tu avais fantasmé une petite copine pour jouer et tu t'es rendue compte que c'était un tout petit bébé...

C. C'est une larve avec laquelle on ne pouvait rien faire...

E. Qu'il ne fallait pas trop toucher car elle est fragile...

C. Voilà, il fallait faire très attention, en tant qu'aînée, je devais montrer l'exemple. Mais mes parents n'ont jamais été désagréables par rapport au fait que je devais montrer l'exemple. Je connais d'autres enfants qui en ont souffert, ce n'était pas mon cas. Mais il est vrai que cela m'a fait beaucoup de peine de voir que les gens ne s'intéressaient plus autant à moi, parce que

j'avais une petite sœur et qu'elle était toute mignonne. Je voyais que les gens ne venaient plus directement vers moi, ils allaient vers ma sœur.

E. Tu as éprouvé un sentiment de jalousie vis-à-vis de cette petite sœur.

C. Oui, d'abandon et de jalousie.

E. Est-ce que tu as eu l'impression que tes parents t'aimaient moins ?

C. Oui, je me disais qu'ils préféraient ma sœur. Parce qu'elle était plus jolie.

E. C'est ce que tu te disais en ton for intérieur ?

C. Oui, c'était ça.

E. Est-ce que tu penses que le fait d'avoir eu une petite sœur, d'avoir été un peu déstabilisée, fragilisée dans cette relation avec tes parents, en t'imaginant qu'ils ne t'aimaient plus, a pu faire en sorte que tu te défendes moins à l'école primaire, ou que tu te fasses plus embêter ? Est-ce que tu crois que les enfants sentaient cette fragilité en toi ? Où ça n'avait aucun lien, c'était tout à fait avant...

C. Je ne sais pas du tout, c'est possible. Je ne pourrais rien avancer, rien affirmer.

E. D'accord. Est-ce que tu veux bien me raconter ces histoires de l'école primaire ? Peux-tu me donner des exemples ? Me dire ce que tu as ressenti ? Comment étaient les autres enfants ? Est-ce que tu avais quand même des amis ?

C. J'avais une amie qui est arrivée lorsque j'étais en quatrième primaire, elle n'était pas Suisse, son père était ambassadeur de Turquie. Elle passait quatre ans dans chaque pays du monde où elle allait. C'était mon amie parce qu'elle ne parlait pas français et que les autres, pour cette raison, ne la trouvaient pas intéressante. Sinon, avant il y avait une fille qui était parfois ma copine et parfois pas. De temps en temps, je l'intéressais et puis plus du tout. C'était bizarre, mais comme c'était la seule personne avec qui je pouvais passer du temps, j'avais tendance à me raccrocher à elle. Sinon, je me souviens que quelques fois je n'ai pas été

invitée aux anniversaires, il y avait les cartons d'invitation qui étaient sur tous les bureaux sauf le mien.

E. Mais donc, d'une façon générale tu étais invitée aux anniversaires sauf à quelques exceptions près ?

C. Oui, mais je pense que les parents devaient aussi dire aux enfants que s'ils invitaient toute la classe, ils devaient aussi m'inviter.

E. Et toi, à tes anniversaires, tu invitais tous les enfants de ta classe ?

C. Oui, en général.

E. Est-ce que tu arrives à me raconter comment cela se passait à l'école, à la récréation, est-ce que tu as des souvenirs qui t'ont marqué ?

C. Je jouais parfois avec Adrienne, que ma mère gardait. Sinon, je ne jouais avec personne de vraiment défini. Chaque fois que j'essayais d'intégrer un groupe, j'étais refoulée.

E. Tu n'as pas de souvenir d'avoir, à un moment donné, joué dans un groupe d'enfants.

C. Non.

E. Systématiquement, lorsque tu allais vers eux, tu étais rejetée d'emblée ?

C. Oui, oui, on me disait des phrases telles que : « Ca ne se joue qu'à deux », « Non ce jeu on ne peut que le faire à 15, pas à 16 », « De toute façon, l'équipe est déjà pleine », « On a déjà commencé à jouer ». Il y avait toujours des excuses inventées. Et comme souvent j'insistais, car j'avais vraiment envie de jouer avec eux, je me faisais insulter. On me traitait de grosse, de moche, je n'étais vraiment pas intégrée. Mais je n'ai pas vraiment de souvenirs en particulier. J'ai essayé de zapper toute cette période de ma vie pour repartir à zéro. Je me disais : « Vous pouvez penser que je suis une moins que rien »...

E. C'est ce que tu pensais quand tu étais petite ?

C. Oui, à force de toujours l'entendre, oui. Je me rappelle des grandes lignes et les détails je les ai oubliés.

E. Et quelles sont ces grandes lignes ?

C. Et bien, j'ai toujours cette chanson à l'esprit. Je ne pourrai, je pense, jamais la sortir de ma tête...

E. Tu te rappelles de toute la chanson, la musique et les paroles ?

C. Oui, le rythme et tout !

E. Tu la connais par cœur ?

C. Oui, mais il y en avait d'autres que je n'ai pas retenues.

E. Il y avait plusieurs chansons ?

C. Oui, il y en avait trois ou quatre.

E. Y avait-il d'autres enfants qui avaient droit à ce « privilège » d'avoir une chanson pour eux ?

C. Je n'en ai pas le souvenir.

E. Donc, tu n'étais pas bien acceptée en classe et à la récréation les enfants ne voulaient pas jouer avec toi. Mais en plus de tout cela, parfois les autres élèves du préau t'embêtaient en chantant ces chansons ? Tu ne pouvais pas te réfugier auprès d'une autre classe...

C. On travaillait souvent avec les classes parallèles qui avaient le même degré que nous. On faisait aussi des échanges de classes, on travaillait avec les autres maîtresses pour apprendre d'autres choses. Nous avions donc des ateliers avec les classes parallèles et tous les enfants

connaissaient les chansons. Elle commençait comme ça : « Voici Christelle qui arrive... ». Il y avait deux groupes : l'école et moi.

Je me rappelle qu'en quatrième primaire, on a eu un ordinateur dans notre école. Les élèves qui avaient fini leurs fiches de lecture pouvaient aller jouer un moment avec l'ordinateur. C'était toujours les cinq mêmes élèves qui jouaient avec. Moi, on ne m'a même pas laissé m'approcher de l'ordinateur, j'étais trop nulle. La première fois où j'ai pu faire de l'ordinateur, c'était au cycle.

E. Donc, même au sein de la classe, quand tu essayais de t'intégrer dans un groupe pour travailler on ne voulait pas de toi ?

C. Non.

E. Et tu en as parlé à ta maman ?

C. Oui, oui, ma maman me voyait rentrer le soir, je ne voulais plus aller à l'école. Elle me demandait ce qui s'était passé et je lui racontais. Je lui disais : « Ils sont méchants, ils n'arrêtent pas de se moquer de moi, de m'insulter, de me mettre à l'écart, ils ne sont pas gentils ». Mais on n'a jamais pu régler ce problème. Lorsque j'étais à l'E.C.G., il y avait eu une soirée de retrouvaille des anciens élèves de la classe. Et même là !

E. Donc, même à ce moment-là, dès années plus tard...

C. Oui, on a parlé mais eux étaient encore tous très amis, ils ne s'étaient jamais vraiment quittés car ils habitaient tous dans le même quartier. Ils sont tous allés au collège, moi, je n'y étais pas puisque j'avais fait l'E.C.G. Nous étions vraiment dans un monde parallèle. J'avais l'impression de ne pas habiter sur la même planète.

E. En classe, tes résultats n'étaient pas excellents. Est-ce que tu penses que cela a fait que tu sois encore plus hors norme par rapport à ce groupe d'élèves qui avait l'air assez doué ?

C. Oui, quand la maîtresse m'a annoncé qu'avec les notes que j'avais, et ma façon de travailler, la seule branche qui s'ouvrait à moi était la générale, toute la classe est partie dans un grand éclat de rire.

E. Donc la maîtresse t'a annoncé que tu n'allais pas pouvoir...

C. Elle avait pris tous les carnets des élèves pour faire une évaluation en vue de l'inscription au cycle. Chaque élève allait voir à tour de rôle la maîtresse pour analyser son carnet.

E. Et avec les autres élèves, elle les a pris à son bureau...

C. Oui, elle les a pris à son bureau et parlait discrètement. Quand mon tour est venu, elle a parlé très fort.

E. Et à ce moment là, tous les enfants ont éclaté de rire...

C. Oui, et ils ont dit : « Christelle va en générale, c'est bien fait pour elle, de toute façon, elle n'apprend jamais rien, de toute façon elle est nulle. »

E. Et chaque année c'était la même chose, tes professeurs laissaient faire ?

C. Oui, j'ai eu tous mes profs pendant deux ans soit, en tout, trois sur les six années d'école primaire. Comme ils étaient tous dans la même salle des maîtres, et qu'ils parlaient tous ensembles...

E. Tes parents n'ont jamais essayé un autre moyen, comme par exemple, d'aller voir l'inspecteur ?

E. Est-ce que tes parents ont essayé de trouver une aide extérieure, comme celle d'un pédopsychiatre ?

C. Non, pas à l'école primaire mais au cycle, oui. En cours de biologie, deux élèves m'embêtaient, lorsque je me suis retournée pour leur demander d'arrêter, j'ai fait tomber des ciseaux. Le professeur a cru que je l'avais agressé, que j'avais voulu le tuer. Il a écrit dans le carnet de comportement : « Christelle veut me tuer avec des ciseaux ». Il avait vraiment une imagination très fertile. J'ai essayé de lui expliquer que je n'avais pas voulu l'agresser mais que j'avais, sans le vouloir, fait tomber les ciseaux. Je lui ai dit : « Mais par contre, les filles

de derrière m'embêtent depuis une heure et vous ne leur dites rien ». J'ai eu une carte de renvoi mais qui a été annulée. Je ne suis jamais allée voir la direction pour dire que j'avais eu une carte de renvoi. Je me suis assise dans le couloir et j'ai fondu en larmes. Au même moment, la psychologue de l'école est passée. Elle m'a prise dans son bureau et nous avons discuté. Après, elle m'a dirigée vers une psychiatre. J'ai fait deux ans de thérapie. Cette psychiatre était du genre à rester pendant 45 minutes devant moi et à me dire : « Oui, et alors ? », alors que je n'avais rien dit. Je ne comprenais pas très bien. Il est vrai que je n'ai pas fait d'efforts avec elle, car je ne le jugeais pas nécessaire. Soi-disant, que cela m'a aidé, mais je ne vois pas comment puisqu'il ne s'est jamais rien passé entre la psy et moi.

E. Les adultes à l'extérieur ont pensé que cela t'avait aidé tandis que toi, tu n'as pas eu cette sensation puisqu'elle ne te parlait pas ?

C. Moi je n'ai vu aucun changement.

E. Ce n'est pas à ce moment-là que le changement dont tu parlais avant, et qui s'est produit en septième, est intervenu ?

C. Quand je suis allée voir la psy, j'avais déjà baffé ce garçon.

E. Tu avais déjà réussi à imposer des limites physiques claires pour dire stop.

C. Trop, c'est trop... Non mais franchement, par rapport à la psy je n'ai vu aucun changement. J'ai vraiment eu l'impression de faire acte de présence pour qu'elle puisse avoir de l'argent à la fin du mois et qu'elle n'en avait rien à fiche de moi. Je n'avais pas le désir de me confier à elle, elle ne me donnait pas cette envie. Je ne peux pas dire que cela ne s'est pas bien passé, mais il ne s'est rien passé.

E. Et avec l'autre psychologue, celle du cycle, tu as pu lui raconter les choses ?

C. Oui, j'ai bien plus discuté avec elle, je suis allée la voir deux ou trois fois.

E. Sa porte t'était ouverte, tu pouvais aller la voir quand tu le désirais ?

C. Oui, et avec elle j'avais un vrai contact, je sentais qu'elle s'intéressait à moi. Elle me posait des questions, elle me cherchait un peu. C'est-à-dire qu'elle mettait le doigt sur des choses qui me tenaient à cœur. J'ai beaucoup parlé avec elle, mais pas nécessairement que de moi. Je pouvais parler de tout en général, j'aimais bien discuter avec elle. Elle m'a aidé à me soulager. L'autre psy, je ne vois pas pourquoi on la payait. Et c'est ce que j'ai dit, que cela ne servait à rien de continuer à payer puisque je n'avais pas besoin d'elle.

E. Donc tu es allée voir la psy pour faire plaisir à tes parents, pour les rassurer ?

C. Oui, pour qu'on arrête de toujours m'embêter.

E. Tu te disais : « Je vais voir la psy comme ça on me fiche la paix » ?

C. Oui voilà.

E. Mais est-ce que tu as eu l'impression, toi, que tu n'allais pas bien à un moment donné ?

C. Oui, à un moment donné, mais parce que j'avais un problème de poids.

E. Donc tu n'as pas eu ce problème de poids uniquement durant l'école primaire ?

C. Non, quand j'ai quitté l'école primaire j'étais un peu rondouillarde, alors que pendant le cycle je suis devenue carrément grosse. Je pesais entre 80 et 90 kilos.

E. À l'école primaire, tu étais légèrement ronde et c'est plus tard que tu as vraiment pris du poids en fait. Et cela s'est déclenché suite à tous ces commentaires ?

C. Oui voilà, mais je ne peux pas dire que c'est lié parce que je n'en ai aucune idée. Peut-être bien que oui, peut-être bien que non, mais je ne veux pas leur lancer la pierre pour cela. Mais il est vrai que lorsque j'ai fini le cycle, j'ai fait le point. J'avais arrêté d'aller voir ma psy, j'allais commencer une nouvelle école. C'était le moment propice pour réfléchir à comment je voulais gérer ma vie. Je me suis rendue compte que j'étais mal dans ma peau. Tout mon être transpirait ce mal de peau et les gens devaient le sentir.

E. Donc, au moment du cycle tu t'es sentie mal dans ta peau mais tu n'as pas réagi tout de suite ?

C. Plus je grossissais et plus je me rendais compte que j'étais mal dans ma peau et que les gens devaient le sentir. Pendant les grandes vacances d'été à la fin de la neuvième, je n'ai pas fait de régime, mais j'ai simplement commencé à bouger correctement, à faire des activités. J'ai réduit mes quantités de sucrerie et je suis revenue à un poids d'environ 60 kilos. En un été j'ai perdu 30 kilos.

E. Sans faire de régime drastique, en ayant simplement la volonté d'être mieux dans ton corps.

C. Oui.

E. Tu te disais que maintenant tu avais un nouvel avenir devant toi, le cycle était fini...

C. Et je vais faire des nouvelles rencontres, je vais m'amuser. Je suis vraiment partie sur une base positive. Je me suis dit que puisqu'il fallait tout recommencer, autant me faire des amis.

E. Et c'est vraiment ce qui s'est passé après ?

C. Quand je suis arrivée à l'E.C.G. je me suis faite intégrer, j'avais des amis dans toutes les classes. Tout le monde me disait bonjour partout, je rigolais avec tout un chacun. C'était vraiment super. J'ai même retrouvé quelques amis du cycle. J'ai beaucoup rigolé et même avec des personnes avec qui je ne m'entendais pas bien au cycle. Quand je suis arrivée à l'E.C.G., ça a été l'apothéose de l'amitié.

E. C'est à ce moment-là que tu as rencontré pour la première fois de véritables amis ?

C. Oui, c'est là que j'ai vécues les plus belles amitiés.

E. La petite copine que tu avais à l'école primaire, qui était aussi rejetée, c'était une amie par dépit ?

C. Disons qu'elle n'était pas rejetée par rapport à ce qu'elle était, elle était exclue parce qu'elle ne parlait pas français. L'autre petite fille avec qui je jouais de temps en temps et que ma mère gardait ne s'était pas faite rejeter. C'était une autre forme de souffrances, elle était utilisée car elle ne savait pas dire non. Elle voulait tellement avoir des amis, qu'elle disait oui à tout.

E. D'accord, mais tu étais tout de même amie avec des personnes qui, d'une façon ou d'une autre, étaient exclues, soit parce qu'elles ne parlaient pas la langue, soit...

C. Oui, c'était des personnes qui étaient toujours mises à l'écart. Nous étions en quelque sorte des intouchables.

E. Mais à l'E.C.G. tu as rencontré des personnes qui étaient appréciées de parts et d'autres.

C. Nous étions appréciées pour ce que nous valions.

E. Donc si je comprends bien, l'école primaire était extrêmement difficile. Tu étais souvent rejetée, tu avais très peu d'amis, de personnes sur qui tu pouvais compter et ce autant de la part des enseignants que des enfants. Au cycle d'orientation, on t'a laissée en paix car tu as mis des limites, mais tu n'avais pas encore rencontré des amis de cœur...

C. J'en avais quelques uns, mais c'était plutôt des connaissances.

E. Tu n'avais pas de confident, à qui tu allais parler...

C. Ce n'était pas des « meilleurs amis » mais des connaissances, des collègues de classe.

E. C'est essentiellement à l'E.C.G. que tu es rentrée dans cet univers de l'amitié et de la joie que cela pouvait apporter.

C. J'ai découvert que je pouvais avoir des relations normales, sans engueulade, sans rabaissement, que cela pouvait vraiment être sympa. Ça m'avait fait un petit peu bizarre au début, je pense que ça devait se ressentir. On a vraiment formé des groupes supers.

E. Qu'est-ce que tu te disais ?

C. « Qu'est-ce que j'ai fait pour mériter ça ? », « Mais pourquoi vous êtes gentils comme ça avec moi ? » Ça m'a rendue heureuse et sûre de moi. J'ai pris beaucoup d'assurance et cela m'a rendu le sourire.

E. Comment s'entendaient entre eux les autres enfants de ta classe ? Si j'ai bien compris, ils s'entendaient relativement bien et étaient assez doués à l'école ?

C. Et ils se fréquentaient aussi en dehors de l'école. Ils étaient à la crèche, à l'école primaire, au cycle et au collège ensemble. Ils ne se sont jamais vraiment quittés.

E. Il y avait-il des meneurs dans ce groupe d'enfants ?

C. Oui, il y avait un petit groupe de cinq meneurs.

E. Donc, c'est des enfants qui réussissaient bien, non seulement à l'école, mais aussi dans leurs loisirs.

C. Oui, ils avaient tout pour eux. Leurs parents avaient tous bien réussi dans la vie, ils étaient médecins ou avocats, ils venaient d'un milieu aisé. Un garçon faisait du saxophone, une fille de la harpe et du piano. Il y avait un autre garçon par exemple, qui faisait de la gymnastique avec les engins. Il était donc très doué au cours de gym à l'école et il nous faisait toujours des démonstrations. Mais c'était dévalorisant pour ceux qui n'arrivaient pas à en faire la moitié et qui n'avaient pas de souplesse.

E. Et toi, tu n'avais pas de meilleurs résultats à la gym ?

C. Moi j'ai aimé la gym lorsque j'ai commencé le cycle car les cours étaient séparés entre les filles et les garçons.

E. Et pendant ces moments de gymnastique, très structurés, tu pouvais jouer avec...

C. Lorsque nous avions des jeux en classe, ils étaient obligés de jouer avec moi. Mais je n'étais pas pour autant l'idole.

E. Et par exemple, à la gym, lorsqu'il fallait constituer des équipes, tu étais souvent la dernière à être choisie ?

C. Oui, voilà. Ils prenaient d'abord les autres avant.

E. Donc, dans ta classe, il y avait un groupe de cinq meneurs et puis...

C. Et puis des moutons.

E. Qu'est-ce qui a été pour toi le plus difficile à accepter lorsque tu as été enfant, qu'est-ce qui t'a fait le plus de peine ?

C. D'avoir loupé des moments de complicité avec mes copains de classe...De n'avoir pas connu ce qu'était l'amitié mis à part lorsque je suis arrivée à l'E.C.G. J'ai l'impression d'avoir pris du retard dans les relations humaines avec les gens de mon âge.

E. Lorsque tu repenses actuellement à ce qui t'est arrivé à l'école primaire, cela te fait-il encore souffrir ?

C. Non, car j'ai sabré la plupart de mes souvenirs désagréables, en dehors de la chanson qui me trotte toujours dans la tête. Mais comme je pense être la seule à m'en souvenir, cela est pour moi plus facile à accepter. Et souvent, à l'école les gros caïds ne se souviennent plus de leurs victimes, alors que l'inverse est vrai. Moi je m'en souviens, eux peut-être se rappellent-ils de m'avoir un peu embêtée. Je ne peux pas vraiment leur en vouloir car on était enfant, mais il est vrai qu'au fond de moi je leur en veux quand-même. Une appréhension demeure et lorsque je les croise par hasard, cela ne me fait pas plaisir.

E. Tu leur dis encore bonjour ou tu tournes la tête ?

C. De toute façon on ne se parle pas, il n'y a donc pas d'intérêt à ce que l'on se dise bonjour. Il y en a deux ou trois que je salue, mais nous ne parlons pas beaucoup. Nous n'avons pas pris les mêmes directions, c'est comme si nous étions sur une autre planète. Nous n'avons pas les mêmes centres d'intérêt, alors qu'entre eux ils avaient presque les mêmes goûts à tous les

niveaux. Ils avaient tous des plus grands frères et sœurs. Moi j'avais une petite sœur et j'étais la seule à ne pas faire des choses de « grands ». Ils allaient par exemple à la piscine avec leurs grands frères et sœurs. Ils allaient voir des copains faire des compétitions. Avec ma petite sœur, on ne faisait pas du tout les mêmes activités.

E. Penses-tu que cette histoire que tu as vécue lorsque tu étais enfant ne t'a apporté que de la souffrance ? Crois-tu qu'une souffrance peut rendre plus fort ?

C. Je me suis bâtie une carapace. Si la tête de quelqu'un ne me revient pas ou que je lui trouve un air louche, je me ferai « ami ami » qu'après deux ou trois rencontres. Je ne suis pas une personne qui tombe facilement dans les bras de l'autre et lui dit : « Nous sommes des copains ».

E. Cela t'a rendue méfiante à priori.

C. Oui voilà, je ne suis pas non plus désagréable pour rien, mais il est vrai que je suis plus méfiante et ne donne pas facilement ma confiance.

E. Cela t'a appris à ne pas donner ta confiance à tout va ?

C. Oui et surtout à compter sur moi-même et à me construire une carapace.

E. Et tu définirais cette carapace comme quelque chose de positif ?

C. Je ne vois pas cela comme un handicap, mais pas non plus comme quelque chose de positif. J'ai comme principe de ne pas juger les gens ou, si je le fais, de pouvoir revenir en tout temps sur mes aprioris. J'ai moi-même souffert du jugement et je sais ce que c'est.

E. Dans ton métier tu t'occupes aussi du bien-être, de la santé et des autres.

C. Oui, la santé publique.

E. Penses-tu que cela a un lien avec ce que tu as vécu ?

C. Non, je pense que cela a toujours fait partie de ma nature. J'aime discuter, conseiller, et dire : « C'est ça qu'il faut prendre, c'est ça qu'il faut faire ». Ce que j'aime, c'est d'avoir mon domaine à moi et que l'on vienne me questionner.

E. Donc, c'est un métier qui te valorise et rend service aux autres.

C. Oui, je me sens utile, ça me fait plaisir et en plus, ça peut rendre service.

E. Quand tu étais enfant, comment comprenais-tu cette situation que tu vivais, te donnais-tu des explications ? Est-ce que tu cherchais des causes ? Que te disais-tu dans ta tête ?

C. Je me disais que les enfants ne m'aiment pas et qu'ils sont méchants avec moi.

E. Ils ne m'aiment pas et ils sont méchants ?

C. C'est vrai que je n'ai pas cherché plus loin que le bout de mon nez et avec le recul, je ne me suis rendue compte que j'avais peut-être été aussi un peu désagréable. Mais comme j'ai tout « zappé » à partir de là, je ne peux pas revenir en arrière.

E. Mais est-ce que tu es devenue désagréable parce que les autres enfants étaient désagréables avec toi ou est-ce que tu l'étais à la base ?

C. Je n'avais pas la réputation d'être désagréable. Mais bon, maintenant ce n'est pas que cela ne m'intéresse pas de le savoir, mais comme j'ai fait un trait... Voilà, j'ai revécu ma vie, je suis repartie à zéro.

E. Tu as fait table rase du passé, c'est cela ?

C. A 22 ans, j'ai déjà refait trois fois une nouvelle vie. Donc voilà oui, j'ai vraiment fait table rase. Ce qui est fait est fait, on ne peut pas changer le passé, mais en revanche on peut améliorer le futur. J'ai fait en sorte que ma vie future soit mieux que ma vie passée.

E. Comme ton passé n'a pas toujours été très beau, tu as décidé de te faire un bel avenir, c'est cela ?

C. Oui, c'est cela.

E. Tu t'es donné les moyens d'avoir une belle vie.

C. Hum, hum. Et maintenant je rigole bien, parce que de tous ceux qui sont passés au collège et qui se moquaient de moi parce que et j'étais en section générale, et bien les trois quarts ont raté leurs études et ils n'ont rien entre les mains. Alors que moi j'ai une famille et un travail. Dans la vie, il ne faut pas baisser les bras, il ne faut pas désespérer.

E. Avec le recul des années, parviens-tu à expliquer pourquoi tu t'es retrouvée dans cette situation à ce moment de ta vie ? Ou n'as-tu pas du tout cherché d'explications ?

C. Non, je n'ai pas cherché et je crois que je ne chercherai pas !

E. D'accord. Est-ce que tu as pu rencontrer une personne ou une passion qui a pu t'aider dans cette situation ?

C. J'ai touché un petit peu à tout. J'ai fait du trampoline, de l'aérobic et des anneaux. J'ai fait du piano pendant en tous cas cinq ans mais à la fin j'en ai eu marre. J'ai beaucoup aimé faire du piano, c'était une heure très relaxante de ma journée.

E. Tu as fait du piano quand tu étais petite, à l'école primaire ?

C. Non, j'ai commencé à faire du piano quand ma sœur a débuté les cours de Jacques Dalcroze. Mes parents avaient acheté un piano qui était au milieu du salon. Je ne savais pas en jouer, mais ma maman ne voulait pas que l'on tape n'importe comment sur le piano, juste pour embêter. Si on voulait toucher le piano, il fallait prendre des cours. Après, j'ai eu la possibilité d'apprendre à jouer du piano sans suivre de cours de solfège. Comme je ne voulais pas faire de cours de solfège, on m'a trouvé un professeur privé.

E. Mais pendant ces années, lorsque tu étais vraiment toute petite, il n'y a pas eu quelque chose qui...

C. J'ai fait de la danse et j'ai beaucoup aimé cela jusqu'au jour où et les examinateurs sont venus. Ils venaient chaque année regarder le travail que nous faisons et notre évolution. Ils avaient dit : « Christelle a fait des efforts, elle a progressé, mais par contre, il faudrait qu'elle perde du poids. »

E. Tu étais à l'école primaire ?

C. Oui, j'étais encore à l'école primaire. J'ai très mal pris leurs propos, je me suis sentie très vexée. Et c'est vrai qu'à partir de là, à la danse, avec les autres, ça ne s'est plus bien passé non plus.

E. A la danse aussi ?

C. J'étais aussi mise à l'écart car j'avais un problème de poids et elles, elles étaient toutes anorexiques. Elles avaient une souplesse, une fluidité de mouvements que je n'avais pas. Donc j'étais sujette à des moqueries, mais c'était moins prononcé qu'à l'école.

E. Les critiques étaient surtout émises à l'encontre de ton poids ?

C. Non, pas par rapport au poids et à la souplesse. C'était vraiment par rapport à des problèmes spécifiques à la danse.

E. Tu ne rencontrais pas de difficulté parce que tu étais la mal aimée du groupe...

C. Non, j'étais le sujet de moqueries simplement parce que je n'arrivais pas aussi bien que les autres. En revanche, si je pleurais parce qu'elles m'avaient vexée, elles couraient vers moi et me serraient dans leurs bras. Ce n'était vraiment pas les mêmes relations qu'à l'école.

E. Elles se rendaient compte...

C. Qu'elles avaient été trop loin et qu'elles m'avaient rendue malheureuse. Mais le jour où l'on m'a dit que si je voulais continuer la danse, il fallait que je perde du poids, je n'y suis plus retournée.

E. Penses-tu que la danse ou le piano ont pu t'aider à un moment donné lorsque tu étais enfant ?

C. Je ne pense pas que cela ne m'ait aidée, mais ça m'a fait du bien.

E. C'était comme des pauses ?

C. Voilà, oui. Et c'était un moment où l'on ne m'obligeait pas à faire mes devoirs, c'était un moment de détente et de plaisir. Cela ne m'a pas aidé à quoi que ce soit, ça m'a soulagée.

E. Penses-tu actuellement être totalement sortie de ce rôle de bouc émissaire ? Où te retrouves-tu parfois encore dans cette situation, par exemple en société ou au travail ? Tu m'as dit que dans un ancien travail ton patron s'en prenait beaucoup à ses employés. Cela t'est-il arrivé à d'autres moments ?

C. Non, car je mets immédiatement le « holà ».

E. Donc dès que tu sens...

C. Dès que je sens que je pourrais tomber dans une relation déplaisante, ou je stoppe la relation, ou j'en parle directement et je mets des limites.

E. As-tu l'impression d'avoir pardonné aux enfants, à la vie et à toi-même cette situation de bouc émissaire que tu as vécue par le passé ?

C. C'est le passé, ce qui est fait est fait, on ne peut pas revenir en arrière. Je n'ai pas le désir de pardonner, car je n'en vois pas la nécessité. De toute façon, ils n'ont pas envie que je leur pardonne. Je pense que ça ne sert à rien de pardonner, on ne se reverra pas ou peu, ou de toute façon dans des conditions qui ne seront pas amicales. Je ne vois pas l'intérêt de gaspiller du temps et de la salive à pardonner à des gens qui n'en n'ont rien à faire et qui se souviennent à peine de moi.

E. Je ne parlais pas d'un pardon dans le sens d'aller vers eux et leur dire : « Je vous ai pardonné ». Mais d'un pardon plus profond, à l'intérieur de toi...

C. Je n'ai pas pardonné ! J'ai fait abstraction !

E. D'accord. Et par rapport à la vie, est-ce que tu as été fâchée à un moment donné qu'elle t'ait mise dans cette situation ?

C. Oui peut-être, mais j'en ai pas un souvenir marquant.

E. Si tu étais en possession d'une baguette magique qui te permettrait de revenir en tant qu'adulte à cette période où tu étais enfant, que dirais-tu à cette petite fille que tu étais ? Quels conseils lui prodiguerais-tu, comment la réconfortais-tu ?

C. C'est une question que je me suis souvent posée, mais je crois que je n'ai jamais trouvé la réponse.

E. Imagine que tu as les yeux fermés, la petite baguette magique entre les mains, tu tapes un coup et tu te revois petite.

C. Je crois que ce n'est pas quelque chose que je lui dirais, mais plutôt que je lui montrerais. Je lui montrerais comment ça deviendrait si ça se passait comme ça. Comment ça s'est passé en restant comme ça, et comment ça pourrait se passer si on changeait les choses. Je ne sais pas comment expliquer, ce n'est pas facile. J'essaierais de faire comme dans les films fantaisistes de Noël : « Regarde si tu continues comme cela, ça va se passer comme cela, mais tu arriveras à t'en sortir ».

E. Tu ne lui donnerais pas un conseil sur comment ne pas continuer dans cette voie avec eux ?

C. Non, car je sais que de toute façon elle ne m'écouterait pas.

E. Donc c'est pour cela que tu préférerais lui montrer une sorte de film ?

C. Lui montrer vaguement, entre guillemets, ce qui pourrait se passer et ce qui se passera. J'essaierais de la sensibiliser sur le fait qu'il faut être ouvert aux autres même s'ils sont désagréables et qu'il ne faut pas toujours hurler pour rien. Je pense que c'est un problème que

j'ai eu et auquel je n'ai pas immédiatement fait attention. Cela a aussi peut-être aggravé les autres problèmes que j'avais sans toutefois les déclencher.

E. Tu parles du fait que tu peux crier facilement ?

C. Oui, que je m'énerve facilement. Je voudrais juste lui montrer qu'il ne faut pas s'énerver aussi facilement. Cela ne vaut pas la peine de se faire du mouron pour des sottises.

E. Est-ce que tu aimerais rajouter quelque chose, y a-t-il des souvenirs qui te sont revenus ?

C. Oui, j'ai tellement essayé de faire abstraction de ce passé que je trouve extraordinaire de voir tout ce qui a ressurgit. Je m'étais juré de ne plus jamais y revenir. Je l'ai vraiment fait juste pour ton mémoire et te faire plaisir. Il est vrai que ça ne me fait pas mal car j'en ai tellement fait abstraction, et bien ça m'est devenu égal. Je suis maintenant tellement contente de ce que j'ai, de ma fille, même si je ne l'avais pas choisie. J'espère simplement qu'elle ne vivra pas la même chose.

E. Et si cela arrivait ?

C. J'espère réagir mieux que comme on l'a fait pour moi.

E. Et cela consisterait en quoi de « réagir mieux » ?

C. Ce serait de sensibiliser les enfants, de discuter avec eux en groupe. Mais aussi les sensibiliser au fait que ce n'est pas agréable de se faire insulter, lancer des pierres...

E. On t'a lancé des pierres ?

C. Oui, mais de loin, elles ne m'ont pas touchée. J'essaierais de sensibiliser les gens comme on le fait pour le code de la route. Montrer des photos « Bien, vous voyez le petit lapin, il a essayé de traverser et maintenant il est tout aplati ». Quelque chose dans le même style. J'aimerais qu'ils comprennent que les mots peuvent faire très mal, qu'il n'y a pas que les gestes. Il est vrai que parfois les enfants sont méchants entre eux, mais il y a des limites.

J'espère que ma fille n'aura pas ce problème. Mais peut-être que c'est elle qui les traumatisera, on ne sait pas. Mais je pense que cela va bien se passer.

E. Oui, je le pense aussi, il n'y a pas de raison.

C. C'est bon pour moi, je n'ai plus rien à dire.

E. Merci beaucoup.

## **10.4. Entretien n°4 du 8 juin 2008 avec Julie sur le thème du bouc émissaire**

### ▪ Succincte présentation de Julie

*Julie est issue d'un milieu aisé, née à Genève en décembre 1952 d'un père luxembourgeois et d'une mère anglaise travaillant tous deux dans une organisation internationale. Son frère a vu le jour en Angleterre en août 1955. Elle a été essentiellement élevée par sa grand-mère maternelle, qui vivait avec eux, sa mère travaillant à plein temps pendant que ses enfants étaient petits. Plus tard, en plus de son travail, lorsque les enfants ont été adolescents, la maman a entrepris des études universitaires par correspondance qui ont duré six ans. Pendant cette période, les enfants n'ont quasiment pas vu leur maman, qui passait le plus clair de son temps après le travail à étudier. La grand-mère était celle qui assurait le suivi de l'intendance de la maison aidée de diverses jeunes filles au pair. Julie nous dit avoir eu une vie de famille très heureuse et sécurisante malgré des ressentiments qu'elle a pu éprouver contre sa mère à l'adolescence.*

*C'est à l'école seulement que Julie a commencé à apprendre le français. En effet, chez elle, on parlait anglais et allemand. L'école primaire qu'elle a fréquentée était de type populaire. La majorité des élèves de sa classe étaient issus du milieu ouvrier, certains d'entre eux étaient même des enfants orphelins ou retirés de leur famille, qui vivaient en institution. Elle a obtenu une dérogation pour commencer l'école plus tôt à un peu plus de quatre ans et demi au lieu de cinq. Elle a senti très rapidement un décalage entre elle et les autres élèves d'une part, parce qu'elle appartenait à une classe sociale élevée et d'autre part, parce qu'elle était une étrangère qui ne parlait pas un traître mot de français. Enfin parce qu'elle s'est rapidement trouvée première de classe et par la même occasion « chouchou » des enseignants. Elle se souvient de l'école primaire comme d'une période malheureuse de sa vie.*

*Petite fille, elle entretenait de bonnes relations avec tous les adultes. Elle se décrit comme une enfant sage qui faisait figure de fillette modèle. Elle aimait déjà lire et utiliser des mots compliqués. Elle adorait les animaux et dessinait très bien. Ses rêves étaient ambitieux, elle s'imaginait tour à tour, interprète, avocate, artiste-peintre ou vétérinaire. Studieuse à l'école elle a toujours été encouragée par sa famille.*

*Suite à l'école primaire elle est allée à l'école préparatoire des jeunes filles durant deux ans. Puis l'enseignement mixte a été institué. Alors elle a suivi des cours au collège pendant deux ans. Ayant rencontré des difficultés, elle a fini ses classes dans l'enseignement privé à l'école Moser où elle a obtenu une maturité fédérale. Depuis 1975, elle est titulaire d'une licence en sciences commerciales et industrielles.*

*Après l'université, elle a exercé divers emplois de courtes durées, dans une fiduciaire, une banque avant de se fixer dans le domaine du crédit. Actuellement, elle cumule deux activités professionnelles, une en tant qu'analyste financière et l'autre comme traductrice de programmes et d'applications.*

### ▪ L'entretien à proprement parler

E. Tu avais à peu près quel âge lorsque tu t'es retrouvée dans cette situation où tu étais un bouc émissaire ?

J. Je pense que c'était à partir de la quatrième ou de la cinquième primaire. En cinquième primaire, je me souviens d'avoir eu très très peu d'amis. Le prof, lui, m'avait prise en amitié. J'avais suivi avec lui des cours de bricolage. Il donnait des cours ailleurs en plus d'être enseignant là, dans cette école. Il m'avait proposé de faire cela, je pense qu'il avait un petit peu pitié de moi. Les trois dernières années d'école primaire...

E. C'était surtout les trois dernières années qui étaient les pires ? Après en septième en préparatoire de l'école de jeunes filles cela a-t-il changé ?

J. C'était la même chose.

E. Cela a encore continué ?

J. Cela a duré trois ans, de la quatrième à la septième.

E. D'accord...

J. J'étais très très contente de changer d'école, de changer d'horizon quand je suis passée en secondaire.

E. C'est en changeant d'école que cette situation a pris fin ?

J. Oui, parce que les gens ne me connaissaient pas ailleurs, donc, je ne traînais pas tout mon bagage avec moi.

E. Tout à fait.

J. Tandis qu'à l'école primaire, tu retrouvais les même élèves plus ou moins, peu ou prou. Il y avait toujours ceux qui doublaient ou un nouveau qui venait se joindre au groupe. Il n'y avait pas toujours tout le monde tout le temps, mais le corps de la classe est resté le même. Si tu te faisais victimiser une année cela se reportait sur la suivante. Tu n'avais pas d'échappatoire. Il y a eu des fois où je n'étais vraiment pas très heureuse de la situation. Pas parce que c'était des violences physiques, mais parce que c'était un ostracisme et un mépris. Tu te souviens généralement de petites choses, il y a une histoire qui m'est remontée en mémoire. Ma mère

et ma grand-mère venaient d'un pays qui avait connu la guerre et elles étaient très économes. Nous avons un jardin potager et faisons des conserves de légumes. Des bocaux, des confitures, des choses comme cela, donc c'était vraiment très bien.

Les autres élèves me méprisaient complètement parce qu'ils disaient que je mangeais des conserves. Chez eux ils ne le faisaient pas, ils pensaient que c'était des boîtes.

E. Hum, hum.

J. Et je n'arrivais pas à leur faire comprendre que ce n'était pas du tout cela. C'était quelque chose qu'ils n'aimaient pas du tout donc, je sortais du lot. Il y avait souvent des quiproquos qui étaient dus à la différence de langue. Moi je savais les choses mais en anglais, je ne faisais pas forcément le lien avec le Français. Il pouvait y avoir des difficultés au niveau de la compréhension. Après tu étais traité d'ignorant.

Typiquement ma mère m'avait fait une sorte d'éducation sexuelle, très rudimentaire par rapport à ce qui se fait aujourd'hui mais je savais l'essentiel. Ma mère m'avait expliqué cela en anglais. Quand une fille a ses règles on dit : « to have a period » et moi je ne savais pas du tout ce que c'était quand les filles parlaient de règles, cela ne me disait rien du tout. Je n'ai pas fait le rapprochement et elles me regardaient comme si je tombais de la lune. En fait, je savais mais je n'étais pas sur la même longueur d'ondes. La différence était assez visible, je pense qu'aujourd'hui ce doit être pareil pour tous ces enfants d'immigrés, qui viennent ici, qui ne parlent pas le français à la maison, ils doivent avoir les mêmes problèmes.

E. Pour toi, ce qui a fait émerger cette situation de bouc émissaire lorsque tu étais enfant, est dû surtout au fait que tu étais étrangère, mais aussi d'une classe sociale tout de même supérieure à celle...

J. Les deux choses, je n'allais par exemple pas en colonies de vacances, tandis que les autres gamins s'y rendaient souvent. Moi, je ne savais pas ce que c'était les colonies des vacances. De plus, il ne faut pas oublier que nous étions subdivisés. Il y avait une chose qui n'existe probablement plus, mais nous étions séparés par les religions.

E. Ah, d'accord.

J. C'est une chose qui m'est revenue l'autre jour lorsque j'ai repensé à cette période, c'est que mon frère et moi avons été élevés comme des catholiques mais nous venions d'une famille qui était multi-religieuse. Ma grand-mère maternelle était juive, elle avait perdu une partie de sa famille pendant la guerre dans les camps. Ma mère était née en Allemagne et ils avaient fui en 1936. Ils sont sortis juste à temps, mon grand-père était dans le textile et ils sont rentrés en Angleterre peu de temps avant la deuxième guerre mondiale. Ma mère a eu les mêmes problèmes en Angleterre car elle venait en plus d'un pays ennemi.

E. Oui.

J. Et elle ne parlait pas un mot d'anglais, elle avait fait ses premières écoles en Allemagne. Elle a dû vivre des choses qui étaient encore pires que moi. Mais à quelque part, l'histoire s'est répétée de ce point de vue là.

Enfin, revenons à ce que je voulais te dire, ma grand-mère était juive mais ma mère avait été élevée comme une anglicane puisqu'elle avait grandi en Angleterre, elle était non pratiquante. Mon père a été élevé comme un catholique. Sa mère était assez religieuse, donc elle a insisté pour que nous soyons baptisés car mes parents avaient fait un mariage mixte. Mon frère et moi avons été baptisés catholiques. Mes parents nous obligeaient à faire le catéchisme, à aller à l'église tous les dimanches, mais sans y aller eux-mêmes. Ma mère était parfaitement athée, et mon père absolument non pratiquant. Cela était pour la forme, les grands-parents poussaient de ce côté.

Donc, en classe il y avait deux groupes bien distincts entre les catholiques et les protestants. A l'époque il n'y avait pas trop d'autres religions comme les musulmans. Mais le fait d'être dans un camp ou un autre subdivisait les équipes. Tous ceux qui étaient protestants allaient aux éclaireurs tandis que les catholiques allaient aux scouts et l'on ne se mélangeait pas. Il y avait des choses que l'on ne pouvait pas faire en fonction de cela.

E. Est-ce que tu peux me raconter un peu les histoires de cette école primaire, ce qui t'est arrivé, comment les autres enfants se sont comportés avec toi ? As-tu des souvenirs d'une journée ou de quelque chose qui t'a marqué ?

J. Il y a des incidents comme ça, une chose m'avait frappée, mais elle faisait partie de notre guéguerre contre les voisins aussi. Il y avait des bandes qui se formaient. C'était en hiver et il y avait des poteaux télégraphiques en bois qui étaient goudronnés jusqu'à une certaine

hauteur. Je me rappelle m'être fait sauter dessus par un gang ennemi et ils m'ont tartiné la figure de goudron frais. Je suis rentrée avec du goudron dans les cheveux et ma grand-mère me l'a enlevé avec du beurre, ça m'est resté.

E. D'où venaient ces enfants ?

J. C'était pour une partie des voisins, ils se sont mis à plusieurs, c'était des plus grands qui victimisaient les petits. Il y avait toute une hiérarchie, les pires c'était les pauvres italiens qui vivaient plus loin. Tout le monde les détestait et les méprisait. Ils ont eu des moments très difficiles aussi, mais cela ne nous rapprochait pas pour autant.

E. Tu ne t'es pas sentie proche des enfants de cette famille parce qu'ils étaient aussi...

J. Non, c'est-à-dire qu'ils étaient victimes aussi, mais là il y avait carrément la différence de classe sociale. On était aussi méchant avec eux que les autres.

Ce qui m'est resté aussi c'est surtout que les filles de la classe faisaient un gang, elles se groupaient autour de la plus belle de la classe. Moi j'étais complètement en dehors de ce cercle, j'étais coincée entre personne et les garçons. J'étais dans une sorte d'isolement. À un moment donné une nouvelle élève est venue dans l'école, elle avait des parents suisses allemands. Elle avait emménagé dans le même chemin que moi, deux ou trois maisons plus bas. Avec elle, au début, j'étais assez copine par ce qu'elle ne me connaissait pas.

E. Elle n'était pas encore influencée par...

J. Voilà, exactement. J'avais dix ou onze ans et c'était l'époque des premiers disques « yéyé ». Avec elle, au début, j'étais amie. Quand elle a compris que j'étais dans une situation particulière, elle s'est ralliée aux autres. C'était terrible, c'était vraiment se faire poignarder dans le dos.

E. Hum, tu as dû te sentir trahie...

J. Oui, oui, tout à fait, c'est quelque chose qui m'a beaucoup marqué. Mais j'avais des contacts aussi avec des gens qui étaient dans d'autres classes. Tu m'avais demandé s'il y avait d'autres enfants qui étaient dans la même situation que nous, en fait j'ai omis de te dire qu'on avait des

voisins qui habitaient à peu près en face de chez nous. Le père était également un fonctionnaire international, c'était un collègue de mon père. Mais, c'était un cas un peu particulier, car aucune des filles de cette famille n'était dans ma classe. L'une d'elle avait une ou deux années d'avance sur moi, et l'autre était située quelque part entre mon frère et moi. Nous fréquentions ces gens-là, mais n'étions pas dans la même classe. Nous avons des contacts car nous provenions d'un milieu à peu près semblable.

E. Donc tu avais des amitiés mais pas dans le cercle de ta classe.

J. Non, pas dans la classe en tant que telle.

E. Et les autres petites filles de la classe comment ce comportaient-t-elle avec toi ? As-tu des souvenirs de ce qu'elles on pu te dire ou te faire ?

J. Après tout ce temps il y a prescription. Je ne me souviens pas de cas précis, mais plutôt des impressions.

E. Hum, hum.

J. Forcément lorsque tu ne fais pas partie du même groupe, lorsqu'il y a des courses d'école ou des choses comme cela, tu es toujours livrée à toi-même. À quelque part, cela développe le caractère.

E. Tu te rappelles d'avoir été fortement exclue, mais tu n'as pas nécessairement de souvenirs précis, tels que ceux que tu viens de me raconter sur l'épisode du goudron.

J. Mais c'était aussi l'époque où tu commences à approcher de l'adolescence, les filles avaient des petits amis, des choses comme cela. Pour ma part, je n'étais jamais concernée par ce genre d'histoires.

E. Tu te sentais en décalage vis-à-vis des centres d'intérêts des autres filles de ta classe.

J. Tu me demandais des souvenirs ou j'ai été victimisée, il y a plusieurs choses qui me reviennent maintenant. En classe, le maître t'appelait par ton prénom. On pouvait avoir des

élèves qui avaient le même prénom, en ce cas tu devais utiliser ton deuxième prénom. Mon prénom était très à la mode dans les années 50, nous étions plusieurs à le porter dans la classe. J'ai été obligée de dévoiler mes deux autres prénoms et alors là, je l'ai senti passer. Mon deuxième prénom c'est : Noël et, mon troisième prénom c'est : Camille. Je ne sais pas si tu imagines. Camille, ça fait petite fille modèle, l'on m'a tout de suite surnommée camomille. Noël, c'était tout ce que tu veux. On m'appelait aussi serviette ce qui était une déformation de mon nom de famille. C'était des sortes de...

E. De sobriquets...

J. De sobriquets mais désagréables.

E. Oui, oui.

J. Donc ça c'était une des choses qui n'étaient pas agréables du tout. Ensuite, pendant les premières années d'école primaire, jusqu'à l'âge d'environ 10 ans, j'étais comme tout le monde. Puis, à l'âge de 10 ans, on m'a diagnostiqué une myopie. A partir de ce moment-là j'ai dû porter des lunettes. Cela est extrêmement mal perçu par les autres élèves. En plus, à cette époque, il y avait un journal des écoles édité par le département de l'enseignement primaire. Ce journal avait le malheur de s'appeler « le crapaud à lunettes ».

E. Penses-tu que cela a pu être un des éléments déclencheurs car, si j'ai bien compris, le groupe d'élèves qui constituait ta classe a presque toujours été le même et, jusqu'en troisième ou en quatrième primaire cela a été plus ou moins bien pour toi. A partir de la quatrième, au moment où tu as eu des lunettes...

J. Oui, c'est quand j'ai eu dix ans, c'était à peu près à cette période... Cela venait en plus du reste. Il y avait déjà la problématique dont je t'ai parlée avant, je pense qu'elle était bien installée. Cela permettait de faire des brimades supplémentaires.

E. Oui, oui.

J. Tu vois, c'est assez vicieux...

E. Oui, tout à fait. Donc, en plus des petits sobriquets dont tu m'as fait part avant, l'on te traitait aussi de « crapaud à lunette » j'imagine ?

J. Oui, oui, tout a fait.

E. De plus, comme tu avais l'air d'avoir de la facilité en classe...

J. Oui, je n'ai jamais eu de problèmes, le côté studieux n'a jamais rien arrangé. Mais en plus, lorsque tu avais un problème de la sorte, les profs t'asseyaient tout devant car tu vois mieux le tableau.

E. Et bien oui.

J. Evidemment, tu n'étais pas avec les cancre qui se les roulaient derrière. Donc en plus, tu n'avais pas trop le choix, tu étais forcément sage. Et tu passais en premier à la trappe lorsqu'il fallait donner des réponses. Alors, c'était comme un cercle vicieux.

E. Oui, oui, oui. Est-ce que tu te rappelles comment s'entendaient les autres enfants de la classe ? Les garçons étaient plutôt entre eux et les filles regroupées entre elles, c'est cela ?

J. Oui, tout a fait, il y avait surtout des jeux de garçons. Ils construisaient des cabanes dans les arbres par exemple.

E. C'est génial.

J. Oui, c'était génial, ça me fascinait. C'était plutôt des jeux de garçons.

E. Et toi tu jouais parfois avec les garçons ?

J. Oui tout à fait. Plus qu'avec les filles. Les garçons jouaient aux billes et moi je m'amusais avec eux. Les filles faisaient des cordes à sauter avec des élastiques noués. C'était des très grandes cordes, il fallait deux enfants pour les faire tourner. Plusieurs filles sautaient en même temps. C'était le genre de jeux où je n'étais pas forcément conviée.

E. Tu n'y étais pas conviée, ou ils ne t'y intéressaient pas ? Le sais-tu ?

J. Je ne peux pas te le dire. Est-ce que c'est parce que cela aurait impliqué d'être avec les filles que cela m'intéressait moins ? C'est peut-être contrainte et forcée, je ne sais pas. J'étais un petit peu dans un « no man's land » là au milieu. Quand tu portes des lunettes en faisant du sport tu ne peux, en général, pas avoir les mêmes positions que les autres.

E. En plus, il faut faire attention.

J. Il fallait faire plus attention.

E. Et je pense qu'à l'époque les lunettes devaient coûter très cher, non ?

J. Ah oui, c'était très cher, en plus j'arrivais toujours à les écraser. C'était probablement volontaire à quelque part.

E. Plus ou moins conscient.

J. C'était avant qu'il existe les verres de contacts, tu ne pouvais pas tricher.

E. Non.

J. Ca n'existait pas. C'est marrant tous ces souvenirs qui reviennent comme ça. Ce qui m'a fascinée, c'est lorsqu'on a organisé ces retrouvailles de classes. C'était marrant de voir ce qu'étaient devenus les autres. C'est là où j'ai eu une sorte de vengeance à quelque part. Je me suis dit : « ils me méprisaient d'une façon formidable à l'époque mais, il n'y en a pas un qui a réussi à faire ce que j'ai fait. » Ils étaient unis dans la médiocrité tu vois ce que je veux dire ?

E. Chacun est resté dans la classe sociale de laquelle il était issu ? C'est cela ? Personne n'a réussi à percer ?

J. Je ne peux pas dire cela, comme je t'ai expliqué, certains avaient des parents qui possédaient une petite entreprise. Non, il y en a quelques-uns qui s'en sont bien sortis mais ils n'ont pas forcément fait l'université.

E. Tu ne gardes pas de rancœur de cette période-là ?

J. Non, car tu sais que les lames pour les durcir tu les passes dans le feu.

E. Oui, c'est justement une question que je voulais te poser, est-ce que tu as réussi à en faire quelque chose de positif de cette expérience qui de prime abord a été négative ? Penses-tu que...

J. Disons, avec beaucoup de recul, oui. Dans les quelques années qui ont suivi l'école primaire pas forcément, parce que j'ai pris un très mauvais pli. Quand je me suis rendue compte que le fait d'être première de classe induisait des problèmes, à partir du moment où je me suis retrouvée en secondaire, je me suis débrouillée pour ne plus l'être.

E. Tu rajoutais des fautes à la fin de la dictée ?

J. Non, non, mais je suis tombée dans un cercle d'adolescents qui causaient des problèmes. Nous faisons l'école buissonnière et autre. Je dirais que durant les deux premières années de l'école de jeunes filles, cela allait encore mais quand on a repris l'enseignement mixte, cela a été une année catastrophique. En plus, c'était à peu près dans les zones de mai 68. Il a eu une sorte de relâchement au niveau disciplinaire. J'en ai profité, tu te lances dans la brèche dans ces cas-là.

E. Oui, j'imagine.

J. Là, ça aurait pu mal tourner, j'aurais pu mal tourner. Je pense que toutes ces histoires auraient pu avoir des racines de cette période de l'enfance.

E. Hum, hum.

J. Mais heureusement, je me suis reprise en main et cela ne m'est pas arrivé, mais ça aurait pu.

E. Tu étais sur la brèche.

J. Oui, tout à fait. Ce qui est triste par contre, c'est que je n'ai gardé aucune amitié de cette période-là.

E. Ni de l'enfance, ni de l'adolescence ?

J. Non, aucune.

E. Et pour toi dans cette situation de victimisation, qu'est-ce qui a été, sur le moment, le plus difficile à supporter, à accepter ?

J. Je crois que c'est cet ostracisme, tu sais. Il y a une pression très forte pour te conformer au groupe. Et moi j'avais la conscience à tous les niveaux de sortir du lot.

E. Oui, effectivement.

J. Donc, je n'étais pas conforme au groupe.

E. Non, non.

J. Donc, tout le groupe te rejette, cet ostracisme était très dur à supporter.

E. Hum, hum.

J. Les quolibets constants, c'était du mobbing. Mais on ne parlait pas de cela à l'époque. C'était des gamineries mais c'était quelque chose d'assez cruel.

E. On a souvent tendance à dire : « ce sont des bêtises d'enfants » mais...

J. Les gamins sont plus cruels que les adultes souvent.

E. Oui, mais imagine un adulte qui vivrait une telle situation au quotidien à son travail, je pense qu'il ne ferait pas long feu.

J. Le problème, c'est que tu n'as pas de protection par rapport à cela. Je me souviens que ma grand-mère me disait : « il faut les ignorer ». C'est facile à dire mais pas à faire. Et il fallait les ignorer quand ils te faisaient des misères. Les profs pouvaient prendre ma défense mais cela empirait après.

E. Hum, hum.

J. Tu vois ce que je veux dire ?

E. Oui.

J. A quelque part, tu es victime mais tu es seule avec le problème. Tu ne peux pas te faire aider.

E. Tes proches autour de toi étaient au courant de ce que tu vivais ? Ta mère, ta grand-mère ?

J. Je n'étais certainement pas heureuse.

E. Ils le savaient ?

J. Oui.

E. Les enseignants ont essayé parfois d'intervenir mais en faisant cela, ils renforçaient...

J. Ils m'avaient à la bonne, mais à nouveau cela renforçait le problème. C'était difficile de trouver une sortie. En fait, la seule solution c'était la fuite, quand c'était fini, c'était de passer à autre chose.

E. Quand l'école était terminée tu...

J. J'étais très contente, quelque part au fond de moi, qu'il n'y ait personne de toute cette équipe qui ait fait la même chose que moi. Ils m'auraient pourri l'école secondaire aussi.

E. Ils ne t'ont pas suivi à l'école secondaire ?

J. Non, non.

E. Quand tu étais à l'école primaire est-ce que tu as rencontré à un moment une passion ou une personne qui t'a soutenue dans cette situation ?

J. J'ai trouvé une championne, c'était ma grande tante Marie. Elle venait de temps en temps nous rendre visite et elle s'occupait de nous. J'ai le souvenir de ma grand-tante qui avait poursuivi le fils des voisins à coups de parapluie parce qu'il m'avait tiré les tresses. Mais ce n'était pas une aide.

E. Ce n'était pas une aide. Par exemple, tu me disais que tu aimais bien dessiner, est-ce que c'est quelque chose qui a pu t'aider ?

J. Je ne peux pas le dire mais j'étais très dans la lecture aussi. Je me créais mon monde à moi. Puisque je ne pouvais pas le faire avec les autres, je lisais beaucoup de livres d'enfants. Je lisais des romans d'aventures, des choses comme cela, c'était mon monde à moi.

E. La lecture était une passion ?

J. Oui, oui, je me réfugiais là-dedans, cela me sortait de mon quotidien.

E. Cela a aussi développé ton imaginaire ?

J. Oui, oui, complètement. On venait d'une famille où l'on n'avait pas la télévision. Mes parents l'ont achetée quand j'avais 14 ans. Les voisins en avaient une par contre mais aussi sur le tard. Nous allions de temps en temps regarder la télévision chez eux le soir. Il y avait deux chaînes, je crois, noir et blanc. La télévision était aussi quelque chose de sympa mais nous ne l'avions pas chez nous. Je n'avais que la lecture, je n'avais pas cette autre échappatoire. Autrement, nous avons relativement peu de distractions.

E. Tu ne prenais pas des cours de musique ?

J. Non.

E. De danse ?

J. Ma mère m'avait inscrite à un cours de danse, effectivement.

E. Mais cela ne t'avait pas passionnée ?

J. Au début oui, comme beaucoup de petites filles, tu rêves de devenir danseuse étoile. Mais c'était vraiment très dur comme enseignement.

E. Oui, oui.

J. Physiquement déjà.

E. C'était du classique ?

J. Oui, de la danse classique, du ballet. Donc, j'allais prendre des cours au conservatoire mais c'était tellement dur qu'au bout d'un certain temps je boudais les cours. Ce n'était pas une réussite non plus.

E. Et dans ce contexte hors scolaire as-tu aussi eu des sensations d'être parfois...

J. Victime ? , oui, complètement, je pense que dans ce cours de ballet aussi.

E. Aussi ?

J. Il y avait que des filles, ce n'était pas des garçons. Là aussi il y avait... Je ne me suis jamais fait des amies là-dedans. J'ai toujours été un peu bande à part.

E. Au cours de danse aussi ?

J. Oui, au cours de danse aussi. J'étais plutôt solitaire de force, mais cela se répercutait partout.

E. Partout.

J. Oui, dans mes hobbies, partout. Le fait de beaucoup lire fait que tu peux te passer de tout le monde.

E. Oui, oui tout à fait.

J. Mais c'était à quelque part quelque chose de très positif aussi.

E. Mais tu aimais cette solitude à quelque part ?

J. C'est une drôle de question que tu me poses, je n'en sais rien. Je pense que je m'en suis accommodée. Mais c'est vrai qu'en regardant cela maintenant, je pense que je suis capable de me subvenir à moi-même. C'est peut-être une des choses que j'ai apprises là-bas, je supporte très bien l'isolement.

E. Tu n'es pas dépendante...

J. Non, je trouve que c'est très facile de s'évader, je lis beaucoup de romans de voyages, je voyage dans ma tête. J'aime les activités qui t'enlèvent de la réalité. C'est une sorte de fuite à quelque part. Mais c'est aussi quelque chose de très enrichissant. De ce point de vue-là, cela ne m'a pas trop desservi, c'était plutôt quelque chose de positif en fin de compte.

E. Tu as réussi à en faire quelque chose de beau, à en tirer des leçons, à transformer tout cela en atouts, en force.

J. Oui, c'est sûr que cela m'a forgé le caractère. Je ne sais pas si c'était bien mais je m'en suis très bien accommodée.

E. Oui et...

J. Sur le moment, non ! J'ai été très malheureuse pendant ces années-là.

E. Mais maintenant, si tu resonges à cette période, as-tu encore un petit pincement au cœur ?

J. Non, non, non plus du tout, j'avais occulté cette période. Tous ces éléments désagréables, qui ne me rappellent rien de bon, je les ai oubliés.

E. Sais-tu pourquoi tu avais soigneusement laissé cela de côté ?

J. Parce que cela ne me rappelait pas des choses agréables, c'est tout, c'est une véritable boîte de Pandore. C'est donc des choses que tu peux oublier, et les occulter. Toute cette période de l'adolescence, aussi, je n'étais pas bien dans ma peau, je n'étais pas stable. J'avais plus ou moins oublié toute cette époque.

E. Les souvenirs s'accrochent à la mémoire lorsqu'ils sont un peu rugueux ?

J. Sûrement, certainement mais ceux-là on aime bien les mettre de côté.

E. C'est paradoxal...

J. Mais tu remises tout, tu ne remises pas que les mauvais souvenirs tu remises tous les bons aussi. Je me rappelle qu'à l'époque on jouait à la bague d'or tu connaissais ce jeu?

E. Pas du tout.

J. Ah, tu ne connais pas. On jouait à cela à l'école enfantine, tous les enfants forment un cercle en tenant ses propres mains jointes l'une contre l'autre. Un enfant passe vers chaque membre du cercle et doit déposer discrètement la baguette dans les mains d'un enfant de son choix. Un élève qui était préalablement laissé à l'extérieur du cercle doit venir et trouver la bague. Il fallait dire quelque chose du type : « beau berger as-tu la bague d'or, non madame mais vous la trouverez à côté ». Tu passes d'un enfant à l'autre et si tu trouves la bague d'or tu as droit à un baiser.

E. Ah !

J. Ah, des choses comme cela tu vois ? C'était toujours un peu pénible par rapport à ma situation. Je n'étais pas la seule à être ostracisée, pas pour les mêmes raisons, nous nous

retrouvions un petit peu avec tout ceux qui étaient à l'extérieur du cercle, si tu vois ce que je veux dire ?

E. Tu ne jouais pas à ces jeux-là, tu étais...

J. Oui, on jouait parce que là, c'était organisé par la maîtresse, tu ne pouvais pas faire autrement.

E. Ah, vous jouiez aussi.

J. Mais après il y avait des moqueries, tu vois ?

E. Oui, tu te souviens de quels types de moqueries ?

J. Non, je ne m'en souviens plus tant.

E. Oui.

J. Mais on avait tendance à traiter en parias les gens que l'on n'aimait pas. C'est-à-dire que tu étais dans un groupe de laissés pour compte, tu vois ce que je veux dire ? Nous étions parfois des camarades de malheur mais il n'en est pas resté de la camaraderie. Comme je te l'ai dit, je n'ai gardé absolument aucune amitié de cette période. Ce n'était pas suffisamment fort dans l'adversité pour que cela nous soude.

E. Oui, pour pouvoir créer des liens avec les autres enfants qui étaient malmenés. Comment tu comprenais ce que tu vivais ? Est-ce que tu te donnais des explications ?

J. Il n'y avait pas grand chose à comprendre c'était injuste c'est tout.

E. C'était ce que tu te disais, que c'était injuste.

J. Oui, et je ne me sentais pas anormale, je me sentais juste un petit peu différente mais pas suffisamment pour justifier cela. Il est vrai que j'étais avec ma famille dans une situation matérielle plus enviable que les autres, on faisait des voyages. J'avais mes deux parents qui

travaillaient, cela aussi était différent car la plupart des mamans des enfants de ma classe ne travaillaient pas. C'était des femmes au foyer qui élevaient les enfants. Il n'y avait pas beaucoup de points de similitudes...

E. Qui auraient pu te permettre une rencontre, de te lier avec quelqu'un grâce à des intérêts ou des vécus communs.

J. C'était difficile.

E. Et maintenant avec le recul des années, même si tu m'as déjà donné quelques explications telles que les lunettes, pourquoi imagines-tu que tu étais dans cette situation ?

J. J'étais différente en fait. C'est comme à l'armée tu sais il ne faut pas dépasser du rang sinon tu es de corvée de pommes de terres. Moi, je dépassais du rang, ce qui explique tout cet ostracisme et cette agressivité. C'était des moqueries plutôt que des violences mais c'était encore plus violent que des violences.

E. Oui, il est vrai que les violences verbales parfois...

J. Cela fait encore plus mal, à la limite j'aurais préféré me bagarrer.

E. Bien oui.

J. J'aurais eu une petite chance de m'en sortir ou de leur coller une gifle. Mais en fait, c'était encore plus sournois que cela. Je leur en ai certainement voulu à l'époque. Je me souviens que deux jours après ma rentrée à l'école enfantine je me suis sauvée. A la récréation, je me suis sauvée, je suis rentrée chez moi à pied. Et la maîtresse m'a cherché partout. Ils ont envoyé une équipe de secours pour voir où j'étais et je suis simplement rentrée chez moi.

E. Te rappelles-tu pourquoi tu es rentrée chez toi ?

J. Oui, parce que je n'aimais pas.

E. Tu n'aimais pas quoi ? L'école parce qu'elle était nouvelle ? Tu n'aimais pas les élèves ?

J. Oui, les élèves, je n'en sais rien. Visiblement, je ne me souviens pas des détails mais, je pense que ça a déjà dû commencer à ce moment-là. Et cette différence a duré pendant six ans

E. Tu l'as donc toujours sentie, elle était présente des le début mais elle a été plus marquée quand tu as eu tes lunettes ?

J. Oui, et les enfants deviennent plus méchants aussi en grandissant.

E. Et ils remarquent aussi plus la différence. C'est perturbant pour un enfant d'en voir un autre qui est un petit peu hors normes, il a forcément envie de le remettre dans le « bon chemin ».

J. Ah, mais ils n'essayaient pas de m'annexer, j'étais peut-être trop différente pour ça. Il y avait certainement l'histoire de la langue aussi.

E. Bien oui.

J. Je pense qu'une des explications sur le pourquoi je me suis sauvée, c'est que je ne m'y retrouvais pas.

E. Hum, hum.

J. Cela ne m'a pas empêchée de devenir première de classe...

E. Franchement l'on peut dire « chapeau bas ».

J. Non.

E. Non tout de même tu démarrais avec un handicap par rapport aux autres qui connaissaient déjà la langue. Tu as dû apprendre...

J. Oui, mais j'ai commencé à l'école enfantine et cela va vite. Tu sais les enfants apprennent très facilement une nouvelle langue.

E. Oui.

J. Et j'étais dans des circonstances très différentes, on ne mangeait pas les mêmes choses. Tu sais quand tu es en classe, le prof te pose des questions sur ce que fait ton père, ceci cela...et toute la différence ressort là. Je n'étais pas suffisamment intelligente ou astucieuse pour mentir là-dessus.

E. Mais tu ne savais pas...

J. Peut-être que j'aurais dû faire comme si de rien n'était. Mais bon, j'étais très différente, le problème se situait surtout là. Mais je n'étais pas la seule, les étrangers, d'une façon générale était honnis.

E. Oui, oui.

J. Et nous, on faisait partie des étrangers détestables parce que l'on ne payait pas d'impôts. C'était quelque chose de terrible.

E. Vous étiez aisés et en plus, vous ne payiez pas d'impôts.

J. Oh oui, terrible. Je pense que cela devait aussi venir des parents.

E. Oui, forcément les enfants ne connaissent pas ces histoires-là.

J. Mes parents avaient insisté pour nous mettre dans l'enseignement public. Ils trouvaient que l'enseignement suisse était excellent, ils avaient toutes sortes de bonnes raisons. Ils voulaient s'intégrer au mieux, c'était voulu. Mais dans le fond nous étions relativement peu d'enfants à être dans le même cas. Il y avait juste ce collègue de mon père qui habitait tout près mais nous étions les seuls internationaux.

E. Oui.

J. Nous venons d'un milieu très étrange pour eux.

E. Actuellement penses-tu être totalement sortie de ce rôle de victime ou de bouc émissaire ? Est-ce quelque chose que tu as pu encore rencontrer dans tes différents postes de travail, dans ta vie ? Est-ce que tu te sens encore parfois hors normes, ou rejetée ?

J. Non, mais j'en ai gardé une certaine solitude et j'arrive bien à gérer cela. C'est une force énorme, je ne me sens pas seule du tout. Lorsque je me retrouve avec moi-même, je ne suis pas seule. Je me satisfais pleinement de ma propre compagnie. Oui, j'ai été victime de mobbing, mais cela n'avait rien à voir. C'était parce que je travaillais pour une femme qui était très difficile. Je n'étais pas la seule, ce n'était pas dirigé contre moi mais contre tout le monde. Beaucoup de gens avaient craqué, cela s'est mal terminé pour moi aussi. Mais à quelque part c'était un immense soulagement quand cela s'est arrêté. Cela n'avait aucun rapport.

E. Cela n'avait pas de lien direct...

J. Non, je n'ai pas du tout la sensation qu'il soit marqué victime sur ma tête.

E. Oui, ce n'est pas toute une équipe qui s'est retournée contre toi, tu as vraiment eu affaire à quelqu'un...

J. Ma vie a changé du tout au tout à partir du moment où j'ai passé dans le secondaire.

E. Toi, actuellement, en étant née ici, en ayant vécu plus de 50 ans ici, tu te sens encore parfois étrangère ?

J. Ah, de plus en plus !

E. C'est vrai ?

J. Tu sais que je ne me suis jamais fait naturaliser suisse.

E. Ah, d'accord.

J. Je ne suis pas suisse et je ne me sens pas suisse.

E. Tu te sens quand-même chez toi à quelque part ?

J. Ecoute, tu me demandes ce que j'ai retiré de tout cela, et bien je pense que l'un des bienfaits, c'est que je peux vivre partout.

E. Oui.

J. Mais c'est un plus aussi.

E. As-tu réussi à pardonner ce qui s'est passé à l'école primaire ? Es-tu parvenue à pardonner à toi, aux autres à la vie ?

J. Je n'y pensais plus, comme je te l'ai dit j'ai évacué cette partie de ma vie, je l'ai occultée, mise entre parenthèses. Tous ces souvenirs désagréables, je les ai évacués, je les ai mis dans un coin. Ils ne sont pas revenus me hanter pour autant.

E. D'accord, ils ne te torturent plus.

J. Ils ne me torturent pas mais je les ai mis à part. Je ne veux pas y penser parce que c'est des souvenirs désagréables. Il y a tellement d'autres choses plus sympas. Il n'y a pas besoin de se concentrer là-dessus, il faut regarder vers l'avant, pas vers l'arrière.

E. Mais en regardant parfois vers l'arrière cela t'a quand-même permis d'avancer, de devenir qui tu es maintenant et d'en tirer toutes ces perles...

J. Oui, mais je ne vais pas m'appesantir plus dessus.

E. Oui, bien sûr.

J. Aujourd'hui, lorsque je regarde cela rétrospectivement je me dis : « ok, c'était des années pénibles mais j'en ai gardé quelque chose de très précieux ». Cette habilité à se débrouiller

sans les autres, j'ai cette indépendance depuis cette période. Je n'avais pas le choix à l'époque mais aujourd'hui, oui. J'aime bien me retrouver face à moi-même.

E. Tu as mis cela de côté mais je ne sens pas en toi qu'il demeure une révolte ou une haine. Je te sens sereine, tu as mis cela de côté parce qu'il ne sert à rien de revenir là-dessus toute la journée...

J. Je me dis que cela n'en vaut pas la peine, ma grand-mère avait raison, il faut être indifférent. Il faut les ignorer et à quelque part, j'ignore ce genre de souvenirs et j'arrive à le faire. Je suis capable de créer des compartiments étanches, il n'y a pas de problèmes.

E. Si tu avais une baguette magique maintenant et que tu pouvais revenir en tant qu'adulte à cette période où tu étais enfant, si tu voyais la petite fille que tu étais jadis, est-ce que tu aurais envie de lui dire quelque chose ? Est-ce que tu la réconforterais ? Est-ce que tu lui donnerais des conseils ?

J. (Un temps) Oui, je crois que je l'emmènerais à la montagne, je lui montrerais qu'il y a d'autres côté qui sont plus importants. Que tu fais partie d'un monde plus large et que l'on est souvent dans une étroitesse d'esprit qui ne reflète pas le reste du monde. Je lui apprendrais à lire des histoires, je lui apprendrais à s'évader comme j'ai réussi à le faire. Je lui dirais : « ne t'inquiète pas cela dure six ans et après c'est fini ». Parce que je saurais à ce moment-là que ça a une fin.

E. Oui.

J. Mais sur le moment tu ne le sais pas.

E. Tu ne sais pas, non. Le temps avance tellement lentement quand on est enfant.

J. Quand on est gamin le temps est une notion tout à fait différente.

E. Est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose qui t'étais revenu ou qui manque, parce que là nous arrivons à la fin de l'entretien.

J. Non, rien de particulier. Ce serait marrant de retrouver encore une fois les gens de l'époque. Pour voir s'ils ont encore changé.

E. Parce que la dernière fois que...

J. Mais la dernière fois que je les ai vus, je me suis senti vaguement supérieure. Et j'étais à part parce que j'avais l'impression que je dépassais du lot tu vois ?

E. Oui, tout a fait.

J. En fait c'est eux qui étaient étriqués. Et à quelque part, une forme de mépris (rires). C'est ça ma vengeance, l'orgueil. Je me suis dit : « cela vous a mené où ? » C'est horrible ce conformisme. D'ailleurs je n'ai pas le sentiment d'être vraiment très conforme. Et je le suis en surface car tu es bien obligée de l'être pour vivre en société. Mais au fond de moi-même je ne le suis pas beaucoup. Je me permets d'avoir des pensées politiquement incorrectes et de les dire tout haut (rires).

E. Tu te sens à quelque part libre ? Peut-être plus que...

J. Tout à fait, beaucoup, beaucoup.

E. La plupart des gens.

J. Finalement ils ne peuvent rien te faire de plus. Tu sais, quand tu as vécu cela, après tu es armée. Tu as une carapace, mais par contre, tu ne te laisses pas facilement aller. Cette carapace est utile. C'est difficile après que l'on t'atteigne vraiment.

E. Oui.

J. Mais sur le moment ce n'est pas évident. On n'a pas les ressources que l'on a après.

E. Oui.

J. Je pense que si je devais dire quelque chose à cette petite fille, ce serait la même chose que ma grand-mère. Il faut les ignorer, tu les occultes, tu fais le vide de ça. Cela apprend à penser d'une façon indépendante.

E. Tout à fait.

J. Je ne sais pas si tout cela t'a aidé.

E. C'est très bien, c'est parfait, c'est super, merci.

## **10.5. Entretien n° 5 de juin 2008 avec Benjamin sur le thème du bouc émissaire**

### ▪ Succincte présentation de Benjamin

*Benjamin est fils unique, né à Yverdon d'un père assistant social et d'une mère vietnamienne. Il a 26 ans au moment de l'entretien. Ses parents se sont connus vers la fin des années 70 dans le cadre de l'activité professionnelle de son père, qui accueillait des réfugiés « boatpeople », victimes de la guerre du Vietnam. Sa mère a toujours été mère au foyer.*

*Benjamin n'a pas connu de problèmes particuliers lors de sa jeunesse, sinon la maladie de sa mère, atteinte de tuberculose dont elle a guéri après quelques années, mais qui l'a empêchée de s'occuper de lui et notamment de lui apprendre sa langue maternelle.*

*En tant que fils unique, Benjamin était le centre de la terre pour ses parents, qui nourrissaient de grandes ambitions pour son futur et par conséquent s'investissaient beaucoup dans sa formation scolaire, qu'il suivit à Yverdon. Dans ses premières années de scolarisation, Benjamin a répondu à ces attentes. Elève modèle, il n'avait pas de difficultés et était très apprécié de ses professeurs, ce qui, en contrepartie, le marginalisait un peu par rapport à ses camarades. L'attitude interventionniste de ses parents y contribuait également. Ses manières précieuses et son aisance verbale en dépit de sa petite taille et son air « jeunet » lui attiraient les railleries des autres élèves. Il se décrit comme un enfant qui était « gentil dans l'âme mais un peu naïf ».*

*Arrivé au niveau pré-gymnasial, c'est-à-dire dès l'âge de 12 ans, ses notes commencèrent à se dégrader, ce qui l'amena à redoubler deux ans plus tard.. Il abandonna les études et connut un passage à vide, la petite délinquance et la révolte contre la pression parentale et le système scolaire. De 17 à 22 ans il se marginalisa en adoptant un style androgyne car il « aimait bien créer la confusion chez les gens ».*

*Amateur de tennis, sport dans lequel ses parents le poussaient et le soutenaient, il cessa également cette activité. Après ce passage à vide, désireux de mettre un terme à ses échecs, il s'inscrivit dans une école de multimédia à Fribourg et obtint son diplôme. Jusqu'à 22 ans, il se familiarisa avec le domaine de l'audio-visuel.*

*Il déménagea à Genève et prit un emploi dans une entreprise où il exerce le métier d'infographiste.*

### ▪ L'entretien à proprement parler

E. Tu avais quel âge à peu près quand tu as été bouc émissaire ? Cela a duré combien de temps, et cela a commencé à quel âge ?

B. Cela a commencé vers la 5<sup>ème</sup> primaire, donc à 12 ans jusqu'en 7<sup>ème</sup>.

E. Donc, de 12 à 14 ans ?

B. Oui. La 1<sup>ère</sup> année, je m'en suis bien tiré, vu que je réussissais, il n'y avait pas de problèmes. Et puis, les 2 années qui ont suivi donc en 6<sup>ème</sup> et en 7<sup>ème</sup>, j'ai été, je pense, un peu malmené. Après, j'ai doublé une seconde fois. Enfin, je n'ai pas doublé, mais disons que j'ai changé de contexte de classe une seconde fois. Donc arrivé à un certain âge, les autres m'ont accepté beaucoup plus facilement. Étonnamment, c'est en « prime-sup » que j'ai trouvé les gens beaucoup plus joyeux et chaleureux qu'en pré-gymnasiale. Les structures mentales ne sont pas les mêmes, dans le sens que en pré-gym, ce sont des enfants qui soit ont une prise de conscience précoce, soit il y a les parents qui leur inculquent la conscience de réussir dans les études. Alors que pour ceux de « prime-sup », les parents sont peut-être moins derrière, donc ils ont d'autres centres d'intérêts, d'autres préoccupations que les ...

E. Les études et réussir à tout prix !

B. Oui, voilà. Je me suis retrouvé en 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup> avec des gens qui ont mûri un peu à leur vitesse, qui ont justement mis de côté cette pression parentale, parce qu'il n'y en avait peut-être pas. Mais je voyais aussi qu'il y avait des élèves qui travaillaient vraiment de leur plein gré. Il y avait une fille qui était « en option », donc bien en-dessous. Et cette fille a gravi tous les échelons. Elle a commencé donc en option, puis elle est arrivée en « prime-sup », ensuite elle est allée en « pré-gym », et maintenant elle finit l'université. Cela m'a toujours impressionné, parce que je n'avais jamais vu ce type de personne en « pré-gym ». Les gens de « pré-gym » sont un peu plus teigneux, sont moins livrés à eux-mêmes, ils ont toujours quelqu'un ou quelque chose qui les recadre. Alors que les élèves de « prime-sup » sont plus « hawaïens », ils n'ont pas quelque chose contre lequel se frotter, c'est à eux de définir leurs propres limites. Et ... moi, c'est vrai que j'ai eu plus d'affinités avec ces gens-là.

E. Tu as connu beaucoup de changements, de groupes, de classes, d'élèves.

B. Exactement, ça m'a permis aussi de vraiment définir mes amis mais pas pour des raisons du type « c'est mon copain par ce qu'il a été dans ma classe », la majorité de mes meilleurs amis sont des gens qui n'ont jamais été dans ma classe.

E. Où tu as vraiment senti une amitié forte ou ... ?

B. Oui, je n'ai jamais été dans la classe de mon meilleur ami. C'est un cas de figure qui est assez particulier chez moi, parce que pour que la plupart des gens que je connais avec leurs amis proches, ils ont fait une scolarité assez suivie. Donc, je pense qu'à ce niveau-là, j'ai un truc en plus.

E. Donc, cette situation de bouc émissaire a duré environ 2-3 ans ?

B. Oui. Après, la drogue aidant, tu te fais de nouveaux amis et puis c'est bon, tu n'es plus le bouc émissaire. Non, mais voilà, il est vrai que l'on parle toujours d'actes qui raccrochent socialement, dans ce cas-là, cela a été vrai.

E. Des études qui s'intéressent à ce phénomène on été menées. Force a été de constater que certains jeunes commencent à prendre de la drogue parce que cela les mène dans un nouveau réseau et qu'ils se sentent reliés, simplement, à quelque chose, à une entité, à un groupe et que cela les rassure dans une certaine mesure.

B. Et bien pour moi, c'était un peu le cas. Cela n'a pas duré longtemps, de mes 17 ans jusqu'à 18 ans. Il y a eu 2 ans de moments un peu tangents à ce niveau-là. Après, comme je te dis, je suis entré dans une relation qui m'a détaché de ça, et c'était vraiment une période de transition.

E. Mais, tu n'es jamais tombé dans la drogue dure ?

B. Non, non!

E. A ton avis, est-ce qu'il y a eu des circonstances particulières pour que cette situation de bouc émissaire émerge ? Est-ce qu'il s'est passé quelque chose dans le changement d'école, étais-tu d'une classe sociale différente, avais-tu des difficultés scolaires ?

B. Là c'était, je pense, une gestion parentale atypique. Je pense que, de nouveau, la différence, est désignée du doigt. Je faisais partie des gamins qu'on accompagnait à l'école plus tard que d'autres.

E. C'est-à-dire qu'à l'âge de 12 ans, ta maman t'accompagnait encore à l'école ?

B. Non, pas à 12 ans! Mais disons que j'ai le souvenir de copains, enfin de camarades de classe qui rentraient déjà seuls, alors que pour moi, cela a encore duré 2 ans. Je pense qu'à un certain moment, les parents lâchent un peu leur enfant pour les devoirs surveillés, ou des choses comme cela. Pour mes parents, cela a duré longtemps. Donc voilà, donc je pense qu'à ce niveau-là, ça détonnait un petit peu. Une autre raison est que je faisais plus jeune que mon âge. Le moment déclencheur, c'est peut-être aussi quand tu te démarques. Peut-être que je me suis démarqué au début, par ma réussite scolaire par rapport aux autres garçons. Cela détonnait aussi un petit peu. Si j'étais un peu plus passé dans la masse et puis que l'on m'avait moins mis à l'écart des autres ... Je ne sais pas ...

E. Arrives-tu à restituer à quel moment tes notes ont commencé à se dégrader ? Se sont-elles dégradées après que tu aies commencé à être un bouc émissaire, ou à peu près en même temps, ou avant, le sais-tu ?

B. Je pense qu'il y a eu d'abord le bouc émissaire et ensuite la chute des notes. En 5<sup>ème</sup>, cela allait bien au niveau des notes, cela allait moins au niveau des relations de camaraderie et compagnie et cet effet s'est répercuté l'année d'après.

E. Oui, c'était la dernière année de l'école primaire.

B. La 5<sup>ème</sup> c'est la 1<sup>ère</sup> année de l'école secondaire inférieure.

E. Est-ce que tu peux me raconter l'histoire, de quand tu étais le bouc émissaire ? Si tu te rappelles de ce qui s'est passé, de ce que tu as ressenti, de comment étaient les autres enfants. Avais-tu tout-de-même des amis ? Est-ce que tu arrives à me donner des petits exemples, ou des histoires ... ?

B. Je me souviens d'un gamin qui, jaloux, m'avait dit : « je vais te péter tes deux petites dents de devant ». C'était à l'époque où je portais un appareil dentaire. À nouveau c'est, tu vois, les parents qui avaient la conscience de la dentition... Enfin, tu vois, je pense que lui ou ses parents étaient moins axés là-dessus. Ça c'était quelque chose qui reste encore gérable. Sinon, il y a eu des sacs d'école dans la poubelle, des casquettes lancées ... enfin des trucs de gamins !

E. On a pris tes affaires, puis on les a mises dans la poubelle ?

B. Oui, mais avec le recul, c'est clair que si cela n'avait pas été moi au milieu, j'aurais peut-être été l'un de ceux qui aurait fait la même chose. Je pense qu'un gamin n'est pas idiot, il sait pertinemment qu'il y en a toujours un ou deux qui sont boucs émissaires, et le but, c'est de ne pas être celui-là. Et puis cela se constitue de façon un peu organique, comme ça ! Une fois, deux fois, trois fois et puis après, cela entre en tant que réflexe. J'ai par la suite vécu cela, mais, ce n'était pas moi le bouc émissaire. Je pense quand-même que cela a changé un petit peu mon état d'esprit. Là je ne prenais absolument pas position parce que je savais exactement ce que l'autre vivait. Par contre, je n'ai pas pris sa défense non plus. Enfin, je ne montrais surtout pas que j'étais du côté des tortionnaires. Et, par contre, il y a aussi eu un cas assez sympa. En 6<sup>ème</sup>, j'avais un copain à moi baraque qui prenait ma défense. Il prenait partie, ça c'est cool !

E. Tu t'es senti défendu, protégé et puis soutenu.

B. Voilà, disons qu'il n'y avait plus cette injustice, seul contre tous. Maintenant, je parle de ces histoires sans regrets. Sur le moment, ce n'est pas drôle de se faire mettre ses affaires dans la poubelle. Mais maintenant, je retire plutôt des bénéfices de cela. Enfin, c'est plein de choses, comme d'avoir morflé au tennis, ou autres qui maintenant me rendent moins vulnérable. Donc, c'est tout à mon avantage, je pense que cela forme aussi le caractère. Peut-être que je ne m'en serais jamais rendu compte, mais que je n'aurais pas été fier de moi si j'étais, maintenant, prof à l'EPFL. Je ne me reconnais pas du tout là-dedans. Donc, c'était comme ça que les choses devaient se passer et puis elles se sont passées comme telles. Cela ne fait que justifier le fait que je suis peut-être un peu différent. Enfin, les gens sentent, peut-être, qu'il y a je ne sais pas, quelque chose de pas comme les autres, mais je l'ai cultivé un temps. Mais, même sans le cultiver, j'ai aussi, cette structure mentale différente. Alors, je me suis posé là-dessus ! Je me suis dit : « Mais est-ce que c'est parce que je suis gaucher ? ». Enfin, plusieurs fois, j'ai pu avoir des réactions inversées. Je n'ai pas trouvé de réponses scientifiques à ça, mais, je pense que j'ai un background culturel et artistique qui constitue un système de valeurs qui me met complètement sur la touche par rapport à la norme. Et le pire qui puisse m'arriver, c'est quand je n'arrive pas à m'en rendre compte. Alors, il y a plein de fois où, quand j'arrive à prendre le recul, je me dis : « Voilà, toi tu penses ça, mais peut-être

que la société pense autrement ». Et puis j'arrive à être lucide et puis des fois, je n'y arrive pas. C'est là où il faut que je comprenne en fait ! Pourquoi, je n'arrive pas à être lucide par rapport à ça, à prendre le recul. C'est un peu abstrait ce que je raconte mais ...

E. Non, non, j'arrive à te suivre. Ne te fais pas de soucis.

B. Donc voilà ! C'est des petites choses qui ne font que conforter l'idée que c'est normal que ça m'arrive à moi qu'on mette mon sac dans la poubelle.

E. Tu penses que c'était normal ?

B. Euh ... je pense que c'était ...

E. Facile que cela tombe sur toi parce que tu étais un peu différent ?

B. Voilà !

E. Oui. Et puis tu te rappelles ce que tu ressentais, dans ces moments où sous un prétexte, tu étais pris à partie ? Y avait-il toute la classe qui t'ennuyait ?

B. Non, je pense que c'était essentiellement les garçons. Je me faisais plus malmener par les garçons, peut-être parce que je m'entendais bien avec les filles. Normalement, cela vient plus tard. C'est un peu antagoniste, c'est-à-dire que j'étais, entre guillemet, moins développé physiquement, mais intellectuellement, j'arrivais à avoir des affinités avec des filles, chose que peut-être les autres arrivaient moins. Donc voilà, il y avait ...ce truc instantané. Donc oui, souffrances, il y a eu. Mais je ne me disais pas que toute la terre était contre moi. Tu vois, il n'y avait pas ce sentiment d'injustice-là. Mais ce n'est jamais drôle de se faire mettre ses affaires à la poubelle. Enfin, surtout quand on est aussi précieux que je l'étais.

E. Enfin, disons qu'ils t'ont attaqué sur des choses qu'ils savaient être très douloureuses pour toi.

B. Oui, disons qu'il suffit que tu sois un garçon un peu maniéré, qui choisit ses mots, il suffit que tu fasses un gag que les autres ne comprennent pas et tu passes pour un mec bizarre.

Enfin, j'étais déjà un peu axé provocation, cynisme et compagnie. Je n'avais pas l'impression d'être seul au monde parce qu'il y avait toujours les filles avec qui je m'entendais bien.

E. Tu étais surtout le bouc émissaire des garçons.

B. Oui. Ma force n'a jamais été physique, mais cela a toujours été ma verve. Je pense que cela agaçait certains gros bras. ... Tu vois, il est clair qu'il ne fallait pas non plus que je me plaigne de me faire molester après, si je descendais publiquement le mec dans la classe avant.

E. Tu pouvais les abaisser oralement, de par ton aisance verbale et eux, après, répliquaient par la violence physique.

B. Oui, c'est un peu schématisé, mais c'est un peu ça. Oui, chose aussi, un peu étonnante, c'est que je m'entendais bien avec des profs. Et puis ça, je pense que ça passe mal quand tu es à un certain âge critique où tu n'es pas censé bien t'entendre avec un prof, parce que le prof c'est l'autorité, le prof c'est la contrariété. J'allais même jouer au tennis avec un prof, tu vois, donc je pense que cela devait dépasser certaines personnes.

E. Oui, ce n'est à nouveau pas la norme.

B. Pour moi il n'y avait pas cette gêne de bien s'entendre avec quelqu'un. Donc voilà, je pense que cela a aussi un petit peu contribué à ma mise à l'écart. Enfin, je me suis mis à l'écart tout seul, en somme! C'est seulement plus tard que j'ai un peu compris que ...

E. Comment est-ce que tu comprenais ce que tu vivais à l'époque ? Est-ce que tu te donnais des explications de ce qu'il se passait ? Tu te disais quoi dans ta tête ?

B. Je ne me souviens pas explicitement ce que je me disais, je savais que je n'étais pas bien. Je me souviens que j'ai eu des fois - cela m'est arrivé, je pense pas plus de 5 fois- où tout d'un coup tu fonds en larmes et tu ne sais pas pourquoi. Donc, je pense qu'il y avait quand-même un malaise.

E. Mais tu ne cherchais pas à donner une explication à ça, simplement tu vivais ça, sans te dire : « c'est tous des cons ! », ou c'est parce que : « je suis plus doué qu'eux » ou c'est parce que : « je m'entends mieux avec les filles ». Te disais-tu déjà ce genre de chose ?

B. Je ne pense pas. Non, je n'avais pas ce recul... Je subissais simplement, puis cela s'est résorbé en changeant de classe, en devenant un peu plus discret.

E. Oui, mais vraiment, cela correspond à cette période, où d'abord tu étais très doué, ensuite tu as été bouc émissaire et tes notes ont complètement chuté.

B. Après cela a pu revenir. J'ai pu me retrouver dans un domaine. Ce n'est pas que je me sois retrouvé tout de suite, d'abord, c'était la radio, où j'avais un point d'ancrage. Et puis après, je me suis raccroché à un truc parallèle à la radio, qui était cette formation de concepteur multimédia. Après, je me suis identifié à ça. Il faut aussi dire que les classes d'école d'art c'est des classes où les élèves sont un peu dans la logique de la chose. Chacun avait une personnalité, on pouvait s'identifier et on pouvait se différencier, le but n'était pas de ressembler à quelqu'un, c'était justement de se différencier.

E. Effectivement, cela devient la norme d'être un peu différent, si tu ressembles trop aux autres c'est ...

B. Oui, il faut un peu se démarquer, et puis là je n'ai pas eu de problème. J'ai passé de bonnes années à Fribourg. Il y a aussi l'aspect culturel avec les Suisses allemands. Moi, j'avais un a priori avec les Suisses allemands, j'étais ... Pourtant, mon père est d'origine bernoise, donc j'ai des origines bernoises aussi, mais assez refoulées, parce que mon père, il est aussi un peu contestataire, comme ça ! Propre aussi au monde social, il va justement revendiquer certains points de vue.

E. Maintenant, tu arrives à expliquer ce qui t'es arrivé, en disant que tu t'entendais mieux avec les filles, que tu avais de très bonnes notes, que tu étais un peu maniéré, que tu n'avais pas forcément la même vision des choses. C'est comme cela que tu expliques, maintenant, pourquoi tu as vécu cette situation de bouc émissaire à l'époque ?

B. Oui, je pense, c'est cela. Tu vois, avec un certain dosage de tous ces paramètres, on arrive à créer un parfait petit bouc émissaire. Et voilà, j'ai endossé le rôle malgré moi. Je l'ai vécu,

ça s'est passé et je pense maintenant que c'est quelque chose que je relativise. Je suis en train de me dire que c'est un concept universel, ces oppositions que l'on trouve dans n'importe quel domaine, comme par exemple : intérieur, extérieur, positif, négatif ... Tout est opposition.

E. Il faut nécessairement un peu de négatif, quand il y a un peu de positif, c'est ça que tu dis ? Ça fait partie de la nature, c'est universel.

B. Comme tu le disais si bien avant, c'est dans l'ordre des choses, c'est un peu dans la nature des choses, c'est dans la construction mentale des choses, cela se passe comme ça, tout naturellement. C'est idéaliste, de penser que dans une classe tout le monde s'entend bien, et puis que tout le monde sourit, tout le monde est au même niveau, ce n'est pas vrai.

E. Et pourquoi tu penses que l'on a besoin de cela ?

B. Parce que la hiérarchie, cela a toujours été important, cela a toujours été, c'est quelque chose qui régit la plupart de nos systèmes actuels.

E. Mais, tu dis ça dans un sens dominants-dominés ou tu dis « hiérarchie » dans une autre acceptation du terme. Par exemple, le bouc émissaire, serait inférieur ou pas nécessairement ?

B. Tu as le choix.

E. Oui, cela dépend des points de vue.

B. Cela dépend du point de vue, disons que tu peux très bien revendiquer cette différence. Alors, de nouveau, quand tu te fais jeter ton sac, tu ne la revendiques pas. Après, plus tard, quand cela a des conséquences moins dramatiques ou ça étonne juste, et bien c'est bon, tu prends, il n'y pas de problème. Moi, je reste croché sur l'idée de l'ordre des choses. On est vraiment dans un monde où, justement, ces forces, ces luttes de pouvoir se confrontent et on teste perpétuellement les gens et les choses, ça n'arrête pas. Il y a peut-être des gens qui arrivent à vivre en autarcie comme ça, c'est ceux qui parviennent vraiment à délaissier tout le système de valeurs actuel. Une personne qui accepte, entre guillemets, le système où il vit, va

obligatoirement, être obligé de se frotter aux autres, à tester son pouvoir, sa gestion des choses.

E. Donc, toi tu expliques cette situation de bouc émissaire comme un moyen par lequel les autres essayent, simplement, de tester leur pouvoir, leur personnalité, sur ce qui les entoure, sur toi.

B. Oui, parce que c'est de l'ordre du test. Je pense que les gamins qui m'ont, je ne veux pas dire molesté, parce que c'est un peu fort, qui m'ont un peu malmené, je pense qu'ils n'avaient pas forcément une dent contre moi. C'était juste qu'ils testaient cette situation précise, où ils se trouvaient être dans tel ou tel clan. Enfin, ils étaient en train d'apprendre qu'est-ce que cela faisait d'être à cette place-là. Donc voilà, sans pour autant avoir une dent contre moi.

E. Oui, ce n'était pas véritablement toi, ta personne profonde qu'ils étaient en train de juger. Et puis, les adultes autour de toi, ils étaient au courant de ce que tu vivais, tu me l'avais dit non ?

B. Mes parents oui.

E. Les profs aussi ? Tu rentrais de l'école et tu disais à tes parents : « on m'a jeté mon cartable à la poubelle ».

B. Non, cela se voyait, je ne disais rien. Ma mère sait très bien, si elle voit un brin de saleté sur ma casquette, elle le remarque. A l'époque, quand je commençais un peu à fumer, j'avais beau prendre toutes mes précautions possibles, c'était impossible ... Enfin, tu vois ! Le degré d'analyse de ma mère...

E. Mais, après, tu as pu leur expliquer ? Ta mère t'as-t-elle posé des questions ? Enfin est-ce que tu as dit à tes parents ce qu'il se passait vraiment ou tu as essayé un peu de leur cacher en disant des phrases du type: « Non, mais mon sac est tombé ».

B. Je pense qu'ils m'ont mijoté jusqu'à ce que je crache le morceau. Je veux dire, ils ne me lâchaient pas. J'avais des parents hyper protectionnistes. Ils ne lâchaient pas l'affaire. Alors

que moi, je ne voulais pas que mes parents interviennent parce que c'est l'âge, tu vois, c'est l'âge...

E. Donc, ils sont intervenus, comme tu disais, ils ont appelé la direction ?

B. Oui, il y a eu un cas comme ça où je ne suis pas allé à l'école. Je crois que c'était à peu près en 7<sup>ème</sup>. Donc j'ai fini l'année, enfin, j'ai redoublé ... Enfin, tu vois, cela a juste étouffé mon année, à ce niveau-là. Donc mon année, elle s'est arrêtée après un semestre.

E. Et puis alors, tu as trouvé une passion, à travers la radio ?

B. Bien, j'étais avec des gens adultes qui ne me jugeaient plus. Ils ne connaissaient pas mon vécu, mon passé donc ils se basaient sur ce qu'ils voyaient. Justement quelqu'un qui était assez relax, qui aimait bien ce monde. L'aspect rhétorique est important, j'étais intéressé. Et puis j'étais là, tout simplement, j'étais là, omniprésent, pour eux, je me sentais bien. Parce que justement, c'étaient des gens que j'idéalisais un peu et puis je me retrouvais avec mes idéaux.

E. Voilà, t'avais des modèles. Donc tu n'as pas rencontré une seule personne mais plusieurs personnes qui ont pu t'aider. Mais une psy ou une personne comme ça t'as ... ?

B. Oui, j'ai rencontré une psy, oui.

E. Et puis, cela t'as aidé ?

B. Oui, c'est venu plus tard, c'était venu à un moment où il fallait que je me définisse professionnellement. Mais ce n'était pas du tout lié à cette situation antérieure.

E. Et puis alors, sinon, tu as rencontré une autre personne ou une autre passion qui t'ont aidé dans cette situation ? Un prof, un ami ? Bon ben là, tu parlais aussi de ce garçon qui te défendait parfois. Cela t'a-t'il aidé ?

B. Disons que cela m'a conforté dans l'idée que je n'étais pas seul au monde. Ce qui est cool, tu vois, dans le sens que même dans la peine, tu es un peu soutenu. Donc, si on veut, cela apaise un peu le truc. Mais, je ne pense pas que c'était hyper influent, non, je ne pense pas.

E. Mais la radio oui ?

B. La radio, cela a bien modulé mon esprit. C'est là où je me suis constitué un état d'esprit, une vision du monde. Enfin, moi j'idéalisais vraiment ce monde-là comme le monde parfait.

E. Sur le moment, cela t'as fait du bien, tu en avais besoin ?

B. Exactement, on me confiait des responsabilités. J'avais 17 ans, et puis j'étais bien payé pour un gamin de 17 ans ! Je bossais quand je voulais. Il y avait une espèce de reconnaissance des autres.

E. Tu as enfin rencontré cette autonomie que tu n'avais pas eue avec tes parents, qui te couvaient énormément. Tout d'un coup, tu étais maître de toi, on te faisait confiance, on te rendait responsable.

B. Oui, je pense que cela a joué un rôle, justement, il n'y avait pas cette tutelle, c'était assez valorisant.

E. C'était le petit papillon qui sortait de sa chrysalide ?

B. Oui, je ne sais pas si je suis un papillon mais disons que c'est là où j'ai formé mon état d'esprit, avec mes positionnements, avec ma vision des choses sur le monde en général. Maintenant, j'ai toujours ce fond qui est identique à l'époque. Les points de vue sont faits aussi pour changer, pour légèrement diverger, avec les expériences, avec le temps.

E. Donc, au niveau chronologique, c'est à peu près quand tu es sorti de cette situation de bouc émissaire que tu as commencé à prendre de la drogue non ?

B. Oui, c'était à la fin de mes 16 ans. Cela veut dire que c'était à l'époque où justement, la situation de bouc émissaire s'était un peu annihilée. Et puis, je me suis attaché à un clan qui n'était pas méchant, mais qui ... Enfin voilà, étonnamment, je dirais, que j'étais dans le clan de la norme.

E. La norme c'était quoi, c'était genre clan de fumeurs de joints ou c'était quand même le clan supérieur ?

B. Oui, il y a eu d'autres drogues mais je n'ai jamais pris plus.

E. Vous faisiez des bêtises, vous avez eu à faire à la police ?

B. Non.

B. J'ai toujours gardé un certain respect d'autrui, même dans les petits moments de déchéance. L'autodestruction était juste à titre personnel, je ne nuisais pas à autrui, ni à la société. Je n'allais pas piquer les bières, dans les camions, la nuit. Donc voilà, je restais raisonnable...

E. Tu le considères plus, effectivement, comme une autodestruction que comme une destruction, une envie de détruire la société, ce qui t'entoure...

B. Absolument pas, je n'ai jamais eu la haine contre autrui ou ce genre de choses. C'était peut-être aussi le côté fils unique qui...

E. Et puis, c'est à cette période là aussi que tu as rencontré cette fille avec qui tu es resté 5 ans ?

B. Oui, j'avais 17 ans, 18 ans. En fait, ça c'est assez vite goupillé, il y a eu un cas où je me suis retrouvé une nuit au poste et puis là, pour mes parents, cela a vraiment mal passé parce que, en plus de ne pas réussir mes études, je faisais le con et là, au gymnase. Si on veut, après, j'ai rencontré cette fille et puis j'ai commencé à faire des activités moins connes et puis, cela été un peu ma structure à moi.

E. Et puis, en gros, ce qui t'as permis de t'en sortir, c'est le changement d'école, c'est cette passion pour la radio et cette rencontre amoureuse ... ?

B. Oui, je pense que c'est ces trois choses. C'est trois choses simultanées en fait.

E. Est-ce que tu as réussi à pardonner à toi, aux autres, à la vie, à cette période là, où t'étais bouc émissaire ?

B. Non, il n'y a pas eu de pardon à faire, vu que je n'en ai jamais voulu aux autres.

E. Tu ne gardes pas une haine, une révolte contre ces gens-là, en y pensant de temps en temps ?

B. Je n'ai pas eu à pardonner, car je n'en ai jamais voulu à quelqu'un en soi. Ça c'est peut-être très bouddhiste... Il n'y a pas le bien, le mal, tu vois, des concepts manichéens auxquels je n'adhère pas du tout. Idem pour la drogue, pour moi il n'y a pas : « La drogue c'est mal et les médicaments c'est bien ». Tu vois, il n'y a pas cette vision qui est hyper déterminée comme ça. Je ne l'ai jamais eue. Et ça, cela me permet de relativiser toutes situations, enfin voilà, c'est deux choses qui fluctuent, le bien, le mal, ce n'est pas palpable.

E. Oui, ça n'as pas été à un moment donné l'axe du mal a qui tu offres ton pardon des années après.

B. Oui, oui, voilà !

E. Si tu avais une baguette magique et puis que tu pouvais revenir à cette époque où t'étais bouc émissaire, en tant qu'adulte, maintenant, qu'est-ce que tu dirais à cet enfant que tu étais ?

B. Bien disons que maintenant que je sais comment cela a évolué, je lui conseillerais juste de gérer les situations du mieux qu'il peut.

E. Tu ne t'es pas mis dans le moule qu'on avait prévu pour toi et c'est ça qui est le plus important, c'est que tu as réussi à devenir ce que tu es vraiment.

B. Oui, j'ai vraiment su, par la difficulté, constituer la personne intrinsèque que je suis. Quand je vois les autres élèves qui sont à l'uni, maintenant, ils sont - enfin pas tous – en période où ils se cherchent. Moi je me suis cherché avant, eux, ils le vivent maintenant.

E. Mais pour toi, quand tu étais le bouc émissaire, c'était quoi qui était le plus difficile à accepter ?

B. Bien, c'était difficile, peut-être de se sentir injustement malmené. De nouveau, la différence que je ne maîtrisais pas au début et puis que j'ai maîtrisée après. Quand tu ne maîtrises pas ta différence, tu te poses des questions.

E. Maintenant cette différence est quelque chose que tu acceptes et tu en as fait une force, c'est ta personnalité ?

B. Oui, je pense que je l'accepte et que je l'ai, à un moment, revendiquée.

E. Est-ce qu'actuellement, cette histoire, te fais encore souffrir ?

B. Non.

E. Et puis, est-ce que tu crois que cette histoire que tu as vécue quand tu étais enfant ne t'a apporté que de la souffrance ou elle t'a apporté aussi des choses positives ? Mais là, en l'occurrence, il me semble qu'elle t'a apporté beaucoup de choses positives.

B. Oui, comme je te l'ai dit, ces choses que je n'arrivais pas à gérer, ces moments où j'étais un peu malmené, font que maintenant, je suis plus à même de gérer des situations compliquées.

E. Donc cela t'a donné une certaine force.

B. Oui, cela m'a donné une certaine force, j'arrive à gérer une situation que peut-être, si je n'étais pas passé par ces stades, je n'arriverais pas à gérer.

E. Et puis sinon, dans la vie professionnelle, en tant qu'adulte. Quand tu as commencé à travailler, tu n'as pas revécu des situations de bouc émissaire ?

B. Non.

E. Tu es sorti de ce rôle-là ?

B. Oui, oui, j'ai réussi à ... J'ai d'autres problèmes à titre professionnel.

E. Et puis, sinon, tu aimerais ajouter autre chose ? Tu as des exemples qui te sont revenus ? Tu ne m'as pas donné beaucoup d'exemples de ce que l'on t'a fait vivre. Tu n'as peut-être pas envie de t'épancher là-dessus ?

B. Bien, disons, que ce n'est peut-être pas ça qui m'a marqué. Ce n'est pas le fait que l'on ait balancé mon sac, ma casquette dans la poubelle. Ok, c'est chiant sur le moment, mais ce n'est pas ça qui m'a frustré. C'était juste l'incompréhension du moment, de ne pas comprendre pourquoi j'étais au mauvais endroit, au mauvais moment. Depuis là, l'histoire a fait que j'ai essayé d'éviter ces situations, d'être au mauvais endroit, au mauvais moment. Je vais prendre un cas concret qui corroborera un peu ce que je dis. J'ai été racketté deux fois. Le racket ce n'est pas drôle, on vient, on te prend tes affaires et puis suivant quoi, il y a des menaces et tout. Mais, typiquement, ce cas de figure ne m'a jamais traumatisé, parce que peut-être que du côté violence morale, j'étais préparé avant. Je me suis retrouvé dans la même situation complexe plus tard, c'est comme ça et cela n'a pas posé plus de problèmes.

E. Tu ne t'es pas torturé l'esprit avec des questions du type: « Mais pourquoi moi ? », « Mais pourquoi maintenant ? »

B. Oui, voilà.

E. Mais, tu parles souvent de la philosophie bouddhiste, c'est quelque chose...

B. Oui, ma mère elle l'est de façon active et passive, entre les deux, et puis moi je me suis quand-même intéressé à cela.

E. C'est une philosophie de vie qui te permet, au quotidien, d'avancer, de passer les épreuves avec aisance.

B. Oui, disons que cela permet de relativiser les choses et puis d'être toujours assez serein, de ne pas paniquer.

E. Et puis, tu n'as jamais été un angoissé. Enfin, tu t'es fait racketter deux fois quand tu étais gamin, tu ne t'es jamais dit : « Je ne veux plus sortir... ».

B. Non, disons que cela a juste développé certains réflexes. Je n'ai pas l'impression que ce côté « bouc émissaire » a eu une influence négative sur moi. Ce n'était pas drôle sur le moment mais je pense que cela été plutôt un truc qui m'a aidé par la suite. Enfin, disons qu'avec le recul de nouveau, globalement, j'ai eu plus d'avantages à avoir ces problèmes à cette époque où le danger était limité.

E. Tu ne t'es pas identifié à ce rôle de victime.

B. Non, cela ne me reste pas.

E. J'ai vraiment la sensation que tu le prends comme si cela aurait pu arriver à toi ou à n'importe qui d'autre. Ce n'est pas comme si ont avait voulu t'atteindre toi, dans la profondeur de ton être.

B. Voilà, exactement et puis avec les années passant, tu comprends un peu mieux pourquoi cela s'est passé, à faire la différence et tu l'acceptes.

E. Tu aurais pu te dire : « Ah, je suis à moitié asiatique, c'est pour ça que l'on m'a rejeté. Et puis les gens sont racistes ». Tu n'as pas du tout tenu ce discours, tout au long de cet entretien.

B. C'est vrai, mais disons que ces origines, même si elles sont perceptibles, n'ont jamais été quelque chose qui m'ont fait souffrir. Alors oui, on m'a déjà désigné par mes origines ou ce genre de choses, mais je n'ai jamais été sensible à ça. Parce que, pour moi, cela n'est pas une identification à laquelle je porte attention. Je ne dis pas que je renie mes origines, je dis juste que cela ne me blesse pas. Par contre, ma mère a souvent subi ce genre de trucs, il y a quelque chose qui est beaucoup plus rageant. L'identification est déjà beaucoup plus claire, elle est à 100 % asiatique. Il y a aussi une intégration qui est moins facile, de par son accent, de par sa tête, de par ... C'est des choses qui sont beaucoup plus vexantes parce que l'objet est plus flagrant. Pour moi, on se dit : « il n'est pas d'ici » mais on ne pourrait pas forcément dire d'où je viens. De nouveau, il y a une idée de confusion, et cette confusion a souvent un petit peu

dissipé les jugements. Donc plusieurs fois, on m'a désigné par certains qualificatifs, mais cela n'est jamais entré en ligne de compte.

E. Voilà, très bien.

B. Ça te va ?

E. Ça me va, merci, c'est intéressant.

B. Cool ! Oui, c'était sympa.

## **10.6. Concepts théoriques psychologiques et psychanalytiques**

Nous allons, dans les prochains paragraphes, aborder la définition des concepts de base de la théorie freudienne tels que, par exemple, les topiques, l'inconscient, le moi, les pulsions et la libido. Nous familiariser avec le jargon psychanalytique, s'approprier le vocabulaire nous permettront de saisir plus aisément et profondément le sujet de ce mémoire, de mieux comprendre le fonctionnement de l'humain. Il va de soit que pour les érudits de la psychanalyse, les prochaines pages ne seront que de pâles redites mais, pour les novices, je pense qu'elles pourront présenter un intérêt non négligeable, notamment pour pouvoir saisir en profondeur certains chapitres de l'analyse.

### ▪ Les topiques

La théorie des topiques, élaborée par Freud, consiste en une étude de la structuration mentale en termes de lieux. C'est une métaphore qui permet la spatialisation du psychisme (Psychiatrie infirmière ?). Les topiques sont des schémas expliquant le mécanisme de l'esprit humain (Wikipedia, 2008).

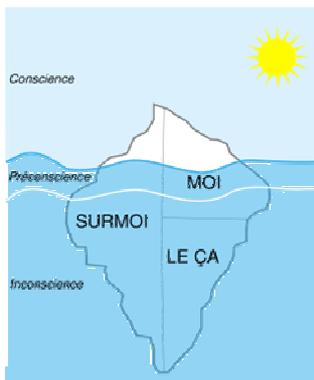


Schéma de l'appareil psychique représentant les deux topiques (Wikipedia, 2008).

La première topique formalisée par Freud en 1900 définit trois axes dénommés conscient, préconscient, inconscient (Wikipedia, 2008). Chacun de ces systèmes possède sa fonction et son processus. Ces trois pôles forment une censure contrôlant le passage d'un système à

l'autre, toute représentation doit passer par le préconscient pour pouvoir pénétrer dans le conscient ou l'inconscient (Psychiatrie infirmière, ?).

La deuxième topique élaborée en 1920 ne contredit nullement la première, elle peut lui être superposée. Elle est composée de trois instances qui sont le Ça, le Moi et le Surmoi (Wikipedia, 2008). Elle met en lumière les conflits et les dépendances qui sont créées dans ce système. Elle révèle la construction des êtres et la perception qu'ils ont d'eux (Psychiatrie infirmière, ?).

### ▪ **L'inconscient, le préconscient et le conscient**

L'inconscient, principe dynamique, est le contenant de la libido et de l'énergie psychique. Il est le réservoir des pulsions et du principe de plaisir. Le comportement des gens et l'expérience qu'ils acquièrent sont continuellement influencés par lui. Le processus de refoulement est maintenu hors de la conscience par son entremise (psychiatrie infirmière, ?).

[L'] inconscient [...] ne signifie pas inconnu ou non exprimable, mais désigne des phénomènes qui, mêmes repérés, agissent pourtant avec une force et une intensité non maîtrisables et dont les effets sur les conduites persistent, bien que les causes aient disparu, et qui surtout obéissent à une logique propre ; là règnent les processus primaires, les pulsions sexuelles, le principe de plaisir et non les processus secondaires, les pulsions du moi et le principe de réalité. (Enriquez, 1992, p.27)

L'inconscient, qui joue un rôle primordial dans les conduites humaines, n'est pas seulement actif dans l'homme mais aussi dans la société (Enriquez, 1992).

Le préconscient empêche les processus inconscients de passer dans le conscient sans faire l'objet de modifications. « Les opérations et les contenus du préconscient ne sont pas présents dans le champ de la conscience mais ils se différencient des contenus de l'inconscient en ce qu'ils restent accessibles à la conscience » (psychiatrie infirmière, ?).

Le conscient régit la réalité subjective de nos perceptions et de nos sensations. Matière de notre vie psychique, il est l'organisateur de notre mémoire et des informations de nos sens. Grâce à lui, nous sommes à même de nous situer dans le temps et dans l'espace. Grâce au langage, le conscient communique avec l'inconscient par le biais du préconscient (psychiatrie infirmière ?).

### ▪ Le Ça, le Moi et le Surmoi 13

Freud dit du « ça », qu'il est la partie impénétrable et obscure de notre personnalité. C'est le siège de nos pulsions primitives, tout ce qui se déroule en son sein demeure inconscient. Le « ça » obéit au mécanisme du refoulé. Il est inorganisé, dépourvu de volonté générale, ignore le bien, le mal et les jugements de valeurs. Les pulsions sont les nutriments de son énergie.

[Le « ça »] tend seulement à satisfaire les besoins pulsionnels, en se conformant au principe de plaisir. Les processus qui se déroulent dans le « ça » n'obéissent pas aux lois logiques de la pensée ; pour eux, le principe de contradiction n'existe pas. (Freud, 1936, p. 103)

Le concept de temps n'existe pas dans le « ça ». Les désirs non conscientisés du « ça » ne subissent aucune modification au cours des années, ils sont impérissables.

[Le] « moi » est une fraction du « ça » qui, sous l'influence de la réalité du monde extérieur, a subi une évolution particulière. Précocement le « moi » se désunit du « ça ». Ensuite, le moi s'empare d'une partie des contenus du « ça » qui passe à l'état de pré-conscience : une autre partie ne subit pas ce transfert et demeure dans le « ça » pour y former le véritable inconscient. (Freud, 1948, pp. 147-8)

La fonction du « moi », par l'entremise de la perception, est de régler les étapes des processus psychiques dans le temps et de les soumettre à la réalité. Les expériences qu'il accumule grâce à l'extérieur l'enrichit. C'est le « moi » qui contrôle les mouvements volontaires. Par le biais de l'expérience, il apprend à éviter les excitations trop fortes et à s'accommoder d'excitations modérées en modifiant à son avantage le monde extérieur. Il acquiert une maîtrise des pulsions en menant des actions contre le « ça ». Il décide si les pulsions peuvent être exécutées, s'il faut leur résister ou s'il est nécessaire de les étouffer. Le « moi » est dirigé par la prise en compte des tensions engendrées par les excitations internes et externes. Le « moi » tend à fuir le déplaisir en cherchant le plaisir.

Le « surmoi » est une instance particulière à l'intérieur du « moi ». Il est situé entre le « moi » et le « ça ». Il appartient au « moi » de par son organisation psychologique mais est en rapport intime avec le « ça ». Le « surmoi » peut traiter durement le « moi », s'opposer à lui. Le « moi » joue un rôle complexe puisqu'il doit rester en accord avec le « ça » et le « surmoi ». Le « surmoi » représente la conscience morale. Il s'imbibe des influences des parents, des éducateurs, etc... Le « surmoi » de l'enfant ne se forme pas « à l'image des parents, mais bien à l'image du surmoi de ceux-ci ; il s'emplit du même contenu, devient le représentant de

<sup>13</sup> (Freud, 1927), (Freud, 1928), (Freud, 1936), (Freud, 1948), (Freud, 1970)

la tradition, de tous les jugements de valeur qui subsistent ainsi à travers les générations » (Freud, 1936, p. 94).

#### ▪ **Instinct, pulsion, libido<sup>14</sup>**

Instincts ou pulsions sont les noms donnés « aux forces qui agissent à l'arrière plan des besoins impérieux du « ça » et qui représentent dans le psychisme les exigences d'ordre somatique [...]. Bien que constituant la cause ultime de toute activité, ils sont, par nature, conservateurs » (Freud, 1970, p. 7). L'excitation pulsionnelle, qui est un besoin, émane non pas de l'extérieur du corps mais bien de l'intérieur. « Ce qui fait disparaître ce besoin, c'est la satisfaction [...]. Celle-ci ne peut être obtenue que par une modification appropriée, adéquate de la source interne d'excitation » (Freud, 1940, p. 28).

Il existe deux types d'instincts. L'un est l'instinct sexuel (Eros) et l'autre est l'instinct de mort. Eros poursuit le but de compliquer la vie, de la conserver et de la maintenir. L'instinct de mort, quant à lui, a « pour fonction de ramener tout ce qui est doué de vie organique à l'état inanimé [...] » (Freud, 1927, p. 207). L'instinct de mort peut avoir comme but l'effondrement de l'organisation sociale. Ces deux instincts tendent à rétablir un état troublé par l'apparition de la vie, ils agissent comme des instincts de conservation. « L'apparition de la vie serait donc la cause aussi bien de la prolongation de la vie que de l'aspiration à la mort, et la vie elle-même apparaîtrait comme une lutte ou un compromis entre ces deux tendances » (Freud, 1927, p. 208).

La libido est définie par Freud comme l'énergie qui se rattache à l'amour. Le noyau de l'amour est formé par l'amour dit sexuel, mais aussi l'amour de soi, l'amour des hommes pour ses parents, amis, enfants et l'attachement à des idées abstraites ou des objets concrets. L'enfant passe par une phase d'auto-érotisme qui sera sa principale source de plaisir sexuel, c'est-à-dire l'excitation de certaines zones érogènes, hormis les organes génitaux, comme la bouche et l'anus par exemple. Puis se manifeste chez l'enfant une libido (ou instinct de plaisir sexuel) qui nécessite une tierce personne. Ses instincts se divisent en deux groupes opposés, l'un passif et l'autre actif. Les principaux représentants en sont le passif (masochisme), dans le plaisir de s'exhiber et de voir, ainsi que dans l'actif (sadisme), le plaisir de faire souffrir.

<sup>14</sup> (Freud, 1927), (Freud, 1940), (Freud, 1970), (Enriquez, 1992)

### ▪ Le traumatisme<sup>15</sup>

Selon Freud, un traumatisme a lieu quand les excitations extérieures sont tellement intenses qu'elles rompent les barrières de protection. Il se produit alors une sorte de perturbation dans l'économie énergétique de l'organisme. Dès lors, des mouvements de défense sont mis en place. Le principe de plaisir sera le premier à passer à l'as. L'appareil psychique n'est plus à même d'empêcher l'invasion de quantités importantes d'excitation, il doit donc tenter de les maîtriser en les immobilisant psychiquement, puis en les déchargeant petit à petit.

Les traumatismes procurent deux sortes d'effets. Soit positifs, lors de tentatives pour ranimer le souvenir traumatisant, le rendre à nouveau vivant, on parle alors d'automatismes de répétition. « S'il s'agit d'un lien affectif précoce, ce tendre sentiment renaît de façon analogue en s'adressant cette fois à une autre personne » (Freud, 1948, p. 116). Soit négatifs, lorsque les traumatismes oubliés n'ont plus accès au souvenir et rien n'est répété, ce phénomène est appelé : réaction de défense.

### ▪ Le transfert

Le transfert désigne en psychanalyse le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relations et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit d'une relation de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué. (Laplanche & Pontalis (?), cité par Pochet & Oury, p. 116)

Freud rajoute que le transfert ne se déroule pas uniquement dans le cas d'une cure analytique mais qu'« il est un phénomène universellement humain », c'est lui qui domine les relations des êtres avec leur entourage (Freud (?), *Sigmund Freud présenté par lui-même*. Cité par Imbert, 1996, p. 42). Gérard Bonnet (1991) parle en des mots très simples et touchants du transfert, il dit : « Quelqu'un en moi entre en communication avec quelqu'un en l'autre à propos de quelque chose qui ne pouvait se faire entendre jusque-là et c'est absolument bouleversant » (cité par Imbert, 1996, p. 41). Les anciens désirs refoulés et oubliés redeviennent disponibles. Le transfert n'est pas une répétition, mais une demande de réponse à un questionnement laissé sans réponse.

Transfert d'une demande qui, parce qu'elle n'a pas été reconnue autrefois, revient par les formations de l'inconscient (symptôme, rêve, acte manqué, mot d'esprit). Alors, le

---

<sup>15</sup> (Freud, 1927), (Freud, 1948)

transfert n'est plus tant dans les sentiments éprouvés que dans le crédit fait à l'Autre, qui saura répondre. (Imbert, 1996, p. 35)

En fait, la répétition induite par le transfert a pour effet de ramener le passé à aujourd'hui, elle peut réactiver, dénouer, voire même dynamiter l'emballage symptomatique.

### **10.6.1. Résilience selon Boris Cyrulnik**

Grâce aux réflexions théoriques que Cyrulnik expose dans son ouvrage intitulé : *Les vilains petits canards*, nous allons pouvoir mieux saisir de quelle façon l'enfant se développe en relation à son environnement. Mais aussi quels sont les éléments qui rendent possible le dépassement d'une souffrance ou, pour reprendre le terme chéri par l'auteur, *la résilience*. Mais tout d'abord, afin de bien comprendre la signification de la résilience et comment elle se « tricote », nous allons être amenés à saisir certains concepts clefs exposés par Boris Cyrulnik, tel que le tempérament ou le développement du fœtus et du bébé.

#### ▪ **Traumatisme**

Sans l'apparition d'une blessure provoquée par un traumatisme, le concept de résilience ne peut pas exister. Le traumatisme est compris aujourd'hui comme « un événement brutal qui détourne le sujet de son développement sain prévisible » (Cyrulnik, 2001, p. 222).

Pour l'auteur, il faut frapper à deux reprises pour faire un traumatisme. Le premier coup est celui qui provoque la douleur de la blessure dans le réel. Le deuxième, qui se situe dans la représentation que l'on se fait du réel, est celui qui fait naître en nous la souffrance d'avoir été abandonné ou humilié. En d'autres termes, « [...] pour transformer un coup en traumatisme, il faut une deuxième agression qui elle, se passe dans la représentation du coup » (Cyrulnik, 2001, p. 222). Le mécanisme qui vient d'être décrit est très visible chez Alice et Fabienne. Elles nous parlent toutes deux de ce sentiment de honte et d'humiliation qu'elles ont éprouvé très fortement après avoir été les objets du mépris de leurs camarades. Elles évoquent aussi leur mise à l'écart du groupe, vécue dans la douleur et l'incompréhension. Fabienne nous dit « *J'avais honte* », et Alice « *Je me sentais moche, humiliée, mise de côté* ». Toutes deux se voyaient comme des petites filles dépourvues d'intelligence et de beauté. L'interprétation, la représentation qu'elles ont donnée à leur réel a fait naître en elles la souffrance génératrice du traumatisme qu'elles ont subi.

Le traumatisme n'est pas réversible, il est contraint à une métamorphose. Une blessure laisse nécessairement une trace affective et cérébrale qui demeure présente malgré la reprise du développement. En utilisant la métaphore du pull tricoté pour imager son propos, l'auteur nous dit que : « Le tricot sera porteur d'une lacune ou d'un maillage particulier qui dévie la suite du maillot. Il peut redevenir beau et chaud, mais il sera différent » (Cyrulnik, 2001, p. 147). Il est indéniable que chaque personne qui a été interviewée pour ce mémoire a vu sa vie et son itinéraire marqué et dévié par ce qu'elle a vécu en période d'enfance. Fabienne dit d'elle qu'elle est encore très émotive, que les situations de groupe lui sont parfois difficiles. Benjamin est tombé dans les dérives de la drogue douce et de la petite délinquance pendant plusieurs années après avoir été bouc émissaire. Christelle, Julie et Fabienne évoquent la carapace qu'elles se sont construites. Julie est une personne solitaire et Christelle a éprouvé de la difficulté à construire des liens d'amitié.

#### ▪ **Le tempérament**

Le tempérament d'un être, la façon dont il s'est construit, est primordial pour pouvoir expliquer comment l'on se défend face aux tumultes de la vie. Pour Cyrulnik (2001), le tempérament est une disposition à développer d'une certaine manière sa personnalité. «C'est un « comment » du comportement, bien plus qu'un « pourquoi », une manière de se construire dans un milieu écologique et historié, bien plus qu'un trait inné» (Cyrulnik, 2001, p. 40). Le modèle du tempérament est lié à la biologie et à l'histoire. Il est important que les adultes offrent à l'enfant des circuits sensoriels qui feront office de tuteurs de développement pour qu'il puisse tricoter sa résilience. Le tempérament est échafaudé lors des interactions précoces. La double contrainte de la pulsion génétique va donner au nourrisson l'élan vers un tiers et le tuteur de développement va être proposé par la réponse qu'autrui lui offre. « Quand le tempérament a été bien charpenté par l'attachement sécure d'un foyer parental paisible, l'enfant, en cas d'épreuve, aura été rendu capable de partir en quête d'un substitut efficace » (Cyrulnik, 2001, p.20). Les entretiens ont révélé que les personnes interrogées avaient toutes joui d'un environnement familial sécure. Malgré quelques petits déplaisirs ordinaires comme un père contrarié par les mauvais résultats scolaires de son enfant ou la naissance d'un puîné, personne ne s'est senti menacé ou malmené dans son foyer parental, aucune difficulté importante, comme un décès ou un divorce, ne s'est dessinée au fur et à mesure des interviews. J'émettrais tout de même une réserve par rapport à Benjamin qui dit avoir vécu un vrai bonheur jusqu'à l'école secondaire mais qui a grandi pendant les premières années de sa

vie avec une mère atteinte par la tuberculose. Une femme malade qui n'était pas en mesure de s'occuper de son fils comme elle l'escomptait.

### ▪ Du fœtus à l'enfant

Voyons maintenant de quelle façon le tempérament se construit lors des interactions très précoces avec l'environnement. Mais aussi, comment le triangle parental, les réponses offertes à l'enfant et le type d'attachement qu'il aura développé vont influencer les ressources internes disponibles face à un événement traumatisant de la vie.

Selon Cyrulnik (2001), l'état fœtal constitue le tout premier chapitre de la biographie d'un être. L'état mental de la mère revêt, à cet instant, une importance primordiale puisqu'il peut influencer le comportement de l'enfant qui va naître. En effet, les stress qu'elle ressent peuvent passer le filtre du placenta. « Les représentations intimes de la mère, provoquées par ses relations actuelles ou passées, baignent l'enfant dans un milieu sensoriel aux formes variables » (Cyrulnik, 2001, p. 55). Toujours d'après le même auteur, l'histoire de la mère et ses relations contribuent à la construction du tempérament de l'être en devenir. Le tempérament se tricote dans une spirale, un triangle interactionnel entre les parents et le bébé. Les réponses du père et de la mère au nouveau-né influencent son comportement et vont lui permettre de découvrir qui il est. « Ce bébé sous influence habite les rêves et les cauchemars de ses parents » (Cyrulnik, 2001, p. 62). C'est ainsi que le sens des comportements attribués au tout petit est enraciné dans l'histoire de ses parents.

D'après Cyrulnik (2001), chaque être vivant a besoin d'attachement pour s'épanouir et les enfants ont la contrainte de grandir dans les problèmes de leurs parents. A partir d'un an, le caractère de l'enfant est installé et l'on peut savoir quelles stratégies il va utiliser pour charmer, manifester sa détresse ou se calmer. L'enfant devient alors acteur du triangle et il peut présenter différents types d'attachements : « sécure », « évitant » et « désorganisé ».

Un attachement « sécure » est manifesté par un enfant qui bénéficie d'une présence familiale sécurisante. Cet enfant est à même de trouver des solutions contre son angoisse lorsqu'il est séparé de sa maman et il se précipite vers elle lorsqu'elle revient. C'est ce type d'enfant qui a le meilleur potentiel de résilience.

L'attachement « évitant », quant à lui, est celui d'un petit difficile à consoler lorsqu'il est séparé de sa mère mais qui, lorsqu'elle revient, ne va pas vers elle pour se sécuriser. Il est incapable de trouver des ressources internes, des substituts ou de créer des nouveaux liens affectifs avec une autre personne.

Enfin, l'enfant qui présente un attachement désorganisé n'est pas sécurisé même lorsqu'il est en présence de sa mère. Si elle le quitte un moment et revient plus tard, l'enfant se fige et peut même la mordre ou la taper. Ce petit être n'est pas en mesure de mettre en place des stratégies de lutte contre son désespoir. Les enfants, avec un type d'attachement désorganisé, ont de mauvais pronostics de résilience car ils sont difficiles à aimer nous dit Cyrulnik (2001).

Les entretiens menés ne sont pas en mesure de nous révéler quel type d'attachement présentaient, dans leur petite enfance, les personnes interrogées. Mais il me semble important de souligner qu'en fonction du milieu familial dans lequel il aura grandi, un enfant ne possédera pas les mêmes armes qu'un autre pour faire face aux aléas de la vie. Cela se dessine de façon extrêmement précoce puisque le fœtus voit son futur tempérament déjà influencé par les interactions entre lui et sa mère. De prime abord, Benjamin paraît avoir été celui qui a vécu la situation la plus délicate dans les interactions précoces avec sa mère. En effet, elle était malade alors qu'elle le portait en son sein. De plus, sans vouloir faire des interprétations erronées, je suppose que l'on peut tout de même aisément imaginer les souffrances qu'elle a pu endurer en tant que « boatpeople » réfugiée de la guerre du Vietnam. Souffrances qu'elle a pu involontairement transmettre à son fils.

#### ▪ L'intrus

Comme nous avons pu le comprendre précédemment l'enfant, face à une épreuve, doit se défendre avec le capital psychique qu'il a acquis, c'est dans les moments de difficultés que l'on peut observer les ressources internes de résilience qu'il a mises en place. Cyrulnik (2001) nous donne l'exemple du troisième petit enfant préverbal qui essaye de rentrer en interaction avec deux de ses camarades (préverbaux) qui jouent déjà ensemble. Le troisième se trouve en situation d'intrus et doit faire montre de toutes ses qualités de socialisation. En règle générale, ces enfants se sentent intimidés et se placent en périphérie, puis vont essayer d'attirer l'attention sur eux en faisant, par exemple, des pirouettes comiques. Certains enfants accueillent l'intrus comme si c'était quelque chose d'extraordinaire. D'autres peuvent le rejeter ou même l'agresser.

Dans l'ensemble, tout enfant « en trop », se sentant intrus, est contraint à l'offrande pour se faire accepter et réalimenter sa vie affective. Mais il ne peut se défendre qu'avec ce qu'il a acquis avant l'épreuve. Son âge, son sexe et son petit passé lui ont donné un capital avec lequel il se protège au moment de l'agression. (Cyrulnik, 2001, pp. 107-8)

Cet exemple peut facilement être mis en lien avec le phénomène du bouc émissaire à l'école primaire. L'enfant, en fonction de ses acquisitions passées, de son capital psychique, sera en mesure ou non de se faire accepter par ses pairs ou de se défendre en cas de rejet. Les ressources internes qu'il aura développées dans sa prime enfance jouent un rôle capital dans la victimisation.

## **10.7. Fonctionnement général de la mémoire**

Il me semble primordial de nous intéresser brièvement aux connaissances neuropsychologiques actuelles en matière de fonctionnement de la mémoire, afin de pouvoir mieux saisir notre sujet et nous permettre d'aller plus en profondeur dans la compréhension du fondement de l'identité de soi, en rapport à la mémoire et au souvenir.

Martial Van der Linden (2003) nous apprend que la neurologie et la psychologie considèrent actuellement que la mémoire est composée de systèmes indépendants fonctionnant en étroite interaction. Toujours selon le même auteur, les principaux systèmes constitutifs de la mémoire sont au nombre de cinq. Nous avons, premièrement, la mémoire de travail qui est impliquée dans la rétention temporaire de petites quantités d'informations. Deuxièmement, la mémoire procédurale qui est concernée par le registre des actions, notamment dans les apprentissages cognitifs et perceptivo-moteurs. Troisièmement, le système de représentations perceptives, impliqué dans le maintien ainsi que l'acquisition des connaissances en matière de formes et de structures des mots, des visages, des objets, etc... Quatrièmement, grâce à la mémoire sémantique, nous acquérons et retenons les connaissances générales factuelles sur le monde qui nous entoure. Enfin, par le biais de la mémoire épisodique, nous avons souvenance des événements intimement vécus dans un contexte temporel et spatial donné. Elle nous permet de nous remémorer notre passé et de nous projeter dans l'avenir.

### **▪ La conscience autooétique**

La conscience autooétique est fondatrice du sentiment de son identité propre construite en rapport avec les souvenirs de notre histoire de vie. Lorsqu'un événement du passé est récupéré en mémoire, la reviviscence consciente de cet épisode est permise par la conscience autooétique. Elle rend possible le sentiment d'identité de soi qui se construit en ayant la sensation que la remémoration d'un souvenir est identique à l'événement qui s'est réellement

passé. Nous croyons que le souvenir est une réplique peu ou prou exacte de l'événement qui s'est produit initialement, même si celui-ci est teinté de flou et de fragmentations. C'est ainsi que nous nous persuadons que l'événement fait partie de notre propre passé. « Se souvenir, pour le sujet, est un voyage dans le temps, une sorte de reviviscence de quelque chose qui est survenu dans le passé » (Tulving, 1983, cité par Schacter, 1999). Selon Schacter (1999), la mémoire est comprise comme la base des convictions les plus fermes et absolues que nous ayons sur nous-mêmes.

#### ▪ **Le temps qui passe inexorablement**

« Nous pouvons nous demander pourquoi essayer de nous souvenir du passé ressemble parfois à tenter de capturer un fantôme qui fuit » (Schacter, 1999, pp. 17-8). Au fur et mesure des années qui passent, les souvenirs s'étiolent. Cela s'explique par le fait qu'au fil du temps nous stockons des données nouvelles qui entrent en interférence avec notre capacité à nous remémorer les anciennes. Nous nous souvenons sans problème de ce que nous avons mangé le jour même, alors que nous sommes dans une quasi incapacité de nous souvenir de ce que nous avons mangé il y a exactement un an. C'est-à-dire que tous les autres repas pris en un an entrent en interférence avec la capacité que nous avons à extirper un élément unique d'une multitude d'événements plus ou moins semblables. L'oubli est en fait un trait adaptatif, nous n'avons pas besoin de nous souvenir de tout.

#### ▪ **Les distorsions de la mémoire**

S'il est passablement aisé d'accepter que les souvenirs puissent faire l'objet d'une déformation, il est autrement plus complexe de comprendre les curiosités de la mémoire.

Dans son ouvrage intitulé : *A la recherche de la mémoire*, Schacter (1999) nous rappelle que Freud s'est intéressé de près aux distorsions de la mémoire. Pour celui-ci, les images dont nous nous souvenons de l'époque de notre enfance ne sont pas celles des événements qui se sont réellement passés. Il s'agirait en fait de distorsions nous permettant d'éviter d'être confrontés à la réalité. Les conflits inconscients d'une personne, ainsi que ses désirs, déforment indubitablement les souvenirs conscients. Il n'est bien sûr pas en mon pouvoir ni dans ma volonté d'insinuer que les personnes interrogées pour ce mémoire racontent des faits erronés. Mais, on a vu, dans le cadre théorique, que les souvenirs ne sont que de pâles copies subjectives de la réalité et qu'ils résultent de constructions complexes. Il me semble important

d'aborder la possibilité d'une distorsion inhérente à un processus de protection vis-à-vis d'une réalité douloureuse.

Il est certainement troublant de réaliser que les histoires de notre vie sont peut-être sujettes à de profondes distorsions parce que, finalement, les souvenirs qui donnent lieu à ces histoires sont tout ce qui nous reste, du berceau à la tombe. (Schacter, 1999, p. 97)

Le même auteur ajoute que la construction de notre autobiographie est influencée par nos besoins et nos désirs présents. Il est indéniable que le fait de se remémorer ou de parler régulièrement des événements du passé participe à la consolidation du souvenir dans la mémoire. Mais lorsque les souvenirs sont fragmentés et que nous essayons de les combler, nous pouvons, contre notre volonté, intégrer solidement des croyances erronées en nous les répétant.

En outre, les souvenirs peuvent aussi se modifier en fonction des circonstances de l'instant présent, « de la façon dont le souvenir est exposé ou indicé. Par exemple, certaines expérimentations ont démontré que la façon précise dont une question concernant le passé est formulée peut influencer ce dont une personne déclare se souvenir » (Schacter, 1999, p.131). Nous voyons là toute l'influence non négligeable de la formulation des questions et du contexte dans lequel les personnes qui nous font part de leurs souvenirs sont interrogées. D'autres questions de ma part auraient certainement suscité d'autres souvenirs.

## ***10.8. La dynamique des groupes***

### **▪ Les théories**

Le groupe peut être analysé sous des angles et à des niveaux multiples. Nous allons aborder le groupe et l'individu. Nous allons voir ce qui est en jeu dans chaque être, les pulsions, les projections fantasmatiques qui sont exercées sur les autres ainsi que sur le groupe lui-même, qui est considéré comme possédant une réalité psychique et un corps.

Anzieu (1999) nous rappelle que c'est Durkheim qui, le premier, a jeté les bases des théories sur le groupe. Le groupe social est considéré par lui comme plus que la somme de ses parties, c'est une totalité. Il émet l'hypothèse de l'existence « d'une conscience collective », ce qui signifie que le groupe a des sentiments et des perceptions qui lui sont propres. Selon lui, un individu esseulé, ne faisant partie d'aucune sorte de communauté, est nécessairement fragilisé et plus exposé au suicide. Pour Julie, l'isolement dont elle a été la victime s'est révélé être une

expérience extrêmement douloureuse à vivre, elle nous dit à ce sujet : « *Tout le groupe te rejette, cet ostracisme était très dur à supporter* » (entretien de Julie p.191) et plus loin, elle rajoute qu'elle a « *été très malheureuse pendant ces années-là* » (entretien de Julie p. 195).

Anzieu (1999) met en exergue les hypothèses des travaux effectués par des psychanalystes sur les groupes dans le courant des années 1960. En premier lieu, pour Pontalis, le groupe est considéré comme l'objet de représentations inconscientes et d'investissements pulsionnels. J.-B. Pontalis, (1963) a décrit, dans des situations de groupe non directif, la lutte des participants pour imposer, chacun aux autres, leur propre représentation idéale inconsciente de la vie, de l'organisation, du fonctionnement d'un groupe. Comme nous pouvons le constater grâce aux témoignages offerts par les entretiens menés pour ce mémoire, le groupe peut aussi « devenir, [...] un objet d'investissement des pulsions libidinales, agressives et d'autodestruction et un lieu de projection des fantasmes individuels inconscients » (Anzieu & Martin, 1968, pp. 117-118).

Benjamin, après avoir été la victime émissaire, s'est retrouvé dans un groupe d'adolescents où la norme était l'autodestruction. Il nous explique :

*L'autodestruction était juste à titre personnel, je ne nuisais pas à autrui, ni à la société (entretien de Benjamin p. 218). [...] La drogue aidant, tu te fais de nouveaux amis et puis c'est bon, tu n'es plus le bouc émissaire. Il est vrai que l'on parle toujours d'actes qui raccrochent socialement, dans ce cas là, cela a été vrai (p.208). [...] Je me suis attaché à un clan qui n'était pas méchant, mais qui... Enfin voilà, étonnamment, je dirais que j'étais dans le clan de la norme (p. 217).*

En second lieu, point souligné par l'interview de Fabienne, Anzieu met en parallèle le groupe et le rêve, tous deux sont de vastes terrains qui permettent la réalisation, soit d'infantiles désirs inconscients, soit de désirs diurnes insatisfaits. Le groupe est un débat avec le fantasme, une scène où se déroulent les projections des topiques intimes. Les êtres souhaitent que le groupe réalise de façon imaginaire leurs désirs réprimés. « Comme le rêve, comme le symptôme, le groupe est l'association d'un désir inconscient qui cherche sa voie de réalisation imaginaire et de défense contre l'angoisse que suscitent dans le moi de tels accomplissements » (Anzieu, 1999, p. XII). Anzieu s'est intéressé de près au phénomène de la fusion au sein du groupe et qu'il a dénommé « illusion groupale ». Enfin, pour Kaës, le

groupe possède sa propre réalité psychique qui est engendrée, transformée par « un appareil psychique groupal » (Anzieu, 1999, p. XII).

Les intuitions de Freud quant à l'existence d'une psyché ou d'une âme de groupe se voient confirmées. Le groupe peut être considéré comme « une entité psychique intelligible dans les effets qu'y produit l'inconscient » (Anzieu, 1999, p. XIV), il posséderait sa propre réalité inconsciente. Didier Anzieu nous révèle que, selon lui :

Certains contenus de l'inconscient ont pour principale caractéristique d'être partagés ou communs avec d'autres sujets et qu'en groupe les sujets produisent des formations de l'inconscient spécifiques, qui ont une consistance de réalité psychique que seul le groupement produit : les alliances inconscientes notamment, mais aussi l'illusion groupale. (1999, p. XV)

Anzieu (1999) utilise la métaphore d'une enveloppe pour aborder la thématique du groupe, il nous dit que le « groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus » (p. 1). Si cette enveloppe est inexistante, nous nous retrouvons face à un amoncellement de personnes et non à un groupe. Cette fameuse enveloppe est constituée des règlements, des coutumes, elle enserme les paroles, les actions qui forment un espace interne. Si elle est ramenée à son canevas, l'enveloppe est réduite à un simple système de règles. Mais, celui-ci seul n'est nullement suffisant pour que le groupe soit vivant. « Un groupe où la vie psychique est morte peut ainsi se survivre ». De son enveloppe, la chair vivante a disparu, il ne reste plus que la trame » (Anzieu, 1999, p. 1). Cette enveloppe est considérée comme vivante, capable de se régénérer et constituée - tout comme le moi - d'une membrane à double face dirigée soit vers l'extérieur (la vie physique et sociale), soit vers l'intérieur des membres du groupe. La face interne « permet l'établissement d'un état psychique transindividuel » que l'auteur se propose d'appeler « Soi de groupe » (Anzieu, 1999, p. 2). Ce Soi imaginaire contient les fantasmes et les identifications activées entre les membres, il donne la vie au groupe. A contrario d'une enveloppe constituée d'une trame seule, « il convient d'esquisser ici le tableau d'une chair sans trame : les groupes purement fusionnels, intemporels, consommateurs d'illusion » (Anzieu, 1999, p. 2).

### ▪ Le groupe et ses émotions

Redl s'est intéressé, au cours de diverses études, aux phénomènes affectifs dans les groupes. Il a notamment relevé et défini certaines manifestations émotionnelles inhérentes à la vie de groupe. Il a abordé des thèmes tels que la contagion des émotions ou encore le rôle de la structure psychique des êtres dans les groupes.

L'auteur appelle les « émotions de groupe » toutes « les manifestations instinctuelles et émotionnelles ayant lieu entre des personnes soumises à la pression des processus inhérents à la formation d'un groupe » (Redl, 1942, cité dans Anzieu & Martin, 1968, p. 288). Redl évoque encore ce qu'il a nommé la « contagion émotionnelle » et qu'il définit comme étant la diffusion du comportement d'un des membres à un autre individu ou à la totalité du groupe. Cette contagion peut être positive ou non, en fonction qu'elle améliore ou contrecarre les activités du groupe. Les mimétismes de comportements violents, d'émotions négatives sont rendus flagrants par les récits des personnes interviewées pour ce mémoire. Ces enfants se sont retrouvés, souvent à l'unanimité, bouc émissaire de toute une classe, comme si leurs camarades avaient tous été contaminés par la même haine vis-à-vis d'eux.

Redl (cité dans Anzieu & Martin, 1968, p. 289) nous apprend encore que la structure psychique d'une personne peut déclencher « une réaction émotionnelle du groupe sans qu'il y ait pour autant incitation du comportement de l'initiateur », l'on appelle cela la « contagion indirecte ». Ce qui révèle encore plus l'effet pernicieux du phénomène puisqu'il peut se mettre en route de manière sournoise, invisible et non consciemment volontaire à cause de la seule structure psychique des êtres. « L'effet de choc », quant à lui, signifie que certains individus se trouvent dans une impossibilité psychique à supporter l'influence qu'exerce sur lui le groupe. Ces êtres, se sentant menacés par le groupe, réagissent par des explosions d'angoisse ou de l'irritation. Nous retrouvons là, aussi bien le profil du persécuteur, que celui du persécuté.

Redl s'est aussi intéressé à la relation pédagogique en rapport à ce qu'il a dénommé le « climat de groupe » qui est considéré comme « la tonalité du sentiment de base qui sous-tend la vie d'un groupe, la somme des émotions de chacun les uns vis-à-vis des autres, envers le travail et l'institution, envers le groupe en tant qu'unité et envers le monde extérieur » (Redl, 1942, cité dans Anzieu & Martin, 1968, pp. 289-90). En milieu scolaire, l'on peut distinguer soit un « climat punitif », soit un « climat de chantage émotionnel », soit un « climat de fierté du groupe ». Enfin, toujours selon Redl, ces considérations nous amènent à ce qu'il a nommé la « personne centrale » qui peut s'incarner dans des rôles très variés. Il peut par exemple être

le sujet des pulsions libidinales et devenir un objet d'amour ou à l'opposé, être le sujet des pulsions agressives et devenir un objet d'agression. Il peut servir comme support du moi en dissolvant les conflits. On peut encore le dénommer « tyran », séducteur », « héros » etc... Nous retrouvons là, une nouvelle fois, les profils qui sont décrits dans les entretiens et souvent incarnés par les pôles opposés du leader et du bouc émissaire.

▪ **Le groupe et les affinités entre les êtres, étude de Scherif (1953)**

Dans cette étude, l'observation des affinités entre les membres de la colonie s'est déroulée en trois étapes. Dans un premier temps, les garçons dormaient et s'occupaient tous ensemble. Suite à cette période, un test sociométrique fut administré afin de relever la nature des relations dyadiques en termes d'affinités. Dans un deuxième temps, la colonie fut scindée en deux et les dyades séparées. Quelques jours après le clivage, un autre test sociométrique fut appliqué et il en résulta un renversement des choix initiaux, les préférences étant majoritairement tournées vers le nouveau sous-groupe. Enfin, dans un troisième temps, les deux sous-groupes ont été placés dans des situations de rivalité et de compétition et il en a émergé un sentiment d'hostilité à l'encontre de certains membres ou de l'ensemble de l'autre groupe.