

Tuerie, harcèlement, violence : Quand l'adolescence appelle à l'aide le monde adulte entend-il ?

Rencontres avec des équipes éducatives en Wallonie

Mémoire réalisé par
Aurélie Maratta

Promoteur
Christophe Janssen

Année académique 2017-2018

Master en criminologie à finalité approfondie / spécialisée : criminologie de l'intervention

Plagiat et erreur méthodologique grave

Le plagiat, fût-il de texte non soumis à droit d'auteur, entraîne l'application de la section 7 des articles 87 à 90 du règlement général des études et des examens.

Le plagiat consiste à utiliser des idées, un texte ou une œuvre, même partiellement, sans en mentionner précisément le nom de l'auteur et la source au moment et à l'endroit exact de chaque utilisation*.

En outre, la reproduction littérale de passages d'une œuvre sans les placer entre guillemets, quand bien même l'auteur et la source de cette œuvre seraient mentionnés, constitue une erreur méthodologique grave pouvant entraîner l'échec.

* A ce sujet, voy. notamment <http://www.uclouvain.be/plagiat>.

REMERCIEMENTS

Je tenais sincèrement à remercier toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont aidée dans la réalisation de ce travail.

Tout d'abord, je remercie mon promoteur le Professeur Christophe Janssen qui a joué un rôle de fil d'Ariane dans les méandres de la construction de ce mémoire. Sa bienveillance, sa positivité et sa confiance m'ont beaucoup aidée à avancer. A chaque moment de doute, vous étiez présent pour m'aider à continuer. Merci !

Merci aux équipes éducatives qui ont pris le temps de me rencontrer et qui ont partagé avec moi leurs expériences professionnelles.

Je remercie également, ma sœur, Cécile Maratta pour son aide précieuse lors de la relecture et la correction de mon mémoire.

Merci à Grégory Nasdrovisky, pour son soutien sans faille et sa patience tout au long de cette aventure universitaire.

Merci à l'ensemble des Professeurs de l'école de Criminologie de Louvain pour la passion avec laquelle ils partagent leur savoir avec les étudiants.

Pour terminer, je souhaiterais remercier Magali Prévot qui joue un rôle important au sein de l'école de Criminologie, pour sa patience et son professionnalisme, une aide précieuse pour les étudiants.

1	INTRODUCTION	1
2	METHODOLOGIE	3
3	ADOLESCENCE ET VIOLENCE	8
3.1	CRIMES ADOLESCENTS	8
3.1.1	<i>Destructivité et pulsion de mort à l'adolescence</i>	9
3.2	ACCES AUX ARMES	12
3.3	JEUX VIDEO	14
3.4	HARCELEMENT	17
3.4.1	<i>Cyber-harcèlement : quand le harcèlement ne s'arrête plus à la cour d'école</i>	22
4	PROCESSUS DE SOCIALIZATION A L'ADOLESCENCE	26
4.1	ENTRE PERTE DE TRANSMISSION ET EXCES DE COMMUNICATION	26
4.2	GROUPES	31
4.3	PROCESSUS D'IMITATION	37
4.3.1	<i>Bouc émissaire</i>	39
4.4	IDENTITE ET ADOLESCENCE	40
4.5	BESOIN DE SE COUPER DU MONDE DES ADULTES	42
4.6	CONCLUSION	45
5	TERRAIN	48
5.1	PRESENTATION DES ENTRETIENS ET ANALYSES	48
5.1.1	<i>Entretien 1, école A</i>	48
5.1.2	<i>Entretien 2, école A</i>	54
5.1.3	<i>Entretien 3, école B</i>	58
5.1.4	<i>Entretien 4, école C</i>	65
5.1.5	<i>Entretien 5, école D</i>	70
5.2	DISCUSSION TRANSVERSALE	76
6	CONCLUSION ET OUVERTURES	81
7	BIBLIOGRAPHIE	83

1 INTRODUCTION

En avril 1999 une fusillade a lieu dans un lycée américain, il s'agit du lycée de Columbine. De là naît notre intérêt pour la violence à l'adolescence. Puis, fin 2016, un livre relance encore notre intérêt. Sue Klebold, la mère de Dylan, l'un des deux adolescents impliqués dans le massacre de Columbine, a cherché à comprendre pourquoi son fils avait agi de cette manière, ce travail lui aura pris près de 15 ans.

Pour rappel, le 20 avril 1999, deux adolescents, Dylan Klebold et Eric Harris, ont pris d'assaut leur lycée. Ils étaient équipés d'armes lourdes et d'explosifs. Ils avaient l'intention de faire des centaines de morts grâce à leurs explosifs mais un dysfonctionnement sauvera un nombre important de vies. Ils ont finalement tué 12 lycéens, 1 professeur et blessé au moins vingt-cinq autres étudiants, avant de mettre fin à leurs vies. Ce massacre était l'un des premiers du genre et surtout l'un des plus meurtriers. Il a été médiatisé dans le monde entier. Ce massacre a eu un véritable impact émotionnel sur tous les continents et a même modifié les procédures d'intervention policière en cas d'attaque de ce genre.

En effet, ce jour-là, la police est arrivée sur place, a mis un périmètre de sécurité et n'est entrée dans l'école qu'après le suicide des deux auteurs. Depuis, la priorité des équipes d'intervention est la neutralisation de l'auteur. Les procédures ont été adaptées jusqu'en Belgique, où la première équipe sur place a pour mission de localiser le ou les auteurs et de les neutraliser, et ce, en ignorant les victimes afin d'atteindre au plus vite l'objectif : l'arrêt du massacre. L'équipe suivante sur les lieux se chargera des victimes tout en continuant la sécurisation des lieux.

Dans « Bowling for Columbine »¹, M. Moore montre également comment certains jeunes, aux Etats-Unis, se sont retrouvés écartés de l'école parce qu'ils avaient, pour l'un, apporté un coupe-ongle à école et, pour l'autre, pris un morceau de poulet et dit "pan pan" en le pointant vers quelqu'un à la cantine. Alors que l'accès aux armes est toujours revendiqué comme un droit constitutionnel dans un pays où les meurtres par armes à feu sont les plus nombreux. Il est certain que le but de notre recherche n'est pas d'accroître ces réactions pour le moins excessives mais plutôt d'essayer de comprendre certaines choses.

¹ Moore, M. (2002). *Bowling for Columbine*. [Documentaire]. USA : Dog Eat Dog Films.

Nous commençons seulement maintenant à avoir un peu de recul sur la tuerie de Columbine et nombre d'auteurs se sont intéressés au sujet. Des films ont été inspirés par ce massacre tel que « Elephant² ». Michaël Moore s'est aussi emparé du sujet, assez vite après les faits, en 2002, dans son documentaire critique et engagé « Bowling for Columbine³ », déjà cité plus haut, et nombre de séries TV s'en sont inspirées pour un épisode ou l'autre. Plus dramatique encore, d'autres tueries se sont inspirées du massacre de Columbine. Nous pensons notamment à la tuerie de Virginia Tech qui a fait 32 morts et dont l'auteur Cho Seung-Hui avait d'ailleurs fait une référence directe à Dylan Klebold et Eric Harris dans ses lettres. Cela pose la question du processus d'imitation dans le processus adolescent. Nous y reviendrons plus tard.

De plus en plus, dans les médias, la violence à l'école, le harcèlement, les suicides d'adolescents et autres sont montrés, questionnés. Certains parents de victimes tiennent un discours proche de celui de Sue Klebold, disant que leur enfant avait l'air d'aller bien. « *Hormis un problème préoccupant l'année d'avant la tragédie (mais rien d'extraordinaire chez un ado, nous avait-on dit), Dylan était le bon gars classique. Il était facile à élever et d'une compagnie agréable, bref, un enfant qui avait toujours fait notre fierté.* »⁴

Cela nous a poussé à nous poser la question de savoir si, finalement, les parents, ou plus globalement les adultes, ne banalisaient pas certains comportements sous prétexte d'une crise d'adolescence.

A travers ce mémoire, nous tâcherons de faire un tour d'horizon, non exhaustif (il nous faudrait pour cela plusieurs années) de la question de la violence à l'adolescence et de sa perception par le monde adulte. Nous interrogerons plusieurs notions telles que le crime adolescent, l'accès aux armes, les jeux vidéo, le harcèlement mais aussi les processus de socialisation à l'adolescence via les groupes de pairs notamment, ou encore la logique du bouc émissaire, la notion d'identité, l'imitation à l'adolescence... Pour cela nous utiliserons non seulement de la littérature scientifique mais également des sources plus culturelles, tout ceci sera expliqué dans le chapitre « Méthodologie ». Finalement, c'est à travers le regard d'équipes éducatives rencontrées lors d'entretiens que nous interrogerons la perception du monde adulte.

² Van Sant, G. (2003). *Elephant*. [Film]. USA.

³ Moore, M. (2002). *Op. cit.*

⁴ Klebold, S. (2016). *Columbine, comment mon fils a-t-il pu tuer?* Paris: Robert Laffont.

2 MÉTHODOLOGIE

Nous avons pris le parti de placer le chapitre de méthodologie à cet endroit du mémoire, afin de permettre une prise en main aisée de ce travail au lecteur. En effet, il nous semble opportun d'expliquer, dès le début, les choix méthodologiques que nous avons posés pour la réalisation de nos recherches.

Concernant le cadre théorique, étant donné le choix du sujet, il nous est apparu pertinent d'utiliser d'une part des sources scientifiques, nécessaires à tout travail de recherche visant une validité scientifique, et d'autre part, des sources dites culturelles.

Ces sources culturelles sont aussi bien des films, documentaires, séries télévisées, romans graphiques, que des journaux intimes d'adolescents impliqués dans des faits graves ou encore la recherche subjective d'une mère qui tente d'appréhender l'acte commis par son fils.

Ce matériel particulier nous permettra d'illustrer certains propos scientifiques mais également de montrer à quel point, ce sujet est d'actualité.

Effectivement, certaines sources culturelles ont pour but explicite d'informer aussi bien les adolescents, que les adultes en relation avec eux, qu'ils s'agissent de parents, de professeurs ou encore de travailleurs sociaux.

Dans un monde qui cherche de plus en plus à comprendre l'adolescent, il existe un nombre important de ressources vulgarisées concernant la violence à l'adolescence. Nous avons trouvé intéressant et pertinent d'en utiliser une partie.

Certaines sources nous permettront également de voir le point de vue subjectif de personnes proches d'adolescents ayant commis des faits de violence graves. Ces personnes proches qui n'ont pourtant rien vu venir... Qui ont parfois remarqué une petite chose mais qui n'y ont pas réagi... Qui, une fois l'acte commis, ont ressenti le besoin de revenir en arrière dans leurs souvenirs afin de raconter ou de chercher à comprendre...

S'il est clair que nous n'aurons probablement jamais accès à l'intériorité de ces adolescents, ces témoignages, parfois romancés, probablement déformés par le temps, nous semblent être une source intéressante dans le cadre de notre recherche.

Les sources scientifiques quant à elles, sont différents articles, livres ou autres documents écrits par des sociologues, des psychanalystes ou autres chercheurs. Elles nous permettront de ramener une certaine objectivité scientifique au sein de nos réflexions et recherches.

Concernant la partie empirique, nous avons décidé de rencontrer des équipes éducatives au sein d'écoles secondaires du réseau libre ainsi que du réseau officiel. Ces rencontres avec 2 à 5 membres de l'équipe éducative, ont été sollicitées à partir d'un courrier⁵ envoyé dans quarante-neuf écoles secondaires des provinces de Namur, Hainaut, Brabant Wallon, Liège et Bruxelles-Capitale.

Deux écoles ont refusé de participer au projet, par retour de mail, dont l'une des deux avait pour motif une proximité géographique avec plusieurs universités et écoles normales qui rendait l'accueil de stagiaires ou chercheurs impossible car leur dispositif était rempli.

Trois écoles du réseau libre ont répondu positivement à notre demande, l'école A de la province de Namur, l'école B de la province du Brabant wallon et l'école C de la province du Hainaut, ainsi qu'un centre de formation en alternance de la province du Hainaut, nommé école D.

Précision concernant l'école D, nous avons pensé qu'il était intéressant de rencontrer une partie de l'équipe éducative de cet institut de formation car les adolescents qui y sont inscrits ont généralement un parcours scolaire chaotique, ou des situations personnelles compliquées. Cela nous semblait donc pertinent et riche de contacter cette école qui sort un peu du réseau d'enseignement dit classique.

Les autres écoles n'ont tout simplement pas répondu à notre demande.

Ces rencontres visent à interroger les équipes éducatives par rapport à un profil d'adolescent qui leur est présenté sous forme d'une vignette. L'objectif est de leur présenter trois vignettes différentes, une à la fois, avec un temps de discussion, de débat entre chaque vignette.

Ces vignettes présentent des profils d'adolescents que nous avons considérés comme potentiellement inquiétants.

La première vignette a été inspirée par Dylan Klebold, l'un des auteurs de la tuerie scolaire de Columbine.

La seconde présente le profil d'un adolescent potentiellement harcelé par ses camarades de classe.

Enfin, la troisième vignette présente le profil d'un adolescent pouvant être un harceleur.

⁵ Annexes p. 1

Les annexes de ce mémoire se trouvant dans un volume séparé non disponible en bibliothèque, nous souhaitons permettre au lecteur l'accès aux vignettes en plaçant un exemplaire dans ce chapitre.

- 1) Antoine a 16 ans et vit avec ses deux parents ainsi que son grand frère de 20 ans qui est en deuxième année en faculté d'économie à l'université.

En quatrième année de l'enseignement secondaire général, il obtient chaque année des résultats satisfaisants.

Antoine a quelques amis dont l'un ou l'autre qu'il fréquente à l'occasion en dehors du cadre scolaire.

Il y a quelques mois, cet élève a été renvoyé deux jours de l'école pour avoir forcé des casiers sans, toutefois, dérober ce qu'ils contenaient. Par ailleurs, un professeur de français, un peu inquiet, signale en salle des profs qu'il a écrit une rédaction dans laquelle il parle d'un homme armé habillé en noir qui vient à l'école pour tirer sur les élèves populaires. Les collègues se montrent divisés quant à savoir si cela est réellement inquiétant ou non.

- 2) Lucas a 14 ans, c'est un garçon réservé, il ne parle pas beaucoup. Il a deux ou trois copains qu'il ne fréquente que dans le cadre scolaire. Chez lui, il peut passer de longues heures à lire des romans historiques ; activité qui le rend un peu « décalé » aux yeux de ses camarades de classe.

Ces derniers temps, selon sa titulaire, il a l'air fatigué et un peu plus distrait que d'habitude.

Ses notes baissent un peu mais restent plus élevées que la moyenne. Depuis quelques temps, il se plaint plus régulièrement auprès de sa mère de maux de ventre sans que le médecin généraliste ne puisse formellement en trouver la cause. Il vit avec sa mère et sa petite sœur de 5 ans et n'a plus aucun contact avec son père parti quand Lucas avait 10 ans.

- 3) Grégory a 15 ans, c'est un garçon populaire ; il a beaucoup de copains. Plutôt charismatique, il occupe naturellement une position de leader dans la classe. Il a des notes tout juste dans la moyenne, si ce n'est en sport où il excelle. On ne peut pas ne

pas le remarquer ; il se montre en groupe extraverti et plaisantin. Sa présence est aussi appréciée par ses professeurs.

Cependant, depuis peu, il a tendance à se montrer davantage provocateur et moqueur à l'égard de l'un ou l'autre de ses camarades. Il retarde plus qu'auparavant le moment où il rentre chez lui après les cours. Il est également très actif sur les réseaux sociaux, toujours accroché à son smartphone.

Depuis le divorce récent de ses parents, il vit une semaine sur deux avec sa mère, le nouveau compagnon de celle-ci et un « demi-frère » de 7 ans dont il doit, régulièrement, s'occuper. L'autre semaine, il la passe chez son père peu présent car très occupé par ses activités professionnelles.

Ce que nous souhaitons interroger à travers ces différentes vignettes, ce sont les représentations sociales, les attitudes et les comportements des équipes éducatives.

Précisons que ce que nous entendons par « comportement » sont bien les actions que mèneraient concrètement les personnes rencontrées, ce qu'elles feraient réellement. Effectivement, une attitude n'entraîne pas systématiquement une action. Une personne peut avoir une attitude interventionniste, avec l'envie de poser telle ou telle action mais ne pas aller jusqu'au bout. Il est dès lors important de distinguer les raisons qui entraînent ce « non-passage » à l'acte.

Effectivement, certaines actions ne sont pas possibles à mettre en place car empêchées par le cadre. Il s'agit donc de voir quels dispositifs sont disponibles ou mis en place par la personne ou l'équipe éducative au complet.

Le Larousse définit le dispositif comme étant « *un ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise*⁶ ». Mais un dispositif n'est pertinent que si la logique dispositifive qui le soutient est réfléchie. En effet, la logique dispositifive est, en quelque sorte, la pensée du dispositif. C'est à la fois ce qui est visé par celui-ci et la théorie. La problématisation qui va pouvoir mettre en lien la visée du dispositif et sa mise en œuvre concrète. Le but est d'essayer de comprendre, au regard de ce que l'on souhaite, pourquoi on met en place telle ou telle chose, de telle ou telle manière.

D'autres raisons, plus personnelles, pourraient également probablement entrer en ligne de compte dans le fait de ne pas passer à l'action.

⁶ Dispositif. (2018). Larousse. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960>

Les représentations sociales, quant à elles, sont présentées dans un article de Alessandro Bergamaschi comme étant, pour Durkheim, des représentations collectives, la manière dont la société pense sa propre expérience. Pour Moscovici, les représentations sociales ont pour fonction primaire de rendre quelque chose de nouveau, inhabituel, inconnu en quelque chose de familier⁷.

D'autre part, les représentations sociales sont influencées par la culture propre de la société, son mode de fonctionnement, ses idéologies, ses principes, ses valeurs.

D'après Denise Jodelet⁸, l'étude des représentations sociales prend en compte la subjectivité de l'individu en lien avec son environnement social. Puisque les représentations sociales permettent aux individus d'organiser leur relation au monde via ce système d'interprétation des phénomènes auxquelles ils sont confrontés.

Etant liées à la société, à la culture, nous en déduisons que les représentations sociales évoluent en même temps que la société et ses valeurs. Il nous paraît donc logique d'estimer que la représentation actuelle de l'adolescent est différente aujourd'hui qu'il y a cinquante ans par exemple.

Les attitudes portent plutôt sur un sentiment, un ressenti. Dans son article, Bergamaschi⁹, présente le concept d'attitude, d'une part selon Thomas et Znaniecki pour qui les attitudes sont en relation avec les relations sociales et la manière dont quelque chose d'extérieur à l'individu l'interpelle. D'autre part, il explique également que « *selon Rosenberg et Hovland, à une attitude correspond l'évaluation d'un objet suivant trois dimensions : affective (les sentiments favorables ou défavorables suscités par le stimulus), cognitives (les perceptions et les croyances), conatives (la disposition à l'action, orientée vers le future ou le passé*¹⁰ ».

Il nous semble évident que représentations sociales, attitudes et comportements sont étroitement liés, c'est pourquoi il est intéressant de s'interroger sur ces trois notions au travers des rencontres avec les équipes éducatives.

⁷ Bergamaschi A. (2011). Attitudes et représentations sociales : Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*. 49-2. p. 96

⁸ Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. p. 36-37

⁹ Bergamaschi A. (2011). Attitudes et représentations sociales : Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*. 49-2. p. 95

¹⁰ *Op. cit.*

3 ADOLESCENCE ET VIOLENCE

3.1 Crimes adolescents

Comment parler de la violence à l'adolescence sans aborder les crimes adolescents. Ces crimes ont cela de fascinant qu'ils sont réalisés par des jeunes gens.

Didier Castanet nous fait remarquer que « *les adolescents ne sont pas plus innocents que les autres, mais contrairement aux adultes, ils vivent la transgression pour la première fois* »¹¹.

A l'adolescence, l'agir prend une place importante et Castanet rejoint Lacan en disant que l'adolescent agit pour exister, « *j'agis donc je suis* »¹². Il se cherche par l'acte.

Certains poseront des actes qui seront probablement qualifiés comme faisant partie intégrante de la crise d'adolescence par le monde adulte. D'autres poseront des actes aux conséquences dramatiques que le monde adulte ne pourra, d'une part, ignorer et d'autre part, sur lesquels il faudra s'interroger plus en profondeur.

Prenons quelques exemples de cas célèbres : Dylan Klebold et Eric Harris, âgés de 17 et 18 ans, lors de la tuerie de Columbine dont nous vous avons parlé dans l'introduction, plus près de nous Kim De Gelder qui, à l'âge de 20 ans, a tué une puéricultrice et deux bébés dans une crèche en Flandres. Un autre exemple intéressant pourrait être Ed Kemper qui a eu son premier rapport au crime à l'âge de 15 ans, lorsqu'il tua ses grands-parents¹³ ou encore Jeff Dahmer qui a fait sa première victime à l'âge de 18 ans, en tuant un auto-stoppeur¹⁴.

Il est évident que certains adolescents commettent d'autres types de crimes que ceux évoqués ici. Nous pourrions par exemple évoquer les adolescents qui violent, qui volent, ceux qui volent avec violence et dont le vol semble être l'excuse pour justifier la violence. Les cas les plus connus sont néanmoins souvent ceux des crimes de sang, car plus médiatisés. Néanmoins, il est évident que les tribunaux de la jeunesse font face à une variété de faits commis par des adolescents.

Nous souhaitons faire ici une parenthèse concernant le vol dans lequel, d'après Winnicott, l'enfant à tendance antisociale chercherait en fait sa mère et non l'objet réellement volé¹⁵. Pour

¹¹ Castanet D. (2016). Violence, désir et amour à l'adolescence : Quand on a 17 ans, d'André Téchiné. L'en-je Lacanien, 1 (n°26), p. 202

¹² Castanet D. (2016). *Op. cit.* p. 204

¹³ Hensley C. et Wright J. (2003). From Animal Cruelty to Serial Murder: Applying the Graduation Hypothesis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 47 (1), p. 79

¹⁴ Hensley C et Wright J. (2003). *Op. cit.* p. 78

¹⁵ Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. S. I. : Editions Payot. p. 297

cet auteur, les actes antisociaux sont porteurs d'espoir car celui qui les pose appelle inconsciemment quelqu'un à le prendre en main, à l'aider¹⁶.

Il faut comprendre, ici, l'excès de violence comme le dépassement des limites de la loi. L'adolescent brise les interdits légaux du contrat social¹⁷. Cette façon d'utiliser la violence, de défier la loi, dans un sentiment de puissance absolu dissimulerait finalement une faille narcissique d'après Morhain et Martineau¹⁸. L'adolescent débordé agirait pour ne pas penser en faisant appel à la réalité externe et étant incapable de mettre en mot ce qui le submerge¹⁹.

Gardons toutefois à l'esprit que lorsque l'adolescent commet un acte délinquant, il lance en fait un appel, qui d'après Morhain et Martineau, viserait le manque du père à incarner ou soutenir la loi. L'adolescent ferait donc appel à la loi via l'agir plutôt que via la parole.

Ce qui rejoint l'idée de Winnicott selon laquelle la tendance antisociale de l'adolescent, qui a pour source un manque, une déprivation, pousse l'adolescent à agir pour obtenir une réaction et créer du lien finalement²⁰.

David Le Breton²¹ parle, lui, de la délinquance adolescente comme d'un moyen pour le jeune de reprendre le contrôle d'une situation qui lui échappe. Il cherche à trouver les limites, savoir jusqu'où il peut aller. Il teste la société comme un enfant teste le cadre que ses parents lui posent. Le jeune joue avec les risques, joue avec la mort.

3.1.1 Destructivité et pulsion de mort à l'adolescence

Ces derniers temps, nous avons vu fleurir sur internet tout un tas de défis réalisés par des adolescents. Ces défis sont, pour la plupart, dangereux. Nous n'en citerons que quelques-uns ici, tout en mettant en garde le lecteur sur le réel danger de telles pratiques. Il y a eu pour commencer des jeunes qui se filmaient en vidant d'un trait une bouteille d'alcool fort, telle que la vodka. Un autre défi a été de se filmer en train de boire de l'eau de javel, la plupart des adolescents buvaient en fait de l'eau mais certains ont pris le défi au pied de la lettre avec des

¹⁶ Winnicott, D. W. (1969). *Op. cit.* p. 295

¹⁷ Morhain Y. et Martineau J-P. (2001). Malaise social et violences d'adolescents. *Cahiers de psychologie clinique*, 1 (n°16), p. 82

¹⁸ Morhain Y. et Martineau J-P. (2001). *Op. cit.* p. 84

¹⁹ Morhain Y. et Martineau J-P. (2001). *Op. cit.* p. 86-87

²⁰ Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. France : Gallimard. p. 407

²¹ Le Breton D. (2000). *Passions du risque*. Paris : Editions Métailié, p. 120-122

conséquences pour leur santé. Nous terminerons par le « défi de la baleine bleue²² », ce phénomène né en Russie pousse les jeunes à réaliser entre un et cinquante défis dont le dernier est : « pends-toi ou saute du toit ». Les cinquante jours sur lesquels se joue ce défi amèneraient les jeunes qui y participent à être en condition pour réaliser le dernier : écouter de la musique déprimante en pleine nuit, automutilation, s'asseoir au bord d'un toit...

Pourquoi les adolescents veulent-ils prendre des risques, approcher la mort ? Pour ressentir la valeur de la vie, se sentir exister, prouver sa valeur, voici quelques-unes des raisons évoquées par D. Lebreton²³.

Nous aimerions revenir un instant à la notion de pulsion de mort introduite par Freud. Pour Freud, la pulsion de mort s'oppose à la pulsion de vie et vise la destruction du sujet. Cependant, elle peut aussi se diriger vers l'extérieur et se manifester alors sous forme de pulsion d'agression ou de destruction²⁴. L'un des signes de la pulsion de mort est la répétition. Une certaine compulsion à répéter le pénible, dans une tentative de reprendre le contrôle²⁵. Alors que pour Philippe Jeammet la pulsion de mort serait à l'œuvre comme un mécanisme d'autodéfense, de sauvegarde, lorsque le psychisme se sent envahi ou agressé, ce qui produit des réponses agressives²⁶. Que l'agression du psychisme soit réelle ou fantasmée.

La pulsion de mort est directement liée à la pulsion de vie et c'est un équilibre entre ces deux pulsions qui permettrait un équilibre dans les réponses auto ou hétéro-agressives. Si la pulsion de mort prend le dessus alors les comportements auto ou hétéro-agressif risquent de gagner du terrain²⁷.

A l'adolescence particulièrement, le jeune se retrouve aux prises avec la pulsion de mort et de destruction.

²² Jadoulle, N. (2017). *Phénomène : Défi de la baleine bleue, le jeu qui tue*. Récupéré de Moustique, Website : <https://www.moustique.be/17985/defi-de-la-baleine-bleue-le-jeu-qui-tue>

²³ Le Breton D. (2000). *Op. cit.* p. 9-15

²⁴ Pulsions de mort. (n.d.). In Psychia. Récupéré le 25 avril 2018 de http://psychia.ru/fr/dictionnaires/laplanche_et_pontalis/voc245.html

²⁵ Diwo, R., Thomassin, L., Kabuth, B. & Messaoudi, M. (2004). Pulsion de vie, pulsion de mort : une intrication à mieux évaluer dans une démarche de prévention de l'agir suicidaire à l'adolescence. *Psychologie clinique et projective*, 10,(1), p. 57-88.

²⁶ Rossignol, F. (2007). « Philippe Jeammet, clinicien de l'adolescence : Présentation de Françoise Rossignol », *Gestalt*, 32 : p. 72

²⁷ Diwo, R., Thomassin, L., Kabuth, B. & Messaoudi, M. (2004). *Op. cit.* p. 57-88.

Pour Aichhorn, l'importance est donc à l'éducation, qu'il définit comme étant le fait d'aider l'enfant à trouver un chemin socialement acceptable à ses pulsions²⁸.

Suivant la théorie de l'éducation de Aichhorn, il faudrait donc que les adultes entourant ces adolescents débordés par leurs pulsions les aident à les canaliser en jouant le rôle de berges en quelques sortes.

Pour Aichhorn, il est primordial d'aider l'enfant à renoncer à la satisfaction de la pulsion plutôt qu'à réprimer sa pulsion. En effet, si l'enfant se contente de réprimer sa pulsion, le surmoi va tenter d'étouffer le ça qui réagira sous forme d'un acte répréhensible. Alors que s'il y a un renoncement, l'enfant intériorise l'interdit et il n'y a pas de conflit entre les différentes instances²⁹.

De son côté Kammerer explique également certains passages à l'acte violent comme étant un débordement des pulsions, une décharge pulsionnelle due à l'effondrement de la barrière du refoulement. Lui aussi voit derrière ces actes violents un appel, un dire par l'agir dans un souci de symbolisation³⁰.

Pour finir, nous aimerions parler de la destructivité de l'objet selon Winnicott.

Pour Winnicott, la destruction fantasmatique de l'objet permet au sujet d'opérer une séparation entre moi/non moi et donc le développement de sa vie psychique et de son rapport avec le monde environnant. Pour cela, il est important que l'objet résiste aux attaques et survive sans se retourner contre le sujet. Le sujet ne développerait pas de colère dans la destruction de l'objet mais bien de la joie lorsque celui-ci survit. Si l'objet survit alors il peut être utilisé et le principe de réalité est intégré par le sujet³¹.

Il ne faudrait donc pas voir dans la destruction et la violence que du négatif mais plutôt garder à l'esprit que la destruction aide le sujet à se construire et à intégrer le principe de réalité pendant que les actes violents, débordement des pulsions, feraient office d'appel à l'aide par l'agir.

Ce qui ne veut pas dire qu'il faille laisser l'adolescent se laisser déborder par ses pulsions mais plutôt l'aider à les canaliser, à y renoncer au lieu de les réprimer pour leur donner une forme civilisée et acceptable socialement.

²⁸ Houssier, F. Et Marty, F. (2007). *August Aichhorn : cliniques de la délinquance*. Nîmes : Champ Social.

²⁹ Houssier, F. Et Marty, F. (2007). *Op. cit.*

³⁰ Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence*. France : Gallimard, p. 214-215

³¹ Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. France : Gallimard.

3.2 Accès aux armes

Au moment de la rédaction de ce mémoire, une nouvelle tuerie a eu lieu dans le lycée américain de Parkland, en Floride. Tout comme pour le massacre de Columbine, le débat sur l'accès aux armes aux USA revient sur le devant de la scène.

L'accès aux armes est vécu par bon nombre d'Américains comme un droit fondamental faisant partie intégrante de l'identité des Etats-Unis et de leurs habitants. Il s'agit donc d'un débat délicat.

Dans *Bowling for Columbine*³², Michael Moore a mis en avant la venue de la NRA, National Rifle Association, pour défendre cet accès aux armes juste après la tuerie, à Columbine.

Des manifestations contre cet accès aux armes ont régulièrement lieu suite à différents drames liés à l'usage d'armes à feu.

Cette fois, des Américains propriétaires d'armes à feu se sont filmés en train de détruire leurs armes³³ à la scie circulaire. Des lycéens de l'école visée par cette tuerie, qui a fait 17 morts, écrivant des mots tels que « never again³⁴ », d'autres manifestant dans les rues avec des panneaux en scandant « enough is enough³⁵ » sont montrés dans les journaux télévisés.

La réaction de l'actuel président des Etats-Unis, Donald Trump, fait également débat.

En effet, il envisage d'armer les enseignants pour défendre les étudiants dans le cas d'autres attaques du genre³⁶. Cependant, quelques jours après cette déclaration du président Trump, un professeur a tiré dans une école³⁷, ne blessant personne mais illustrant la précarité d'une telle solution.

Il nous semblait difficile de ne pas faire un détour rapide sur cette problématique mais également sur celle des jeux vidéo violents qui ont également été mis en cause notamment pour Columbine et une fois encore pour cette nouvelle tuerie au lycée de Parkland.

³² Moore, M. (2002). *Op. cit.*

³³ Vidéo de Scott-Dani Pappalardo. (2018). Relayée par L'OBS. Récupéré le 22 février 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=TF9zWLHB8jU>

³⁴ "plus jamais" notre traduction

³⁵ "assez c'est assez" notre traduction

³⁶ Le Monde. (2018). *Donald Trump envisage d'armer les enseignants*. Récupéré le 22 février 2018 de http://mobile.lemonde.fr/ameriques/article/2018/02/22/donald-trump-envisage-d-armer-les-enseignants_5260574_3222.html?xtref=http://m.facebook.com/

³⁷ Le Monde.(2018). *Etats-Unis : Un professeur tire dans un lycée*. Récupéré le 12 mars 2018 de http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2018/03/01/etat-unis-un-professeur-tire-dans-un-lycee_5263950_3222.html

Nous ne nous étendrons néanmoins pas grandement sur le sujet car il s'agit plus ici de ne pas évincer ces problématiques sans pour autant en faire le sujet d'étude principal de notre travail.

Il est de notoriété publique que la législation concernant l'accès aux armes aux Etats-Unis est qualifiée de permissive. Si certains types d'armes à feu, automatiques par exemple, nécessitent une licence, la possession d'armes de poing est par contre autorisée sans licence dans la plupart des juridictions³⁸.

Le site internet gunpolicy.org donne des informations concernant les politiques sur les armes à feu de différents pays. Sur ce site, nous avons pu voir qu'en 2016, aux USA, il y a eu 38 658 décès par armes à feu, qu'il s'agisse d'homicides, de suicides, d'accidents ou autres circonstances³⁹, soit 11,96 pour 100 000 habitants.

En comparaison, l'Australie qui a une politique concernant la possession d'arme à feu restrictive, pays dans lequel la possession d'arme à feu n'est pas garantie par la loi, a eu à déplorer en 2016, 238 décès par armes à feu toutes circonstances confondues⁴⁰, soit 1,04 pour 100 000 habitants.

En Belgique, nous avons également une politique restrictive concernant la possession d'arme à feu, qui n'est, ici non plus, pas garantie par la loi. En 2013, 138 morts par arme à feu toutes circonstances confondues ont été recensées, soit 1,24 pour 100 000 habitants.

Au regard de ces chiffres, il nous semble évident qu'il y a un lien entre le type de politique et le nombre de décès par arme à feu. Néanmoins, peut-on en conclure si rapidement qu'il n'y aurait pas de massacres scolaires sans un accès facile aux armes à feu ?

Le 20 avril 2015, soit seize ans jour pour jour après le massacre de Columbine, un élève d'une école de Barcelone, en Espagne, tue un de ses professeurs à l'arbalète et blesse quatre autres personnes... au couteau⁴¹. D'autres tueries scolaires, notamment en Asie, ont été commises à l'arme blanche.

³⁸ Alpers, P., A. Rossetti and D. Salinas. (2018). *États-Unis — Faits, chiffres et lois sur les armes à feu*. Sydney School of Public Health, The University of Sydney. GunPolicy.org, 7 March. Récupéré le 12 Mars 2018 de <http://www.gunpolicy.org/fr/firearms/region/united-states>

³⁹ *Op. cit.*

⁴⁰ Alpers, P. and A. Rossetti. (2018). *Australia — Gun Facts, Figures and the Law*. Sydney School of Public Health, The University of Sydney. GunPolicy.org. Récupéré le 12 Mars 2018 de <http://www.gunpolicy.org/firearms/region/australia>

⁴¹ L'indépendant. (2015). *Faits divers : Barcelone : le collégien était armé d'une arbalète et d'un couteau*. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://www.lindependant.fr/2015/04/20/barcelone-le-collegien-etait-arme-d-une-arbalette-et-d-un-couteau,2020233.php>

Force est de constater que ce genre de faits peut être commis avec d'autres armes que les armes à feu. Néanmoins, la plupart des tueries scolaires, notamment aux USA, ont été des fusillades à l'image de Columbine, Virginia Tech ou encore Parkland pour ne citer qu'elles.

Ce qui nous préoccupe plus particulièrement concernant la politique d'arme à feu aux USA est justement le rapport entre les enfants, les adolescents et cet accès aisé à celles-ci.

A l'âge où ces enfants, ces adolescents sont en pleine construction de leur personnalité, en conflit avec le monde, en recherche des limites de la société, de leurs parents, de leurs propres limites, des compagnies fabriquent des armes spécialement pour eux. Le plus représentatif des exemples pour cela est la fabrication d'armes roses pour les petites filles, leur donnant l'impression de pouvoir se défendre de leurs peurs d'enfant telle que les dinosaures, les zombies, le diable ou les requins⁴².

Si nous admettons que l'accès aux armes ne peut expliquer à lui seul les tueries scolaires, il nous semble par contre évident qu'un certain nombre d'entre elles pourraient être évitées avec une politique plus restrictive. Et qu'il serait donc naïf de penser qu'un adolescent en crise ayant une arme à portée de main ne soit pas tenté de s'en servir pour essayer de se libérer de son mal-être.

3.3 Jeux vidéo

Un autre débat récurrent dans ce genre de cas a été ravivé également par la tuerie du lycée de Parkland : le rôle de la musique, des films violents et plus particulièrement des jeux vidéo.

En 1999, pour Columbine, la musique a été mise en cause, à l'image de Marilyn Manson comme le montre M. Moore dans *Bowling for Columbine*.

Cette fois, certains gouverneurs républicains américains, sans doute portés par le besoin de protéger leur droit constitutionnel à avoir une arme, ont accusé la musique et les jeux vidéo⁴³.

⁴² Wilkes, D. (2014). *Gun girls of America: Innocent faces. Pink rifles. After horrific shooting by a 9-year-old, children in grip of a nation's troubling obsession*. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2737205/Gun-girls-America-Innocent-faces-Pink-rifles-After-horrific-shooting-9-year-old-children-grip-nation-s-troubling-obsession.html>

⁴³ Newsweek. (2018). *Guns aren't responsible for school shooting, blame music and video games: republican governor*. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://www.newsweek.com/parkland-school-shooting-second-amendment-gun-control-video-games-movies-nra-809681>

David Le Breton s'est interrogé sur l'influence des films et des jeux vidéo dans les massacres scolaires⁴⁴. Il nous fait remarquer qu'effectivement certains auteurs de meurtres ou de tueries scolaires ont été inspirés par certains films tels que *Scream* ou *Tueurs nés*. Pour Le Breton, ces films offrent un écho au discours de l'inconscient de l'adolescent qui y voit une version idéalisée de ce qu'il doit accomplir. Cependant, pour cet auteur, il faut garder à l'esprit que sur les millions de jeunes qui regardent ces films, « *seule une poignée d'entre eux y trouve une inspiration*⁴⁵ ».

Le rôle des jeux vidéo serait, selon Le Breton, quelque peu différent. En effet, certains jeux vidéo particulièrement violents tels que *DOOM*, pour ne citer que celui-là, sont utilisés par l'armée américaine afin d'insensibiliser les soldats au fait de tuer. Ce genre de jeux vidéo permettrait donc aux joueurs de se couper de leurs émotions face au geste de tuer une autre personne. Eric Harris, fan de *DOOM*, dans son journal parle lui-même du fait qu'il est important pour lui de se couper de ses émotions pour aller au bout de son projet⁴⁶.

Le Breton parle de plusieurs massacres où des jeunes n'ayant jamais touché une arme auparavant touchaient leurs cibles en pleine tête, drillés par ces jeux vidéo qui donnent plus de valeur à un ennemi tué de cette manière. Le Breton pense que ces jeux donnent non seulement des indications quant à la position à tenir afin d'atteindre sa cible mais suggèrent également une image de la tenue appropriée. Néanmoins, tout comme pour les films, des centaines de millions de jeunes jouent à ces jeux sans jamais s'en inspirer comme ressources pour agir dans la vie réelle⁴⁷.

Nous rejoignons tout à fait l'avis de David Le Breton quant au fait que des centaines de millions de jeunes regardent des films violents, écoutent de la musique que l'on pourrait qualifier de violente au regard de certains propos tenus dans les textes, jouent à des jeux vidéo tel que *DOOM* sans jamais tuer qui que ce soit dans la vie réelle.

Il nous semble, par contre, important de garder à l'esprit que certains adolescents dans des circonstances particulières de vie peuvent y trouver un écho, un repère, une solution à leur mal-être. Avoir cette donnée dans un coin de l'esprit permettrait probablement aux parents de garder un œil attentif quant à la consommation de ce type d'images par leurs adolescents.

⁴⁴ Le Breton, D. (2011). Sur les massacres scolaires. *Le débat*, 4 n°166, p169-171.

⁴⁵ Le Breton, D. (2011). *Op. cit.* p. 169

⁴⁶ Durn R., et al. (2010). *La logique du massacre ; Derniers écrits des tueurs de masse*. Paris : Editions incultes. p. 70

⁴⁷ Le Breton, D. (2011). Sur les massacres scolaires. *Le débat*, 4 n°166, p. 171

Pour nous, s'il ne faut pas devenir paranoïaque à l'idée qu'un jeune joue à DOOM, il ne faut pas non plus être naïf et croire que ce type de jeux n'a aucun impact sur le psychisme des joueurs.

Des études ont par ailleurs été menées afin de répondre aux inquiétudes de parents et éducateurs quant à la consommation de jeux vidéo sur la socialisation des jeunes ainsi que leur rapport à la violence. Nachez et Schmoll⁴⁸, en 2003, ont fait une sorte d'état des lieux de cette question en rapport avec ces différentes études. Ils relèvent par ailleurs que ces études sont « *plutôt rassurantes* »⁴⁹.

En effet, la majorité des études qu'ils exploitent dans leur article, montrent que l'usage de jeux vidéo n'impacterait pas négativement les résultats scolaires, la sociabilité des joueurs ni même leurs comportements violents dans la vie réelle.

Joël Saxe a, en effet, mené une étude en 1994, dans laquelle il se montre plutôt positif, voyant dans l'usage des jeux vidéo violents par les adolescents une possibilité pour ces derniers de gérer leurs pulsions, leurs frustrations, leurs humeurs via une « *inversion de la réalité* »⁵⁰. Ces jeux vidéo leur permettraient donc de trouver une façon socialement acceptable d'évacuer leurs pulsions violentes, ce qui leur permettrait de faire baisser leurs tensions intérieures.

Néanmoins, une autre étude menée par l'American Psychological Association's (APA) va à l'encontre de ces résultats rassurants et positifs⁵¹. De fait, leurs conclusions amènent plutôt à penser que ces jeux vidéo violents ont un impact non seulement sur l'échec scolaire, en fonction du temps consacré à y jouer, mais également sur les comportements violents. D'après l'APA, les joueurs auraient plus facilement tendance à s'identifier à l'agresseur, notamment en rapport avec le réalisme de la violence dans le jeu. Le joueur aurait alors tendance à intérioriser les comportements violents et à les choisir plus facilement comme réponse à des situations de conflit dans la vie réelle.

D'après Nachez et Schmoll finalement les études ne montrent pas de réel lien entre l'usage de jeux vidéo et les comportements violents. Ce qui rejoint l'idée de Le Breton évoquée plus haut

⁴⁸ Nachez M., Schmoll P. (2003). Violence et sociabilité dans les jeux vidéo en ligne. *Histoire et Société, alternatives économiques, violence*. p. 5-17.

⁴⁹ Nachez M., Schmoll P. (2003). *Op. cit.* p. 6

⁵⁰ Nachez M., Schmoll P. (2003). *Op. cit.* p. 7

⁵¹ Nachez M., Schmoll P. (2003). *Op. cit.* p. 7-8

quant au fait que des millions de jeunes jouent à ce type de jeux vidéo sans jamais avoir recours à un passage à l'acte violent dans la vie réelle.

De plus, dans l'article de Nachez et Schmoll, l'idée que les joueurs de jeux vidéo nieraient l'autre en ne le considérant plus comme une personne mais comme un personnage virtuel est malmenée. En effet, pour ces auteurs, les jeux vidéo suscitent une certaine sociabilité des joueurs entre eux, avec les mêmes valeurs de respect, de courage, de solidarité, de fair-play etc, que dans la vie réelle⁵². Sociabilité virtuelle via les jeux en réseau mais également réelle via des rencontres dans le monde réel, que ce soit à travers des salons ou des compétitions.

D'autre part, ces auteurs expriment l'idée que finalement les joueurs de jeux vidéo auraient plutôt tendance à être des personnes qui, dans le monde réel, préfèrent éviter la violence physique ou même l'effort physique lié à l'usage de cette violence⁵³.

Au regard de ces différents avis sur l'usage des jeux vidéo, nous en concluons que ce débat a encore de beaux jours devant lui. En effet, les avis ne sont pas réellement tranchés quant à l'impact de ces jeux sur les joueurs adolescents. Néanmoins, nous pouvons retirer des différents points de vue évoqués ci-dessus que si l'usage de ce type de jeux vidéo peut avoir des impacts positifs sur la gestion des pulsions ou la sociabilité des jeunes, il faut cependant rester prudent quant à l'impact de la violence, au réalisme grandissant, sur l'identification à l'agresseur auquel le jeune joueur se retrouve confronté. Cela dit, il ne faudrait pas voir derrière chaque joueur de Call of duty, par exemple, un tueur potentiel.

3.4 Harcèlement

Le harcèlement scolaire n'est pas à proprement parler une problématique neuve mais force est de constater qu'elle inquiète et que la société, à travers les différents médias, les campagnes de sensibilisation, les mesures prises au sein des établissements scolaires etc, semble s'en soucier de plus en plus. Il n'est plus rare de voir une émission parler de victimes de harcèlement qui ont mis fin à leurs jours tant leur souffrance leur paraissait insurmontable.

⁵² Nachez M., Schmoll P. (2003). *Op. cit.* p. 9-10

⁵³ Nachez M., Schmoll P. (2003). *Op. cit.* p. 11

Le souci premier semble être l'information et la sensibilisation à cette problématique, tant des jeunes que des adultes qui les entourent à travers notamment des films ou des séries.

Une série a, par ailleurs, eu un grand succès concernant cette problématique, il s'agit de « 13 reasons why⁵⁴ ». Série dans laquelle une adolescente met fin à ses jours et envoie treize cassettes audio qu'elle a enregistrées à l'attention de chaque personne qu'elle considère comme ayant eu un impact dans sa décision. Chacune d'entre elles reçoit donc les treize cassettes à écouter et à passer au suivant dans un ordre préétabli par l'adolescente décédée. Ce qui nous permet d'assister au vécu subjectif de cette adolescente qui a décidé de raconter son histoire à ces personnes en particulier.

Cette série aborde plusieurs problématiques. Notamment celle du harcèlement scolaire et de l'impact de celui-ci sur la vie d'une adolescente.

Nous avons pensé qu'il serait intéressant de faire référence ici à cette série et ne pouvons que conseiller au lecteur intéressé de la visionner ou de lire le livre du même titre.

Certains adolescents victimes de harcèlement peuvent avoir des comportements auto ou hétéro-agressifs pouvant aller d'une part jusqu'au suicide et d'autre part jusqu'au meurtre voire la tuerie. Voilà pourquoi nous avons décidé de nous intéresser à cette problématique qui revêt plusieurs aspects. Nous aborderons dans cette partie le harcèlement scolaire dit classique et dans le point suivant, le cyber-harcèlement.

Dans leur article sur le devenir des adolescents victimes de harcèlement scolaire⁵⁵, F. Gallet et A. Karray ont repris la définition de Olweus du harcèlement⁵⁶ : « élève exposé, de façon répétée et sur le long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves ». Les autres articles que nous avons consultés reprennent également cette définition.

D'après ces auteures, le harceleur et le harcelé auraient en commun une faille narcissique et le harceleur reconnaîtrait chez le harcelé cette faille qu'il ne veut pas voir chez lui.

A l'adolescence où le jeune est en pleine construction identitaire, le harcèlement peut avoir des conséquences importantes sur l'adolescent dont l'estime de soi va être atteinte. Certains symptômes somatiques peuvent même apparaître tel que des maux de ventre dû à l'anxiété

⁵⁴ Yorkey, B. (2017). "13 reasons why." [Série TV]. USA: Joseph Incapera.

⁵⁵ Gallet F., Karray A. (2018). Le devenir des adolescents victimes de harcèlement scolaire. Clinique d'une reconstruction post-traumatique et post-victimisation à l'âge adulte. *Psychothérapie*, n°1 (vol. 38), p. 27-38.

⁵⁶ Gallet F., Karray A. (2018). *Op. cit.* p. 27

d'aller à l'école et se retrouver confronter à nouveau à son/ses harceleur(s)⁵⁷. Les médecins ont par ailleurs souvent du mal à faire le lien entre certains symptômes somatiques et une situation de harcèlement. Ils doivent donc être attentifs aux indices dans le discours du jeune qui pourraient les éclairer quant à la possibilité d'un vécu de harcèlement⁵⁸.

Dewulf et Stilhart associent d'ailleurs le harcèlement un problème de santé publique. Ces auteures précisent que le harcèlement peut avoir lieu aussi bien à l'école que sur le trajet entre le domicile et l'école⁵⁹ et complètent encore les caractéristiques du harcèlement par la distinction des attaques directes : insultes, menaces, attaques physiques, ou indirectes via des consignes d'ostracisme ou encore la propagation de rumeurs amenant un isolement de la victime du groupe de pairs⁶⁰. Des études sur le harcèlement auraient par ailleurs montré que d'un « *point de vue psychopathologique, le harcelé présente plus souvent des troubles internalisés (anxiété, dépression), le harceleur des troubles externalisés (hyperactivité, troubles des conduites)* »⁶¹. Nous avons d'ailleurs exploité ces caractéristiques dans la rédaction de nos vignettes pour les rencontres avec les équipes éducatives dans les écoles.

Afin de trouver une issue favorable à une situation de harcèlement, la victime doit pouvoir compter sur un certain soutien qu'il s'agisse d'amis, de la famille, de l'équipe éducative, de témoins qui ne restent pas passifs, comme l'explique Gallet et Karray au travers de l'histoire de deux adultes ayant été victimes de harcèlement à l'adolescence⁶². De leur côté, Dewulf et Stilhart voient dans la passivité des témoins d'une part, la peur d'être à leur tour victime de harcèlement s'ils intervenaient et d'autre part, l'importance pour ces adolescents de ne pas être une « balance »⁶³.

De son côté, Nicole Catheline voit dans la passivité des témoins, une sorte de fascination, d'excitation en voyant les auteurs mettre en scène ce qu'ils pourraient aimer faire. Cela les priverait pour un temps de l'empathie qu'ils devraient éprouver envers la victime. Une fois que les spectateurs de la scène se rendent compte que ce à quoi ils ont assisté n'est pas bien, ils n'oseraient plus aller en parler⁶⁴.

⁵⁷ Gallet F., Karray A. (2018). *Op. cit.* p. 32

⁵⁸ Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *MT pédiatrie*, n° 2 (vol. 8), p. 100

⁵⁹ Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). *Op. cit.* p. 95

⁶⁰ Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). *Op. cit.* p. 96

⁶¹ Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). *Op. cit.*

⁶² Gallet F., Karray A. (2018). Le devenir des adolescents victimes de harcèlement scolaire. Clinique d'une reconstruction post-traumatique et post-victimisation à l'âge adulte. *Psychothérapie*, n°1 (vol. 38), p. 35

⁶³ Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). *Op. cit.* p. 97

⁶⁴ Catheline, N. (2012). Harcèlement : Le chemin vers le bouc émissaire. *L'école des parents*, (n° 594), p. 23

De plus, l'article de Gallez et Karray, met l'accent sur l'importance de repérer rapidement les situations de harcèlement afin d'en diminuer les effets destructeurs⁶⁵.

Cependant, Dewulf et Stilhart font remarquer que les réactions des enseignants sont peu adaptées. En effet, d'après les études, les enseignants ne repèreraient pas aisément les situations de harcèlement, ils auraient tendance à en minimiser l'importance et donc à réagir de manière insuffisante et peu adaptée⁶⁶. Ces auteures expliquent la difficulté qu'ont les enseignants à repérer ce genre de situation notamment par le fait que les victimes auraient du mal à expliquer clairement leur vécu. D'autant plus que la démarche d'en parler est freinée par la peur que ce soit pire après⁶⁷. Les études montrent d'ailleurs que le harcèlement a tendance à reprendre une fois que l'attention des adultes est un peu retombée. De plus, la honte, la peur et l'atteinte narcissique bloquent la victime dans l'expression de ce qu'elle vit et dans sa défense contre ces attaques.

Pour Catheline, le fait que les adultes soient occupés par leurs propres problèmes les empêchent de voir ce qu'il se passe entre les jeunes. Pour cette auteure, les signes qui permettent de reconnaître une victime de harcèlement sont souvent indirects et pris à tort comme faisant partie de la crise d'adolescence⁶⁸.

Dans leur article, Dewulf et Stilhart expliquent que ce que les élèves attendent comme réaction de l'établissement scolaire est une réaction ferme mais également le soutien des enseignants ainsi qu'une réelle surveillance. Cela dit, les réactions des établissements scolaires ne rencontrent pas souvent les attentes des victimes. De plus le harceleur et ses parents ne seraient généralement pas convoqués. Ce que ces auteures expliquent par le fait qu'il ne soit pas réellement perçu comme un agresseur. Elles expliquent également que la victime va finir par avoir un comportement qui va sembler justifier l'image que le harceleur donne d'elle⁶⁹.

Nous aimerions parler ici de Dylan Klebold, l'un des deux adolescents impliqués dans la tuerie de Columbine. La mère de Dylan, Sue Klebold, le décrit comme un garçon à la tenue décalée mais à l'opposé de l'image qu'elle se faisait des victimes de harcèlement. Elle se disait qu'il

⁶⁵ Gallet F., Karray A. (2018). *Op. cit.* p. 35

⁶⁶ Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). *Op. cit.* p. 96

⁶⁷ Dewulf M-C, Stilhart C. (2005). *Op. cit.* p. 97

⁶⁸ Catheline, N. (2012). *Op. cit.* p. 23

⁶⁹ Dewulf M-C, Stilhart C. (2005). *Op. cit.* p. 98-99

avait trop de copains pour être un garçon impopulaire et pourtant... Dylan semblait avoir été victime de plusieurs faits au lycée, de l'humiliation publique durant laquelle sa chemise se retrouvera maculée de ketchup et où les harceleurs ont insinué que Dylan et Eric étaient gays, en passant par un coup de coude dans les côtes alors qu'il croisait des sportifs du lycée. En faisant des recherches, Sue Klebold s'est rendue compte qu'il s'agissait d'actes qui avaient fini par être considérés comme « normaux » par les élèves du lycée. Et que même si l'établissement avait mis en place, plusieurs années après le massacre, une surveillance accrue dans les couloirs et la cafétéria, il est difficile voire impossible de contrôler autant d'élèves sur le campus⁷⁰.

Sue Klebold, en tentant de comprendre ce qui a poussé son fils à commettre un tel acte, a fait énormément de recherches dans plusieurs directions. S. Klebold s'est évidemment intéressée au harcèlement et explique dans son livre qu'un nombre important de recherches montrent une corrélation entre le harcèlement et les troubles de santé mentale. Elle explique que tant les victimes que les harceleurs risquent de développer des troubles, comme l'agoraphobie ou une anxiété généralisée pour les victimes par exemple, et des troubles de la personnalité antisociale pour les harceleurs. Elle met en avant également le fait que tant les victimes que les harceleurs sont susceptibles de développer une dépression ou encore des idées suicidaires, plus que les autres enfants. S. Klebold aborde également le lien entre harcèlement et violence envers autrui, le fait que certaines victimes de harcèlement deviennent parfois des harceleurs. Cette mère d'un adolescent victime de harcèlement devenu auteur d'un homicide-suicide dans son école voit un lien entre le harcèlement et les actes de son fils⁷¹.

Finalement, si les conséquences d'un harcèlement diffèrent d'une personne à l'autre, il n'en reste pas moins une vulnérabilité commune au regard de l'autre ainsi qu'un vécu dépressif chez les victimes de harcèlement⁷². C'est pourquoi, nous avons relevé à travers les différents articles l'importance d'une réaction rapide du monde adulte aussi bien à l'école que dans la famille, d'un soutien non seulement dans la reconnaissance de ce que vit la victime mais également dans l'aide à recréer un lien avec les autres élèves via une intervention du corps enseignant⁷³.

⁷⁰ Klebold, S. (2016). *Op. cit.* p. 232-235

⁷¹ Klebold, S. (2016). *Op. cit.* p. 236-237

⁷² Gallet F., Karray A. (2018). *Op. cit.* p. 36

⁷³ Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). *Op. cit.* p. 99

3.4.1 Cyber-harcèlement : quand le harcèlement ne s'arrête plus à la cour d'école

Le cyber-harcèlement, une forme moderne de harcèlement qui est arrivée avec le développement des technologies. Alors que la forme classique de harcèlement scolaire s'arrêtait aux murs de l'école, ou encore sur le trajet jusqu'à la maison, une fois chez lui le jeune se retrouvait la plupart du temps dans un environnement rassurant. A l'heure des smartphones et d'internet, le harcèlement peut le poursuivre jusque dans son lit. Le cyber-harcèlement a ses caractéristiques propres et ne laisse que peu de répit à sa victime.

Rami Benbenishty et Michal Nir se sont intéressés au harcèlement traditionnel et à la violence au moyen d'outils électroniques de communication entre adolescents en milieu scolaire en Israël⁷⁴. Ils définissent la violence en ligne comme étant « *l'utilisation des outils numériques pour transmettre des messages violents, hostiles, qui cherchent à susciter la peur, l'isolement et l'humiliation*⁷⁵ ». Ils s'intéressent également à une définition plus large incluant également l'intention de nuire à l'autre via notamment la souffrance émotionnelle⁷⁶.

Ils notent par ailleurs que les auteurs de violences à travers les outils numériques peuvent être bien différents de ceux qui usent du harcèlement traditionnel. En effet, ils mettent en avant un renversement possible via l'anonymat que permettent ces outils. Dès lors, ils estiment que les cyber-harceleur pourraient être des jeunes désavantagés socialement ou physiquement, qui auraient donc un profil plus proche du harcelé dans le harcèlement traditionnel⁷⁷.

Le cyber-harcèlement de par l'absence de contact direct entre victime et agresseur devient donc une intimidation sociale indirecte réalisable par n'importe qui⁷⁸. De plus, la particularité même d'internet peut transformer très rapidement un seul message en harcèlement excessif et répétitif puisqu'il peut être diffusé très rapidement à une audience très large⁷⁹.

Florence Quinche s'est également intéressée au cyber-harcèlement et met en avant le fait que ce type de violences « virtuelles » est insidieuse par le fait qu'elle ne laisse pas de traces sur le

⁷⁴ Benbenishty R., Nir M., (2015). « Harcèlement traditionnel et violence au moyen des outils électroniques de communication entre adolescents en milieu scolaire en Israël », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 33, p. 13-30, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 09 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dse/772>

⁷⁵ Benbenishty R., Nir M. (2015). *Op. cit.* p. 13

⁷⁶ Benbenishty R., Nir M. (2015). *Op. cit.* p. 15

⁷⁷ Benbenishty R., Nir M. (2015). *Op. cit.* p. 14

⁷⁸ Benbenishty R., Nir M. (2015). *Op. cit.* p. 22

⁷⁹ Benbenishty R., Nir M. (2015). *Op. cit.* p. 14

corps de leur victime, au contraire des agressions physiques⁸⁰. Néanmoins, ces violences peuvent avoir des répercussions graves sur la vie de leurs victimes, qui pour certaines en arrivent au suicide. Nombre de cas ont d'ailleurs été médiatisés, particulièrement lorsque l'issue s'est avérée fatale pour l'adolescent. Quinche précise cependant que les cas ne se terminant pas en suicide sont bien moins médiatisés et pourtant plus nombreux. La plupart de ces cas restent par ailleurs inconnus des adultes qui entourent ces victimes, tels que les parents, les équipes pédagogiques ou encore les autorités⁸¹.

Dans la série « 13 reasons why⁸² », on peut se rendre compte que le personnage principal, ayant eu recours au suicide, n'a pas alerté ses parents des différentes souffrances auxquelles elle se retrouvait confrontée. Notamment via une propagation de rumeur, visant à nuire à son image, à sa réputation, par la diffusion d'une photo d'elle sur tous les smartphones de l'école. Nous aborderons plus en détails dans un chapitre ultérieur cette absence de communication entre cette adolescente et ses parents. Cependant, si le lecteur prend le temps de regarder cette série, il verra que l'adolescente a tenté d'avertir un éducateur de l'école sans obtenir une réponse satisfaisante. Ce qui rejoint l'idée de Dewulf et Stilahrt qui disent que les équipes éducatives ne répondent pas toujours de manière adéquate à ces situations de harcèlement.

Du point de vue de Quinche, le véritable danger du cyber-harcèlement viendrait justement du fait qu'il s'en prend à l'image sociale de l'adolescent, à sa représentation auprès des autres⁸³. Comme nous l'avons vu précédemment, l'adolescence étant un moment de construction identitaire, cela peut avoir des conséquences importantes sur celle-ci. D'ailleurs, Quinche met en avant le fait que les choses visées par le harceleur sont souvent des peurs liées à l'adolescence : peur du ridicule, de ne pas plaire, d'être en surpoids, etc. Il s'agirait, par le harcèlement, pour l'auteur, de se mettre à distance de ces éléments, de se différencier de sa victime. Elle est « comme ça », si je m'en moque c'est que, moi, je ne le suis pas. Ce qui rejoint l'idée de Gallay et Karay évoquée plus haut, selon laquelle le harceleur reconnaît une faiblesse chez la victime qu'il ne veut pas voir chez lui. Quinche précise néanmoins que d'autres cas existent tel que la vengeance ou la jalousie.

⁸⁰ Quinche F. (2011). Cyber-harcèlement. Jeunes et violences « virtuelles ». *Jeunes et médias, Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n° 1, p. 143

⁸¹ Quinche F. (2011). *Op. cit.* p. 144

⁸² Yorkey, B. (2017). *Op. cit.*

⁸³ Quinche F. (2011). *Op. cit.* p. 144

Les recherches menées par Benbenishty et Nir ont cependant montré que si le cyber-harcèlement offre des possibilités d'attaques spécifiques aux outils numériques, telle que la diffusion de photos, il ne s'agit pas du type d'agression le plus utilisé⁸⁴.

Une autre problématique liée au cyber-harcèlement est la notion de responsabilité. Cette problématique s'applique également au harcèlement traditionnel, dans lequel les spectateurs passifs ne se reconnaissent pas nécessairement comme responsables. Néanmoins, dans le cyber-harcèlement cette notion de responsabilité est encore plus diluée de par le nombre de personnes pouvant être impliquées. Quinche fait d'ailleurs remarquer que cette dilution de responsabilité est d'autant plus aisée de par l'impression que les agissements semblent virtuels⁸⁵.

Néanmoins, si les agissements ne laissent pas de traces sur les corps des victimes, ils laissent des traces sur internet particulièrement difficiles à effacer car une capture d'écran peut vite devenir incontrôlable et circuler à vitesse vertigineuse dans le monde entier⁸⁶.

Le nombre de personnes impliquées dans ce cyber-harcèlement peut vite devenir très important et arriver aux yeux et aux oreilles de personnes ne connaissant même pas la victime au départ.

Nous pensons, à la lecture des différentes recherches, que ce « nouveau » type de harcèlement a des conséquences encore plus importantes que le harcèlement traditionnel utilisé seul pour l'adolescent qui se construit à travers ses relations sociales. En effet, l'adolescent victime de railleries portant atteinte à son image, à sa réputation à une échelle aussi importante que celle offerte par internet, peut vite se retrouver submerger et ne pas voir d'issue possible à son problème : « tout le monde sait/croit ! ».

Enfin, Benbenishy et Nir estiment que la porosité entre violence à l'école et violence sur internet justifie une intervention conjointe entre les familles et les équipes éducatives afin de prévenir et gérer ces différents types de violence⁸⁷.

Nous rejoignons ces chercheurs quant au fait que désormais ce qui se passe sur internet concerne non seulement la famille, mais également l'école voire même les autorités légales dans certains cas. Il nous paraît intéressant de former et d'informer aussi bien les parents que les équipes éducatives des dangers d'internet. Car il est vrai que le rapport à l'internet n'est pas

⁸⁴ Benbenishty R., Nir M. (2015). *Op. cit.* p. 23

⁸⁵ Quinche F. (2011). *Op. cit.* p. 147

⁸⁶ Quinche F. (2011). *Op. cit.* p. 148

⁸⁷ Benbenishty R., Nir M. (2015). *Op. cit.* p. 25

le même pour la génération actuelle que pour la précédente, qui peut se sentir perdue face aux possibilités qu'offre cet outil. Aussi bien avoir accès à une tonne d'informations que de donner accès à ce que nous qualifierons d'arme via notamment le cyber-harcèlement.

Les élèves, quant à eux, doivent aussi être informés de leur responsabilité et de leur rôle dans ce qui se joue sur cette scène virtuelle.

4 PROCESSUS DE SOCIALISATION A L'ADOLESCENCE

4.1 Entre perte de transmission et excès de communication

Quel est le rapport entre le monde adulte et le monde adolescent lorsqu'il s'agit de violence ? Que font les adultes ? Quelles sont les choses qui mettent en alerte un adulte par rapport au comportement d'un adolescent ? Est-ce que les adultes se cachent derrière la crise d'adolescence pour ne pas s'attarder sur certains comportements ? Est-ce que les adultes se focalisent trop sur certains comportements à l'adolescence et dramatisent une situation finalement banale ? Ces questions nous nous les sommes posées suite notamment à des actes de violence extrême commis par des adolescents. Le plus marquant pour nous, Columbine ! Quoi de plus parlant qu'un acte extrême, tel que le massacre de Columbine, pour aborder la question de la violence à l'adolescence.

Nous aimerions revenir sur « Elephant », ce film qui fait suite à la tuerie de Columbine et dont le réalisateur Gus Van Sant a pris le parti de mettre en scène une véritable allégorie de l'errance. Pour Emmanuel Burdeau, il s'agit d'une adolescence qui déambule et soit, ne va nulle part, soit va dans le mur et la destruction⁸⁸. Pour cet auteur, « Elephant » met en scène une boucle, des adolescents sans boussole entre liaison et déliaison. Liaison car tout circule et tout se noue. Déliaison par le fait que chaque adolescent soit finalement enfermé sur lui-même et également déliaison par la tuerie⁸⁹.

Clothide Badal-Leguil, psychanalyste et maître de conférences au département de psychanalyse de l'université Paris VIII, s'est aussi intéressée à « Elephant » et défend une perte de transmission intergénérationnelle dans son article « Adolescents dans l'œil du cyclone »⁹⁰. Pour C. Badal-Leguil, le désir d'autre chose dépendrait de la transmission d'une génération à l'autre. Or, pour cette auteure, il y a une perte de transmission du passé, de l'Histoire, du savoir, voire même de l'amour.

⁸⁸ Burdeau Emmanuel, "Un blind test pour Elephant", *Vacarme* 2004/1 n°26, p. 51-53

⁸⁹ *Op cit.*

⁹⁰ Badal-Leguil, Clotilde. 2004. « Adolescents dans l'œil du cyclone : « Elephant » ou la perte de transmission », *Etudes*, 400 : p. 753-763.

Il est intéressant de s'interroger sur la perte de transmission de l'amour. Est-ce que les adolescents sont mal-aimés ? Incapables d'aimer ? Totale­ment étrangers à l'amour ? Incapable d'être aimés ?

Dans les écrits de Dylan Klebold⁹¹, l'amour a une place très importante. Une place particulière­ment importante dans sa souffrance. Il dit aimer une fille mais ne pas être aimé en retour. Il semble croire qu'il n'a pas accès, pas droit à l'amour. Ce manque d'amour semble être une véritable et profonde souffrance pour lui qui en vient à des idées suicidaires. Et pourtant il reconnaît être aimé par sa famille.

Sa mère, Sue Klebold, dans son livre⁹² voulait comprendre comment ce fils, qu'elle a tant aimé, a pu commettre de telles atrocités. Elle a voulu comprendre pourquoi elle n'avait rien vu venir. Question que nombre de parents de victimes de Columbine se sont posés également. Nous faisons référence à ce livre à différentes étapes de ce mémoire, car il a été un élément important dans le choix de notre sujet. Il nous est apparu évident, à la lecture de ce livre, que Dylan avait été un garçon aimé par sa famille même si, comme dans toute famille, il y avait des tensions.

E. Burdeau aborde également la thématique de l'amour via la scène du baiser dans « Elephant ». Pour une remise en contexte, il s'agit d'une scène le matin de la tuerie, dans laquelle les deux adolescents se rendent compte qu'ils n'ont jamais embrassé personne et qu'ils n'en auront plus l'occasion. Ils partagent donc un baiser sous la douche.

Pour lui, qui fait une analyse de la mise en scène du film, il ne s'agit pas par ce baiser d'expliquer la cause de la tuerie⁹³. Il voit davantage dans ce baiser une conséquence de la tuerie plutôt que la cause. Nous partageons son point de vue.

Pour en revenir à l'article de C. Badal-Leguill, elle met en avant l'ignorance de l'Histoire, sur base d'une scène où les adolescents voient un défilé nazi à la télévision et ne semblent pas en connaître l'histoire. Ces adolescents n'auraient aucune conscience de l'Histoire d'après elle. Elle s'appuie également sur des messages contradictoires donnés aux enseignants où finalement le seul message serait : « *ne transmettez pas ce que vous savez*⁹⁴ ». Ce qui primerait serait dès lors l'adaptation à l'ordre social. L'école ne servirait plus qu'à former des êtres adaptés à l'ordre social et non plus à transmettre des savoirs.

⁹¹ Durn R., et al. (2010). *La logique du massacre ; Derniers écrits des tueurs de masse*. Paris : Editions incultes. p. 81-120

⁹² Klebold, S. (2016). *Columbine, comment mon fils a-t-il pu tuer ?* Paris : Robert Laffont.

⁹³ Burdeau, E. (2004). *op. cit.* p. 52

⁹⁴ Badal-Leguill, C. (2004). *op. cit.* p. 761

Nous pouvons faire un parallèle ici, avec ce qu'a écrit Eric Harris, l'un des auteurs du massacre de Columbine, dans son journal intime : « *L'école, c'est le moyen qu'a trouvé la société pour transformer les jeunes en ouvriers et en gentils petits robots...* »⁹⁵. Tant pour Eric Harris⁹⁶ que pour Clotilde Badal-Leguil⁹⁷, ce qui est transmis ce sont des règles vides auxquelles l'adolescent ne veut pas se plier.

Il nous semble opportun, de venir faire une clarification quant à la connaissance de l'Histoire. Nous avons été interpellées par cette partie du texte de C. Badal-Leguil. En effet, même si nous ressentons un certain malaise actuellement dans les directives transmises aux enseignants par les gouvernements. Prenons pour exemple, en Belgique, « le pacte d'excellence »⁹⁸ qui ne fait pas l'unanimité auprès du corps enseignant. L'image populaire, dirons-nous, de l'Amérique, à travers les films notamment, ne donne pas cette impression que les jeunes Américains ne sont pas au fait de l'Histoire de leur pays. Nous avons donc contacté une Belge immigrée aux Etats-Unis, qui pratique l'enseignement à domicile pour ses propres enfants, afin d'avoir son point de vue. Pour elle, il n'y a certes pas de programme scolaire commun à tous les états, de plus concernant l'enseignement à domicile, le programme est très libre. Mais à partir du secondaire, il y a 2 ans de cours d'Histoire américaine. A l'école publique primaire, il y a également un cours d'Histoire. Pour finir, pour les étudiants qui souhaitent avoir un bachelor, et ce, quelle qu'en soit l'orientation, il y aurait obligation de suivre un semestre d'Histoire américaine et un semestre de politique américaine. Dès lors, il nous paraît difficile de défendre l'idée que les adolescents ne soient pas au fait de l'Histoire en générale et de l'Histoire de l'Amérique en particulier comme décrit dans l'article de C. Badal-Leguil.

Il nous semble intéressant également de venir faire un point sur les écrits de Eric Harris et de Dylan Klebold qui partagent l'idée que les autres sont des ignorants. Eric Harris semble effectivement avoir une certaine connaissance de l'Histoire, est intéressé par les Nazis. Cependant, pour lui, ce qui est transmis à l'école n'est pas un savoir utile. Pour lui, il y a plus important à apprendre que « *...la guerre de session et les équations du second degré...* ». Le plus important est la conscience de soi et les instincts naturels⁹⁹. Evidemment, il nous semble

⁹⁵ Durn R., et al. (2010). *La logique du massacre ; Derniers écrits des tueurs de masse*. Paris : Editions incultes. p. 58

⁹⁶ *Op cit.* p. 54

⁹⁷ Badal-Leguil, C. (2004). *Op. cit.* p. 761

⁹⁸ Fédération Wallonie Bruxelles. (2017). *Pacte d'excellence*. Récupéré le 30 octobre 2017 de <http://www.pactedexcellence.be>.

⁹⁹ Durn R., et al. (2010). *Op.cit.* P. 53-80

important de garder à l'esprit qu'au fil des pages ses propos deviennent de plus en plus délirants. Dylan, quant à lui, partage également l'idée que l'important est d'être connecté à soi-même, à ses émotions et d'en connaître leurs origines. La conscience de soi via ses émotions en quelque sorte¹⁰⁰. Si Eric considère les autres comme des ignorants, Dylan les considère comme des zombies.

Pour revenir au point de vue de C. Badal Leguil, l'adolescence serait finalement faite d'ennui, de non-sens, d'ignorance et d'abandon. Une adolescence faite d'attente qu'il se passe quelque chose, une sorte de temps vide, sans transmission de cette fureur de vivre qui permettrait que la pulsion de mort soit dialectisée.

Un temps vide et d'errance. Elle met également l'accent sur la mise en scène de Gus Van Sant dans son film où l'on voit ces adolescents se déplacer dans le lycée sous forme d'errance.

Philippe Jeammet, médecin psychiatre et psychanalyste qui enseigne la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent à l'université Paris V, qui s'intéresse beaucoup à la question de l'adolescence, lui, parle plutôt de différents excès, notamment de communication, dans son entretien avec Françoise Rossignol¹⁰¹.

Le point de vue de P. Jeammet est quelque peu différent de celui de C. Badal-Leguil, bien que les deux psychanalystes se rejoignent sur le fait que les parents ont un rôle à jouer dans la transmission de repères. Pour l'un, des parents immatures qui cherchent à être validés par l'enfant sont l'expression d'une société en perte de repères, de cadre, où ce qui est transmis est finalement une angoisse¹⁰². Pour l'autre, des parents en déroute, égarés, qui ne semblent pas savoir aimer et donc transmettre cet amour, mettent l'adolescent dans une difficulté à savoir comment exister¹⁰³. Nous en revenons à cette transmission d'amour qui permettrait de rassurer et de guider l'adolescent dans cette période d'errance de sa vie.

Pour P. Jeammet, moins de cadre amène plus de liberté mais également une difficulté à s'individualiser, en mettant à jour certaines fragilités du Moi, qui étaient protégées par les interdits¹⁰⁴. A son sens, il faudrait une reprise d'un rôle éducatif qui fait défaut. Dans la société

¹⁰⁰ Durn R., et al. (2010). *Op.cit.* P. 87

¹⁰¹ Rossignol, F. (2007). « Philippe Jeammet, clinicien de l'adolescence : Présentation de Françoise Rossignol », *Gestalt*, 32 : p. 63-76

¹⁰² Rossignol, F. (2007). *Op. cit.* p. 66

¹⁰³ Badal-Leguil, C. (2004). *Op. cit.* p. 761

¹⁰⁴ Rossignol, F. (2007). *Op. cit.* p. 64

actuelle, il y a eu une survalorisation de la nécessité de comprendre l'enfant, d'être à son écoute. Mais à force d'écouter l'enfant, l'enfant n'est plus à l'écoute de lui-même. Il ne sait pas comment se rencontrer lui-même, ni même ce qu'il veut.

Ne pourrions-nous pas ici, faire un clin d'œil à la conscience de soi et de ses émotions réclamées par Eric Harris et Dylan Klebold expliquées plus haut ?

Pour P. Jeammet, cela place également l'enfant dans une position où il n'a pas réellement de conflictualité dans le rapport à l'autre, ce qui le rend intolérant à certaines frustrations¹⁰⁵.

Finalement, ce qui n'est plus transmis ce sont des limites solides et contraignantes qui permettraient à l'enfant de comprendre qu'il a des envies mais ne peut pas les réaliser¹⁰⁶. Ce qui lui éviterait l'angoisse de ne plus être maître de lui-même, de ne pas savoir se contenir et donc d'éviter un potentiel passage à l'acte qui serait une manière de récupérer le contrôle¹⁰⁷.

Une autre caractéristique de la société actuelle est la sur-stimulation. Il faudrait que l'enfant soit occupé tout le temps, ce qui lui donnerait l'impression de ne pas savoir exister dans les moments de vide. Et pourtant, ce sont ces moments de vide qui permettent à l'enfant de ne pas vivre uniquement dans la sensation mais également dans l'émotion. Il s'agit ici de la notion de construction du lien. Un lien doit être fiable pour créer une sécurité interne. Evidemment, les moments de calme, de vide, doivent être bien dosés afin de permettre à l'enfant de se confronter à lui-même, à la frustration et de développer ses propres ressources¹⁰⁸.

Ne s'agirait-il pas de trouver comment laisser une errance sans que l'adolescent ne se perde ?

D'expérience, nous rejoignons le point de vue de P. Jeammet quant à la place des moments de vide. Nous avons été confrontées à un enfant qui, au départ, n'était pas capable de « s'ennuyer » ce qui semblait l'angoisser. Il fallait à tout prix trouver quelque chose à faire. Petit à petit, il a appris à s'ennuyer, à développer ses ressources internes et l'angoisse semble avoir quelque peu diminuée.

Nous voyons par contre, une divergence d'opinion entre C. Badal-Leguill et P. Jeammet concernant le vide justement. Pour C. Badal-Leguill le vide semble être un problème, mais peut-

¹⁰⁵ *Op cit.* p. 65

¹⁰⁶ *Op cit.* p. 69

¹⁰⁷ *Op cit.* p. 65

¹⁰⁸ *Op cit.* p. 67

être vise-t-elle un vide existentiel et non un temps vide, l'absence de désir et non l'absence d'occupation comme chez P. Jeammet.

A travers les points de vue de P. Jeammet et C. Badal-Leguill, ce que nous retenons, c'est que ce qui fait défaut c'est la transmission d'un cadre solide, d'interdits et de moments de frustrations. Ce qu'il faudrait réguler c'est la sur-stimulation et la sur-communication avec l'enfant qui ne lui permettent pas d'être à l'écoute de lui-même, de savoir ce qu'il veut, ce qu'il désire, ce qu'il ressent.

Ce que nous écartons, c'est l'ignorance de l'Histoire qui ne nous semble pas être opportune, comme nous l'avons expliqué plus haut. Cependant, si nous rejoignons C. Badal-Leguill et, d'une certaine manière, Eric Harris, concernant le fait que l'école donnait de plus en plus l'impression unique de former des automates, qui devaient répondre à des règles vides et entrer dans le moule de la société, à l'époque où nous-mêmes étions en primaire et secondaire. Epoque durant laquelle l'esprit critique n'était développé que très tard dans le système scolaire belge, via des dissertations en fin de secondaire ou plus tard encore à l'université. Il semblerait qu'actuellement l'esprit critique des enfants soient stimulés dès l'école primaire, via des directives et notamment le cours de citoyenneté¹⁰⁹. Il est intéressant de voir que dès l'école maternelle et primaire, on initie les enfants à la vérification de l'information qu'ils reçoivent. Compétence très importante dans un monde où l'information croise la désinformation, en permanence accessible sur internet.

4.2 Groupes

Lorsque que l'on pense à la socialisation des adolescents, on pense assez rapidement aux différents groupes qui jalonnent leur vie. Effectivement, il n'est pas rare de croiser en rue des groupes de jeunes. Quels rôles jouent-ils dans la vie de l'adolescent, dans son processus de socialisation ? Nombre d'auteurs se sont intéressés à ce sujet. Nous allons, dans ce point, nous intéresser à certaines recherches qui nous permettront d'avoir un éclairage sur ce rôle dans la socialisation adolescente.

Henri Lehalle parle de différents types de groupes ou plutôt différents niveaux de groupe. Le niveau primaire, qui est un groupe réduit de trois à neuf membres dans lequel se jouent les

¹⁰⁹ Fédération Wallonie Bruxelles. (2016). *Cours de philosophie et de citoyenneté*. Récupéré le 30 octobre 2017 de <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915>

relations amicales. Le niveau secondaire s'apparente lui plutôt à une bande, une sorte de regroupement de groupe primaire, de quinze à trente membres dans lequel se jouent des activités en lien avec le « faire » et « l'interdit »¹¹⁰.

Ces groupes peuvent se former à l'école par exemple, ou encore dans les différents mouvements de jeunesse qui jouent également un rôle dans la socialisation de l'adolescents et transmettent aux jeunes certaines valeurs, l'esprit de groupe¹¹¹...

Les amis et le/les groupes jouent un rôle essentiel dans la construction identitaire de l'adolescent qui se construit notamment via le regard des autres, la reconnaissance sociale. C'est son appartenance à un groupe qui donne à l'adolescent un nouveau statut. Groupe qui devient une référence avec laquelle l'adolescent se construit en expérimentant des choses ensemble¹¹².

Michel Claes explique que les groupes de pairs jouent un rôle important dans le processus de socialisation des adolescents car en s'investissant dans ces groupes, l'adolescent va progressivement s'émanciper de sa famille¹¹³.

Néanmoins, la famille joue toujours un rôle important dans la vie de l'adolescent qui se réfèrera plutôt à elle pour des décisions ayant un impact sur son avenir et des conséquences à long terme¹¹⁴.

De son côté H. Lehalle explique que l'adolescent fera appel à sa famille pour des problèmes d'ordre moraux ou matériels. Alors que, même s'il peut également faire appel à celle-ci, il préférera généralement son groupe de pairs concernant les problèmes sentimentaux¹¹⁵.

Finalement Lehalle dit que l'adolescent perçoit aussi bien sa famille que ses pairs comme des guides mais dans des domaines différents¹¹⁶.

Claes, en se référant à Hill, met en avant l'influence du groupe de pairs concernant les goûts, les préférences, le langage mais également le type d'interactions individuelles ou sexuelles. Alors que la famille impactera plutôt les valeurs socio-économiques, les habitudes de consommations, l'appartenance religieuse ou encore les choix politiques. Cet auteur explique

¹¹⁰ Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. (4^e édition). Paris : PUF. p. 130

¹¹¹ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 23

¹¹² Pierard, A. (2013). Vivre l'adolescence, les rôles du groupe et de l'école. *Analyse UFAPEC*, n°10.13, p. 2

¹¹³ Claes, M. (1995). *L'expérience adolescente*. (4^e édition). Liège : Pierre Mardaga, p. 150

¹¹⁴ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 156-157

¹¹⁵ Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. (4^e édition). Paris : PUF. p. 137

¹¹⁶ Lehalle, H. (1995). *Op. cit.* p. 137

également l'importance du groupe de pairs dans la manière dont l'adolescent interagira à l'âge adulte. En effet, les interactions au sein du groupe de pairs à l'adolescence sont une sorte de répétition, au sens théâtral du terme, de ce que seront les interactions sociales à l'âge adulte¹¹⁷.

Concernant les habitudes de consommation plutôt induites par la famille, des recherches ont montré que la consommation d'alcool serait liée à des habitudes familiales. Néanmoins, les adolescents qui développeraient des problèmes d'alcoolisme, à l'extérieur du cadre familial, auraient des relations conflictuelles et de rupture avec la famille. Ils auraient aussi une attitude hostile face à l'autorité. Il est évident que des facteurs de personnalité jouent un rôle également, notamment dans le maintien de l'addiction¹¹⁸.

Nous aimerions illustrer cette problématique de consommation d'alcool expliquée ci-dessus par l'exemple de Jeff Dahmer. Nous avons déjà cité son nom dans le chapitre « Crimes adolescents ». Nous allons vous en parler plus en détails ici.

Jeff Dahmer est un tueur en série, américain, surnommé « le cannibale de Milwaukee » qui a été condamné pour dix-sept meurtres à 957 ans de prison.

Enfant, Dahmer a beaucoup déménagé, de ce fait il avait beaucoup de mal à lier des amitiés. A l'âge de 10 ans, il a commencé à s'intéresser aux cadavres d'animaux morts sur le bord des routes. Il les dépeçait, les disséquait et nettoyait les os avec de l'acide. Ce qu'il reproduira avec ses victimes humaines plus tard. Jeff Dahmer a commencé à développer son alcoolisme à l'âge de 14 ans alors que ses parents se disputaient de plus en plus. Dépendance à l'alcool qui le fera d'ailleurs renvoyer de l'armée à l'âge adulte¹¹⁹.

Derf Backderf était ami avec Jeff Dahmer à l'époque du lycée et suite à l'assassinat de Dahmer dans sa cellule en 1994, il a entrepris de raconter ses souvenirs de l'époque du lycée dans un roman graphique : *Mon ami Dahmer*¹²⁰.

Pour Backderf la raison de la consommation d'alcool de Dahmer était en fait ses pulsions sexuelles qu'il considérait comme malsaines et déviantes et dont il ne pouvait parler à personne. Il cherchait donc à s'assommer grâce à l'alcool¹²¹.

¹¹⁷ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 157

¹¹⁸ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 153

¹¹⁹ Hensley C. et Wright J. (2003). *Op. cit.* p. 78

¹²⁰ Backderf, D. (2013). *Mon ami Dahmer*. Paris: Editions points.

¹²¹ Backderf, D. (2013). *Op. cit.* p. 87-91

Ce qui est interpellant dans ce roman, c'est que Backderf pense que les professeurs, les adultes auraient dû se rendre compte des problèmes d'alcool de Dahmer. Il explique que tous les lycéens étaient au courant mais que les adultes n'ont rien vu ou n'ont rien voulu voir et que si un seul avait réagi probablement que les choses eurent été différentes¹²².

Nous aimerions interpeler le lecteur sur un point, « tous les lycéens étaient au courant mais aucune adulte n'a réagi ». Ce que nous remarquons ici, c'est Backderf remet la responsabilité sur le monde adulte. Pour lui, la responsabilité d'agir appartenait au monde adulte. Ni lui, ni aucun autre lycéen, qui pourtant avaient remarqué les problèmes d'alcool de Dahmer, ne sont allés trouver un adulte pour aider « leur ami Dahmer ».

Pour en revenir au lien entre famille et consommation d'alcool, dans son roman, Backderf ne parle que peu de la vie familiale de Dahmer, néanmoins, les éléments donnés montrent qu'il n'avait pas une vie de famille que l'on pourrait qualifier de saine et épanouie. Les parents se disputaient régulièrement et de plus en plus fort, jusqu'à leur rupture. La mère aurait fait plusieurs séjours en hôpital psychiatrique et prenait beaucoup de médicaments qui lui faisaient avoir des crises de tremblement jusqu'à l'effondrement. De la relation avec son petit frère, il n'y a par contre aucun élément¹²³.

Claes explique, par ailleurs, que les relations entre l'adolescent et ses parents sont souvent conflictuelles et qu'il est alors difficile pour l'adolescent de leur parler de ses difficultés, de sa réalité, de ses émotions¹²⁴.

Backderf, quant à lui, explique son silence quant aux problèmes de Dahmer comme cela : « *On me demande souvent pourquoi je n'ai rien dit. Pourquoi je n'ai pas essayé d'aider Dahmer. Rappelez-vous que nous étions en 1976. On ne caftait pas sur un camarade de classe. Ça ne se faisait pas. Et puis, mes amis et moi on n'était qu'une bande de gamins pris dans le cours de nos propres vies et pas très perspicaces. Et aucun de nous n'avait la moindre idée de ce qui lui passait pas la tête. La question pertinente serait plutôt... Mais que faisaient les adultes.*¹²⁵ »

¹²² Backderf, D. (2013). *Op. cit.* p. 90-93

¹²³ Backderf, D. (2013). *Op. cit.* p. 46-48/70-71

¹²⁴ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 157

¹²⁵ Backderf, D. (2013). *Op. cit.* p. 72-73

Lehalle considère pourtant le groupe de pairs comme ayant un rôle important dans le soutien affectif tant pour des questions d'ajustement identitaire que pour des questions plus importantes et spécifiques, telles que la toxicomanie ou les idées suicidaires par exemple¹²⁶.

Le groupe de pairs servirait alors de support, ce qui ne semble pas avoir été le cas dans l'histoire Dahmer. Pour expliquer cela, nous aimerions revenir sur la manière dont s'est créé le groupe « d'amis » de Dahmer.

Backderf décrit Dahmer comme un adolescent solitaire, qui passait inaperçu et n'avait aucun ami. Puis Dahmer a commencé à avoir des comportements bizarres, il simulait des crises d'épilepsie et imitait une personne ayant un discours inarticulé et des tics. Ces comportements amusaient Backderf et ses amis qui ont commencé à s'intéresser à Dahmer, voire à développer une certaine fascination pour lui. Ils ont même fini par faire de Dahmer une mascotte autour de laquelle ils ont créé un fan club¹²⁷.

Claes considère l'école comme un lieu spécifique d'apprentissage de la socialisation dans lequel les élèves s'adaptent et créent des réseaux sociaux¹²⁸.

Le réseau social de Dahmer semblait toutefois très particulier.

Aussi particulier qu'il soit, le groupe d'amis de Dahmer semblait avoir, comme tout groupe de pairs à l'adolescence, pour but d'occuper les temps libres, d'expérimenter, finalement d'exister ensemble¹²⁹.

Cependant, si Backderf et ses amis avaient intégré, en quelque sorte, Dahmer à leur groupe car il était un peu bizarre et drôle, une fois devenu trop « bizarre », il en fut exclu.

Nous ne saurons jamais si un soutien plus important de ce groupe de pairs aurait pu changer quoi que ce soit aux faits commis, à peine quinze jours après la fin du lycée, par Dahmer et ceux qu'il commettra ensuite.

De manière générale, les groupes au cours de l'adolescence ne sont pas nécessairement fixes, ils peuvent se faire et se défaire. De nouvelles amitiés se créent au fil des activités de

¹²⁶ Lehalle, H. (1995). *Op. cit.* p. 129

¹²⁷ Backderf, D. (2013). *Op. cit.* p. 50-62

¹²⁸ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 22

¹²⁹ Lehalle, H. (1995). *Op. cit.* p. 132

l'adolescent, comme lorsqu'il commence à apprendre la musique ou à jouer au foot par exemple ou encore lors de changements d'établissement scolaire¹³⁰.

Cela dit comme nous l'avons vu avec Dahmer, si les changements d'école sont fréquents, il peut devenir difficile pour l'adolescent de nouer des liens avec les autres. Nous pourrions émettre l'hypothèse que l'adolescent ne voit plus l'intérêt de nouer des liens sachant qu'une fois créés il quittera à nouveau la ville et devra tout recommencer ailleurs.

Si les groupes de pairs jouent, comme nous l'avons vu, un rôle prépondérant dans la socialisation et la construction de l'adolescent, le rôle des adultes et notamment des équipes éducatives entourant les adolescents n'est pas moindre.

En effet, Alice Pierard met l'accent sur le rôle que jouent ces adultes au sein de l'établissement scolaire dans la construction de l'estime de soi et de l'image positive que l'adolescent a de lui-même¹³¹.

De plus, comme nous l'avons vu dans le chapitre concernant le harcèlement, les équipes éducatives doivent également favoriser l'expression des jeunes, être à leur écoute et jouer, en quelque sorte, un rôle protecteur en faisant de l'établissement scolaire un lieu sécurisant dans lequel l'adolescent pourra s'épanouir pleinement.

Il nous faut également porter l'attention du lecteur sur les difficultés de l'adolescent quant aux rôles qu'on lui donne. Effectivement, à l'adolescence ces rôles sont changeants, comme l'explique H. Lehalle. Les rôles changent beaucoup à cette période de la vie où tantôt on considère l'adolescent comme un enfant ne pouvant pas prendre certaines décisions et tantôt on lui demandera de prendre des responsabilités. On le considérera dans certains cas comme dépendant et dans d'autres comme autonome avec les responsabilités qui suivent¹³².

Nous pensons donc que les groupes de pairs peuvent alors devenir soutenant puisque les adolescents traversent les difficultés ensemble. Ils peuvent se retrouver et discuter de leurs difficultés communes ou simplement exister ensemble comme ils le souhaitent.

¹³⁰ Pierard, A. (2013). *Op. cit.* p. 5

¹³¹ Pierard, A. (2013). *Op. cit.* p. 6

¹³² Lehalle, H. (1995). *Op. cit.* p. 220

4.3 Processus d'imitation

Si les groupes jouent un rôle important dans la construction de l'identité propre de l'adolescent, ce processus commencera par un processus d'imitation. Dans un premier temps, l'adolescent cherchera à ressembler aux autres, à s'identifier à ses pairs. C'est comme cela que certains groupes ont des styles vestimentaires communs par exemple. Avant de se démarquer, l'adolescent veut faire comme les autres¹³³.

Comme nous le savons, le corps change beaucoup à l'adolescence et l'adolescent a souvent du mal à s'approprier ce nouveau corps. Alors qu'il cherche à s'approprier son corps, il est également à la recherche de son identité psychique. L'adolescent mal dans sa peau cherche alors des images qui lui correspondent et se met à imiter des modèles qu'il choisit (groupe de musique, héros de film...). Comme il ne sait pas qui il est, il va s'identifier à ces modèles et reproduire jusqu'à leur style vestimentaire. Il est important alors que l'adulte ne fige pas l'adolescent et comprenne qu'il ne s'agit là que d'une identité provisoire. Une nouvelle fois, les groupes de pairs jouent un rôle en répartissant la charge de l'identité sur l'ensemble du groupe. Les adolescents se trouvent apaisés car ils ne sont plus seuls à porter ce poids de recherche d'identité. Encore une fois, il s'agit d'une période provisoire et même le conformisme vestimentaire finira par passer¹³⁴.

Certains groupes cherchent à se démarquer des autres. Dylan Klebold et Eric Harris se sont retrouvés dans le cas. D'après la mère de Dylan, ils voulaient se démarquer des autres élèves qui classiquement s'habillaient chez « Ralph Lauren ou Abercrombie ». Ils ont choisi comme certains autres élèves de porter un long manteau noir. Ils ont été surnommés « la mafia des trench-coats ». Cependant, il s'agissait en fait d'un groupe informel qui souhaitait juste se démarquer. Il n'y avait pas d'explication à trouver à la tuerie de Columbine dans cette tenue. D'après Sue Klebold, Dylan et Eric ne faisaient d'ailleurs pas partie intégrante de ce groupe même s'ils avaient un ami au sein de celui-ci. Ils portaient juste un manteau différent de la norme¹³⁵.

¹³³ Pierard, A. (2013). *Op. cit.* p. 3

¹³⁴ Jeammet, P. (2012). *Adolescences*. (5^e édition). Paris : La Découverte, p. 24-26

¹³⁵ Klebold, S. (2016). *Op. cit.* p. 263

Cependant, David Le Breton met l'accent sur le fait que certains adolescents n'arrivant pas à s'identifier à leurs parents ou à leurs pairs dans leur construction de soi tentent de s'élaborer sur un mode virtuel à partir de ce qu'ils voient dans les médias, dans les films ou encore les jeux vidéo¹³⁶.

Ces jeunes se sentant mal dans leur peau peuvent voir dans les tueries scolaires très médiatisées une possibilité pour eux aussi, en imitant, en reproduisant les faits, de « *sortir en beauté* » tout en « *faisant payer* ». Ces jeunes apparaissent alors à leur tour comme des émissaires proposant une solution au malaise et au sentiment d'impuissance que ressentent d'autres jeunes qui peuvent alors être tentés de les imiter¹³⁷.

D'autres auteurs font d'ailleurs le lien entre la tuerie scolaire de W.R. Myers High School au Canada et celle de Columbine aux Etats-Unis qui se sont déroulées à seulement 8 jours d'écart¹³⁸. En effet, la tuerie de W.R. Myers High School a eu lieu le 28 avril 1999, un adolescent de 14 ans avait alors ouvert le feu dans son lycée, faisant une victime¹³⁹.

P. Jeammet met en avant le rôle des parents dans la construction de l'identité d'un enfant. En effet, si les parents reconnaissent leurs différences comme positives et vivent avec de manière harmonieuse, sans vouloir les rejeter, alors l'enfant pourra, d'une part accepter la diversité et d'autre part s'en servir pour se développer. Par contre, si les parents sont en conflit par rapport à ces différences, cela peut amener l'enfant à rejeter certains éléments au profit d'autres et se retrouver dans un conflit interne. A l'adolescence, s'il se sent obligé de rejeter certains aspects trop conflictuels, n'ayant pas grandi dans la diversité et l'acceptation des différences, cela pourra avoir des conséquences sur sa vie relationnelle. Jeammet donne comme exemple concret, une adolescente de 15 ans qui rejetterait complètement sa féminité en réaction à ce qu'elle a pu observer de la place de la féminité dans le couple de ses parents¹⁴⁰.

D'autre part, P. Jeammet tient à préciser que « *s'identifier n'est pas imiter*¹⁴¹ ». Pour cet auteur, ce qui a été observé doit pouvoir être digéré et transformer dans la relation à l'autre. Il rejoint

¹³⁶ Le Breton D. (2011). « Sur les massacres scolaires ». *Le débat*, 4 n°166, p. 160

¹³⁷ Le Breton D. (2011). *Op. cit.* p. 162

¹³⁸ Seidowsky, E., Deniau, E., Brunelle, J. et Cohen, D. (2011). Une prévention des passages à l'acte hétéro-agressifs graves en milieu scolaire est-elle possible ? Etude de la littérature sur les tueries scolaires et discussion de deux observations cliniques. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, p. 425

¹³⁹ Fusillade de W. R. Myers High School. (n.d.) In *Wikipedia*. Récupéré le 30 avril 2018 de https://fr.wikipedia.org/wiki/Fusillade_de_W._R._Myers_High_School

¹⁴⁰ Jeammet, P. (2012). *Op. cit.* p. 48-50

¹⁴¹ Jeammet, P. (2012). *Op. cit.* p.50

en cela l'idée de Winnicott, abordée dans le point « crimes adolescents » de ce mémoire, quant à l'utilité de la destruction partielle de l'objet pour pouvoir l'utiliser. Jeammet explique que si l'enfant se contente d'imiter l'adulte, craignant de ne pas contrôler leur agressivité, à l'adolescence le besoin de s'autonomiser fait éclater ce modèle de mimétisme. L'adolescent peut alors se sentir en insécurité en se rendant compte qu'il ne possède pas de ressources intérieures.

Nous comprenons par-là que l'enfant, qui se contente d'imiter le modèle adulte, ne s'est pas construit un stock de ressources intérieures. Il ne pourrait faire appel à ce dernier en l'absence de ce modèle adulte, quand les décisions devront dépendre de lui, à ce moment important de la vie, qu'est l'autonomisation progressive à l'adolescence.

4.3.1 Bouc émissaire

Dans la tradition judéo-chrétienne, le bouc émissaire joue un rôle important et utile, il assure la cohésion du groupe¹⁴². Par ailleurs, Stéphane Vinolo explique que pour qu'existe un groupe, il doit exister face à un extérieur. Le bouc émissaire en étant rejeté, devient extérieur au groupe et permet au groupe d'exister¹⁴³.

Pour Vinolo, l'éducation repose en grande partie sur l'imitation. La violence n'échappe pas à cette règle. Pour cet auteur, afin de comprendre la logique du bouc émissaire, il faut se rendre compte que la violence est toujours dirigée vers le « même » et l'identité. En effet, Vinolo pense que même le raciste ne craint pas la différence mais bien au contraire, il a peur du « même »¹⁴⁴.

Nous aimerions faire un rapprochement entre ce que dit Vinolo et ce que nous avons vu concernant le harcèlement. Notamment le fait que le harceleur choisi sa victime en fonction de faiblesses qu'il reconnaît et qu'il veut mettre à distance.

Pour Vinolo, la violence comme le désir sont contagieux, il prend pour preuve le fait que, bien souvent, une bagarre entre deux personnes dégénère en bagarre générale, par mimétisme¹⁴⁵.

¹⁴² Catheline, N. (2012). *Op. cit.* p. 22

¹⁴³ Vinolo, S. (2011). Différer le mal : la logique du bouc émissaire. *Sens-dessous* /2 (n°9), p. 63

¹⁴⁴ Vinolo, S. (2011). *Op. cit.* p. 59-60

¹⁴⁵ Vinolo, S. (2011). *Op. cit.* p. 60

Il nous paraît dès lors cohérent de faire un lien avec les violences adolescentes notamment lors de harcèlement. En effet, un harceleur pourrait vite être rejoint dans sa violence par d'autres adolescents par pur mimétisme.

Pour Nicole Catheline, il peut d'ailleurs être plus intéressant de s'intéresser aux interactions entre auteur et victime qu'à leurs personnalités. Pour cette auteure, c'est la dynamique qui est intéressante. En effet, la victime pour devenir bouc émissaire doit être mise à l'écart, isolée afin de lui faire perdre ses repères. Si les spectateurs ont validé et légitimé la violence envers la victime alors cela peut continuer¹⁴⁶.

4.4 Identité et adolescence

Nous avons régulièrement parlé de processus d'identification, de construction de l'identité à l'adolescence. Dans ce point, nous tâcherons de parler concrètement de cette notion d'identité à l'adolescence.

L'auteur le plus emblématique quant aux recherches sur l'identité à l'adolescence est Erik Erikson. Erikson considère l'adolescence comme « ... *la période pivot du développement, au cours de laquelle s'organise la construction de l'identité du moi, période de récapitulation des conflits de l'enfance et d'anticipation de l'âge adulte.*¹⁴⁷ ».

M. Claes précise que le concept d'identité est en fait un processus en perpétuel développement, une construction du moi qui n'est jamais achevée et jamais à l'abri d'événements qui peuvent le mettre à l'épreuve, le disloquer, le modifier comme par exemple : le deuil, les échecs¹⁴⁸...

Pour Erikson la tâche de l'adolescence est de se construire une identité cohérente et éviter une identité diffuse. H. Lehalle, faisant référence à Patterson, précise que le concept d'identité comprend non seulement la représentation que le sujet a de lui-même mais également son engagement social. Lehalle explique également qu'une période d'expérimentation des divers

¹⁴⁶ Catheline, N. (2012). *Op. cit.* p. 22

¹⁴⁷ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 160

¹⁴⁸ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 162

rôles sociaux est nécessaire afin d'être en possibilité de poser de véritables choix personnels. L'adolescence ferait alors partie de cette période de test, de construction¹⁴⁹.

Henri Lehalle et Michel Claes ont tous deux repris les travaux de Marcia dans leur livre respectif consacré à l'adolescence. Marcia s'est inspiré des perspectives théoriques d'Erikson afin de proposer quatre statuts de l'identité. Pour Marcia l'identité est « ...*la structure interne et dynamique des pulsions, des habiletés, des croyances et des identifications antérieures*¹⁵⁰ ».

Voici les quatre statuts de l'idée selon Marcia¹⁵¹ :

- **L'identité achevée** : lorsque l'individu a traversé et résolu une période de crise identitaire. Il a donc traversé une phase moratoire durant laquelle il a évalué plusieurs possibilités avant de faire ses propres choix. Il est maintenant engagé professionnellement et idéologiquement.
- **L'identité diffuse** : est l'exact opposé de l'identité achevée. L'individu n'a pas vécu ou résolu de crise identitaire, n'a pas d'engagement psychosocial.
- **La phase du moratoire psychosocial** : il s'agit de la phase de crise durant laquelle l'individu examine les différentes possibilités sans pour autant prendre de décision définitive. Il s'agit d'expérimenter différents rôles sociaux avant de s'engager.
- **L'identité forclosée** : lorsque l'adolescent est engagé professionnellement ou idéologiquement mais sans avoir traversé de période de crise.

Néanmoins, si Marcia parle d'*identité achevée*, il dit aussi que ce processus dépendant de racines antérieures, cela ne commence ni ne se termine à l'adolescence¹⁵².

Ce qui rejoint l'idée de Claes d'un processus en perpétuel évolution au fil des expériences de vie de l'individu, que ce soit à l'adolescence ou à tout autre moment de la vie.

¹⁴⁹ Lehalle, H. (1995). *Op. cit.* p. 91

¹⁵⁰ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 176

¹⁵¹ Lehalle, H. (1995). *Op. cit.* p. 93

¹⁵² Lehalle, H. (1995). *Op. cit.* p. 96

4.5 Besoin de se couper du monde des adultes

A l'adolescence, les adultes perçoivent généralement une distance entre les adolescents et eux. Les adolescents s'éloignent de leurs parents, ne semble plus communiquer autant, ont des secrets.

Aïcha Agraïmbah *et al.*¹⁵³, expliquent qu'au moment de l'adolescence, le jeune doit s'individualiser et donc prendre des distances notamment avec sa famille dans plusieurs domaines. Néanmoins, la famille joue un rôle important dans la possibilité, pour l'adolescent, de prendre des libertés, des responsabilités, de grandir.

Michel Cattin explique d'ailleurs que l'adolescent prendra plus facilement ses distances avec ses parents si ses besoins d'attachement sont comblés. Dès lors, l'adolescent pourra partir explorer le monde, créer de nouvelles relations à l'extérieur de la famille, avec des pairs notamment et développer sa propre protection et confiance en soi, tout en sachant qu'il pourra trouver de l'aide dans sa famille en cas de besoin¹⁵⁴.

P. Jeammet¹⁵⁵ explique comme un besoin le fait, pour l'adolescent, de prendre ses distances, avec cependant une certaine ambiguïté. En effet, l'adolescent veut s'émanciper de ses parents tout en étant dépendant d'eux matériellement et affectivement. Les changements liés à la puberté transforment les parents en êtres sexués. Dès lors, le rapprochement physique avec les parents peut créer un malaise physique et/ou psychique, l'adolescent prend alors ses distances et va chercher les contacts physiques ailleurs, chez ses amis, ses grand-parents... L'adolescent pourra alors utiliser les conflits comme une manière de se protéger, comme une barrière, il pose ainsi ses limites. Pour cet auteur, les risques pris par les adolescents à cette période sont aussi une manière de s'émanciper mais tout en sachant qu'on veille sur eux.

Edith G. Merinfeld explique néanmoins que les conflits ne sont pas nécessairement un chemin vers l'autonomisation de l'adolescent. En effet, pour être en conflit, il faut un adversaire vers

¹⁵³ Agraïmbah, A. et al. (2011). Adolescence : Crise !. *Spécificités*/1, (n°4). p. 59

¹⁵⁴ Cattin, M. (2015). Adolescence : quels liens entre appartenances et dépendances?. *Thérapie Familiale*, vol. 36,(1), p. 72

¹⁵⁵ Jeammet, P. (2012). *Op. cit.* p. 38-47

qui s'opposer, les parents pour nombre d'adolescents. Dès lors, il y a un lien de dépendance toujours présent à travers les conflits¹⁵⁶.

Merinfeld met en avant le fait que l'organisation familiale se retrouve chamboulée par l'adolescence et les changements qu'elle implique. Cette auteure souligne également, via des recherches menées par d'autres, que malgré les mouvements de l'adolescent vers l'extérieur, il reste très impacté par ce qu'il se passe dans sa famille. Dès, lors, les conflits familiaux et particulièrement les tensions conjugales peuvent amener l'adolescent vers la dépression¹⁵⁷.

Nous pensons que les difficultés traversées par les parents, qu'elles soient d'ordre conjugale ou autres, peuvent empêcher l'adolescent de communiquer avec eux.

Si nous revenons à la série « 13 reasons why », nous pouvons voir que le personnage principal de la série, l'adolescente qui s'est suicidée, n'a pas parlé de ses problèmes avec ses parents. Nous pouvons voir au fil des épisodes ces parents pris dans des problèmes financiers liés à leur commerce, ce qui crée des tensions conjugales. Dans l'épisode où Hanna est victime d'un viol lors d'une fête¹⁵⁸, lorsqu'elle rentre chez elle et voit ses parents dans le sofa, regardant la tv l'un contre l'autre dans un moment de tendresse, elle ne leur parle pas de ce qu'elle vient de vivre. Nous émettons l'hypothèse qu'elle avait peur de briser leur moment de calme, cette complicité retrouvée et qu'elle pouvait craindre de déstabiliser la famille, déjà en équilibre précaire, avec ses problèmes.

Sue Klebold de son côté nous parle des difficultés familiales qui étaient présentes avant le massacre de Columbine. En effet, la famille était aux prises avec des soucis financiers, des problèmes de santé du père, le départ et l'instabilité du frère de Dylan, le nouveau travail de la mère. Sue Klebold dit d'ailleurs que le soir elle s'écroulait généralement sur le lit, à bout de fatigue. Elle explique d'ailleurs que ce genre de bouleversements sont des facteurs de risques de suicide ou de dépression pour les adolescents et que si les problèmes d'argent et de santé sont combinés alors le risque augmente de façon significative¹⁵⁹.

Merinfeld, faisant référence à Fishman, explique d'ailleurs que dans les familles des adolescents suicidaires, il y a parfois un désengagement parental prématuré car les parents

¹⁵⁶ Merinfeld, E. G. (2008). Adolescence : de la crise individuelle à la crise des générations. *Cahiers critiques de thérapie et de pratiques de réseaux*, (n°40). p. 16

¹⁵⁷ Merinfeld, E. G. (2008). *Op. cit.* p. 17

¹⁵⁸ Yorkey, B. (2017). *Op. cit.*

¹⁵⁹ Klebold, S. (2016). *Op. cit.* p. 224

pensent leur adolescent plus mûr que ce qu'il n'est et ont réduit leur soutien émotionnel, pourtant nécessaire à l'adolescent. L'adolescent a pu alors ne pas exprimer son mal-être de peur de nuire ou de décevoir¹⁶⁰.

Nous voyons ici que malgré le besoin d'autonomie de l'adolescent, son indépendance émotionnelle ne se construira qu'avec le temps et l'aide de ses parents.

En effet, si certains parents craignent le départ de leur adolescent vers l'autonomie et la vie adulte, d'autres peuvent vouloir le voir partir plus vite que prévu, avant même qu'il ne soit prêt, ce qui peut donner l'impression à l'adolescent d'être abandonné par ses parents et réclamer leur attention par des actes, cherchant ainsi les limites et l'implication des parents. Pour Merinfeld, il peut néanmoins être difficile pour les parents de soutenir un adolescent qui se confie peu sur ses difficultés et peut donner une image plus indépendante que ce qu'il n'est en réalité. Il faudrait donc dans la famille la possibilité d'être en conflit et d'avoir accès à des ressources pour gérer ce conflit sans le voir comme totalement destructeur et à éviter¹⁶¹.

La distance qui s'installe entre l'adolescent et le monde adulte semble donc liée d'une part à la puberté qui transforme non seulement son rapport à lui-même mais également son rapport avec ses parents et les adultes de manière générale. D'autre part, la communication entre l'adolescent et ses parents peut être compliquée si la famille traverse une période difficile, qu'elle soit financière, niveau santé ou encore affective. L'adolescent pourrait alors garder pour lui ses difficultés pour ne pas encore ajouter à la situation déjà problématique.

Nous déduisons également de l'article de Merinfeld que si les parents perçoivent leur adolescent plus autonome que ce qu'il n'est en réalité, l'adolescent peut également se fermer et tenter de correspondre à l'image que ses parents ont de lui. Ce qui mettrait l'adolescent dans une position de détresse puisque toujours dépendant de ses parents sans avoir la possibilité de réclamer l'aide dont il a besoin.

¹⁶⁰ Merinfeld, E. G. (2008). *Op. cit.* p. 18

¹⁶¹ Merinfeld, E. G. (2008). *Op. cit.* p. 19/24-25

4.6 Conclusion

A travers les différents points théoriques, nous avons tenté de croiser le regard de différents auteurs sur l'adolescence notamment concernant la violence à l'adolescence mais aussi les processus de socialisation.

Concernant la violence à l'adolescence, nous avons notamment pu constater qu'un certain nombre d'auteurs se rejoignent quant à l'idée que l'adolescent agit pour exister et qu'il y a du positif dans les actes que ces adolescents violents commettent. En effet, ces différents auteurs ont mis en avant l'idée qu'il y avait une sorte de main tendue, un appel à l'aide, un appel au lien entre l'adolescent et le monde qui l'entoure à travers ces actes.

Nous avons également abordé la pulsion de mort et la pulsion de destruction qui jouent un rôle dans la construction de l'adolescent, dans l'équilibre quant aux réponses auto/hétéro-agressive qu'il peut donner. Nous avons également vu que la pulsion de mort permettrait à l'adolescent de tenter de reprendre le contrôle. Tant dis que la pulsion de destruction, dirigée vers l'extérieur, lui permettrait notamment d'intégrer le principe de réalité.

A travers les points concernant l'accès aux armes et les jeux vidéo, nous avons vu que ces débats sont toujours vifs et qu'il n'y a pas de réelles positions tranchées quant à leurs impacts. Néanmoins, nous pensons qu'il est important pour les adultes entourant les adolescents d'être au fait des différentes hypothèses entourant ces débats afin de ne pas avoir une position ni trop naïve ni trop fermée ou angoissée notamment quant à l'utilisation des jeux vidéo.

Concernant le harcèlement et le cyber-harcèlement, nous avons tenté de comprendre les mécanismes qui entourent ces actes aux conséquences parfois dramatiques. Nous avons pu nous rendre compte que ces différents types de harcèlements influencent la construction identitaire de l'adolescent notamment via les effets négatifs sur l'estime de soi de la victime.

Ce qui est ressorti des différents articles exploités concernant le rôle des adultes et notamment des équipes éducatives, c'est que les adultes d'une part ont du mal à reconnaître les situations de harcèlement mais également que la réaction qu'ils donnent n'est que rarement satisfaisante. D'autre part, nous sommes tout à fait en accord avec l'idée d'une porosité entre la violence à l'école et celle sur internet qui nécessite donc une action conjointe entre les équipes éducatives et les familles.

En effet, pouvons-nous réellement dire à l'heure actuelle que ce qui se passe hors de l'école sur la scène virtuelle ne concerne que les familles ?

Au niveau des processus de socialisation, nous avons vu l'importance de la transmission et de la communication qui doivent être équilibrées. Effectivement, une sur-communication semble avoir des effets négatifs, notamment en ne permettant pas l'enfant d'être connecté à lui-même et conscient de ce qu'il ressent, de ce qu'il veut ou désire. C'est également via la transmission d'un cadre solide et d'interdits que l'enfant pourra se développer sereinement sans cette angoisse d'être trop libre.

Nous avons aussi parlé de l'importance des groupes dans la construction de l'adolescent, qu'il s'agisse de groupes de pairs ou de la famille. En effet, l'adolescent va prendre comme repère, comme guide aussi bien ses pairs que sa famille mais dans des situations, des contextes différents. Les groupes se font et se défont au fil du temps et des circonstances de vie. Et si l'adolescent arrive à s'émanciper progressivement de sa famille grâce, notamment, aux groupes de pairs, c'est aussi en fonction de son cadre familial et de ses besoins d'attachement comblés qu'il arrivera à le faire, comme nous l'avons vu dans le dernier point de cette partie théorique.

Nous avons également pu voir à travers différents textes, que le processus d'imitation dans la construction de l'identité de l'adolescent joue un rôle important mais provisoire. En effet, si l'adolescent imite d'abord, c'est pour mieux se différencier ensuite. Encore une fois, la famille a un rôle à jouer et doit comprendre que cette phase d'imitation passera et ne doit pas figer l'adolescent dans cette image.

L'imitation peut évidemment avoir des conséquences dramatiques, lorsque l'adolescent reproduit des actes tels que les tueries scolaires en voyant à travers cela une solution à son malaise ou son sentiment d'impuissance. Mais également lorsqu'il s'agit de choisir un bouc émissaire validant ainsi l'exclusion d'un autre, qui ressemble sans doute un peu trop à ses propres failles narcissiques.

La notion d'identité, à travers les théories de Marcia et d'Erikson nous ont permis de comprendre que si le processus d'identification à l'adolescence est important, l'identité se construit finalement avec le temps et que cette construction ne commence et ne se termine pas à l'adolescence.

Pour finir, nous avons tenté de comprendre ce qui sépare l'adolescent du monde adulte. Ce besoin de prendre le large, de se couper de ce monde adulte pour arriver à la fin de l'adolescence à le rejoindre finalement. Une fois encore, nous avons pu voir que le rôle des adultes et notamment de la famille est important. Considérant l'adolescent parfois responsable, parfois irresponsable, lui donnant des rôles qu'il a du mal à tenir. L'adolescent ne voulant pas nuire ou ne pas décevoir va aussi parfois garder pour lui ses difficultés et peut alors se retrouver submergé par elles.

Dans quelle mesure le monde adulte est-il coupé du monde adolescent ? Dans quelle mesure il banalise certains comportements sous couvert d'une crise d'adolescence ?

L'école étant un lieu de socialisation important, un lieu où l'adolescent passe finalement pas mal de temps, nous avons pensé que le point de vue d'équipes pédagogiques quant à cette violence adolescente pourrait nous apporter un éclairage intéressant.

Dans la partie empirique qui va suivre, nous allons analyser les entretiens menés dans différentes écoles afin de tenter de comprendre s'il y a banalisation ou pas. Si les théories que nous avons exploitées dans la partie théorique trouvent un écho dans la voix de ces équipes en contact presque quotidien avec des adolescents.

5 TERRAIN

5.1 Présentation des entretiens et analyses

5.1.1 *Entretien 1, école A*

Ce premier entretien a eu lieu dans une école de la province de Namur comptant environs mille cinq cents élèves. Nous avons rencontré la préfète de l'établissement ainsi qu'une éducatrice. Le rendez-vous a eu lieu dans le bureau de la préfète, peu insonorisé.

L'école est imposante, lorsque nous arrivons, peu avant la fin du temps de midi, des élèves se baladent un peu partout dans et autour de l'école. Nous sentons tout de suite que nous entrons dans une grande structure.

Alors que nous étions en train d'attendre l'heure du rendez-vous dans le hall d'accueil, une interaction entre une éducatrice et un élève, visiblement puni, attire notre attention. En effet, cette éducatrice vient prendre des nouvelles de l'élève, une attitude prévenante qui tranche avec cette sanction d'exclusion. L'élève, nous l'apprendrons plus tard, était exclu des cours et devait rester à cette table pour exécuter sa punition, dans un hall plein de courants d'air et de bruits.

Nous voyons dans cette interaction l'illustration du besoin de transmission du cadre, des limites, qui permettent de protéger certaines faiblesses du moi et de comprendre que tous les désirs, toutes les envies de l'adolescents ne peuvent pas être réalisés, comme l'explique P. Jeammet¹⁶². Pour nous, cela montre également le rôle des équipes éducatives quant à l'estime de soi, l'image positive que l'adolescent a de lui-même expliqué par Pierard¹⁶³. En effet, l'éducatrice, nous l'apprendrons au cours de l'entretien, était à la base de la sanction mais tenait néanmoins à avoir un lien positif avec l'élève puni. En ayant cette attitude bienveillante envers l'élève, nous pensons que l'éducatrice a œuvré vers une image positive de l'élève malgré la sanction et aussi vers un lien qui permettra, peut-être, à cet élève d'avoir confiance en cette éducatrice en cas de problème.

Venons-en à l'entretien en lui-même.

Concernant la première vignette, inspirée du profil de Dylan Klebold, la préfète et l'éducatrice partagent globalement le même point de vue. Ce profil n'est pas inquiétant. La rédaction ne les

¹⁶² Rossignol, F. (2007). *Op. cit.* p. 64 et 69

¹⁶³ Pierard, A. (2013). *Op. cit.* p 6

inquiète pas car pour elles, il s'agit d'un sujet d'actualité duquel l'élève s'est probablement inspiré. Elles ne voient pas là un objet d'inquiétude. Cependant la préfète fera remarquer qu'à partir du moment où les professeurs se montrent divisés, c'est que certains sont inquiets. A partir de là, elle poserait des actions. A commencer par contacter les parents, créer un lien avec les parents. Même si elle n'est pas vraiment inquiète personnellement pour cet élève, la préfète dit qu'elle le garderait probablement plus à l'œil, dû à l'inquiétude de certains professeurs, et pourrait éventuellement l'orienter vers le centre Psycho-Médico-Social, PMS, de l'école.

L'éducatrice partage également ce point de vue et contacterait les parents afin d'avoir leur sentiment. Concernant la rédaction, elle estime que ça pourrait être juste de la provocation. Cette éducatrice explique qu'il ne faut pas être trop alarmiste et qu'il faut trouver un juste milieu. L'éducatrice dit d'ailleurs : « *C'est ça aussi qui est difficile parfois aussi parce que, entre ce qu'on, entre la réalité, entre ce qu'on voit de la réalité et euh ce qu'on veut bien nous dire. C'est parfois pas facile.*¹⁶⁴ »

Dans cette déclaration de l'éducatrice, nous voyons qu'elle est consciente des difficultés de communication entre adolescent et adulte. En effet, en disant « *ce qu'on veut bien nous dire* », elle semble consciente que les adolescents ne se livrent pas nécessairement facilement aux adultes.

Notre point de vue, suite aux différentes lectures qui ont permis l'élaboration de la partie théorique de ce mémoire, est qu'avant de pouvoir rejoindre le monde des adultes, l'adolescent a besoin de s'en écarter afin de faire ses propres expériences, ce qui l'amène à communiquer parfois plus difficilement avec le monde adulte.

La préfète rejoint également l'éducatrice quant au fait de ne pas vouloir être trop alarmiste, elle parlera plutôt de « *...ne pas crier au loup trop vite*¹⁶⁵ ». Pour la préfète, le danger de réagir trop vite serait de ne pas laisser de temps et d'espace nécessaires à une personne vraiment en danger.

Concernant la problématique du harcèlement, la préfète admet minimiser la gravité des choses car dit être en contact quotidien avec ce genre de faits.

Nous aimerions faire un lien avec ce qu'a mis en avant Sue Klebold dans son livre, une banalisation de certains actes finalement considérés comme normaux par des élèves¹⁶⁶. Ici, il

¹⁶⁴ Annexes p. 5

¹⁶⁵ Annexes p. 6

¹⁶⁶ Klebold, S. (2016). *Op. cit.* p. 232-235

semblerait que cette banalisation ne concerne pas seulement les élèves mais également la préfète de l'école.

Du point de vue de la préfète, on dramatise aussi parfois trop vite une situation, elle dit : « ... avec les harcèlements où on est euh aujourd'hui, où une simple dispute entre deux copines devient du harcèlement¹⁶⁷ ».

Nous voyons dans cette déclaration, l'illustration concrète d'une certaine banalisation. Faudrait-il des actes plus graves ou peut-être plus souvent répétés pour qu'ils soient pris en compte ? A partir de quel moment une simple dispute entre copines se transforme-t-elle en harcèlement ? Pour autant, faut-il prendre la moindre dispute pour un risque de harcèlement potentiel ? Il nous semble évident que les équipes éducatives se retrouvent confrontées à une tâche bien compliquée, comme nous l'avons vu dans le point sur le harcèlement, quant au repérage des situations de harcèlement.

La deuxième vignette, qui présente le profil d'un élève potentiellement en situation de harcèlement, semble, un peu plus, interpeler nos deux interlocutrices.

L'éducatrice fait d'ailleurs rapidement le lien avec un élève dont elle s'occupe. Elle explique que son rôle est, d'un côté, de sanctionner et, de l'autre, d'être disponible pour aider les élèves en cas de besoin. Ce rôle à double facette, elle ne le ressent pas nécessairement comme aisément perçu par les élèves qui peuvent ne pas avoir envie de venir lui demander de l'aide si elle les a sanctionnés par le passé. L'éducatrice explique être en première ligne et qu'elle renverrait vers le PMS pour une aide plus poussée.

Le centre PMS se trouvant au sein même de l'établissement, cela semble être une solution régulièrement évoquée dans cette école, comme nous le verrons également dans l'entretien suivant.

Ce qui attire l'attention de la préfète, ce sont les symptômes somatiques décrits, tel que les maux de ventre, la fatigue. L'action que la préfète poserait serait de rencontrer l'élève en équipe, si possible en présence de la maman.

La préfète précise que ce genre de rencontres ont lieu régulièrement avec des élèves en difficulté. Pour elle, le fait de parler calmement peut aider à désamorcer une situation

¹⁶⁷ Annexes p. 6

problématique. Elle prend l'exemple d'une réunion qui aura lieu le lendemain de l'entretien entre un élève, la direction, l'éducatrice et le professeur avec lequel ça se passe le plus mal.

La préfète décrit le rôle de l'éducatrice comme étant la personne qui connaît le mieux l'élève et qui représente une autorité proche de l'élève, une personne de référence. Alors que son rôle en tant que préfète est de clairement rappeler le cadre.

La préfète nous explique également que le rôle de l'élève est important car certains peuvent refuser l'aide proposée par l'équipe éducative.

Cependant pour la préfète, il ne s'agit pas d'appliquer le règlement au pied de la lettre mais si possible de s'adapter au type d'élève rencontré. Pour elle, les progrès de l'élève sont finalement plus importants que le résultat final. La préfète insiste pour dire que les actions prises le sont toujours dans l'intérêt de l'élève.

La préfète pense d'ailleurs que de proposer un contrat disciplinaire à « *un gamin de 17 ans enragé contre le monde entier*¹⁶⁸ » serait le leurrer car, à son sens, il ne serait pas en mesure de le mener à bien.

Nous estimons que le point de vue de la préfète concernant les contrats disciplinaires montre une certaine opposition avec le point de Clotilde Badal-Leguill qui est que l'école transmettrait finalement des règles vides aux adolescents¹⁶⁹. Effectivement, à partir du moment où la préfète ne se contente pas de respecter le règlement au pied de la lettre mais décide d'en faire quelque chose de constructif pour l'élève, il y a une certaine recherche de sens et non des règles vides.

La troisième vignette quant à elle présente le profil d'un élève potentiellement harceleur.

Tout comme la première vignette, ni l'éducatrice, ni la préfète ne sont inquiétées par ce profil. Le point de vue de la préfète est d'ailleurs très tranché : « *Moi, ça ne m'inquiète pas du tout cette situation-là !*¹⁷⁰ ». Pour la préfète, l'élève a besoin de « *faire le coq*¹⁷¹ », de retrouver ses marques. Elle dit ne pas avoir de sentiment de danger pour cet élève.

Ce que nous remarquons dans ce point de vue, c'est que la préfète ne s'intéresse pas nécessairement au danger potentiel que représente l'élève décrit pour les autres élèves. Sa perception est orientée uniquement sur l'élève lui-même et sa sécurité.

¹⁶⁸ Annexes p. 9

¹⁶⁹ Badal-Leguill, C. (2004). *Op. cit.* p. 761

¹⁷⁰ Annexes p. 9

¹⁷¹ Badal-Leguill, C. (2004). *Op. cit.*

Lorsque que nous tentons, à travers une question peut-être maladroite, d'orienter le point de vue vers les autres élèves, en liant cette vignette à la précédente, les deux élèves sont dans la même classe, la préfète nous dit que l'explication est trop facile.

Dans ce cas, néanmoins, la préfète prendrait contact par mail avec les professeurs en leur demandant d'avoir un regard attentif à la situation.

L'éducatrice, quant à elle, nous dit d'une part ne pas être inquiétée par le profil et d'autre part qu'elle lui parlerait peut-être quand-même entre deux cours. Pour s'assurer que tout va bien. Dans un autre sens, elle met en avant le fait qu'à l'adolescence, les hormones travaillent et que le comportement de cet élève pourrait simplement s'expliquer comme cela. Un besoin d'attirer l'attention sans pour autant être méchant.

Cependant, l'éducatrice explique qu'elle prendrait sans doute contact avec la titulaire afin qu'elle demande aux autres professeurs d'avoir une attention particulière, de voir un peu comment ça se passe, s'il y a finalement des raisons de s'inquiéter.

Pour la préfète, une procédure disciplinaire se mettra naturellement en route si l'élève va trop loin, ce qui ouvrirait le dialogue avec celui-ci.

Nous constatons donc que finalement, la préfète est dans l'attente qu'il se passe quelque chose de plus pour ouvrir le dialogue avec l'élève. A travers ce quelque chose de plus, l'adolescent parviendrait alors à créer un lien, grâce au conflit, qu'il recherchait peut-être déjà à travers ces comportements considérés comme peu inquiétants par la préfète et l'éducatrice. Effectivement, comme l'explique Merinfeld, pour être en conflit il faut un adversaire et donc un lien avec lui¹⁷².

Nous avons terminé l'entretien sur des questions qui n'étaient pas en lien avec les vignettes.

L'école ne propose pas de cours ou d'espace d'expression particulier, mis à part dans certaines options.

La préfète et l'éducatrice disent, toutes deux, n'avoir jamais été réellement surprises par des faits qualifiés de graves, car elles disent que souvent il y a eu d'autres petits accros avant qui ont mis la puce à l'oreille.

¹⁷² Merinfeld, E. G. (2008). *Op. cit.* p. 16

La préfète explique être mise en alerte surtout lorsque l'élève est complètement fermé à ce que l'équipe lui propose. S'il n'y a pas de « *porte d'entrée* », s'il « *refuse la main qu'on lui tend* »¹⁷³. C'est à ce moment que la préfète s'inquiète, parce que cela devient compliqué de trouver un moyen d'aider l'élève.

L'éducatrice nous fait remarquer que parfois l'élève ne se plait pas à l'école et pourrait donc agir pour en être exclu. Cependant, certains se plaisent et pourtant ont des comportements qui pourraient mener à une exclusion.

Nous voyons ici un lien avec la positivité de l'acte. Acte via lequel l'adolescent lance un appel. Idée défendue notamment par Winnicott¹⁷⁴, qui dit, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, que l'adolescent agit pour obtenir une réaction, créer du lien. Nous pourrions alors nous dire que c'est justement parce que l'élève se plait à l'école qu'il agit dans l'école. Peut-être l'élève perçoit-il le fait qu'il pourrait recevoir l'aide dont il a besoin, sans pour autant trouver un moyen de l'exprimer, en agissant au sein de l'établissement.

Finalement, à travers les dires de l'éducatrice, nous en déduisons que sa représentation des adolescents présentés dans les vignettes, est celle de jeunes gens parfois débordés par leurs hormones, ayant un besoin d'attirer l'attention que ce soit à travers une rédaction provocante ou des moqueries.

La préfète, particulièrement pour la dernière vignette, semble effectivement avoir ce point de vue de besoin pour le jeune d'attirer l'attention. Elle évoque aussi le fait d'avoir besoin de trouver des repères.

L'éducatrice se montre quelque peu plus inquiète que la préfète ce qui semble la pousser à aller plus vite vers un dialogue avec le jeune.

Les actions proposées par la préfète et l'éducatrice sont principalement une rencontre avec l'élève, la famille et l'équipe pédagogique. Toutes deux évoquent également l'idée d'un possible renvoi vers le centre PMS de l'école, sans toutefois en faire une priorité pour ces profils en particuliers.

La préfète se sentirait limitée dans ses actions par le fait que l'adolescent ne soit pas toujours ouvert ou prêt à recevoir l'aide proposée.

¹⁷³ Annexes p. 12

¹⁷⁴ Winnicott, D. W. (1969). *op. cit.* p. 295

5.1.2 *Entretien 2, école A*

Ce second entretien a eu lieu dans la même école que le précédent, le même jour, quelques minutes après le premier. Nous avons rencontré trois éducateurs, un homme et deux femmes, dans une classe inoccupée. Afin de garantir l'anonymat des éducateurs, nous les avons nommés éducateur 1, éducatrice 2 et éducatrice 3 dans les retranscriptions d'entretien consultables en annexe. Nous garderons cette nomenclature ici afin de garder une certaine cohérence.

Concernant la première vignette, les trois éducateurs se rejoignent sur le fait que la rédaction n'est pas inquiétante. Pour l'éducateur 1, l'élève s'est inspiré des faits d'actualité ou des films mais cela ne veut pas dire qu'il ait envie de passer à l'acte. Si les deux autres éducatrices semblent d'accord avec cela, l'éducatrice 2 exprime néanmoins une certaine inquiétude quant aux fréquentations de l'élève. En effet, elle explique qu'elle se renseignerait sur les fréquentations du jeune et que si elle se rendait compte qu'il était un peu exclu de sa classe alors elle s'inquiéterait. L'éducatrice 3 est d'accord avec ce point de vue.

Nous avons demandé à l'éducatrice 2 ce qu'elle poserait comme action si elle se rendait compte que l'élève était un peu exclu de sa classe, sa réponse a été spontanément de renvoyer vers le PMS afin de ne pas être seule à gérer cette situation. L'éducateur 1 rejoint cet avis, il se décrit lui-même comme n'étant pas très pédagogue et ayant recours facilement au renvoi vers le PMS quand il se sent dépassé.

Nous voyons dans l'inquiétude des éducatrices 2 et 3 sur les fréquentations de l'adolescent qu'elles semblent conscientes de l'importance du groupe de pairs. Effectivement, comme nous l'avons vu précédemment, le groupe de pairs joue entre autres un rôle de soutien pour les adolescents qui se répartissent notamment le poids de leur construction identitaire. Un adolescent isolé de ses pairs aurait probablement plus de difficultés à trouver un soutien, d'autant plus s'il ne communique pas avec le monde adulte à propos de ses difficultés.

Là où les points de vue divergent entre l'éducatrice 2 et l'éducatrice 3 c'est que l'une prête une attention au cadre familial qui lui semble équilibré. Ce cadre familial ne lui paraissant pas inquiétant, elle semble dire que cela joue un rôle dans l'équation. Alors que pour l'éducatrice 3, le cadre familial n'a pas d'importance, car pour elle, ce genre de choses pourraient arriver chez n'importe qui.

Si d'une manière générale, les trois éducateurs ne trouvent pas la rédaction inquiétante, les éducatrices 2 et 3 expriment une certaine réserve et garderaient quand même la rédaction à l'esprit afin de rester attentives à la situation du jeune.

Concernant la seconde vignette, le débat a été légèrement plus animé.

L'éducateur 1 nous a tout de suite fait remarquer, sourire aux lèvres, qu'il avait ce genre de profils dans les élèves dont il s'occupe. Globalement, il semble moins inquiet par ce profil que ses collègues.

Effectivement, l'éducatrice 2 émet tout de suite des réserves : « *Oui mais enfin faut faire attention*¹⁷⁵ ». Pour cette éducatrice, les symptômes visibles tel que la fatigue ou la baisse des notes montrent que quelque chose ne va pas. L'éducatrice 3 la rejoint sur ce point, disant que ces symptômes sont l'illustration d'un problème dont le jeune ne veut pas parler.

L'éducateur 1, lui, reste sur l'idée qu'il n'y a rien de vraiment inquiétant, il met la fatigue sur le compte de l'hiver¹⁷⁶. Pour cet éducateur, il n'y a pas matière à s'inquiéter tant que l'élève vient à l'école. Il ne poserait pas d'action concrète tant qu'il n'y aurait pas d'absentéisme.

Nous faisons l'hypothèse ici que l'éducateur considère qu'il y a toujours un lien avec l'adolescent à partir du moment où il vient à l'école et que c'est à partir de la rupture de ce lien qu'il commencera à se préoccuper des problèmes du jeune.

La première à proposer une action concrète est l'éducatrice 3 qui prendrait contact avec la maman, non seulement pour avoir son point de vue mais également pour lui montrer qu'elle n'est pas seule.

De son côté l'éducatrice 2 explique qu'avec les données présentes sur la vignette, pour elle, il y a déjà contact avec la maman. Si l'école est au courant des maux de ventre, c'est que la mère a donné l'information.

L'éducateur 1 explique qu'il se mettrait en contact avec les parents, les professeurs, la titulaire et éventuellement les camarades de classe de l'élève, à partir du moment où il y a de l'absentéisme. Pour lui, ce type de profil pourrait glisser vers le décrochage scolaire.

¹⁷⁵ Annexes p. 16

¹⁷⁶ L'entretien a eu lieu en février 2018.

L'éducateur 1 parle également du type de population de l'école qu'il qualifie comme bonne. Vu les différents éléments donnés par les éducateurs 1 et 2, nous avons compris que ce qu'ils qualifient de « bon » est le niveau socio-culturel et économique des élèves qui fréquentent cette école.

Les éducateurs font remarquer également que l'âge de l'adolescent présenté sur la seconde vignette est 14 ans. Pour eux, c'est une période un peu compliquée. Nous ne pouvons faire que des hypothèses sur ce qu'ils veulent dire par « *pleine période* », « *il y a tout qui... euh...* »¹⁷⁷. Cependant l'éducatrice 3, se montre un peu plus claire en faisant remarquer qu'il s'agit d'un garçon dont le père est absent et que cela a peut-être un rôle.

Nous avons vu avec David Le Breton que les adolescents qui ne parviennent pas à s'identifier à leurs parents, ou leurs pairs, choisissent d'autres modèles, le risque étant qu'ils s'identifient à un modèle potentiellement dangereux¹⁷⁸.

Concrètement l'éducatrice 3 en parlerait en réunion, juste pour que ce soit noté quelque part et qu'un point puisse être fait s'il y a des soucis avec cet élève. Elle explique notamment que lorsqu'un souci a lieu avec un élève, l'éducateur en charge de l'élève va se renseigner auprès de l'éducateur précédent sur le comportement du jeune l'année précédente, par exemple. Alors que les éducateurs 1 et 2 en parleraient plutôt en conseil de classe.

Pour la troisième vignette, l'éducateur 1 nous fait remarquer à nouveau qu'il reconnaît certains élèves dans ce profil.

L'éducatrice 2 est interpellée par le changement de comportement. Que l'éducatrice 3 explique par la situation familiale qui a changé, la séparation des parents, le demi-frère. Elle explique avoir déjà rencontré un cas similaire et avoir poussé l'élève à exprimer auprès de ses parents son mal-être par rapport à leur séparation. L'éducatrice a voulu par-là éviter que cet élève ne parte dans une spirale négative sur les réseaux sociaux, et éviter qu'en rentrant plus tard à la maison il ne fasse de mauvaises rencontres et de mauvais choix. Cependant, elle précise que dans le cas qu'elle a rencontré, le lien avec l'élève était là avant, il lui avait déjà parlé de la séparation des parents, donc elle était au courant de la situation. L'élève avait déjà une certaine confiance en elle.

¹⁷⁷ Annexes p. 18

¹⁷⁸ Le Breton, D. (2011). *Op. cit.* p. 160 et 162

Claes expliquait que les relations parfois conflictuelles entre adolescents et parents rendent difficiles les confessions des difficultés rencontrées par l'adolescent à ses parents¹⁷⁹. De plus, nous avons vu que l'adolescent peut vouloir taire son mal-être par peur de nuire ou de décevoir¹⁸⁰.

L'éducateur 1 propose, lui, une approche fort différente. En effet, s'il considère la situation familiale comme une circonstance atténuante dans un premier temps, il explique vouloir, via des petits pics de temps en temps, via l'humour, montrer à l'élève que son comportement envers ses camarades n'est pas bon. Il précise néanmoins qu'il ne s'agit pas de rabaisser l'élève mais bien de lui faire comprendre qu'il ne peut pas se moquer des autres en se moquant de lui. Sur le principe du « ne fait pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fasse ».

Si cette méthode ne fonctionnait pas, cet éducateur attendrait de voir si la situation empire et prendrait alors contact avec les parents. Finalement, il orienterait vers le PMS afin d'offrir à l'élève un espace pour exprimer ce qu'il ressent.

L'éducatrice 2 voudrait rencontrer l'élève et lui poser clairement la question de savoir ce qui se passe pour que son comportement change dans ce sens. Elle sanctionnerait les moqueries et finirait également par renvoyer vers le PMS pour ne pas gérer cette situation seule.

Les éducateurs semblent très satisfaits du centre PMS interne à l'école et s'en servent régulièrement comme un appui. Le PMS leur permet de se sentir bien entourés, par notamment une psychologue. Lorsqu'ils se retrouvent confrontés à une situation qui dépasse leurs compétences, ils n'hésitent pas à renvoyer vers le PMS. L'éducatrice 3 nous explique également qu'il leur arrive de renvoyer vers d'autres services en fonction des cas, que ce soit vers une AMO ou vers le CPAS par exemple.

Comme pour l'entretien précédent, nous avons voulu savoir si les éducateurs s'étaient déjà retrouvés confrontés à un cas qu'ils qualifieraient de grave et s'ils avaient été surpris, ou s'ils avaient vu venir les choses.

L'éducatrice 3 nous a dit n'avoir jamais été confrontée à un cas grave.

¹⁷⁹ Claes, M. (1995). *Op. cit.* p. 157

¹⁸⁰ Merinfeld, E. G. (2008). *Op. cit.* p. 18

L'éducatrice 2 nous a expliqué le cas d'une élève qui, convoquée suite à différents retards, a expliqué dormir dans une voiture avec sa mère depuis quelques jours. L'éducatrice ne connaissant pas bien l'élève, car était en remplacement pour un mois dans cette école, n'avait pas vu venir les choses. Elle a orienté cette élève vers le PMS. Une fois l'élève orientée vers le PMS, l'éducatrice ne s'est plus occupée du suivi. Cependant, elle s'est dit ouverte à la discussion avec cette élève si celle-ci en avait exprimé le besoin.

L'éducateur 1, lui, s'est retrouvé confronté à une tentative de suicide au sein de l'école. Une élève a voulu sauter du quatrième étage. L'éducateur dit avoir été surpris même s'il admet que cette élève n'était pas facile. Il n'a appris que ce jour-là que l'élève était abusée par son père. L'éducateur a fait un lien entre les abus du père et les difficultés pour cette élève d'accepter l'autorité masculine. La police et les pompiers sont intervenus. Finalement, l'élève a été prise en charge par le service psychologique de la police, a terminé son année au sein de l'établissement puis a changé d'école. L'éducateur n'a plus de contact avec elle.

Concernant ce cas, l'éducatrice 2 a fait remarquer que si l'élève avait choisi de faire cette tentative de suicide, que les éducateurs qualifient d'appel à l'aide, au sein de l'école, c'est parce qu'elle savait qu'elle y recevrait de l'aide.

Nous aimerions relever le fait que l'éducateur ait été surpris tout en admettant qu'il ne s'agissait pas d'une élève facile. Il aurait pu être intéressant de relever ce point au moment de l'entretien afin d'avoir plus d'informations sur ce que l'éducateur entendait par « pas facile ». L'élève aurait-elle posé des actes dans un but d'appeler à l'aide avant d'en venir à un acte que l'école ne pouvait pas ignorer ?

5.1.3 Entretien 3, école B

Ce troisième entretien a eu lieu dans une école de la province du Brabant Wallon comptant quatre cents cinquante-trois élèves. Il s'agit en fait d'une des implantations de l'école qui ne regroupe que les élèves du premier degré du secondaire.

La rencontre se passe dans la salle d'étude, en présence d'élèves qui n'ont pas cours. Il s'agit d'un calme relatif, les élèves ne sont pas dans le silence complet. L'entretien a lieu sur une table un peu à l'écart mais dans la même salle. Nous rencontrons trois éducateurs, deux hommes et une femme, nommés éducateur 1, éducateur 2 et éducatrice 3.

L'entretien a commencé avec deux des trois éducateurs, le troisième nous ayant rejoint quelques minutes après la distribution de la première vignette.

Concernant la première vignette, l'éducatrice 3 est particulièrement interpellée par le changement de comportement qu'elle qualifie de brutal. Le fait que l'adolescent commette des méfaits alors qu'il ne faisait pas parler de lui avant. Pour cette éducatrice, la rédaction ne l'inquiète pas outre mesure car, selon elle, les adolescents sont souvent dans la provocation. Elle souhaiterait néanmoins rencontrer l'élève afin de discuter avec lui, voir s'il s'agit uniquement de provocation ou pas.

L'éducateur 2 nous ayant rejoint avec un petit retard, nous fait remarquer que ce qui l'interpelle c'est surtout le fait que le professeur inquiet en ait parlé en salle des profs. Pour cet éducateur en parler en salle des profs est dangereux. D'une part, l'élève risque d'être stigmatisé par des professeurs qui ne le connaissent pas. L'élève pourrait alors avoir du mal à assumer les regards des professeurs mis au courant. D'autre part, il craint qu'une peur collective soit éveillée par une telle discussion. Il pense qu'il y a suffisamment d'endroits prévus pour parler des problèmes de ce genre que pour ne pas le faire en salle des profs. Il nous parle des conseils de classe, des rencontres possibles avec le staff de professeurs, du bureau de la direction, des réunions entre éducateurs, le conseil de guidance, conseil de discipline...

De son point de vue, « ...on risque finalement, d'un fait banal, de créer un autre fait plus dangereux. 'Fin d'un fait banal, d'une alerte on va dire...¹⁸¹ »

De son côté l'éducateur 1 souhaiterait rencontrer les parents, après avoir discuté avec l'élève. Sur ce point, l'éducateur 2 le rejoint car il estime qu'à l'école, les éducateurs n'ont accès qu'à une partie de l'enfant et que les parents peuvent donner des éléments intéressants à prendre en compte.

L'éducateur 2 souhaiterait également se renseigner sur ses relations sociales au sein de l'école. Pour lui, quand un de leurs amis est en danger, les élèves parlent pour protéger cet ami.

Nous voyons encore une fois le rôle du groupe de pairs, néanmoins, comme nous l'avons vu dans « Mon ami Dahmer », parfois les élèves ne parlent pas car ils estiment que c'est aux adultes de réagir, de se rendre compte¹⁸².

¹⁸¹ Annexes p. 30

¹⁸² Backderf, D. (2013). *Op. cit.* 72-73

Concernant les changements de comportement, pour l'éducateur 2, ils font parties de cette période qu'est l'adolescence. Les changements sont normaux à l'adolescence. Et le rôle des éducateurs est d'accompagner ces changements.

A propos de la rédaction, l'éducateur 2 pense qu'il faut voir pourquoi l'élève a choisi ce sujet. Il évoque le fait qu'il s'agit d'un fait d'actualité dont on entend parler dans tous les journaux et que l'élève a pu simplement s'en inspirer car il ne trouvait pas de sujet. Il rejoint l'éducatrice 3 qui pense que ça pourrait simplement être de la provocation.

L'éducatrice 3 nous explique d'ailleurs un fait s'étant passé lors d'un examen de fin d'année de religion durant lequel un élève musulman avait tenu des propos limites, pour provoquer. Le sujet a été discuté en conseil de classe mais il n'y a rien eu de plus et l'élève a changé d'école par la suite.

L'éducateur 2 parle, lui, d'un fait similaire commis par un élève toujours présent dans l'école. Une rencontre a eu lieu avec l'élève et ensuite avec ses parents. Finalement, il s'agissait pour l'élève d'attirer l'attention par ces propos qui ne reflétaient, selon l'éducateur, pas ses croyances profondes.

L'éducatrice 3 nous fait néanmoins remarquer que l'endroit où les faits se passent ont une importance. Elle explique notamment que les faits cités ci-dessus auraient probablement posé plus de problèmes dans un endroit plus sensible comme Schaerbeek.

Le problème avec les casiers est perçu par les trois éducateurs comme de la colère qui s'exprime, l'absence de vol justifiant cette déduction. Encore une fois, un contact serait établi avec la famille d'après les éducateurs.

D'après les éducateurs 1 et 2, la deuxième vignette est plus proche de ce qu'ils rencontrent au jour le jour.

L'éducateur 2 explique que si un titulaire les alerte, la première chose qu'ils vont faire c'est de rencontrer l'élève. L'élève aura la possibilité de parler avec l'éducateur avec lequel il se sent le plus à l'aise et s'il ne l'est avec aucun d'eux alors il aura la possibilité de faire appel à la cellule « A ton écoute » qui rassemble plusieurs professeurs disponibles pour discuter avec les élèves. Il pourra également au besoin recevoir l'aide du PMS.

Cette école semble avoir perçu le rôle des équipes éducatives dans le soutien de l'expression des adolescents à l'école qui tend à rendre cet endroit sécurisant, dans lequel l'adolescent pourra se développer sereinement.

Pour cet éducateur, il est important de d'abord créer du lien avec l'élève avant d'impliquer la famille dans les discussions. Pour lui, dans le cas de la vignette, la mère fait partie de l'équation donc il souhaiterait d'abord avoir accès à l'expression de l'élève.

Cet éducateur met également l'accès sur cette période d'âge, 12-14 ans, qui est une période de changement.

Le décalage lié à la lecture de roman historique, n'inquiète pas les éducateurs. Ils disent avoir quelques élèves en décalage au sein de l'école. Dans le cas de la vignette, ils y voient surtout un refuge lié au départ du père. L'éducateur 1 évoque d'ailleurs un possible souci d'identification.

Ici, aussi, nous pouvons faire le lien d'une identification à un autre modèle que le modèle parental, absent ou qui ne permet pas à l'adolescent de s'y reconnaître, de s'identifier.

De manière général, les éducateurs définissent leur rôle comme étant de faire en sorte que l'élève « ...se sente bien dans sa particularité au sein de la collectivité. ¹⁸³ »

Les éducateurs partagent un discours commun concernant le fait qu'il faut aider ce jeune à s'ouvrir vers les autres. Que ce soit via un club d'échec ou un mouvement de jeunesse, bien que l'éducatrice 3 soit dubitative quant à cette solution, ou encore via la ligue d'impro. Les éducateurs, suite à la rencontre avec la maman, peuvent orienter l'adolescent vers un psychologue extérieur à l'école ou encore vers une AMO avec laquelle ils ont l'habitude de travailler. Les éducateurs précisent néanmoins que ce qui se passe à l'AMO reste à l'AMO et qu'ils ne verront les résultats qu'en observant le jeune, en voyant s'il se libère et exprime plus de joie de vivre.

Les éducateurs attirent ici notre attention sur l'importance des relations avec les pairs dans l'évolution, la construction de l'adolescent.

¹⁸³ Annexes p. 36

Concernant la troisième vignette, l'éducateur 1 nous dit assez rapidement qu'il y a plusieurs élèves qui correspondent à ce profil au sein de l'école. Il est rejoint sur ce point par l'éducateur 2 qui parle d'un profil qui est vraiment dans leur réalité.

Les trois éducateurs trouvent ce profil inquiétant. Particulièrement par le fait qu'il se trouve en position de faire des mauvais choix, des mauvaises rencontres, notamment en restant plus tard dans la rue.

Les éducateurs notent une rupture avec le milieu familial ce qui les inquiète beaucoup. Pour eux, le jeune n'a plus de repère à la maison et la dernière accroche qui lui reste est l'école. L'éducatrice 3 va d'ailleurs fait un lien entre cette rupture du milieu familial et le fait que le jeune va tout faire pour provoquer l'attention.

Si les éducateurs pensent qu'il faut convoquer les parents pour leur parler des inquiétudes qu'ils ont par rapport à cet adolescent, ils pensent également que cela pourrait n'avoir que peu d'effet. Les parents ne seraient pas nécessairement prêts à entendre ou prêts à mettre des choses en place. Loin d'être dans le jugement des parents, les éducateurs sont surtout préoccupés par ce qu'ils peuvent faire pour aider le jeune.

Dès lors, ils évoquent l'idée d'utiliser d'autres outils. L'éducateur 2 parle de « la ligne du temps », un outil mis en place par les éducateurs, qui permettrait à l'adolescent de se projeter dans le futur. De voir quelle personne il aimerait devenir et quels choix il peut faire maintenant pour l'aider à devenir cette personne plus tard. Le faire prendre conscience que certains choix qu'il fait maintenant peuvent avoir un impact négatif ou positif sur son avenir.

L'éducatrice 3, quant à elle, enverrait le jeune à « Bulle d'air » via l'AMO La chaloupe. « Bulle d'air » c'est 3 nuits et 4 jours durant lesquels le jeune part avec un éducateur, il marche, dort en tente, se fait à manger, etc. Cela permet au jeune de faire une rupture avec son milieu familial et scolaire durant laquelle il peut, peut-être, plus facilement s'exprimer. Le retour à l'école se fait avec un accueil par le titulaire et les éducateurs. Tout cela avec l'accord des parents.

Nous pensons que les mesures proposées par les éducateurs peuvent permettre à l'adolescent de se connecter à lui-même. Que ce soit en s'interrogeant sur ce qu'il veut dans la vie ou en lui proposant un moment de rupture avec son environnement habituel, en lui offrant la possibilité de moments de calme pendant lesquels il peut essayer de s'écouter, de se connecter à ses émotions.

Dans le cas où il n'y aurait pas d'amélioration ou de réaction des parents, les éducateurs évoquent la possibilité de prévenir le SAJ, Service d'Aide à la Jeunesse. L'éducateur 1 parle d'ailleurs d'un profil à la limite du mineur en danger.

A propos d'un cas grave rencontré au sein de l'école, l'éducateur 2 nous a parlé d'un cas d'automutilation d'une jeune fille. Une amie de cette jeune fille a dit à l'éducateur que son amie n'allait pas bien. Une fois dans le bureau avec l'éducateur, la jeune s'est exprimée et a, assez rapidement, montré ses bras à l'éducateur. Un suivi psychologique en dehors de l'école a été mis en place, ainsi qu'un suivi par le PMS et les éducateurs. Malheureusement, la jeune fille a recommencé par la suite et a été hospitalisée.

D'après l'éducateur 2, les élèves du premier degré s'expriment assez facilement avec les éducateurs. Il dit que si les jeunes ont tendance à jouer aux durs, à faire les malins, une fois dans le bureau en face à face les murs tombent et la parole sort. Cet éducateur dit que les jeunes voient leur sac assez facilement. Il précise néanmoins que ce n'est plus nécessairement le cas vers 15-18 ans car une certaine pudeur s'est installée.

Concernant justement la pudeur, l'intimité, les éducateurs nous parle du cas d'une jeune fille dont des photos dénudées ont circulé sur internet. Les éducateurs disent n'avoir rien vu venir même s'ils avaient remarqué qu'elle était plus avenante, plus mature et fréquentait des jeunes plus âgés. Les parents ont été convoqués. Cependant, d'après l'éducateur 2, ils ont acheté un nouveau smartphone à leur fille à peine quelques jours après la diffusion des photos. D'après l'éducatrice 3, la structure familiale était du genre laxiste. La jeune fille a recommencé. Les photos ont circulé à grande échelle très rapidement via internet. La jeune fille a terminé l'année sous certificat car cela devenait trop difficile pour elle du point de vue de ses relations sociales. Elle a fini par changer d'école.

Nous voyons ici qu'effectivement un seul message peut se transformer en harcèlement et être transmis à une audience très large rapidement et que s'il est vrai que la diffusion de photos n'est pas le type d'agression le plus courant sur internet, lorsqu'il se produit les conséquences sont lourdes¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Benbenishty, R., Nir, M. (2015). *Op. cit.* p. 14 et 23

Concernant les raisons qui les poussent à aller trouver la direction pour un cas ou l'autre, ils évoquent les actes répétitifs, les jeunes en mal-être, en décrochage passif ou encore les cas où il y a mise en danger. L'éducateur 2 pense aussi qu'il faut que la direction soit simplement au courant de ce qui se passe dans son établissement. L'éducateur 1 estime aussi que le fait de prévenir la direction, particulièrement pour les cas de mise en danger, est une manière de protéger d'une part l'élève en difficulté mais également les éducateurs. L'avis à la direction serait alors une sorte d'ouverture de parapluie.

Travaillant beaucoup avec les parents, l'éducateur 2 nous dit qu'il va prévenir la direction s'il sent que les parents n'interviendront pas pour qu'il y ait du changement.

En parlant des parents, l'éducatrice 3 met en avant la tendance qu'ont certains parents à surprotéger leur enfant, dans le sens où ils viennent revendiquer les sanctions posées par les éducateurs car ils ne conçoivent pas que leur enfant ait pu faire ce qui lui est reproché. Ce qui gêne cette éducatrice c'est que l'intervention parentale biaise la relation avec l'élève.

Une fois encore, les éducateurs ont mis l'accent sur le dialogue avec les élèves. Pour eux, un élève aura parfois plus facile à parler avec un éducateur qu'avec ses parents. Les éducateurs ont d'ailleurs fait le choix de mettre des choses en place pour favoriser ce dialogue, ce lien avec les élèves. Notamment via l'organisation d'activités avec les élèves, par exemple des quizz sur le temps de midi ou des soirées à thème. Les éducateurs chapeautent des groupes d'élèves qui s'investissent dans l'organisation de ces activités.

D'après les éducateurs, leurs formations diversifiées et leur parcours professionnels avant d'arriver dans l'enseignement sont une richesse. L'un est logopède de formation, l'autre assistant social et le troisième éducateur spécialisé. Même s'ils estiment de ne pas être suffisamment nombreux pour le nombre d'élèves à gérer, ils mettent un point d'honneur à créer un lien avec eux. L'éducateur 2 dit d'ailleurs : « *On n'est plus des pions. On est devenu des éducateurs...*¹⁸⁵ ». Un autre projet en cours de développement par l'éducatrice 3 est l'acquisition d'une yourte. L'éducateur 2 y voit une possibilité de faire de la gestion de conflit de manière plus interactive, avec les élèves assis en rond, en chaussettes, puisqu'une yourte est ronde ce qui est en opposition avec les classes carrées.

¹⁸⁵ Annexes p. 49

5.1.4 *Entretien 4, école C*

Cet entretien a eu lieu dans une école de la province de Hainaut comptant environs cinq-cents-dix élèves, dans une classe, pendant le temps de midi, avec deux professeurs, ici nommés professeur 1 et professeur 2. Ces professeurs font tous deux parties de la « cellule vivr'ensemble » de l'école.

La « cellule vivr'ensemble » est une cellule qui a été créée l'année précédente suite à une formation suivie en interne et proposée par la direction de l'école. La cellule est composée de quinze à vingt professeurs, éducateurs et membres de la direction. L'objectif est de promouvoir le mieux vivre ensemble en classe et d'intervenir pour gérer des cas notamment de harcèlement au besoin. Les membres de la cellule interviennent dans les classes où il y a une problématique et via des activités, des jeux de coopération, de savoir-vivre, tentent de ramener une cohésion dans le groupe classe.

La cellule fonctionne sur le mode du « no blame », pas de punition, pas de sanction, les interventions visent à faire prendre conscience de la portée de leurs actes, aux acteurs impliqués. D'après les professeurs, les élèves impliqués ne pensent pas nécessairement à mal, ils ne se rendent pas compte que se moquer fait du mal ou qu'ils sont à la base d'un harcèlement.

La méthode « no blame » ne veut pas dire que l'école ne sanctionne jamais les élèves. D'après ces professeurs, les sanctions et exclusions concernent des problèmes disciplinaires, comme des bagarres par exemple. En se référant à la vignette, les professeurs nous disent que dans le cas de la dégradation des casiers, l'élève aurait été sanctionné dans un but de réparation. Il aurait probablement dû aider les ouvriers à réparer les casiers.

Les deux professeurs rencontrés sont très heureux d'avoir suivi cette formation et se sentent plus outillés pour faire face aux situations problématiques, notamment de harcèlement. Cependant, ces professeurs disent rester lucides et sont conscients qu'ils ne pourront pas résoudre toutes les situations problématiques.

Nous avons vu dans l'article de Dewulf et Stilhart que les élèves étaient en attente d'une réaction ferme de l'établissement concernant les cas de harcèlement et que les réactions de l'école ne rencontraient pas toujours leurs attentes¹⁸⁶. Si la méthode « no blame » semble être à l'opposé d'une réaction ferme, est-elle pour autant moins efficace ?

¹⁸⁶ Dewulf, M-C., Stilhart, C. (2005). *Op. cit.* p. 98-99

D'autres cellules existent au sein de l'établissement, notamment la cellule médiation, gérée par la secrétaire des élèves qui a une formation de base d'éducatrice. Cette cellule vise à gérer les conflits professeur/élève, élève/élève, professeur/direction, ...

Il existe également l'école des devoirs, des remédiations dans toutes les branches, le coaching par les pairs, la cellule sésame qui aident les élèves au niveau de leur méthode de travail...

Afin de promouvoir l'expression des élèves, des activités extrascolaires existent au sein de l'établissement, il y a deux équipes d'impro ainsi qu'une troupe de théâtre. Il arrive même que des anciens élèves de l'école continuent à participer pendant plusieurs années à ces activités.

Concernant la première vignette, le professeur 1 explique avoir déjà entendu des professeurs de français dire que des élèves révélaient des informations tragiques dans leurs écrits. Dans le cas de la vignette, elle pense qu'il faut investiguer pour savoir pourquoi il a écrit cela et ce même s'il s'avérait que tout est imaginaire. Pour les deux professeurs, quoi qu'il en soit, on ne peut pas laisser passer ce genre d'informations car elles pourraient montrer que l'élève a de gros soucis. Cependant, aucun des deux professeurs ne se sent suffisamment formé pour gérer ce genre de problème, ils opteraient donc pour un relai vers la psychologue de l'école, qui a une permanence hebdomadaire à l'école et/ou éventuellement vers le PMS.

Le professeur 2 a porté une attention sur le cadre familial et estime que cette vignette est intéressante car elle montre que n'importe quel élève, quel que soit son cadre familial peut avoir des problèmes. Pour lui, il faut être vigilant avec tout le monde.

A propos de la seconde vignette, les professeurs nous font remarquer qu'ils ont des élèves décalés de temps en temps. Le professeur 1 prend notamment l'exemple d'un élève fan de Napoléon, qui connaît tout de cette période historique. Ce professeur enseignant l'Histoire explique même en savoir moins que cet élève sur ce point de l'Histoire. Néanmoins, elle nous a signalé qu'elle préfère en faire une richesse. Valoriser ce savoir auprès des autres élèves qui sont parfois ennuyés par les liens et comparaisons que cet élève fait régulièrement avec Napoléon.

D'après les deux professeurs, malgré leurs décalages, ces élèves arrivent toujours à trouver leur place dans les classes.

Ils prennent un autre exemple d'une élève atteinte du syndrome d'Asperger et qui malgré cela s'est intégrée à la classe et se plaît à l'école. Cette élève n'aurait pas beaucoup d'amis.

Cependant d'après le professeur 1, ses amis seraient de bons amis sur lesquels cette élève pourrait compter.

Aucun des deux professeurs n'a remarqué de moqueries à l'encontre de cette élève et constatent qu'elle ne s'est jamais plainte de tels faits.

Les professeurs estiment également que la formation suivie dans le cadre de la cellule vivre ensemble aide également pour ce type d'élève en décalage. Effectivement, ces élèves pourraient facilement devenir l'objet de moqueries et en arriver à un décrochage scolaire. L'objectif de la direction et de l'école étant d'amener l'élève au meilleur de lui-même, ils leur semblent important de prendre en compte ce genre d'élèves.

Les professeurs sont conscients qu'ils travaillent dans une petite structure avec cinq-cents-dix élèves environs et qu'une plus grosse structure ne pourrait pas accorder la même attention aux élèves. D'après les professeurs, l'école est du type très familial, la directrice et la sous-directrice ont toutes deux enseigné au sein de l'établissement avant d'en prendre la direction et elles sont pour le dialogue. Les membres de la direction n'hésitent pas à rencontrer les élèves en difficulté ni même à intervenir dans une classe dans laquelle il y a un problème pour discuter avec les élèves.

Afin de créer du lien avec les élèves et d'apprendre à les connaître, un voyage est organisé en début de première année. Cela permet aux enseignants de connaître les élèves hors contexte scolaire mais également aux élèves d'avoir une image un peu différente de leurs professeurs.

Pour en revenir à la vignette, les inquiétudes des professeurs viennent des maux de ventre que le professeur 1 lie au départ du père. Elle explique qu'elle relayerait vers la psychologue de l'école. Le professeur 2 la rejoint sur ce point à partir du moment où ils sont mis au courant des maux de ventre.

Concernant la baisse des notes, étant donné qu'elles restent plus élevées que la moyenne, le professeur 2 ne s'en préoccuperait pas, il y verrait un petit relâchement. Le professeur 1 évoque quant à elle un possible coaching par les pairs ou une aide via l'école des devoirs. Quoi qu'il en soit, elle mettrait un commentaire positif dans le bulletin pour encourager l'élève.

Le coaching par les pairs nous semble être une idée intéressante de manière générale pour les adolescents, car il permet un contact entre les adolescents, probablement la possibilité de création d'un groupe de pairs au sein de coaching. Les adolescents se soutiennent entre eux, avec leur propre langage. Ce qui, selon nous, pourrait les aider tant d'un point de vue scolaire

que relationnel. A condition qu'il n'y ait pas de problème de harcèlement au sein de ce système de coaching et donc qu'une certaine surveillance soit effectuée par les adultes.

A propos de la troisième vignette, les deux professeurs sont d'accords pour dire qu'il s'agit d'une situation classique. Notamment concernant la séparation des parents et l'influence de cette séparation sur le comportement de l'adolescent. Les deux professeurs expliquent également qu'ils peuvent, dans certains cas, voir à l'attitude et la qualité de travail du jeune chez quel parent il se trouve au moment des interrogations par exemple.

Les professeurs estiment ne pas avoir beaucoup de pouvoir là-dessus car cela dépend de ce qui se passe au domicile de l'élève. Le professeur 1 orienterait probablement vers le psychologue de l'école. Les deux professeurs en parleraient de toute façon en réunion de parents, de manière à ce que les parents entendent le message. Cependant, ils mettent en avant la difficulté qui existe parfois à avoir les deux parents présents et prêts à être dans la même pièce pour discuter ensemble de l'enfant avec le professeur. Les parents n'arriveraient pas toujours à mettre leurs querelles de côté afin de discuter calmement tous ensemble à la réunion.

Ce qui inquiète les professeurs c'est l'attitude provocatrice de l'élève pour laquelle ils interviendraient via une activité de vivre ensemble dans la classe.

Les professeurs estiment n'avoir aucune prise sur le fait qu'il retarde son retour à la maison. Le professeur 2 dit que ce n'est pas son rôle de ramener l'élève chez lui.

Concernant le temps qu'il passe sur son smartphone, les deux professeurs se disent conscients des risques liés à l'usage des réseaux sociaux. Ils prennent d'ailleurs l'exemple d'un élève victime de harcèlement et de cyber-harcèlement qui n'avait plus d'espace pour respirer. Il était effectivement harcelé à l'école, sur le trajet du retour et ensuite sur internet. Cet élève a fini par changer d'école.

Les professeurs font d'ailleurs une comparaison entre l'époque où ils étaient adolescents et l'adolescence à l'heure actuelle. Pour eux, avant les problèmes à l'école s'arrêtaient aux murs de l'école et une fois rentrés ils se sentaient en sécurité. Ce qui n'est plus le cas maintenant avec les réseaux sociaux.

Cependant, pour les professeurs, ce qui se passe hors de l'école ne les concerne pas vraiment et s'ils sont conscients des problèmes que les réseaux sociaux apportent, ils disent être impuissants, démunis face à cela.

L'exemple d'un groupe Facebook pour se moquer d'une élève est évoqué par les professeurs. La direction avait alors convoqué les parents des élèves à l'origine du groupe, le groupe avait alors été effacé. Cela dit, le professeur 2 nous fait remarquer que l'effacement du groupe ne dépendait que du bon vouloir des élèves, car l'école n'a, selon lui, aucune prise sur ce qui se passe sur internet. Le professeur 1 de son côté précise que les parents de l'élève victime ont déposé plainte au niveau policier. L'affaire a donc été mise dans les mains de la justice.

Nous voyons ici que la porosité entre violence à l'école et violence sur internet est bien présente mais que les professeurs rencontrés ne semblent pas envisager une action conjointe entre familles et équipes éducatives comme réclamée par Benbenishty et Nir¹⁸⁷.

De l'avis de ces professeurs, si les réseaux sociaux sont un problème généralisé à toutes les écoles, mis à part expliquer et conscientiser les élèves sur les risques et sur l'usage de leur image, ils ne peuvent pas faire grand-chose. Le professeur 1 nous explique cependant la difficulté de conscientiser les élèves sur les risques de l'usage des réseaux sociaux et de leur image. Une collègue, pour choquer ses élèves, est allée sur Facebook, a récupéré des photos des élèves, photos dénudées pour la plupart des filles, les a imprimées et ensuite affiché en classe. Les élèves ont été choqués de voir leurs photos exposées de cette manière. La collègue du professeur 1 leur a alors expliqué que si elle a eu accès à ces photos, tout le monde pouvait y avoir accès.

Pour le professeur 1, les réseaux sociaux sont un outil merveilleux mal utilisé par les élèves car ils ne sont pas outillés, ne se rendent pas compte des implications de l'utilisation de cet outil.

Les professeurs abordent d'ailleurs suite à cette problématique des réseaux sociaux le rapport des adolescents à l'image. Le professeur 1 explique avoir montré deux publicités censurées car choquantes aux élèves. L'une mettant en scène un viol collectif. Les élèves auraient alors simplement répondu que la femme sur l'affiche était habillée donc ne voyaient pas le problème. L'autre pour de la crème fraîche qui s'appelait Babette et dont l'affiche disait : « *Babette je la lie, je la fouette et de temps en temps elle passe à la casserole*¹⁸⁸ ». Le professeur explique avoir été choquée du manque de réaction des élèves.

Les professeurs expliquent cela notamment par l'image que donnent les publicités du corps de la femme en prenant pour exemple le fait que pour vendre un yaourt, la femme est montrée nue.

¹⁸⁷ Benbenishty, R., Nir, M. (2015). *Op. cit.* p. 25

¹⁸⁸ Annexes p. 69

Les deux professeurs notent une grande différence entre la culture jeune actuelle et celles qu'ils ont connue à leur adolescence. Qu'il s'agisse du rapport à l'image ou du type de musique écouté.

Les professeurs mettent également en avant le fait que les élèves doivent répondre à une certaine image. Qu'il s'agisse des vêtements portés ou encore du type de smartphone qu'ils possèdent. Le professeur 1 nous fait d'ailleurs remarquer que les élèves sont toutes habillées de la même manière, quitte à avoir froid s'il le faut.

Nous aimerions rappeler ici que l'adolescent est en recherche d'appropriation de son corps mais également de son identité. Si au départ, il cherche à ressembler aux autres, c'est finalement pour s'en démarquer par la suite. Rappelons que P. Jeammet trouve important que les adultes ne figent pas les adolescents dans cette phase de recherche et d'imitation¹⁸⁹.

D'après les professeurs, malgré le niveau socio-culturel assez bas de leurs élèves, les parents se privent pour que leur enfant ait ce qu'il faut pour être intégré par les autres. Le bon smartphone, les bons vêtements. Pour ces professeurs la pression pour répondre à l'image qui est attendue des jeunes entre eux est très forte. Encore une fois, le professeur 2 fait le lien avec l'image que donne les médias. En effet, il met en relation les émissions, regardées par les adolescents, qui ne mettent en avant que l'image et le matérialisme.

Cependant, ce professeur explique aussi que la société évolue et qu'il est difficile de dire aux élèves qu'ils ont besoin de travailler et d'avoir un diplôme alors que certains élèves gagnent déjà de l'argent en faisant des vidéos sur Youtube. Il reconnaît néanmoins que pour que ces vidéos fonctionnent, il doit y avoir un travail, un talent, un concept. Il estime que tout va vers la facilité et que les adolescents n'ont plus le goût de l'effort.

Les deux professeurs disent ne pas avoir eu à faire face à un cas grave. Ils évoquent une intervention de police pour de la drogue dans l'école mais cela a été géré par la direction. Ils parlent ensuite d'un élève violent qui avait en fait une pathologie mentale et qui a été interné.

5.1.5 Entretien 5, école D

Cet entretien a lieu dans un centre de formation en alternance de la province de Hainaut comptant environs trois cents élèves, dans un bureau autour d'une table ovale. Nous avons

¹⁸⁹ Jeammet, P. (2012). *Op. cit.* p. 24-26

rencontré un formateur en restauration, la coordinatrice du centre, une conseillère en éducation, une référente du centre de formation ainsi qu'une coordinatrice et formatrice de cours généraux. Cet entretien, de par le nombre de participants mais aussi de leurs fonctions différentes, a été animé de débats avec des points de vue divergents.

Concernant la première vignette, la référente du centre s'est tout de suite montrée préoccupée et inquiète par la rédaction et par le changement de comportement de l'adolescent. La référente pense que les faits d'actualité, les tueries qui ont eu lieu non seulement aux Etats-Unis mais aussi en Europe justifient qu'on ne laisse pas passer une telle rédaction, sans chercher à comprendre ce qui se passe chez le jeune. La référente pense qu'il faut rencontrer le jeune et l'écouter. Son point de vue est que la rédaction est peut-être un appel à l'aide.

Elle reconnaît alors dans l'acte une tentative d'obtenir une réaction¹⁹⁰.

De son côté, la coordinatrice et formatrice de cours généraux dit clairement que la rédaction ne l'inquiète pas. La formatrice interprète le fait que l'élève ait forcé les casiers comme un acte qui le rendrait impopulaire. Elle perçoit ce jeune comme un élève populaire qui craint qu'on ne s'en prenne à lui. Néanmoins, si à plusieurs reprises la formatrice dit qu'elle n'est pas inquiète et qu'elle ne ferait probablement rien, elle se contredit à deux ou trois reprises en exprimant la possibilité de renvoyer l'élève vers la conseillère en éducation. Finalement, elle dit être dans l'attente qu'il se passe autre chose pour confirmer qu'il y a lieu de s'inquiéter. Son point de vue est de dire que vu que c'est un élève moyen ça l'interpelle moins que si un bon élève faisait ce genre de rédaction.

La conseillère en éducation pense tout de suite à une possible pathologie sous-jacente. Elle souhaiterait rencontrer le jeune et ensuite ses parents. Son point de vue est que le jeune se fonde peut-être dans la masse et serait en recherche d'identité.

Le formateur en restauration, vu l'âge du jeune décrit sur la vignette, 16 ans, estime que le changement de comportement est logique et donc ne serait pas plus interpellé que ça. Par ailleurs, il pense que les professeurs en parleraient à la salle des profs, probablement sur le ton de l'humour, un peu blasés. Il prend comme un avantage le fait que la conseillère en éducation

¹⁹⁰ Winnicott, D.W. (1975). *Op. cit.* p. 407

fréquente également la salle des profs et pourrait donc être interpellée par les faits. Elle prendrait donc plus facilement le dossier en charge.

Alors que la formatrice de cours généraux trouve le sujet de la rédaction farfelu, la référente de l'implantation pense qu'il ne faut pas écarter le risque d'une tuerie dans une école en Belgique. Pour elle, la problématique n'est pas propre aux Etats-Unis, il y a donc lieu de se poser des questions. Elle précise encore que s'il y avait eu des connotations terroristes dans cette rédaction, ils auraient été dans l'obligation de dénoncer les faits. Sur ce point, le formateur en restauration la rejoint totalement, pour lui le risque zéro en Belgique n'existe pas et cela finira par arriver. La conseillère en orientation pense également qu'à force d'en parler dans les médias certains jeunes pourraient avoir envie d'imiter.

Ce qui rejoint l'avis de D. Le Breton qui dit que les jeunes auteurs de tueries scolaires peuvent apparaître aux yeux de jeunes en difficultés comme un modèle à reproduire¹⁹¹.

Cependant, à peu près tous les intervenants se rejoignent sur le fait que nombre d'élèves du centre s'inventent des vies et mentent beaucoup. Ce qui met à mal leur crédibilité aux yeux du personnel du centre. La conseillère en orientation a tenu à préciser à ses collègues qu'il y a souvent de la vérité dans les mensonges.

Nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur le fait que, même si plusieurs membres de l'équipe éducative voient une réelle possibilité d'une tuerie dans une école en Belgique, aucun ne met sur la table la question de l'accès aux armes. Dans un pays comme la Belgique où l'accès aux armes n'est pas au centre des débats, ce qui semble compter finalement est plus la possibilité et les raisons qui pousseraient un jeune à passer à l'acte que la manière dont il se procurerait les armes.

Un autre débat se lance sur la position du jeune décrit sur la vignette. Est-il populaire ou pas ? Est-il victime de harcèlement ? Les avis divergent. Pour le formateur en restauration, en fonction de la position du jeune la rédaction prend un sens différent. S'il est populaire cela montrerait un message de peur, s'il est impopulaire alors il pourrait se sentir harcelé. La référente du centre pense qu'il est peut-être victime de harcèlement et qu'il faudrait le rencontrer pour savoir s'il a des problèmes en classe ou à l'extérieur de l'école.

¹⁹¹ Le Breton, D. (2011). *Op. cit.* p. 162

Nous émettons l'hypothèse que la référente en voyant la rédaction a pensé que le harcelé pourrait devenir agresseur s'il ne recevait pas d'aide et que c'est ce qu'il cherchait à dire au travers de sa rédaction.

L'interprétation de la formatrice de cours généraux est quelque peu différente puisque pour elle, il est populaire comme expliqué plus haut.

Finalement, concernant les actions posées par les intervenants, la référente, si elle est mise au courant, rencontrerait le jeune et l'orienterait vers la conseillère en éducation. Elle prendrait éventuellement contact avec le patron du jeune pour avoir son point de vue.

La formatrice de cours généraux, en fonction des moments de l'entretien, ne ferait rien ou orienterait vers la conseillère en éducation mais elle ne rencontrerait pas le jeune car ne se sent pas capable de gérer une discussion de cet ordre.

Le formateur en restauration, quant à lui, semble dire qu'il ne ferait pas grand-chose de plus que d'en rigoler en salle des profs en mettant cela sur le compte des hormones ou comme la formatrice des cours généraux sur le compte de la puberté.

Néanmoins, le rôle de la salle des profs et de la communication entre les différents membres de l'équipe pédagogique est reconnu comme important justement dans ce genre de cas, par l'ensemble des intervenants.

Concernant la deuxième vignette, le débat est un peu plus calme. La référente souhaiterait rencontrer le jeune et sa maman pour discuter avec eux avant d'orienter vers la conseillère en orientation psychologue, COP. La formatrice de cours généraux contacterait également les parents particulièrement en rapport avec la baisse des notes.

La conseillère en orientation est interpellée par les symptômes physiques et le décalage lié aux lectures. Sur ce point, les intervenants s'interrogent sur le type de lectures historiques. Est-ce qu'il lit *Mein Kampf* ou simplement des livres d'Histoire classique. La coordinatrice du centre explique par ailleurs qu'un élève du centre a été vu en train de lire *Mein Kampf* et qu'une éducatrice en avait parlé avec lui.

Pour la formatrice de cours généraux le problème de cet élève se situe sur le plan familial alors que pour la référente il y a probablement aussi un problème en classe. La formatrice propose alors de l'envoyer en atelier de coaching, qui aiderait notamment les élèves à avoir une meilleure estime d'eux-mêmes. La coordinatrice du centre explique d'ailleurs que les élèves ont tendance à plus s'ouvrir lors des coachings et qu'ils révèlent alors leurs problèmes psychosociaux. Ces coachings sont donnés par deux formateurs, animateurs et un psychologue.

Nous pensons que ces ateliers de coaching, tel que présentés, peuvent aider le jeune à mieux se connaître de façon positive, en recherchant ses qualités, ses points forts et en apprenant à se mettre en valeur, il augmenterait son estime de lui.

La conseillère en éducation qui pourrait prendre en charge l'élève explique pouvoir orienter l'élève vers des services extérieurs au centre de formation, comme des AMO ou le planning familial, qui peuvent intervenir dans le cadre familial. Cependant, elle précise que le jeune doit être en demande d'aide, d'accompagnement. Elle met en avant le rôle du lien de confiance entre les élèves et elle.

Finalement le formateur en restauration et la coordinatrice du centre ne se montrent pas particulièrement inquiets pour cette vignette.

A propos de la troisième vignette, nous aimerions mettre en avant deux réactions. Celle de la formatrice de cours généraux : « *Ah le garçon populaire, c'est lui qui tire sur les autres* », et celle de la référente : « *il se fait tirer* »¹⁹². Nous voyons ici que le débat concernant la première vignette est toujours dans les esprits et que les avis divergent.

Tous les intervenants sont d'accord pour dire que le jeune décrit dans cette troisième vignette est un profil très courant. Pour eux, nonante pourcents des élèves du centre correspondent à ce profil. De plus, tous reconnaissent une situation de harcèlement.

Très vite après la lecture de la vignette, le mot harcèlement est effectivement lancé et approuvé par tous. Cependant, si l'ensemble des intervenants a détecté une situation de harcèlement, nous verrons que les actions posées n'iront pas dans le sens d'une intervention pour arrêter ce harcèlement. Nous voyons du positif dans la reconnaissance rapide de la situation mais nous nous rendons compte que les effets destructeurs de cette situation ne seront pas diminués facilement car nous pensons, que l'équipe aura tendance à minimiser l'importance des faits. Nous le verrons, l'attention de l'équipe pédagogique quant à cette situation de harcèlement est vite mise de côté pour d'autres éléments du profil.

Les actions posées ne seraient pas les mêmes en fonction des intervenants. Pour la référente, il s'agirait d'abord de recadrer le jeune, ensuite discuter avec lui et éventuellement le renvoyer vers la COP.

¹⁹² Annexes p. 90

La conseillère en orientation voit dans le comportement du jeune une manière d'attirer l'attention. Elle pense que c'est dans le bureau de l'éducatrice que la discussion pourrait avoir lieu. Effectivement, la formatrice de cours généraux explique qu'elle ne le garderait pas en classe et qu'elle l'enverrait chez l'éducatrice. Une fois encore, la formatrice exprime son malaise à discuter avec des élèves en difficultés.

Le formateur en cuisine en discuterait en conseil de classe. Il reconnaît que les formateurs de cours pratiques et ceux de cours généraux ont, habituellement, des points de vue opposés sur ce type d'élèves. Le formateur admet qu'ils sont plus faciles à gérer en cours pratiques car ils ont du répondant alors qu'en cours généraux ce n'est pas ce qui leur est demandé. Il met en avant les débats souvent très animés en conseil de classe à propos de ce type d'élèves.

Aucun des intervenants n'est inquiet par le fait que le jeune tarde à rentrer chez lui. Le formateur en restauration fait d'ailleurs remarquer que certains de ses élèves préfèrent rester au centre que de rentrer chez eux. Ils ne sont pas du tout dérangés par un cours qui se termine en retard.

Les intervenants qualifient de « soft » ce profil d'élève finalement. Ils le mettent en balance avec leurs propres élèves et le nombre d'entre eux qui sont déjà parents.

Finalement, ce qui retient l'attention des intervenants est le fait qu'il passe du temps sur son smartphone. Ils expliquent alors que c'est le cas de tous les élèves du centre. La référente dit d'ailleurs « *Le smartphone c'est la maladie du siècle*¹⁹³ ». Les formateurs ont des stratégies différentes pour gérer cette problématique : mettre les smartphones sur un plateau pendant le cours, utiliser le smartphone pour faire une recherche dans le cadre du cours.

L'équipe pédagogique ne semble ici pas faire de lien entre l'usage du smartphone et une possibilité de cyber-harcèlement via les réseaux sociaux. Le harcèlement détecté dès la lecture de la vignette est manifestement mis de côté.

Finalement, les intervenants expliquent que ce profil passerait dans la masse des élèves et que mis à part un recadrage, il n'y aurait pas réellement d'autres choses mises en place. Le formateur en restauration, lui en parlerait peut-être avec l'éducatrice si l'élève devenait ingérable.

Lorsque nous leur posons la question concernant les cas graves rencontrés au centre, les intervenants nous parlent d'une bagarre au couteau entre trois jeunes sortant d'IPPJ, de jeunes filles enceintes très jeunes, d'élèves schizophrènes voulant se suicider ou faire du mal aux

¹⁹³ Annexes p. 94

autres, de jeunes filles s'en prenant physiquement à la formatrice de cours généraux... Ces intervenants semblent être confrontés à toutes sortes de profils différents et de violences.

A partir de là, un débat s'est ouvert sur la nécessité ou pas de connaître le passif de l'élève. Faut-il traiter tous les élèves de la même manière ou pas ? Encore une fois les avis divergent mais les formateurs partagent le même, ils doivent former des jeunes à un métier et veulent le faire de manière égale avec tous. La conseillère en orientation pour sa part trouve important que les formateurs adaptent leurs interventions en fonction du passif de l'élève.

Cependant, les formateurs ne se sentent pas formés, outillés pour cela.

Ce qui est ressorti de ce débat, c'est qu'il y a un manque structurel au sein du centre pour accueillir ces profils d'élève. Le formateur en restauration pointe du doigt la nécessité d'un centre PMS.

La coordinatrice du centre a expliqué un cas, qu'elle considère comme un échec du centre. Il s'agissait de deux jeunes, frère et sœur, élèves au centre. Elle les décrit comme étant totalement sous l'emprise de leur mère. Le frère avait un discours très sombre, parlait de suicide, ne supportait pas le regard des autres. Les deux jeunes étaient fort renfermés sur eux-mêmes. La mère n'était pas du tout ouverte au dialogue et n'arrêtait pas de dire qu'elle avait un cancer et donc qu'elle allait bientôt mourir. D'après la coordinatrice, l'éducatrice a tenté de mettre des choses en place mais la mère se sentant piégée a déscolarisé les jeunes. Le centre n'a plus de contact avec eux.

Vu les éléments donnés par la coordinatrice, la conseillère en orientation qui n'était pas au courant du dossier car nouvelle au centre, s'étonne qu'aucun signalement au SAJ n'ait été fait. Encore une fois c'est le manque de structure qui est pointé du doigt par les intervenants.

5.2 Discussion transversale

Dans le point précédent, nous avons présenté aux lecteurs les différents entretiens en faisant quelques liens avec la théorie. A présent, nous allons croiser les différents points de vue des équipes pédagogiques rencontrées.

L'ensemble des équipes pédagogiques parle de l'adolescence comme d'une période de changement et de construction de l'identité. Effectivement, à la lecture des vignettes, plusieurs membres des équipes nous ont fait remarquer qu'à ces âges les changements sont normaux. A plusieurs reprises, les intervenants interrogés ont mis en avant le rôle des hormones, de la

puberté dans les comportements des jeunes décrits sur les vignettes. Utilisant cet argument comme une excuse, non seulement pour le comportement de l'adolescent mais également pour le fait qu'il n'y a pas matière à intervenir nécessairement, à y prêter une attention particulière. Rappelons que pour Catheline, les adultes peuvent associer certains signes de harcèlement à la crise d'adolescence, car il s'agit souvent de signes indirects¹⁹⁴.

Les équipes pédagogiques semblent avoir une représentation de l'adolescent comme un être en plein changement, parfois à la recherche de repères, débordé par la puberté et les hormones, ayant recours à la provocation afin d'attirer l'attention des adultes.

Concernant la rédaction de la première vignette, il est intéressant de voir que seules deux équipes sur cinq la considèrent comme inquiétante. Dans ces deux équipes, l'une s'est montrée divisée mais la partie inquiète de l'équipe n'a pas mis de côté le risque qu'une tuerie puisse se produire en Belgique.

Les équipes qui ne se sont pas montrées inquiètes quant au sujet même de la rédaction, ont généralement admis qu'elles garderaient un œil sur l'élève sans pour autant envisager la possibilité d'un passage à l'acte. La plupart du temps, cette rédaction est mise soit sur le compte de la provocation, soit sur le compte d'une inspiration des faits d'actualité.

Les équipes des écoles B et C chercheraient à savoir auprès de l'élève pourquoi il a choisi un tel sujet alors que l'équipe de l'école D, dans un premier temps, s'interroge sur le thème de la rédaction demandée par le professeur de français. Le but de ces équipes étant de comprendre la démarche du jeune, un appel à l'aide, de la provocation ou encore simplement un récit fictionnel.

Notons qu'à moins de deux semaines de la remise de ce mémoire, une nouvelle fusillade a eu lieu dans un lycée de Santa Fe au Texas aux Etats-Unis. Une nouvelle tuerie médiatisée. Ce qui nous ramène à l'idée de David Le Breton¹⁹⁵ concernant le fait que certains jeunes en mal-être pourraient vouloir imiter les auteurs de ces tueries, voyant en cela une solution à leur malaise et sentiment d'impuissance.

Nous percevons chez certaines équipes éducatives rencontrées un certain déni que cela puisse se produire en Belgique. Soit parce qu'ils considèrent avoir une « bonne population » dans leur établissement. Soit parce qu'ils ne l'envisagent simplement pas.

¹⁹⁴ Catheline, N. (2012). *Op. cit.* p. 23

¹⁹⁵ Le Breton, D. (2011). *Op. cit.* p. 162

Nous pourrions penser qu'il s'agit de la même innocence partagée par, probablement, l'ensemble de la population belge concernant un risque d'attentat terroriste sur notre territoire avant les attentats qui ont frappé la France le 13 novembre 2015 et ensuite la Belgique le 22 mars 2016. Si nous espérons sincèrement qu'aucune tuerie scolaire du style de Columbine, Virginia Tech, Parkland ou plus récemment Santa Fe, n'aura lieu en Belgique, nous émettons l'hypothèse que cette rédaction inquiéterait probablement l'ensemble des équipes éducatives dans le cas où cela se produisait ne fût qu'une fois.

Il nous semble intéressant de noter que l'équipe éducative de l'école C s'est montrée inquiète par rapport à la rédaction mais pas suffisamment formée pour gérer ce type de situation. L'équipe avait alors suggéré un renvoi vers la psychologue de l'école ou le centre PMS.

Notons que malgré l'absence d'inquiétude concernant la rédaction, le débat autour de cette première vignette a quand même porté principalement sur celle-ci. Néanmoins, les équipes les plus inquiètes ont également porté leur attention sur le changement de comportement de l'adolescent, notamment concernant la dégradation des casiers. Les équipes des écoles B, C et D se sont, par ailleurs, intéressées aux relations sociales de cet adolescent. Un isolement par rapport aux pairs les aurait d'autant plus interpellés vu le sujet de la rédaction.

Si toutes les équipes éducatives se sont montrées préoccupées par les symptômes physiques de la seconde vignette, maux de ventre, fatigue, toutes n'en ont pas tiré les mêmes conclusions. Pour certains intervenants ces symptômes sont liés à l'absence du père alors que pour d'autres ils peuvent montrer un problème lié à l'école, aux relations avec les pairs dans la classe et ont émis l'hypothèse d'un possible harcèlement.

Nous avons par ailleurs constaté que les signes d'une possible situation de harcèlement ne sont pas nécessairement repérés par les équipes éducatives et que les actions posées pour les résoudre sont bien différentes d'une école à l'autre. Néanmoins chacune des équipes rencontrées a pointé l'importance d'une communication, d'un lien avec les élèves.

Nous avons été positivement surprises d'entendre l'ensemble des outils mis en place par les écoles afin de développer et maintenir un lien avec les élèves. Les écoles B et C ont notamment mis en place des cellules spécifiques pour répondre aux besoins d'expression des élèves.

Les écoles A, B et C mettent également en avant l'importance du rôle du centre PMS alors que l'école D regrette le fait de ne pas avoir accès à un centre PMS.

A propos du décalage de l'élève décrit, les équipes pédagogiques de l'école A n'y prêtent pas réellement d'attention, alors que les équipes des écoles B et C ne le considèrent pas comme un problème. Effectivement, pour l'équipe de l'école B, le rôle des équipes éducatives est d'accompagner l'élève pour qu'il se sente bien dans sa différence au sein des autres. Pour l'équipe de l'école C, ce décalage est plutôt considéré comme une richesse.

L'équipe de l'école D s'interrogerait sur le type de romans historiques lu par l'élève, savoir s'il y a matière à s'inquiéter du sujet des livres ou s'il s'intéresse simplement à l'Histoire de manière générale.

Concernant la troisième vignette, si la première équipe de l'école A ne voit aucune matière à s'inquiéter dans ce profil, d'autres équipes ne partagent pas ce point de vue. Au sein, de cette même école, l'équipe 2, tout en liant le changement de comportement au changement de la structure familiale, souhaiterait avoir un dialogue avec le jeune. L'une des éducatrices voudrait par ailleurs éviter une spirale négative, à travers les réseaux sociaux, le temps passé en rue, en ouvrant le jeune au dialogue avec ses parents, ce que cette éducatrice a déjà fait dans un cas similaire.

L'équipe de l'école B trouve ce profil particulièrement inquiétant notamment concernant le temps que le jeune peut passer en rue en retardant son retour à la maison. L'équipe chercherait à rencontrer les parents et envisagerait même un signalement au SAJ sans réaction de leur part. L'équipe de l'école C tout en trouvant ce profil inquiétant se sent démunie concernant les actions qu'elle pourrait poser pour aider ce jeune. Les deux professeurs rencontreraient les parents néanmoins, ils estiment ne pas avoir de prise sur ce qui se passe hors de l'école. Qu'il s'agisse de problèmes familiaux ou encore de ce qui se passe sur les réseaux sociaux.

Finalement, l'équipe de l'école D reconnaît dès la lecture de la vignette une situation de harcèlement. Néanmoins, étant donné qu'ils considèrent que la majorité des élèves du centre de formation correspond à ce profil, l'ensemble de l'équipe admet que mis à part un éventuel recadrage concernant son comportement moqueur et l'usage de son smartphone, rien de particulier ne serait mis en place concernant cet élève. L'équipe en parlerait probablement en conseil de classe, tout en faisant remarquer que ce type de profil d'élève amène des points de vue différents selon qu'il s'agisse d'un professeur de cours généraux ou de cours pratique qui n'attendent pas la même chose de leurs élèves en termes de comportement.

Pour finir, nous avons tenté de savoir si les équipes éducatives avaient été surprises par un cas qu'elles qualifieraient de grave.

La première équipe rencontrée ne nous a pas, à proprement parlé, expliqué de cas en particulier mais nous avait dit n'avoir jamais été réellement surprise. En effet, la préfète nous a dit que, de manière générale, il y avait une série de petits incidents qui se présentaient avant et qui attiraient l'attention.

Au sein des autres équipes, ceux qui ont été confronté à un cas qualifié de grave ont en général été surpris. Soit parce qu'ils ne connaissaient pas l'élève, soit parce qu'il n'avait rien remarqué de particulièrement inquiétant auprès de l'élève.

Cependant au sein de l'équipe de l'école D, la coordinatrice du centre nous a fait part d'un cas qu'elle avait remarqué dès la rentrée scolaire mais pour lequel le centre n'avait pas su réagir de manière efficiente. Effectivement, elle considère ce cas comme un échec pédagogique car les élèves, qu'elle considérait comme en danger, ont été déscolarisés.

Pour conclure, nous aimerions mettre en avant le fait que l'ensemble des équipes semblent avoir pour priorité, quel que soit le cas, un dialogue non seulement avec l'élève mais également avec les parents de celui-ci. Les équipes semblent également garder à l'esprit l'importance du groupe de pairs pour le développement de l'adolescent. Cependant, nous avons pu constater que d'une école à l'autre, d'une équipe à l'autre et parfois même d'une personne à l'autre au sein de la même équipe, les motifs d'inquiétude peuvent être fort différents.

Les actions posées par les équipes dépendent non seulement de leur perception du degré d'inquiétude du profil mais également des outils qu'elles ont à leur disposition.

6 CONCLUSION ET OUVERTURES

Dans ce mémoire, tant au travers de recherches théoriques que de rencontres avec des équipes éducatives, nous avons tenté de comprendre un certain pan de la relation adulte/adolescent. Nous voulions savoir dans quelle mesure le monde adulte banalise certains comportements adolescents sous couvert d'une crise adolescence.

Dans un premier temps, nous avons cherché à comprendre différents mécanismes adolescents : la violence à l'adolescence mais également les processus de socialisation. Le fait de comprendre la socialisation de l'adolescent, sa construction identitaire nous amène un éclairage sur les faits de violence qui apparaissent à cette période.

Si nous n'avons pas trouvé, dans le discours des équipes pédagogiques rencontrées, échos à tous les points théoriques exploités dans ce mémoire, nous estimons qu'il était important, pour nous, de les aborder puisqu'ils participaient à une meilleure compréhension de la problématique qui nous intéresse.

Si certains propos tenus lors des entretiens avec les équipes éducatives semblent confirmer notre hypothèse de départ, à savoir, que le monde adulte banalise bien certains comportements sous prétexte de la crise d'adolescence, nous pensons que le nombre d'entretiens menés n'est pas suffisant. Nous n'avons malheureusement pas eu l'occasion d'en mener plus, d'une part pour une question de temps et d'autre part, principalement, par l'absence de réaction positive d'un certain nombre d'établissements contactés.

Nous pensons donc qu'il pourrait être intéressant de continuer cette recherche au travers de nombreux entretiens, dans de nombreux établissements scolaires. Nous tenons également à signaler au lecteur que les écoles du réseaux libres ont plus facilement répondu à nos demandes que les écoles du réseaux officiels. Il serait donc pertinent de mener également des entretiens dans ce réseau afin de voir si les perceptions sont différentes d'un réseau à l'autre.

Nous pensons également qu'il pourrait être intéressant de prendre en compte le point de vue des adolescents. En effet, dans la relation adulte/adolescent, il y a bien deux mondes en présence, dès lors, nous pensons qu'il serait enrichissant de les rencontrer tous les deux. Et pourquoi pas, après avoir mené des entretiens avec d'une part des équipes éducatives, d'autre part des adolescents, ne pas mener des entretiens de groupe avec des adultes et des adolescents.

Nous aimerions également pointer un certain biais. Effectivement, nous avons noté lors des différents entretiens que certains membres des équipes éducatives semblaient vouloir répondre aux attentes du chercheur. Nous avons parfois eu l'impression que certains ne trouvaient pas le profil de la vignette inquiétant mais cherchaient à savoir ce que nous avons mis derrière. Un peu sur le mode : « si on me demande si c'est inquiétant, c'est que ça doit l'être quelque part ».

Ce biais s'est également montré au travers des actions proposées par les équipes. Par exemple, lors de l'entretien 5, dans l'école D, concernant la troisième vignette, l'équipe ne la considérait pas comme inquiétante, néanmoins, certains membres de l'équipe ont dit qu'ils poseraient des actions. Nous leur avons alors demandé confirmation qu'ils poseraient bien ces actions tout en considérant ce profil comme banal. Ces membres s'étaient alors ravisés.

Il nous paraît donc important de garder à l'esprit lors d'entretien que le fait même d'être dans un contexte de recherche biaise quelque peu la donne.

Nous aimerions également aborder une dernière limite à cette recherche, il s'agit du peu d'expérience que nous avons dans le fait de mener des entretiens. Effectivement, nous pensons qu'avec l'expérience, nous aurions pu rebondir plus facilement sur certains points des entretiens et donc obtenir plus d'informations ou encore approfondir certaines choses avec les équipes éducatives.

Finalement, si cette recherche nous a permis de mieux comprendre les processus adolescents, notamment la violence, la socialisation à l'adolescence et un certain pan de la relation adulte/adolescent, à travers des rencontres avec des équipes éducatives, elle ne nous a pas permis de conclure avec certitude qu'il y a bien une banalisation du monde adulte.

En effet, les points de vue des équipes éducatives quant à la perception d'un certain degré d'inquiétude diffèrent d'une école à l'autre mais également d'une personne à l'autre. Vu le nombre d'entretiens menés, il nous paraît présomptueux de les considérer comme suffisants pour arrêter une hypothèse. Pour nous, ce mémoire est une porte ouverte à une recherche plus poussée et plus complète notamment via un nombre d'entretiens beaucoup plus élevé.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Agraimbah, A. et al. (2011). Adolescence : Crise !. *Spécificités*/1, (n°4). p. 55-64.
- Alpers, P., Rossetti, A. et Salinas, D. (2018). *États-Unis — Faits, chiffres et lois sur les armes à feu*. Sydney School of Public Health, The University of Sydney.
GunPolicy.org. Récupéré le 12 Mars 2018 de
<http://www.gunpolicy.org/fr/firearms/region/united-states>
- Alpers, P. et Rossetti, A. (2018). *Australia — Gun Facts, Figures and the Law*. Sydney School of Public Health, The University of Sydney.
GunPolicy.org. Récupéré le 12 Mars 2018 de
<http://www.gunpolicy.org/firearms/region/australia>
- Badal-Leguil, C. (2004). « Adolescents dans l'œil du cyclone : « Elephant » ou la perte de transmission », *Etudes*, 400 : p. 753-763.
- Benbenishty R., Nir M., (2015). « Harcèlement traditionnel et violence au moyen des outils électroniques de communication entre adolescents en milieu scolaire en Israël », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 33, p. 13-30 , mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 09 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dse/772>
- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales : Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*. 49-2. p. 93-122.
- Burdeau, E. (2004). "Un blind test pour Elephant", *Vacarme* 2004/1 n°26, p. 51-53.
- Castanet D. (2016). Violence, désir et amour à l'adolescence : Quand on a 17 ans, d'André Téchiné. *L'en-je Lacanien*, 1 (n°26), p. 199-208.
- Catheline, N. (2012). Harcèlement : Le chemin vers le bouc émissaire. *L'école des parents*, (n° 594), p. 22-24.
- Cattin, M. (2015). Adolescence : quels liens entre appartenances et dépendances ?. *Thérapie Familiale*, vol. 36,(1), p. 71-84.
- Claes, M. (1995). *L'expérience adolescente*. (4^e édition). Liège : Pierre Mardaga.
- Dewulf M-C., Stilhart C. (2005). Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *MT pédiatrie*, n° 2 (vol. 8), p. 95-100
- Dispositif. (2018). Larousse. Récupéré le 12 mars 2018 de
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960>

- Durn Richard, et al. (2010). *La logique du massacre ; Derniers écrits des tueurs de masse*. Paris : Editions incultes.
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2017). *Pacte d'excellence*. Récupéré le 30 octobre 2017 de <http://www.pactedexcellence.be>
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2016). *Cours de philosophie et de citoyenneté*. Récupéré le 30 octobre 2017 de <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915>
- Fusillade de W. R. Myers High School. (n.d.) In *Wikipedia*. Récupéré le 30 avril 2018 de https://fr.wikipedia.org/wiki/Fusillade_de_W._R._Myers_High_School
- Gallet F., Karray A. (2018). Le devenir des adolescents victimes de harcèlement scolaire. Clinique d'une reconstruction post-traumatique et post-victimisation à l'âge adulte. *Psychothérapie*, n°1 (vol. 38), p. 27-38.
- Hensley C. et Wright J. (2003). From Animal Cruelty to Serial Murder: Applying the Graduation Hypothesis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 47 (1), p. 71-88.
- Houssier, F. Et Marty, F. (2007). *August Aichhorn : cliniques de la délinquance*. Nîmes : Champ Social.
- Jadoulle, N. (2017). *Phénomène : Défi de la baleine bleue, le jeu qui tue*. Récupéré de Moustique, Website : <https://www.moustique.be/17985/defi-de-la-baleine-bleue-le-jeu-qui-tue>
- Jeammet, P. (2012). *Adolescences*. (5^e édition). Paris : La Découverte.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence*. France : Gallimard.
- Klebold, S. (2016). *Columbine, comment mon fils a-t-il pu tuer ?* Paris : Robert Laffont.
- L'indépendant. (2015). *Faits divers : Barcelone : le collégien était armé d'une arbalète et d'un couteau*. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://www.lindependant.fr/2015/04/20/barcelone-le-collegien-etait-arme-d-une-arbalette-et-d-un-couteau,2020233.php>
- Le Breton D. (2000). *Passions du risque*. Paris : Editions Métailié.
- Le Breton D. (2011). « Sur les massacres scolaires ». *Le débat*, 4 n°166, p. 160-173.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. (4^e édition). Paris : PUF.

- Le Monde. (2018). *Donald Trump envisage d'armer les enseignants*. Récupéré le 22 février 2018 de http://mobile.lemonde.fr/ameriques/article/2018/02/22/donald-trump-envisage-d-armer-les-enseignants_5260574_3222.html?xtref=http://m.facebook.com/
- Le Monde. (2018). *Etats-Unis : Un professeur tire dans un lycée*. Récupéré le 12 mars 2018 de http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2018/03/01/etat-unis-un-professeur-tire-dans-un-lycee_5263950_3222.html
- Merinfeld, E. G. (2008). Adolescence : de la crise individuelle à la crise des générations. *Cahiers critiques de thérapie et de pratiques de réseaux*, (n°40). p. 13-26.
- Moore, M. (2002). *Bowling for Columbine*. [Documentaire]. USA : Dog Eat Dog Films.
- Morhain Y. et Martineau J-P. (2001). Malaise social et violences d'adolescents. *Cahiers de psychologie clinique*, 1 (n°16), p. 79-96.
- Nachez M., Schmoll P. (2003). Violence et sociabilité dans les jeux vidéo en ligne. *Histoire et Société, alternatives économiques, violence*. p. 5-17.
- Newsweek. (2018). *Guns aren't responsible for school shooting, blame music and video games: republican governor*. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://www.newsweek.com/parkland-school-shooting-second-amendment-gun-control-video-games-movies-nra-809681>
- Pierrard, A. (2013). Vivre l'adolescence, les rôles du groupe et de l'école. *Analyse UFAPEC*, n°10.13, p. 1-8.
- Pulsions de mort. (n.d.). In Psycha. Récupéré le 25 avril 2018 de http://psycha.ru/fr/dictionnaires/laplanche_et_pontalis/voc245.html
- Quinche F. (2011). Cyber-harcèlement. Jeunes et violences « virtuelles ». *Jeunes et médias, Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n° 1, p. 143-154.
- Rossignol, F. (2007). « Philippe Jeammet, clinicien de l'adolescence : Présentation de Françoise Rossignol », *Gestalt*, 32 : p. 63-76.
- Seidowsky, E., Deniau, E., Brunelle, J. et Cohen, D. (2011). Une prévention des passages à l'acte hétéro-agressifs graves en milieu scolaire est-elle possible ? Etude de la littérature sur les tueries scolaires et discussion de deux observations cliniques. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, p. 420-427.
- Van Sant, G. (2003). *Elephant*. [Film]. USA.
- Vinolo, S. (2011). Différer le mal : la logique du bouc émissaire. *Sens-dessous /2* (n°9), p. 56-66.

- Vidéo de Scott-Dani Pappalardo. (2018). Relayée par L'OBS. Récupéré le 22 février 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=TF9zWLHB8jU>
- Wilkes, D. (2014). *Gun girls of America: Innocent faces. Pink rifles. After horrific shooting by a 9-year-old, children in grip of a nation's troubling obsession*. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2737205/Gun-girls-America-Innocent-faces-Pink-rifles-After-horrific-shooting-9-year-old-children-grip-nation-s-troubling-obsession.html>
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. S. l. : Editions Payot
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. France : Gallimard.
- Yorkey, B. (2017). *"13 reasons why."* [Série TV]. USA: Joseph Incaprerera.

Tuerie, harcèlement, violence : Quand l'adolescence appelle à l'aide, le monde adulte entend-il ? Rencontres avec des équipes éducatives en Wallonie

Promoteur : Professeur Christophe Janssen

Dans quelle mesure le monde adulte banalise-t-il certains comportements adolescents sous prétexte d'une crise d'adolescence ? C'est à travers la littérature scientifique, des sources plus culturelles mais également le regard d'équipes éducatives que nous avons tenté de répondre à cette question, qui nous taraude depuis la tuerie de Columbine.

Nous avons d'abord abordé d'un point de vue théorique la violence à l'adolescence mais également les processus de socialisation à l'adolescence. Ensuite, via la présentation de profils d'adolescents, sous forme de vignettes, nous avons interrogé les représentations, les comportements et les attitudes d'équipes pédagogiques.