



Actes des colloques organisés par la Fondation Sarah Oberson 1999 -2002

Jean Zermatten
Paola Riva Gapany (Eds.)

Sion, septembre 2003

Actes des colloques organisés par la Fondation Sarah Oberson 1999 -2002

La Fondation Sarah Oberson remercie :

L'Institut Universitaire Kurt Bösch et Billieux SA
pour leur généreux support, ainsi que toutes
les collaboratrices de l'Institut international des Droits de
l'Enfant qui ont rendu possible la réalisation du présent ouvrage.

Sion, septembre 2003

TABLE DES MATIERES

	Pages
Introduction	3
1. PERTE D'UN ENFANT. QUELLE AIDE POUR L'ENTOURAGE ?	5
Journée de réflexion 1999	
- La perte brutale d'un enfant et les répercussions sur l'entourage ? Kay Carpenter, Infirmière et psychologue, USA	6
2. ENFANTS VIOLENTS ; ENFANTS VICTIMES. QUELLES REponses ?	15
Journée de réflexion 2000	
- Allocution d'ouverture Bernard Comby, Président de la Fondation Sarah Oberson	16
- La violence à l'école : circulation des idées et circulation des agressions Alain Clémence, Institut des Sciences Sociales et Pédagogiques, Lausanne	20
- L'intervention judiciaire face à la violence des jeunes Michel Lachat, Président du Tribunal des Mineurs de Fribourg	35
- Appels en détresse : le 147 Chantal Travelletti, Présidente de SOS jeunesse	45
- Médiation et inter culturalité : voies nouvelles ? Claude Rossier, médiateur et président de l'Association suisse de médiation	48
- Travail de Rues, changer de modèle Igor Schimek, éducateur, AEMO	54
3. ENFANTS VICTIMES, DE L'ABUSEUR A L'ABUSE	60
Journée de réflexion 2001	
- Allocution d'ouverture Bernard Comby, Président de la Fondation Sarah Oberson	61
- Abus sexuels d'enfants, les dimensions du problème Daniel S. Halpérin, Pédiatre et responsable du CIMPV, Genève	63
- Les groupes maltraitance en Valais Christian Nanchen, Chef de l'OPE, Sion	78

- Rôle de la justice dans les abus sexuels Pascal Flotron, Procureur du Jura bernois et Seeland	88
- Prévenir les abus sexuels : des actions entreprises en milieu scolaire à Genève Paul Bouvier, Pédiatre, Médecin Directeur du Service de santé de la jeunesse, Genève	96
4. ENFANTS ETRANGERS : LA DIFFICILE QUESTION DE LEUR INTEGRATION	104
Journée de réflexion 2002	
- Le droit des enfants migrants Paola Riva Gapany, Institut International des Droits de l'Enfant	105
- L'école confrontée à la migration : aperçu de la scolarisation des enfants migrants en Valais Michel Délitroz, Responsable de l'Office cantonal de l'enseignement spécialisé	113
- La cité de la migration Marie-Thérèse Brembilla, Espace Interculturel, Sierre	122
- Mesures pour jeunes adolescents étrangers hors scolarité Emile Blanc, Service de l'Action sociale	130

Introduction

Le 28 septembre 1985, disparaissait à Saxon (Valais, Suisse) une fillette, du nom de Sarah OBERSON, âgée de 5 ans. A ce jour, personne n'a eu connaissance de son sort.

Immédiatement, un vaste mouvement de solidarité s'est développé dans son village, à travers le canton du Valais, puis dans toute la Suisse et à l'étranger. De nombreuses personnes ont voulu démontrer leur compassion et leur soutien à la famille Oberson: c'est ainsi qu'un Mouvement Sarah Oberson est né. Grâce à la générosité du public, ce mouvement a pu prendre en charge l'organisation et les coûts des nombreuses recherches qui s'étaient révélées nécessaires. Aujourd'hui encore, près de 20 ans après ce tragique événement, le prénom de Sarah reste fixé dans la mémoire collective et résonne comme un appel à la protection que l'on doit aux enfants.

En 1998, le Mouvement spontané de sympathie s'est constitué en une

FONDATION SARAH OBERSON

dont le but principal est l'aide aux familles victimes d'enlèvement ou de disparition d'enfants et d'adolescents. La recherche de Sarah Oberson reste une préoccupation constante de la Fondation.

En outre, la Fondation mène des réflexions sur les problèmes de la maltraitance et de la disparition d'enfants. A cet effet, elle organise, depuis 1999, une journée thématique chaque premier mercredi de novembre. Cette manifestation s'adresse aux professionnels de l'enfance, (enseignants, travailleurs sociaux, animateurs, psychologues, médecins, infirmiers, ecclésiastiques, collaborateurs des Centres LAVI, etc...) aux associations de parents et aux membre des corps d'intervention (policiers, pompiers, sauveteurs, etc...). Les journées de réflexions organisées par la Fondation ont porté sur les thèmes suivants :

18 novembre 1999 : Perte d'un enfant. Quelle aide pour l'entourage ?

08 novembre 2000 : Enfants violents; enfants victimes. Quelles réponses ?

07 novembre 2001 : Enfants victimes, de l'abuseur à l'abusé

06 novembre 2002 : Enfants étrangers : la difficile question de leur intégration

Ces rencontres ont à chaque fois remporté un vif succès, d'où la volonté de laisser une trace de ces riches contributions et des échanges, en publiant les actes de ces colloques, dans une forme abordable pour tout un chacun. Le présent rapport traite des trois premières journées et s'inscrit dans le respect de ce besoin et dans l'esprit des activités de l'Institut International des Droits de l'Enfant (IDE)¹, qui abrite la Fondation Sarah Oberson à Sion et qui s'occupe de l'organisation de ses manifestations.

Le 5 novembre 2003, la Fondation Sarah Oberson organisera un 5^{ème} colloque sur le thème de l'adoption². Les actes du colloque feront l'objet d'un rapport approprié, qui sera édité en 2004.

¹ Institut International des Droits de l'Enfant, CP 4176, 1950 SION 4, <http://www.childsrights.org>

² Journée Sarah Oberson, 5 novembre 2003, Droits à un enfant ou droits de l'enfant ?

Près d'une vingtaine d'années plus tard, et malgré de nombreuses recherches, la disparition de Sarah Oberson n'a toujours pas été élucidée. La Fondation Sarah Oberson s'est donnée comme mot d'ordre de ne jamais permettre de classer l'affaire, tant que les circonstances de la disparition et du sort de cette enfant ne seront pas connus.

Fondation Sarah Oberson
C/o IDE
CP 4176
1950 SION
Tél : 027/205 73 03
Fax : 027/205 73 02
Email : sarahoberson@iukb.ch

1. Perte d'un enfant. Quelle aide pour l'entourage ?

Journée de réflexion 1999

LA PERTE BRUTALE D'UN ENFANT ET LES REPERCUSSIONS SUR L'ENTOURAGE

Quelle aide donner ?

Kay CARPENTER, Infirmière et psychologue, Key Biscayne (USA)

Un conte soufi parle du jeune novice qui demande un jour, « Maître, raconte-nous une belle histoire ».

Comme il est d'usage chez les sages, le Maître réfléchit un moment, puis dit d'une voix très douce, « L'arrière grand-père meurt, le grand-père meurt, le père meurt ».

« Mais Maître, proteste vivement le novice, pourquoi parles-tu de la mort quand on te demande une histoire qui est belle? C'est triste, la mort! »

« Ah, dit le maître doucement, ne vois-tu pas qu'il s'agit de l'ordre naturel des choses? »

« Bien sûr, Maître, répond le jeune, mais qu'est-ce qu'il y a de si beau? »

Le maître sourit tranquillement et répond, « C'est justement l'ordre naturel des choses qui est beau, car rien n'est plus triste que la mort d'un enfant ».

Devant ce thème si poignant, je tiens à vous assurer que je ne viens pas vous parler comme celle qui a tout vu et tout résolu. Au contraire, il est naturel de se sentir désarmé et pris de court. Je ne peux qu'imaginer le chemin qui vous mène ici, et le courage qu'il a fallu, au moins à certains d'entre vous, pour venir ici. Rien que votre simple présence peut encourager d'autres qui, comme vous, cherchent des réponses et peut-être aussi une lueur d'espoir pour des moments difficiles qu'ils ont eu, et qu'ils auront, à traverser.

S'il n'est pas rare de nous trouver devant une demande d'aide, tôt ou tard, nous nous trouverons dans une situation où notre réponse à la question, "Quelle aide donner?" devient particulièrement percutante. Comment par exemple répondre à cette question devant une demande qui se présente comme ceci?

Chère Madame,

Il y a huit ans, notre premier enfant de quatre mois est mort subitement dans son berceau. C'était très difficile pour mon mari et moi et, malgré le passage des années, nous ne nous en sommes toujours pas remis.

Notre bébé s'appelait "Joseph". Maintenant mon beau-frère et sa femme attendent leur premier enfant. Ils ont appris que c'est un garçon et veulent lui donner ce même prénom. Pour moi, c'est insupportable. L'idée de voir leur petit Joseph jouer et sourire alors que le mien est mort me tourmente, mais rien de ce que je leur dis ne les fait changer d'idée.

Nous avons aussi un deuxième fils qui, bien qu'il n'ait jamais connu son frère, a vu des photos de lui et lui adresse ses prières. Nous craignons que pour lui, avoir un petit cousin qui porte le même prénom que son frère mort serait trop difficile à comprendre et mènerait à la confusion. Je ne vois pas comment je vais pouvoir répondre à ses questions. Même y penser me fait perdre mes moyens.

Ce conflit crée d'énormes tensions dans la famille et risque de briser notre couple. Je ne peux plus voir mon beau-frère et sa femme et je deviens très agressive avec eux. Cette situation m'empêche de dormir et je pleure souvent sans raison apparente. Qu'est-ce qu'il faut faire? J'espère pouvoir compter sur vous.

Face à cette demande, quelle aide donner? Afin d'y répondre, il s'agit de se poser une deuxième question: quels sont les besoins principaux de cette maman?

Lors d'un deuil, les gens ne se souviennent pas toujours de ce qu'on leur dit; ils se souviennent plutôt de ceux qui ont été là.

Ils disent qu'ils se sentaient aidés par la simple présence de l'autre.

Toute demande d'aide est une demande *d'attention*. Être présent, c'est répondre en grande partie à cette demande. Concrètement, la qualité de notre attention se manifeste par l'écoute. Il s'agit d'écouter non seulement les mots mais aussi, et surtout, les *sentiments* derrière ces mots. Dans l'exemple que je viens de citer, quelles sont les émotions principales exprimées? Prenez un moment maintenant et faites une liste des sentiments que vous avez pu identifier chez cette maman.

Lorsque nous sommes appelés à choisir concrètement quelle aide donner, nous avons besoin de repères. Les émotions exprimées par l'autre représentent l'élément le plus important de son message et un de nos repères principaux. Plus l'aidant est en *contact avec les émotions de l'autre, plus il arrivera à se mettre* en contact avec la personne. Ce contact de personne à personne permet la reconnaissance l'un de l'autre. Cette reconnaissance est nécessaire à l'existence même de tout être humain et à toute aide qui aide vraiment. Elle le met en confiance, de sorte qu'il se sent aidé. Donc, si vous vous trouvez momentanément désarmés, faites confiance aux sentiments que vous entendez chez l'autre: restez en contact avec eux, osez les nommer et en parler. Pour résumer, les éléments essentiels de toute aide sont:

1. L'attention;
2. La présence;
3. L'écoute;
4. Le contact;
5. La reconnaissance;
6. La confiance.

Qu'est-ce qui n'est pas sur cette liste? Etes-vous étonnés de constater que, à part l'écoute, il n'y a pas de "faire"?

En effet, le plus grand facteur déterminant de la *qualité* de l'aide donnée est *la façon d'être de l'aidant*. Dans notre culture occidentale européenne, l'accent est mis sur le *faire*. Mais comme nous allons le voir, c'est le plus souvent ce que nous *faisons* qui nous fait du tort.

Ceci dit, en quoi consiste l'Aide?

Je pense que l'aide consiste surtout en ce que le client pense qu'elle est et non pas ce que l'aidant croit qu'elle est. C'est quand il y a un *fossé entre l'offre de l'aidant et la demande* de l'aidé qui mène à l'aide qui n'aide pas. Afin d'éviter ce piège, il s'agit de se demander, entre autres choses:

« *Ce client-ci me demande quoi exactement en ce moment?* »

Si cela vous paraît évident, je vous encouragerais à être prêts à tout moment à parler de ce qui est évident. Même si nous « savons » ce dont l'autre a besoin, nous avons avantage à être attentifs à la *demande* car c'est *elle* qui nous indique, d'une manière *fiable*; quelle aide donner.

C'est l'autre qui est l'expert par rapport à ce qui l'aidera, et si nous comptons trop sur ce que nous "savons" sans bien identifier la demande, nous risquons de "manquer le coche".

Un vendredi après-midi, le service où je travaillais a reçu l'appel d'une jeune maman qui s'occupait seule de son petit garçon de trois ans, mourant des suites d'une

tumeur cérébrale. Nous avons tout de suite envoyé une infirmière qui est rentrée de cette visite au bord des larmes. Elle nous a relaté qu'en arrivant chez la jeune femme, elle avait été frappée par la très apparente fatigue qui se lisait sur son visage, ceci à cause des veillées successives et répétées qu'elle faisait au chevet du petit. Pensant bien faire, l'infirmière avait proposé l'hospitalisation du petit dans une unité spécialisée de soins de répit afin de permettre à sa maman de récupérer ses forces. Cette infirmière a été désarçonnée par le refus catégorique de cette maman qui voulait absolument que son enfant reste chez lui, dans son propre petit lit, entouré de ses jouets et d'un environnement qui lui était familier. Elle craignait aussi que, même dans l'unité spécialisée en question, quelqu'un ou quelque chose ne l'empêche de tenir dans ses bras l'enfant qu'elle allait bientôt perdre. L'infirmière a dû avancer plusieurs arguments gratuits avant de se rendre compte qu'ils tombaient à côté de la plaque. Lorsque qu'elle a donné la possibilité à la mère de s'exprimer, elle lui a dit qu'elle avait fait appel à notre service parce que son enfant était constipé malgré tout ce qu'elle a pu faire pour y remédier. Elle ne voulait pas que son enfant passe le week-end dans cet état qu'elle craignait inconfortable pour lui et qu'elle savait potentiellement compromettant pour son état général. Elle avait tout à fait raison, bien sûr, et à ce stade, il était relativement simple de résoudre le problème.

Ainsi, mère et enfant ont pu rester à la maison où le petit est mort quelques jours après. Nombreux sont les parents rongés par les remords et la culpabilité après la perte d'un enfant qu'ils auraient souhaité - éperdument, mais après coup - avoir su plus souvent embrasser, caresser et tenir dans les bras! Dans le feu de l'action, cependant; l'infirmière n'a pas su dépasser son propre sentiment d'impuissance, ce qui l'a amenée à proposer une action qui était une solution à son problème, mais peu en rapport avec la demande de la maman. L'infirmière se sentait coupable, elle s'est rendue compte qu'elle avait gaspillé un temps précieux, et de l'énergie, et qu'elle avait, tout en voulant bien faire, infligé des souffrances inutiles à cette maman déjà presque à bout de forces.

Devant la perte d'un enfant, une des décisions les plus importantes pour l'entourage est comment utiliser son temps et son énergie. Notre rôle est d'être attentifs à ses préférences et de les respecter de façon à éviter le plus possible d'être la cause de souffrances inutiles.

Nous sommes, hélas, les produits d'une culture interventionniste. L'ignorance, due à un manque d'information, à des mythes, à un excès de zèle religieux ou autre, ou à une connaissance de soi incomplète, est le plus grand obstacle à notre capacité de choisir, d'une manière adéquate, quelle aide donner. Le développement personnel et des formations au "savoir être" sont indispensables à toute personne désireuse de pratiquer une activité aidante. Ce type de formation nous prépare mieux qu'un enseignement théorique à être franc avec nous-mêmes concernant nos vraies motivations face à l'autre. C'est aussi pourquoi tout programme d'aide adéquat aura mis en place, dès le début, les structures nécessaires à la sélection, la formation, la supervision, l'évaluation et le soutien du personnel, de la direction à la femme de ménage, car personne n'est à l'abri de l'influence de l'autre. Il est aussi important de comprendre que le travail d'aide n'est pas pour tout le monde tout le temps, et qu'il y a des moments où il est judicieux de s'arrêter pour se former, se ressourcer et se changer les idées. *Il n'y a pas de héros dans le travail d'aide.*

Si ce portrait de l'aide vous paraît idéalisé, je m'empresse de vous assurer qu'il est réalisable, même nécessaire. Le temps, l'effort, l'organisation et les ressources que demande un tel programme en valent bien la peine, tant pour les aidants que pour les aidés. Dans un milieu favorable, le travail d'aide est un *accompagnement* de l'autre qui nous indique le chemin à prendre. Quand *j'accompagne au lieu d'intervenir*, l'aide donnée est transformationnelle, rappelant ces paroles du « Prophète » de Khalil Gibran:

« Vous travaillez pour pouvoir aller au rythme de la terre... Tout élan est aveugle sauf là où il y a savoir, et ...et tout travail est vide sauf là où il y a amour... Le travail est l'amour rendu visible ».*

Qu'est-ce qu'accompagner?

Selon le Micro Robert (1971), *accompagner veut dire, "Se joindre à(qqn) pour aller où il va en même temps que lui"*. *Accompagner* comporte l'idée de soutenir, et avant tout, "être avec". Si j'écoute l'autre sans le juger, si je comprends ce qu'il ressent et ce qu'il demande, si je l'informe des choix possibles, si je soutiens ses décisions quelles qu'elles soient, si je suis pleinement présent pour lui au moment où il en a besoin, alors je l'accompagne.

Le but de l'accompagnement est de promouvoir la qualité de vie et d'éviter la souffrance inutile. La perte d'un enfant amène à son tour d'autres pertes qui augmentent la souffrance: la perte du sens de la vie, un sentiment de tomber en pièces et une impression de perte de contrôle. L'accompagnement, avec le contact et la reconnaissance qu'il comporte, permet à l'autre de regagner un sens de lui-même en tant que maître de son sort.

La gamme de conduites normales lors d'un deuil est très large même s'il y en a qui peuvent paraître étranges. Puisque *le deuil est un processus psychique d'adaptation progressive à la perte*, il n'y a pas "une seule bonne façon" de faire son deuil, mais autant de façons qu'il y a d'individus sur cette terre. Le modèle du deuil proposé par Elizabeth Kübler-Ross qui suit, ainsi que les interventions suggérées en rapport avec notre cas de figure, sont des repères pour ceux qui veulent choisir l'aide à donner.

*Casterman, 1956, p.26-28.

1. Choc et déni: le refus de la réalité de la perte: "Non, pas moi!"

Besoin: se protéger afin de continuer à fonctionner.

Interventions à envisager:

- Protéger l'entourage car il se laisse facilement suggestionner; être disponible, écouter et accepter le refus qui préserve la capacité de fonctionner.
- Reformuler le *désir*, le *souhait* par rapport à la réalité.
- Être attentive aux "failles" dans le déni et l'expression non-verbale: les utiliser pour alimenter le dialogue *sans le forcer*.
- *Donner de l'aide concrète avec les besoins immédiats*.
- Être attentive aux inconvénients du déni non fonctionnel, aider l'entourage à prendre soin d'eux-mêmes.

2. La révolte: "Pourquoi moi?"

Besoin: protester, regagner le contrôle, recréer l'attachement.

Interventions à envisager:

- Ecouter, accepter, reconnaître l'importance des sentiments de colère, d'injustice, de solitude, d'impuissance, d'être lésé;
- Comprendre les conduites agressives, exigeantes et rejetantes, *ne pas les prendre au premier degré*. Laisser la porte ouverte aux échanges ultérieurs par des contacts fréquents mais brefs;
- Etre à l'écoute afin d'identifier les causes de la révolte, s'asseoir pour parler, faciliter le dialogue, reformuler les *sentiments* derrière les mots.
- Permettre la reprise et le maintien du contrôle: donner des informations, offrir des choix, respecter les préférences, soutenir les décisions; obtenir la permission ou l'accord *avant* d'agir, anticiper les besoins.
- Obtenir le soutien et la collaboration auprès de l'équipe: être deux répondants principaux. Demander une supervision, un soutien professionnel pour soi et pour l'équipe: faire face à sa propre peur, angoisse, impuissance; se préserver.
- Méfiez vous de l'humour: les blagues ou taquineries peuvent être très contrariantes et mal prises! Et attention à l'humour noir!

3. Le marchandage: "Oui moi, mais..."

Besoin: gagner du temps, un répit.

Interventions à envisager:

- Comprendre le besoin d'être soutenu et entouré, de donner pour recevoir par des comportements gentils, aimables; l'aidé négociera ces besoins avec les aidants, d'autres membres de l'entourage et surtout avec Dieu.
- Identifier les souhaits et les besoins cachés par le troc et le langage indirect ou symbolique (rêves); être prêt à en parler et les transmettre à l'équipe afin d'y répondre.
- Identifier les situations non terminées et l'aider à les résoudre. Comprendre qu'il fera des accords et promesses qui ne seront pas tenus par la suite, ce à cause du *besoin de répit à court terme et non pas de la mauvaise foi*.
- *Sentiments éventuels de culpabilité, de peur, de honte, de solitude et l'angoisse. Identifier les besoins: en général ce sont des problèmes qui peuvent être résolus.*

4. La dépression: "Oui, moi..."

La dépression réactionnelle: Est une réaction de protestation suscitée par une cause définie venant de l'extérieur; souvent l'individu se sent lésé.

Besoin: l'expression et reconnaissance des sentiments de tristesse et de manque. L'individu peut avoir besoin de répéter souvent dans les moindres détails les événements qui sont la cause de la perte et des sentiments d'être lésé.

Interventions à envisager:

- Ecouter et reconnaître les sentiments, comprendre et accepter la répétition des détails et les pleurs.
Comprendre le "ras le bol", normaliser le découragement et les conduites qui fatiguent et stressent les relations, souvent la cause de l'abandon de la part des amis *ainsi que des aidants* qui ne sont pas suffisamment préparés à l'accompagnement ou soutenus par leur équipe.
- Plaintes physiques: de poids, de vide au niveau corporel, ex.: sensations de bras lourds chez les mères, de constriction de la gorge, du "coeur gros", d'avoir "quelque chose sur l'estomac", "d'en avoir plein le dos", etc.

- La recherche de l'objet perdu (Parkes): normaliser les conduites et sensations apparemment "bizarres" (rêves, images visuelles, auditives, sensations physiques de la présence de l'enfant perdu) qui procurent un répit, un réconfort et une détente au moins momentanément.

- La dépression préparatoire:

Besoin: lacher prise; se détacher.

Problème principal lors de la perte brutale: l'entourage n'a pas eu la possibilité de s'y préparer, de dire "adieu", de régler les situations non terminées.

Interventions à envisager:

- L'aider à trouver du concret, une évidence, à voir le corps et d'avoir des informations détaillées; être prêt à répéter et clarifier souvent les informations données, permettre un temps d'assimilation adéquat, défendre les droits de l'entourage à l'information et à l'inclusion lors des décisions à prendre.

5. L'acceptation, la résignation: "Oui..."

Besoins:

- résoudre les conflits et les situations non terminées à tous les niveaux; la réconciliation familiale et amicale;
- reprendre goût à la vie, de tourner la page;
- trouver de nouveaux attachements;
- trouver un sens à la perte et à la vie, d'où une paix intérieure.

Interventions à envisager:

- Aider l'entourage à comprendre et tolérer le décalage entre ceux qui se situent de façon différente face au deuil.
- Reprendre goût à la vie et retrouver le plaisir n'indique pas que l'enfant est oublié: l'un n'exclut pas l'autre.
- Progressivement, l'entourage arrivera à se souvenir de l'enfant comme il était vraiment, avec ses qualités et ses défauts, ses avantages et inconvénients. Il pourra se permettre d'être heureux et reconnaissant pour les bons moments vécus avec l'enfant dans le passé et pourra vivre les joies et les tristesses du moment présent. Il pourra apprécier d'autres enfants sans les investir outre mesure sans ressentir le besoin de les surprotéger.

Autres conduites pouvant faciliter la résolution du deuil

L'épuration: façon de se défaire de quelque chose de toxique ou négatif; manière de procurer une détente psychologique. Chez les personnes dans l'entourage de l'enfant perdu, ce phénomène prend les formes suivantes, entre autres:

1. La confession: Sert à reconnaître ouvertement un tort, à "épurer" un individu coupable et à fixer la responsabilité ou le blâme pour une offense. Importante pour ceux dans l'entourage qui cherchent à clarifier les raisons "pourquoi?". Très importante pour

l'entourage lors de la mort violente, criminelle, même accidentelle de l'enfant. Prépare le terrain du pardon.

2. **La réparation**: Sert à reconnaître ouvertement un tort. Une façon de défaire ou de se défaire d'une offense, de remettre en état ce qui est endommagé (une relation, des biens matériels). Est souvent punitive; sous une forme financière (réparations de guerre, amendes) elle comble le vide laissé par l'enfant mort, une blessure permanente, ou rembourse des dommages matériels, physiques ou psychiques résultant d'une perte ou d'une offense. Peut être importante pour l'entourage dans le cas de la mort de l'enfant par accident, violence, ou acte criminel; important pour la résolution de certaines situations non terminées chez des membres de l'entourage. Prépare aussi le terrain pour le pardon.

3. **Le pardon**: une absolution, grâce ou indulgence qui permet de lâcher prise, de renoncer à la vengeance; de réparer une relation suite à une offense. Certaines offenses sont ressenties comme impardonnables; on peut *accepter la réalité d'une* offense sans forcément la pardonner. Peut-on pardonner à la personne mais pas à son offense? Sert à clore un conflit, à en lâcher prise. Permet une détente psychique et un nouveau départ. *Ne veut pas forcément dire que l'offense est oubliée.*

4. **Trouver le cadeau**: Reconnaissance de l'aspect positif de l'expérience, un sentiment de gratitude. L'étape finale du lâcher prise et de l'acceptation. Une découverte qui permet de retrouver la joie dans l'existence. *Ne veut pas dire que l'enfant est oublié; peut coexister avec les sentiments de regret et de manque ainsi qu'avec le désir que l'enfant vive encore.*

Quelques mots sur le deuil des enfants: faire de la prévention

Le deuil des enfants dans la fratrie de l'enfant perdu mérite notre attention ici parce que la manière de laquelle l'entourage arrive, malgré leur propre désarroi, à les accompagner va déterminer comment ils sont préparés pour le restant de leur vie. Il est normal de craindre pour leur bien être psychique et de vouloir les protéger du choc et du chagrin. Toutefois, ce n'est pas en écartant l'enfant de l'expérience de la mortalité que nous évitons de les traumatiser: ils ressentent souvent le besoin de rendre hommage au défunt. C'est en leur permettant de vivre l'expérience *à leur manière* que nous les aidons à comprendre et à intégrer leur perte.

Il est surtout important de rassurer l'enfant qu'il est en sécurité, qu'il est aimé et que l'on s'occupera de lui bien que ces parents passent par une expérience pénible qui occupe une grande partie leur attention et leur énergie. Il peut craindre la mort ou disparition d'un autre être cher ou que les gens ne puissent pas répondre à ses besoins: il sera nécessaire de le rassurer et, dans la mesure du possible, maintenir une routine régulière, cohérente et conséquente. Il lui sera plus facile d'assumer les perturbations dans sa routine si, au lieu de l'éloigner, on lui permet de participer au deuil familial: il peut faire un dessin ou aider avec des tâches simples.

L'enfant de deux à six ans connaît la mort surtout comme une séparation: il est incapable de comprendre son caractère permanent et final. Pour lui c'est une disparition de quelque chose qui va réapparaître: il peut donc attendre le retour de son frère mort. Puis, qu'il rapporte tout à lui-même, l'enfant comprendra mieux toute explication qui insiste sur son point de vue et son expérience: "Toi et moi, on ne peut pas le voir mais nous nous souvenons de lui dans nos cœurs. Il va toujours se souvenir de toi même si lui non plus ne

peut plus te voir comme moi et toi on se regarde maintenant face à face." A éviter est toute comparaison à l'endormissement, ce qui peut susciter des craintes et de là emmener aux troubles du sommeil. Il vaut mieux dire, "Grand-maman semble dormir mais ce n'est pas pareil". De même, éviter de mélanger le mystique à la discipline en disant, par exemple: "Grand-papa est au ciel et il te regarde. Si tu n'est pas sage, il va te voir et me le dire".

Entre trois et six ou sept ans, l'enfant est curieux. Il veut savoir "pourquoi" et posera beaucoup de questions: "Pourquoi elle est morte? Pourquoi tu pleures?". "Pourquoi papa ne nous parle pas?" "Où est-elle?" "Qu'est-ce qu'elle fait?" "Est-ce que les morts peuvent entendre nos prières?"

C'est aussi l'âge de la pensée concrète et magique: "J'ai dit dans ma prière qu'il peut jouer avec mon petit train s'il veut." Quoi que soient vos croyances religieuses ou spirituelles, il est important de maintenir son sens inné du mystérieux et, si vous ne savez pas la réponse à sa question, de le dire: "Tu sais, je ne sais pas comment te dire ce que c'est la vie après la mort ou même si ça existe. Certains personnes y croient et d'autres pas. Moi j'espère, mais vrai de vrai, je ne sais pas ce qui se passe." A cause de la pensée magique et le fait qu'il croit à l'intention, il peut penser qu'on le punit, se sentir coupable ou se mettre en colère avec la personne qui ne revient pas. Il est naturel aussi que les enfants se disputent, et la rivalité fraternelle peut inciter un enfant à souhaiter la mort ou la disparition d'un frère ou sœur. Si par la suite un des frères ou sœurs ne meurt, l'enfant survivant peut se sentir responsable, coupable ou avoir des remords.

Le jeune enfant est aussi très sensible à l'image de son corps et à l'intégrité de son corps: "Oui, grand-papa est dans une boîte fermée au cimetière mais il n'a pas peur." ou "Oui, quand ta sœur est morte on l'a brûlée mais elle n'a pas souffert". "Nous, oui, on est triste parce qu'elle nous manque, mais elle n'est pas triste, elle est bien où elle est." Partager sa peine, rester avec lui, le prendre dans ses bras, être à son écoute et à celle de ses petits amis est une manière rassurante d'accompagner l'enfant. Plus tard il peut demander, "Quand est-ce que je vais mourir, moi?" ou encore plus difficile, "Et toi, est-ce que tu vas bientôt mourir?" Quelle est la réponse la plus naturelle? "Je ne sais pas vraiment. Bientôt je ne pense pas; avant toi probablement parce que je suis plus vieille, mais en général, on ne sait pas quand on va mourir. Je suis en bonne santé et probablement, j'en ai encore pour quelque temps. Mais, tu sais, c'est un mystère.

C'est pour ça qu'il vaut mieux vivre le mieux possible avec le plus d'amour possible tous les jours." Par la suite on peut en discuter plus en détail: "La mort vient seulement à la fin de la vie, tu as le temps de grandir et jouer et être avec maman et papa. Avec les calculs compliqués, on dit que les gens vivent peut-être 70 ans mais beaucoup deviennent plus vieux et d'autres pas. Ce que je fais est d'espérer être heureuse et vivre le plus longtemps possible. Ce qui est important, c'est d'avoir le goût de vivre." Si l'enfant est malade ou blessé, on peut répondre, "Il en dépend de toi de guérir, et moi et papa et les médecins et tes amis, nous sommes tous avec toi pour t'aider et te soutenir."

Ainsi on dit à l'enfant qu'il a un certain contrôle sur sa vie et qu'il n'est pas seul et qu'il est soutenu par l'entourage. Si vous êtes choqué par ce qu'il dit, souvenez-vous de notre règle de base: être présent et répondre au sentiments derrière les mots est répondre à la personne.

Vers l'âge de 5 ans, l'enfant commence à personnifier la mort, un peu comme la fée Carabosse ou les personnages que l'on trouve dans les dessins animés qui vont trouver les gens et les emmènent avec lui. Il comprend que c'est une force de l'extérieur qui vient à l'improviste.

Aux environs de 9 à 10 ans, l'enfant commence à comprendre que la mort est permanente. Chaque enfant réagira d'une façon différente depuis le retrait silencieux, l'isolation et l'immobilité jusqu'aux crises de larmes ou autres manifestations violentes. On peut les occuper avec des tâches concrètes et simples telles que faire des cartes de condoléances ou essayer la vaisselle

L'adolescent, par contre, commence à comprendre la mort comme des adultes. Il a un appétit vorace pour les informations qu'il va utiliser pour mieux maîtriser des événements angoissants. Il pose des questions détaillées et il vaut mieux lui dire la vérité telle qu'on la comprend. Ses amis sont une source de satisfaction et de détente face à des sentiments, parfois forts. Il peut manifester un grand besoin d'écoute, se sentir déprimé et se replier sur lui-même, ou entretenir de longues conversations philosophiques et participer beaucoup au deuil familial.

La mort, présentée avec calme, respect et espoir, donne un sens, une direction et une richesse à la vie. Puisqu'elle est limitée dans le temps, chaque instant prend une valeur inestimable, et chaque être cher devient un cadeau.**

Nous voilà arrivés à la fin de cette première rencontre. En guise de conclusion, j'aimerais vous lire un autre passage du "*Prophète*",:

"Vous voudriez connaître le secret de la mort, mais comment le trouverez-vous sinon en le cherchant dans le cœur de la vie?"

La chouette dont les yeux faits pour la nuit sont aveugles au jour ne peut dévoiler le mystère de la lumière.

Si vous voulez vraiment contempler l'esprit de la mort, ouvrez amplement votre cœur au corps de la vie.

*Car la vie et la mort sont un, de même que le fleuve et l'océan sont un..." ****

** Champagne, L., "Dis-moi, C'est Quoi la Mort? Corp. Des Thanatologues du Québec, St-Chrysostome, 1980.

*** op.cit. p.80-81

2. Enfants violents ; Enfants victimes. Quelles réponses ?

Journée de réflexion 2000

ALLOCUTION D'OUVERURE

Dr Bernard COMBY, Président de la Fondation Sarah Oberson

Il y a 15 ans que nous déplorons la tragique disparition de Sarah Oberson. Malgré tous les efforts consentis pour élucider ce mystère, nous n'avons à ce jour aucune nouvelle de Sarah. En cas de disparition de tout être humain, et d'un enfant en particulier, nous ne devons jamais baisser les bras et nous résigner.

Il faut donc poursuivre inlassablement le combat pour connaître les causes de la disparition de Sarah Oberson. Au nom de la Fondation Sarah Oberson, je prie la Police et la Justice de continuer les démarches, en ne fermant jamais le dossier de la disparition de Sarah.

Dans cet esprit, j'ai le plaisir de vous accueillir à cette deuxième Journée Sarah Oberson, en remerciant chaleureusement tous les intervenants et participants à cette rencontre et tout spécialement la Commission cantonale LAVI, co-organisatrice de cette Journée, ainsi que l'Institut International des Droits de l'Enfant (IDE).

"Beaucoup d'enfants - trop d'enfants - vivent une culture de la violence. Nous souhaitons contribuer à amoindrir leurs souffrances. Nous croyons que chaque enfant peut découvrir par lui-même que la violence n'est pas une fatalité. Nous pouvons offrir de l'espoir, non seulement aux enfants du monde, mais à l'humanité toute entière, en créant puis en construisant une culture de la non-violence."

Nous souhaitons placer cette Journée sous le signe de cet appel des Prix Nobel de la paix du 1^{er} juillet 1997. Appel qui est à l'origine de la "décennie internationale de promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde", proclamée par les Nations Unies et qui débutera le 1^{er} janvier 2001.

Compte tenu de la fragilité de l'enfant et surtout de sa dépendance au monde qui l'entoure, la responsabilité de l'adulte et de la société est lourde de conséquences pour son avenir. Ainsi, quelles que soient ses potentialités, l'influence de son environnement social, culturel et économique peut orienter sa vie future sur la voie du rêve ou sur celle du cauchemar.

Les médias se font régulièrement l'écho d'évènements où des enfants sont victimes d'abus, de sévices, d'exploitation de toutes sortes ou de maltraitance. Malgré la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, signée et ratifiée par la quasi totalité des Etats dans le monde, malgré les dénonciations unanimes de ces agissements inqualifiables, malgré la monstruosité de ces actes barbares et enfin malgré les actions de prévention, de dénonciation et de répression des autorités et de la société, ce phénomène persiste.

Pourquoi et comment cela est-il possible alors que ces actes sont dénoncés de façon unanime et de toutes parts ? Qu'est-ce qui pousse des adultes et parfois même des corps sociaux constitués, par exemple dans les cas d'enfants soldats, à commettre de tels actes ? Telles sont les questions que l'on se pose et qui souvent demeurent sans réponse !..

La violence se manifeste partout à des degrés divers : dans les stades, au travail, à l'école, pour ne prendre que ces exemples.

En effet, la violence fait partie inhérente de la société et de la vie humaine, on la retrouve sous de multiples formes et dans tous les domaines : **"violence contre soi-même dans l'ascèse ou à l'endroit de l'autre qu'on aliène ou détruit; violence réelle (flic dans la rue) ou violence symbolique (flic dans la tête); violence fondatrice des villes (Rome, Thèbes...) ou des empires et violence destructrice des guerres, des épidémies et des famines; violence de la nature ou celle qui est provoquée par l'homme; violence qui**

fascine avec la magie sacrificielle de l'accident, qui angoisse s'il s'agit d'apocalypse, qui avilit comme la torture, libère dans l'euthanasie délivrance ou transcende l'homme en effort de dépassement... Parler de la violence, c'est donc nous situer en plein cœur du quotidien, face à la vie, face à la mort." (Baudry P. Une sociologie du tragique : Violence au quotidien, Paris, Ed. du Cerf 1986).

L'adolescent n'est-il pas à la recherche de repères, de références ?

Et pourtant, le monde dans lequel il vit est en pleine mutation économique, politique, sociale et culturelle. Par conséquent, l'homme (adolescent ou adulte) doit s'adapter rapidement au changement, au risque de subir la marginalisation, voire l'expulsion. En plus du manque de repères, l'absence de projet vient renforcer ce mal être. Dès lors, la transgression devient parfois un cheminement nécessaire à la construction de son identité.

Déjà à l'école, on inculque aux enfants la notion de compétitivité.

Cette notion peut être valorisante pour certains individus qui s'adapteront aux changements. Cependant, l'école après la famille devrait être un des principaux facteurs d'intégration et de solidarité, valeurs difficilement compatibles avec la compétitivité. Les pratiques compétitives basées uniquement sur la réussite économique-sociale et non socioculturelle inhibent des valeurs fondamentales telles que la tolérance dans la différence et le respect d'autrui. La société humaine, en pleine crise de communication, permet difficilement à l'adolescent de se situer.

A l'instar du Professeur Pigeon, nous pouvons dire que : "La famille, l'école, le travail sont porteurs, parfois, de violences diffuses, réelles ou symboliques, dans le mot ou dans l'acte; violences à petites mailles qui portent nom : aliénation, injustice, dévalorisation, compétition, exploitation... La violence est celle des parents qui, imprévisibles, changent d'itinéraire et rejettent l'enfant qui encombre... La violence est aussi celle de ces professeurs qui manquent d'une élémentaire pédagogie et qui, pour ne point perturber leurs schémas définitifs, pour ne point remettre en question leurs fiches jaunies par le temps, ne tolèrent pas des comportements originaux, des velléités de marginalité, des rapports singuliers au savoir".

Ce n'est pas la violence qui se mue mais notre rapport à la violence. Par exemple, certaines formes de violence telles que la violence conjugale ou la maltraitance infantile, même si elles ont toujours existé, n'ont pas toujours été perçues comme telles.

Si l'on se réfère à de nombreux articles de journaux traitant du thème de la violence, on aurait tendance à croire que le phénomène de la violence prend des aspects démesurés. Et pourtant, la violence des jeunes n'est pas un phénomène nouveau lié à notre société de consommation.

En réalité, les actes de violence juvénile ayant des conséquences graves restent rares, malgré quelques affaires spectaculaires qui émeuvent l'opinion publique... Faire une obsession de la violence des jeunes contre leurs pairs cache un phénomène beaucoup plus destructeur et dramatique : celui de la violence des jeunes contre eux-mêmes. La violence contre soi peut revêtir différentes formes : celles de la déprime ou de la dépression, du suicide, de l'anorexie.

Certains adolescents peuvent entrer dans la dépression lorsqu'ils ont le sentiment de perdre quelque chose d'important. La sortie de l'enfance par effraction ou une mauvaise estime d'eux peuvent être considérées comme des facteurs déclenchant.

Les adolescents ont parfois recours à des comportements suicidaires qui peuvent être perçus comme l'unique moyen de régler une situation de conflit. L'anorexie touche particulièrement les filles.

C'est durant l'adolescence que l'acte délinquant se manifeste plus facilement. La violence est souvent une forme d'expression face à l'absence de repères, de références et à la quête d'une identité.

Notre époque est marquée par le déracinement des êtres humains. Dans notre culture occidentale, le corps social continue à se fragmenter. Cette fragmentation affecte nos relations interpersonnelles. Le définitif, la sécurité de l'emploi... ne font plus partie du lexique de notre société. Par conséquent, l'individu doit apprendre à vivre dans un monde de précarité, où toutes sortes de liens ont disparu. Les rites, les coutumes, les liens parentaux, les liens de voisinage et une foule de réseaux communautaires et identitaires s'estompent. Cette disparition des liens génère **la crise du lien social...**

Ainsi, le chômage, la délinquance, les difficultés de vie, la montée de l'intolérance, la modification des rôles parentaux avec leur cortège de fractures au niveau familial et social et surtout l'exclusion sont les indices de cette crise. Ces indices ont des incidences sur notre système social. Ils peuvent devenir des sources de violences, de conflits, d'incivilités, de non-communication et d'exclusion.

Afin de restaurer le lien social, toute une série de mesures doivent être prises.

La capacité d'écoute, la maîtrise de la communication, les comportements non violents, l'aptitude à accueillir les émotions et les souffrances, notre attitude face à la compétition et à la coopération, la capacité à aider les personnes concernées dans la recherche de solutions équitables font notamment partie de ces nouvelles compétences à acquérir.

En ce qui concerne les victimes, un effort accru devrait encore être entrepris afin de les aider à surmonter leurs souffrances et à résorber les séquelles notamment psychiques, qui peuvent perdurer durant toute leur vie. Les dispositions mises en place par la Loi fédérale sur l'aide aux victimes ont certes déjà contribué à améliorer la situation. Toutefois, l'application sur le terrain de ces dispositions exige encore des infrastructures, de l'engagement et des moyens supplémentaires.

Cette amélioration qualitative et quantitative de l'aide aux victimes revêt une importance d'autant plus grande quand on sait que dans un certain nombre de cas, celles-ci deviennent à leur tour des acteurs d'agressions et de violence, perpétuant ainsi le mouvement d'un cercle vicieux infernal.

La médiation, par exemple, joue un rôle important en matière de prévention et de résolution des conflits.

Au niveau individuel, la mission des médiateurs est de favoriser la communication entre les individus en intervenant sur les conflits et la violence. Au niveau collectif, le but est de rétablir le pont entre les exclus et la société, de faire en sorte qu'ils se sentent impliqués. Le rôle du médiateur consiste précisément à gérer ce rapport entre l'inclusion et l'exclusion.

Au niveau scolaire, la médiation classique par l'intermédiaire de médiateurs professionnels ne suffit plus. Il faut de plus en plus recourir à **la médiation par les pairs**. Grâce à ce rôle

d'entraide, il est possible de promouvoir une culture de la citoyenneté responsable et de la civilité.

Le rôle du médiateur est de devenir en quelque sorte l'intermédiaire qui aidera à recréer des liens entre les deux élèves en conflit en proposant un dialogue là où il y a eu une cassure. Et de faire prendre conscience aux protagonistes de leur responsabilité dans le conflit.

La tâche de la médiation par les pairs ne doit pas se limiter à une simple technique de gestion des conflits mais doit s'inscrire dans un projet pédagogique.

Permettez-moi de rappeler ici que l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB), en collaboration avec plusieurs Universités européennes, a lancé le premier Master européen en Médiation. Les premiers diplômes seront remis en janvier 2001. A cette date, l'IUKB ouvrira une nouvelle formation universitaire post-grade dans le domaine de la médiation générale.

Dans le cadre de ces travaux, des réflexions approfondies sont menées sur la médiation entre les pairs, qui ouvre des perspectives intéressantes pour la gestion et la résolution des conflits ainsi que pour instaurer une véritable culture de la non-violence. Dans cet esprit, je forme le vœu que cette Journée contribue à défendre et à faire progresser ces valeurs non-violentes de respect, de justice et de solidarité.

LA VIOLENCE A L'ECOLE : CIRCULATION DES IDEES ET CIRCULATION DES AGRESSIONS

La violence comme problème psychosocial

Alain CLEMENCE, Institut des Sciences Sociales et Pédagogiques, Université de Lausanne

Toute relation est orientée par des représentations et des comportements qui instituent une dynamique dans laquelle sont échangés des gestes, des mots et des émotions. La rencontre peut être anticipée par la représentation de l'autre ou être déclenchée par un comportement spécifique (Doise, 1976). Une manière de comprendre et d'analyser la dynamique est de porter l'attention sur les éléments qui s'échangent durant les interactions ou plus généralement de suivre la circulation de ces éléments. Dans ce texte, nous présentons une réflexion orientée par l'idée que la violence scolaire peut être analysée sous l'angle de la circulation d'actes agressifs, au niveau de leur exercice réel et au niveau de l'écho public qu'ils reçoivent.

Avant de circuler, la violence est amorcée par un élément déclencheur qui installe en quelque sorte un virus dont il s'agit de suivre la progression et la transformation. Il est a priori surprenant de considérer la violence comme une sorte d'épidémie qui se répand selon la force d'un virus dans un environnement plus ou moins favorable. Cette métaphore a été utilisée dans le domaine des idées ou des représentations pour montrer comment elles se diffusent (Sperber, 1990) ou comment elles se transforment (Clémence & Doise, 1995). Comme représentation sociale, la violence évolue constamment du fait qu'elle est l'enjeu de débats pour en définir les contours. A ce titre, il paraît profitable d'analyser comment la définition de la violence circule et se transforme. Bien entendu, la violence n'est pas seulement une idée, c'est aussi et, beaucoup diront c'est surtout, des actes répréhensibles, nuisibles. Toutefois, il est difficile d'interpréter de manière consensuelle les comportements qui initient une dynamique de violence. Car il ne suffit pas d'observer pour définir, comme nous pourrions le faire dans le cas de l'usage de tabac ou de drogues, encore moins d'utiliser une définition scientifique, comme nous pouvons le faire lorsque nous conduisons une expérience scientifique. Certes, il existe une forme d'agression qui paraît aisément qualifiable car elle atteint de manière visible l'intégrité corporelle. Mais même dans ce cas, des divergences d'interprétation émergent très vite : par exemple, les blessures corporelles causées par une automobile qui roule trop vite ou par l'administration de médicaments relèvent-elles d'actes de violence ? Faut-il distinguer la violence, comme concept général, de l'agression, comme concept limité aux actions intentionnelles ? Encore une fois, cette discussion a certainement un sens dans un laboratoire scientifique, mais elle est moins pertinente dans la vie quotidienne où ces concepts circulent de manière souvent indifférenciée pour désigner des actes divers.

En fait, une distinction plus subtile est présente dans la représentation sociale de la violence. Elle prend appui sur l'affirmation que la violence est une composante naturelle de l'être humain, affirmation étayée par le développement de théories populaires issues notamment de la vulgarisation des idées darwiniennes sur la lutte pour la survie et de fragments de la psychanalyse sur l'ambivalence des relations (Moscovici, 1961 ; Pontalis, 1968). La violence serait en quelque sorte un virus inné, que l'on peut nommer agressivité, qui s'exprimerait chez ceux qui doivent se défendre ou même combattre dans une situation de compétition. Encore faut-il qu'elle soit, comme on dit, canalisée, contrôlée et exercée

dans des lieux et selon des modalités définis. Dans ce cas, l'agression est justifiée et même valorisée. Le contrôle de la violence, sa civilisation pour reprendre les termes d'Elias (1982), a induit un processus de légitimation d'une forme particulière d'agression, celle exercée par une autorité. Il est intéressant d'observer que ce processus est souvent perçu comme une sorte d'extension de la légitime défense.

Ainsi, il paraît naturel que les forces de l'ordre, la police et l'armée défendent par la violence non seulement l'intégrité des personnes mais également celle des institutions et des biens. Au point même que beaucoup voient cette violence-là comme une défense de la paix et de la tranquillité. Cependant, nous sommes loin d'une acceptation consensuelle de ce processus de civilisation. L'autodéfense est (encore) largement reconnue comme une forme d'agression légitime surtout chez ceux qui estiment que les sanctions (en d'autres termes la violence) des institutions sont insuffisantes ou injustes. La distinction entre bonne et mauvaise agressivité, entre violence légitime et illégitime, est donc aussi un enjeu social, un débat qui oppose des points de vue et par conséquent varie.

Un consensus plus grand se dégage pour qualifier la mauvaise violence. Il s'agit précisément de celle qui relève de la brutalité impulsive, irrationnelle et destructrice, celle qui met en cause la civilisation (voir par exemple Héritier, 1996). Sont particulièrement visées les agressions sournoises, clandestines, surtout lorsqu'elles ne semblent même pas justifiées par un but. On pourrait relever des actes de ce genre à des niveaux très différents, des affrontements militaires aux relations interpersonnelles. Pour ne donner que quelques exemples qui concernent notre thème, il suffit de penser que mordre est plus détestable que donner un coup de poing, que se moquer de la taille d'une personne est plus grave que de lui dire qu'elle est incompetente ou qu'injurier un automobiliste est plus acceptable qu'injurier une personne dans le bus. En d'autres termes, la signification commune de la violence dépend à la fois de celui qui la commet et de celui qui en est victime. Certains actes sont ainsi jugés anodins ou intolérables selon que leur auteur est habilité ou non à les effectuer. Ce qui est néanmoins un brin étrange, c'est que la violence qui inquiète le plus est souvent celle qui est commise par les plus faibles. Comme si le fait d'être un enfant ou un lâche était un symptôme plus grave de la maladie.

Dans le domaine scolaire, la définition de la violence est particulièrement problématique d'autant plus qu'elle porte le plus souvent sur des comportements d'enfants. La distinction entre le jeu ou l'agression, importante en particulier chez les garçons, est souvent ignorée (Durkin, 1995). Une illustration de cette confusion est proposée par l'étude de Eron, Huesman, Lefkowitz et Walder (1972) sur les méfaits de la télévision. Les auteurs ont qualifié la violence par le biais de jugements des pairs à propos d'actes pour le moins ambigus. Considérez-vous des comportements comme 'ne pas obéir au maître', 'regarder de travers' ou 'tirer la langue', comme des signes d'agression ? Et quel est l'avis de vos enfants ou de vos élèves à ce propos ? Peu de travaux se sont intéressés à la définition que les élèves donnaient eux-mêmes de la violence. Allons même plus loin, peu de chercheurs se sont interrogés sur le changement de la représentation de la violence. Il semble pourtant évident que la gifle, avant elle la férule, aujourd'hui certains mots, ont changé de sens, passant d'un outil pédagogique à une agression répréhensible (Caron, 1999).

Si le *mobbing* (incluant toutes les formes de harcèlement), et sa variante scolaire, le *bullying*, sont devenus des problèmes de notre société, c'est parce qu'ils consacrent une forme de relations sociales entre des personnes supposées s'être débarrassées d'attaches sociales qui empêchaient leur épanouissement. Mais dans le même temps, elles deviennent isolées et vulnérables ou sont perçues comme telles. Après avoir combattu le contrôle

social et ses avatars (autoritarisme, paternalisme, etc.) durant les années soixante et septante, nous nous trouvons aujourd'hui plus libres (dans notre famille, dans notre école, dans notre vie en général) mais plus fragiles. Les groupes sociaux qui ont imposé ces nouvelles normes - principalement les mouvements issus des classes moyennes, centrés sur la relation et fortement féminisés, du côté social, des universitaires masculins, adeptes des courants antiautoritaires, du côté économique - imposent aujourd'hui une redéfinition de la violence fondée principalement sur l'épanouissement individuel, entre le développement personnel et la gestion des relations (voir par exemple, Ehrenberg, 1991 ; Boltanski & Chiapello, 1999).

Les explications savantes de tous les jours

Une dynamique relationnelle implique la participation de soi dans des rapports interindividuels ou collectifs. La distinction entre ces deux niveaux est néanmoins parfois difficile à établir. Nous pouvons en effet agir en tant que membre ou représentant d'un groupe. Une littérature considérable a documenté cette question en psychologie sociale notamment (pour une revue, voir par exemple Doise, Dubois & Beauvois, 1999). C'est le cas lorsqu'une relation est étroitement codifiée par l'environnement, par le cadre scolaire par exemple. Lorsqu'un enseignant s'adresse à un élève en particulier, la relation est toujours sous-tendue par la place respective assignée à chacun d'eux. Il en découle un certain nombre de normes explicites (programme scolaire, règlement de l'établissement ou définition du contenu des cours) ou implicites (détenion du savoir, relation pédagogique par exemple). Une même approche peut être adoptée en ce qui concerne les relations entre enfants et parents. Par ailleurs, ces relations sont orientées par une asymétrie entre les positions qui conditionnent les perceptions et les comportements entre les partenaires (voir Clémence, Lorenzi-Cioldi & Deschamps, 1998). Les relations entre pairs, en particulier entre adolescents, prennent aussi des formes collectives lorsqu'un critère d'appartenance est évoqué dans un contexte particulier, comme le sexe, l'ethnie ou la filière scolaire par exemple. La définition de soi dépend fortement de cet ensemble de relations. Les adolescents sont, à cet égard, dans une situation sinon particulière, du moins difficile du fait qu'ils doivent affirmer une identité, se préparer à prendre une place dans une société qui à la fois les prépare et les décourage.

Psychanalyse, frustration et imitation

Il ne s'agit pas ici de présenter même succinctement des théories complexes et raffinées dont le lecteur trouvera des introductions dans Doudin et Erkohen-Marküs (2000) pour des approches d'orientation psychologique et dans Debarbieux et Montoya (1998) et Peignard, Roussier-Fusco et van Zante (1998) pour des perspectives sociologiques. Visant à la compréhension du problème et de ses enjeux, nous mettrons l'accent sur quelques éléments de théories savantes et leur traduction dans l'analyse quotidienne du phénomène. Cette optique est dictée par le fait que la compréhension d'un problème social doit intégrer les points de vue des personnes prises dans des relations de violence.

Il existe un discours fort et répandu, que l'on doit à la diffusion des idées psychanalytiques, selon lequel la structure de la personnalité nécessite la confrontation au père et l'affection de la mère pour se développer harmonieusement. Dans cette optique, la violation des règles se renforce lorsque la figure du père, à la fois comme représentant de la loi et objet d'identification, s'érode. L'expression de la violence devient patente, selon cette logique, lorsque le corps se transforme à la puberté, révélant la dureté d'une force incontournable.

L'adolescent réagirait à cette violence en la détournant vers un autre objet lorsque son identité n'a pu et ne peut se structurer grâce à la confrontation avec une figure paternelle, réelle ou symbolique, constante et consistante (Golse, 1995). Chez les garçons, la recherche d'une résistance nécessaire à la construction identitaire induirait alors des agressions face à autrui. Du côté des filles, la violence se retournerait contre elles-mêmes ou contre la mère, du fait que l'absence du père trahirait une incapacité à séduire l'être désiré. La perspective psychanalytique, évoquée dans de nombreux discours, apparaît presque évidente pour expliquer la violence à l'école. L'approche systémique, en étendant l'interprétation des actes dans des complexes relationnels déséquilibrés, offre également des perspectives intéressantes en particulier dans la compréhension de situations spécifiques. L'étude minutieuse de Marc et Rovero (1995) nous paraît particulièrement instructive.

En somme, le virus de la violence couve ici dans la famille et se transmet, dans certaines conditions, aux enfants qui vont l'exprimer ailleurs. Après avoir circulé entre pairs, il contaminera ensuite les relations avec des adultes, puis celles entre adultes. Cette idée est fortement ancrée dans une vision génético-familiale des comportements et a reçu un support scientifique dans des études centrées sur le développement (Olweus, 1979 ; Zahn-Waxler, Cummings & Iannotti, 1986) ou la répétition intergénérationnelle (Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984 ; Lahey, Russo, Walker & Piacentini, 1989).

Les études analytiques ont d'abord porté sur l'excès d'autorité des figures paternelles et ont contribué, dans ce sens, à la légitimation des mouvements antiautoritaires. C'est d'ailleurs dans ce cadre qu'elles s'apparentent à l'explication classique de la violence qui reste encore très prégnante dans l'analyse quotidienne du phénomène : la théorie de la frustration-agression (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939). Si ses racines reposent sur l'idée de la lutte pour la survie, ce modèle permet une explication large des phénomènes grâce à sa souplesse opératoire. C'est presque un réflexe de chercher la frustration lorsque nous observons une agression. Le virus serait ici inoculé par un besoin insatisfait qui déclencherait une réaction agressive susceptible de l'endormir ou au contraire de le rendre plus virulent. Il faut d'emblée relever que cette approche se fonde sur une représentation de l'homme aux prises avec une tension entre des instincts biologiques et des régulations sociales, ou dit autrement entre son versant animal et son versant civilisé. Les travaux de Lorenz (1963) constituent le socle de la réflexion (voir Hacker, 1972). Pour le dire rapidement, cette approche met l'accent sur des besoins vitaux comme l'espace ou la nourriture, et plus généralement la sécurité, dont l'insatisfaction induit des réactions de défense ou d'attaque. Cette approche paraît très solide et donne lieu à une utilisation à la fois large et variable.

Toutefois, il est clairement démontré aujourd'hui qu'elle est trop réductrice et qu'elle néglige les capacités d'adaptation humaine. Le modèle a ainsi été revisité dans un cadre cognitif et émotionnel plus complexe. Pour que la frustration se transforme en agressivité, il serait nécessaire qu'elle produise un sentiment de colère, et qu'elle soit inscrite dans des relations qui favorisent une résolution agressive du conflit engendré (voir Berkowitz, 1974 ; Mummendey, 1984). D'une manière générale, les travaux qui se sont développés selon cette perspective débouchent, pourrait-on dire, sur une issue plus positive que l'approche analytique dans le sens où le virus peut se transformer plus facilement selon les circonstances.

La théorie de l'imitation agression (Bandura, Ross & Ross, 1961) offre un modèle encore plus directement lié avec l'idée de la contamination qui est particulièrement prisée dans les

explications de sens commun. L'imitation a été reprise principalement pour évaluer l'impact de la télévision et des jeux vidéos sur le comportement, des enfants surtout. Même si les résultats des recherches montrent qu'il y a peu d'effets directs (cf. Decnaeck, 1998), il semble avéré pour beaucoup que le contenu télévisuel explique nombre d'actes de violence. Cette croyance est souvent confortée par la mise en exergue de cas individuels dont on souligne la consommation de films violents. Le problème, comme dans toute analyse de cas, est qu'on oublie tous ceux qui voient les mêmes films et ne commettent pas d'actes particuliers. Le processus d'imitation identification paraît se développer lorsqu'il peut s'ancrer dans une réalité favorable à l'expression de la violence. Et ici, nous rejoignons la question des figures parentales absentes comme condition de circulation du virus.

Nouvelles perspectives : logique de la souffrance et régulation chimique

C'est dans le cadre de l'affaiblissement des figures de l'autorité qu'il faut situer les approches actuelles qui se centrent sur la souffrance des victimes. Il s'agit d'une perspective théorique qui met l'accent sur les effets psychologiques négatifs de toute forme d'agression et les identifie à partir des émotions. L'agression peut se déployer d'un niveau interpersonnel (par exemple, Olweus, 1993) à l'impact de l'environnement social en intégrant le sentiment de justice (par exemple, Bourdieu, 1993). Elle ouvre ainsi un domaine dont la frontière est repoussée toujours plus loin. Dans ce sens, elle est associée à l'idée d'une épidémie qui contamine, à des degrés divers, tout le corps social. La souffrance peut en effet résulter d'une agression intentionnelle d'une personne particulière mais également d'une démarche institutionnelle ou individuelle sans volonté de nuire. Il suffit de penser à l'obligation d'aller à l'école qui cause une souffrance non négligeable à nombre d'enfants ou, encore plus loin, à la souffrance imposée par la nature.

Paradoxalement, une approche très différente émerge aujourd'hui sur le même terrain en offrant une perspective de transformation plus radicale, non pas des relations sociales, mais de l'adaptation individuelle. Il s'agit de ce que l'on pourrait appeler la régulation chimique. Basée sur une explication théorique biologique qui est en plein essor grâce à la popularisation des découvertes de la génétique, cette perspective doit être brièvement évoquée. Il n'est pas nouveau de chercher l'explication des comportements dans le biologique, en somme de chercher une sorte de virus au sens littéral du terme. Ainsi, la différence entre hommes et femmes dans l'usage de la violence fut souvent expliquée par les testostérone (voir Durkin, 1995). Dans le même sens, l'hyperactivité, qu'elle soit comprise comme déficit attentionné ou relationnel, est également expliquée depuis plusieurs années par un problème de neurotransmetteurs même si cette explication est (encore) hypothétique. L'hypothèse que les variations de comportement relèvent en fin de compte d'une différence génétique devient de plus en plus prégnante. Il en résulte que la circulation des comportements inappropriés socialement, comme l'agression, peut être bloquée biologiquement. Mais, bien entendu, il reste à construire les relations sociales comme le montre bien Harris (1999), qui est l'une des rares chercheuses à avoir comparé ces deux champs séparés de l'étude du développement, celui de la génétique et celui d'ordre psychosocial.

Les perspectives centrées sur la régulation de la souffrance encadrent une large part des analyses et interventions dans le champ de l'enfance. Elles offrent notamment une réponse à l'insécurité engendrée par l'affaiblissement de l'autorité sans viser à son rétablissement. Le problème de cette tendance est souvent d'occulter le cadre institutionnel qui définit les

relations. En personnalisant les relations, on finit par ne plus voir qu'elles ne sont pas toutes du même ordre, que les relations de pouvoir sont d'abord des relations asymétriques avant d'être des relations interpersonnelles. Cette remarque, banale, est nécessaire pour rappeler qu'un enfant face à un adulte, un élève face à un enseignant, tout comme un enseignant face à un directeur, sont dans une position subordonnée, ce qui implique qu'ils doivent exécuter un certain nombre d'obligations. C'est ce que rappelle violemment Le Goff (1999) dans une critique d'un ouvrage de référence dans le domaine scolaire, celui de Meirieu et Guiraud (1997). Dans le même sens, la focalisation sur la souffrance empêche de considérer que les relations, interindividuelles ou sociales, nécessitent des capacités de résistance aux blessures physiques et psychologiques. Ce point est d'ailleurs un des enjeux cruciaux dans nos sociétés du fait que dans le même mouvement, cette résistance est exacerbée, surtout dans les domaines masculins de l'économie et du sport, et dénoncée, surtout dans les domaines scolaires et familiaux, voire dans les secteurs subalternes de l'économie. Les adolescents doivent aujourd'hui composer avec cette tension dont l'analyse est certainement une clé de compréhension des comportements considérés comme des incivilités.

La réflexion que nous venons de présenter a orienté l'élaboration d'une étude empirique réalisée entre 1997 et 1999 sur les significations et les dynamiques de la violence dans l'environnement scolaire d'adolescents entre 12 et 15 ans. Nous avons collecté des données auprès des directions des établissements romands du secondaire I et d'un échantillon d'élèves et d'enseignants de 12 écoles sélectionnées selon leur taille et le degré de problèmes relatés par les directions³. En outre, nous avons également sollicité différents organismes intervenant dans le champ scolaire (associations de parents d'élèves, services de type psychopédagogique et polices cantonales) et effectué 120 entretiens avec des élèves, des parents et des enseignants. Nous présentons ici quelques résultats qui permettent de discuter les idées, les théories et les interventions qui circulent à propos de la violence scolaire. Dans cette optique, nous avons omis les analyses statistiques utilisées pour organiser les données⁴.

SITUATION ET DYNAMIQUE DE LA VIOLENCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Définition et ampleur de la violence à l'école en 1998

De façon générale, les enseignants⁵ englobent dans le registre de la violence un nombre d'actes plus nombreux que ne le font les élèves. Cette différence atteste d'un blocage des échanges sur la question. Néanmoins, nous observons une similarité de points de vue sur la fixation des pôles extrêmes de la définition. L'impolitesse n'est assurément pas de la violence alors que le racket et la gifle en relèvent clairement. C'est à propos d'actes que les élèves situent à un niveau intermédiaire que la circulation des points de vue prend d'autres directions. Les agressions entre pairs (tels que *donner un coup de pied à un élève qui se*

³ Le lecteur trouvera dans les deux brochures que nous avons publiées une description de la population (Clémence & al., 1997 ; 1999 ; Rochat et al., 1999). L'étude a bénéficié du subside no 4040-45167 du FNRS (Programme national de recherche 40) avec la collaboration de Caroline Cortolezzis, Patricia Dumont, Michele Egloff, Claude Kaiser et François Rochat.

⁴ Pour les analyses détaillées voir le rapport final au FNRS (Clémence & al., 1999)

⁵ Sans autre précision, les termes utilisés comprennent le masculin et le féminin.

moque, déchirer une photo d'un élève) et les agressions verbales (*insulter un prof ou rabaisser un élève devant toute la classe*) sont perçues comme de la violence par les enseignants alors que les élèves présentent des évaluations contrastées. Les élèves adhèrent à une définition de la violence orientée principalement par des agressions intentionnelles, en particulier les atteintes physiques aux personnes de statuts différents. Les actions d'opposition aux enseignants ne seraient pas à considérer comme de la violence ; elles semblent plutôt proches de jeux dont les conséquences sont sans grande importance. Considérés sous l'angle de leur gravité, les jugements des deux groupes se rapprochent. Les atteintes à l'intégrité morale des personnes (*impolitesse et insultes*) sont jugées plus graves que violentes, en particulier par les élèves. Le plus frappant est toutefois de constater que l'appréciation des agressions entre pairs sépare à nouveau clairement élèves et enseignants. Ainsi, les élèves jugent plus grave *d'être impoli avec un enseignant* que de *donner un coup de pied à un élève*.

La représentation de la violence, comme un ensemble étendu d'atteintes à l'intégrité non seulement de la personne mais aussi de la personnalité, s'est largement diffusée et imposée au sein des enseignants. En revanche, elle circule moins parmi les élèves qui lui donnent un contenu limité à des actes davantage liés au statut des protagonistes. Une telle divergence introduit une question fondamentale sur l'appréciation de la violence factuelle et par conséquent sur l'intervention. Faut-il en effet s'appuyer sur la définition des enseignants ou sur celle des élèves pour évaluer la violence scolaire ?

Les bagarres représentent une part considérable des relations d'incivilité à l'école. Elles concernent deux fois plus souvent les garçons, mais la différence selon le sexe est moins nette du côté des victimes. Si, logiquement, elles préoccupent peu les élèves qui les estiment souvent peu graves, pour les enseignants, elles occasionnent leurs interventions les plus nombreuses et apparaissent donc comme un problème préoccupant. Les directions se situent dans une position intermédiaire. Les actes graves, comme le racket, sont les moins fréquents (environ 3 % des élèves). Une analyse plus fine montre en outre que les bagarres ont tendance à être les plus fréquentes dans les établissements situés dans les petites agglomérations. A l'inverse, le racket est plus présent dans les grands établissements des zones urbaines. Notons que la menace avec usage d'une arme ainsi que le harcèlement sexuel concernent un taux d'élèves comparable au racket. Ici aussi les auteurs, et dans une moindre mesure les victimes, sont plus souvent des garçons.

Si les auteurs de coups ont déclaré trois fois sur dix également les subir, les auteurs et les victimes du racket sont bien différenciés et présentent des profils comparables aux auteurs et victimes du *bullying*. Exprimé en pourcentage, le phénomène est marginal, mais, traduit en nombre absolu, il touche plusieurs centaines d'élèves (si on le rapporte à l'ensemble des élèves de Suisse romande, nous arrivons à un nombre de l'ordre d'un millier de victimes !). Cependant, nous constatons que le nombre d'élèves qui disent connaître un racketteur parmi leurs copains d'école dépasse largement le nombre d'auteurs. Les enseignants sont encore plus nombreux à déclarer une telle connaissance, phénomène que nous n'observons pas pour les bagarres. Si les coups circulent plus facilement entre les élèves, nous pouvons penser que pour le racket, ce sont surtout des narrations qui circulent. La diffusion médiatique de ce phénomène repose en grande partie sur les récits de témoins qui enflent considérablement le problème si on pense au nombre effectif de cas signalés. Les récits des élèves, tout comme certaines études conduites sur les conflits scolaires (voir Johnson & Johnson, 1996), montrent qu'un nombre non négligeable de situations se réfèrent à des rumeurs.

La circulation des incivilités n'est pas cantonnée aux relations entre pairs. Elle peut aussi se développer entre enseignants et élèves. Il apparaît que les élèves sont les seuls à être victimes de coups : 7 % d'entre eux ont déclaré avoir été frappés durant le dernier trimestre par un enseignant, acte que 2 % d'enseignants ont reconnu avoir commis. L'inverse ne s'est jamais produit durant le dernier trimestre, une seule fois durant l'année précédente. La tendance est la même mais en moins net en ce qui concerne les injures (22 % de victimes parmi les élèves contre 14 % parmi les enseignants). Ici encore, la confrontation dépend largement du sexe des acteurs et dessine une dynamique inquiétante. Les échanges les plus vigoureux opposent dans un sens des enseignants à des garçons et dans un autre ces derniers aux enseignantes. Il faut aussi relever que les enseignants doivent essuyer également des griefs venant d'ailleurs. Ainsi, 8 % d'entre eux ont été importunés à leur domicile par des parents. Les conflits avec d'autres enseignants ou avec la direction semblent plus rares en Suisse romande ou prennent des formes plus indirectes.

Dynamique et circulation des incivilités

Penchons-nous sur le profil des auteurs et des victimes d'incivilités dont l'examen permet de repérer quelques éléments dynamiques. La comparaison des deux profils fait apparaître un glissement lorsque nous distinguons les relations entre pairs et les relations entre les élèves et les enseignants ou l'institution scolaire. Nous observons en effet que les élèves qui commettent le plus d'incivilités face aux autres élèves sont les principales victimes de l'institution. Il s'agit de garçons plus âgés et plus impulsifs que les autres élèves, qui acceptent plus facilement l'usage de la violence et qui sont marginalisés sur le plan scolaire. Certes, nous pouvons considérer ce résultat comme le fait que les enseignants réagissent heureusement face aux violences entre élèves. Nous ne pouvons toutefois exclure qu'il y ait aussi un mouvement inverse et donc que les victimes de l'institution soient ceux qui sont les plus portés à commettre des actes répréhensibles face à leurs camarades. En effet, les déclarations des enseignants, qui usent de la gifle, montrent bien qu'ils considèrent cet acte comme une intervention appropriée face à l'incivilité d'un élève. Mais ces réactions d'enseignants peuvent justement introduire une dynamique relationnelle d'échanges d'agressions, porteuse d'insécurité. Il est ainsi frappant de voir que les élèves les plus sanctionnés par l'institution se sentent davantage en sécurité que les autres lorsqu'ils s'éloignent de l'école.

Ces quelques résultats incitent à mettre en évidence un contexte favorable à la diffusion de conflits dans le cadre scolaire, conflits dont l'intensité serait provoquée par la socialisation différenciée de groupes d'adolescents face aux normes scolaires. Nous avons vu que la définition normative de la violence opposait élèves et enseignants. Le fait que les tensions entre élèves et enseignants augmentent avec la grandeur de l'établissement, alors que les bagarres entre élèves tendent à baisser, montre que la taille de l'école rend plus saillante la séparation entre adolescents et adultes. Bien entendu, d'autres clivages peuvent apparaître chez les élèves. Des tensions basées sur l'origine ethnique ou socio-économique peuvent prendre le pas sur le conflit entre générations, notamment là où la répartition spatiale marginalise des groupes ethniques ou socio-économiques. C'est par exemple le cas dans de nombreuses cités urbaines des USA ou des cités suburbaines françaises et probablement aujourd'hui de certaines régions suisses alémaniques.

Mais il est probable que ces clivages découlent au moins partiellement de la sélection scolaire ou du moins que celle-ci l'aiguise (voir à ce sujet, l'étude de Felson, Liska, South et McNulty, 1994). La division en filières scolaires ou en degrés constitue ainsi des sous-groupes d'élèves. Nous avons ainsi remarqué que l'avance en âge avait pour impact

d'accentuer les actes d'opposition aux enseignants. La filière est encore plus problématique du fait qu'elle ne crée pas seulement une division entre bons et mauvais élèves mais également entre des élèves qui possèdent le plus souvent les caractéristiques les plus proches du modèle adulte - Suisses issus de catégories sociales moyennes ou élevées - et ceux qui s'en éloignent le plus - Etrangers venant d'un milieu familial maîtrisant mal la langue et économiquement précaire.

Un autre résultat doit être mis en évidence pour comprendre les dynamiques d'opposition entre pairs et entre générations. Il existe une corrélation positive entre l'intensité des activités réalisées avec des pairs à l'extérieur du domicile familial, et les actes d'agression en général. La corrélation s'inverse pour des activités qui impliquent une relation parentale. Il est important de souligner que ces corrélations sont très élevées pour les actes perpétrés contre l'institution scolaire et qu'elles diminuent pour les actes d'agression entre pairs. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les actes d'agression dans le cadre scolaire sont marqués par une tension normative entre adolescents et adultes qui se construit dans des groupes de pairs qui créent ou adhèrent à des normes spécifiques.

Sur cette dynamique, les travaux de Emler et Reicher (1996) sur la délinquance juvénile mettent en évidence un phénomène identitaire important, celui de la cristallisation de représentations entre groupes. Les adolescents qui appartiennent à des groupes de pairs dont l'adhésion suppose une forte différenciation des modèles adultes et enfantins construisent, en même temps qu'une identité adolescente forte, une réputation auprès d'autrui qu'ils doivent ensuite maintenir. Cette allégeance identitaire oriente les comportements des adolescents dans une sorte de spirale qui les conduit à se différencier de plus en plus à la fois du monde adulte mais également de leurs pairs. Cette analyse permet de comprendre pourquoi des adolescents qui manifestent des comportements de rébellion contre le monde adulte peuvent ensuite évoluer sur des voies différentes. Certains, ayant conservé des liens avec l'univers adulte par le biais notamment d'activités diverses, peuvent traduire les actes d'agression sous une forme valorisée dans le monde adulte. D'autres, plus éloignés du monde adulte, peuvent s'appuyer sur leur rébellion pour introduire de nouvelles normes comme nous pouvons l'observer dans le domaine artistique ou vestimentaire (voir Yonnet, 1983).

La circulation de la peur et le climat scolaire

Une dimension plus inquiétante de la violence scolaire concerne l'émergence et la circulation de l'insécurité, même si ce phénomène déborde le cadre scolaire. Ce fait est banal, mais il est utile de dire que les enseignants, qui sont les plus inquiets face aux incivilités, se sentent totalement en sécurité à l'intérieur et à l'extérieur des bâtiments scolaires. Les enseignantes le sont un peu moins lorsqu'elles sortent de l'école. Chez les élèves, en revanche, le sentiment de sécurité est nettement plus bas et varie considérablement. Si le sentiment moyen est assez bon dans l'école, plus d'un élève sur vingt a néanmoins dit qu'il ne se sentait pas du tout en sécurité. Dans la cour de récréation, c'est un élève sur treize et aux alentours de l'école un élève sur neuf !

Globalement, le sentiment de sécurité est meilleur à l'intérieur des bâtiments dans les établissements les plus petits. A l'extérieur et particulièrement aux alentours de l'école, il est plus mauvais dans les établissements dont les directions avaient indiqué le plus de problèmes de violence. Une analyse plus fine des données permet de constater que la

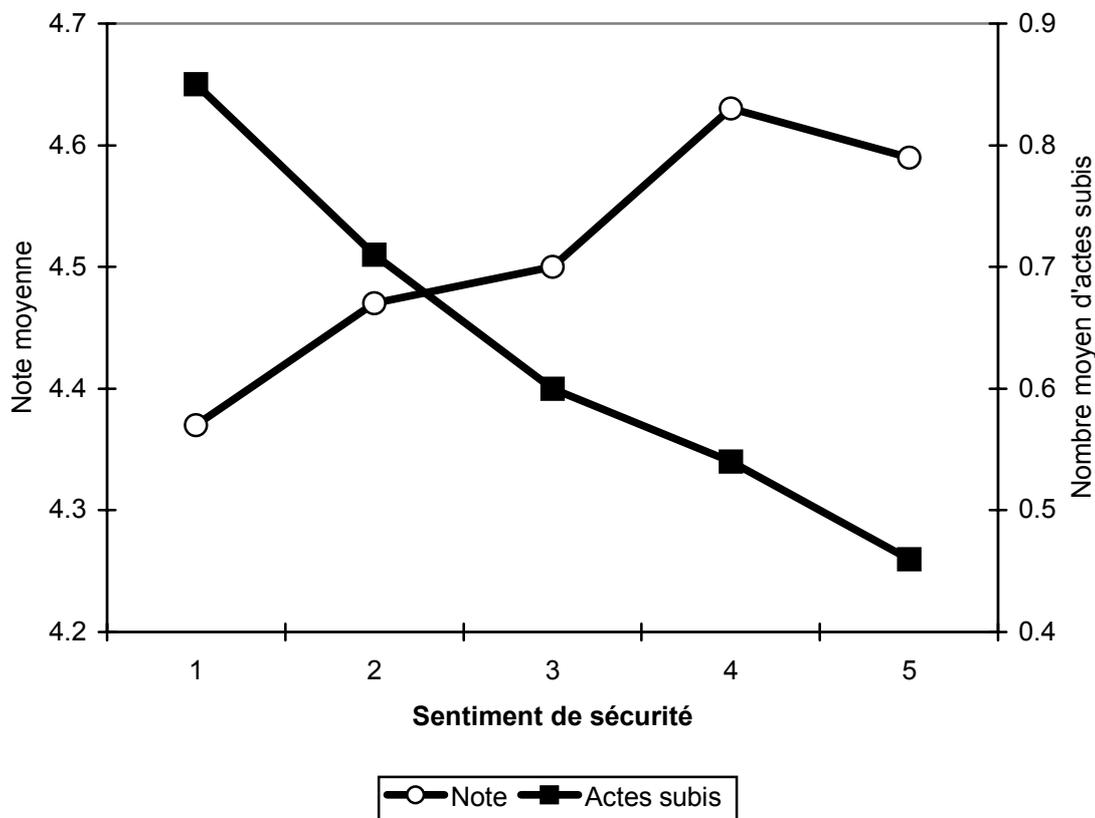
baisse du sentiment de sécurité en sortant de l'école est particulièrement forte dans des établissements où la violence factuelle est relativement basse.

De quoi dépend le sentiment de sécurité chez les élèves ? Comme on pouvait s'y attendre, plus les élèves sont victimes d'agressions de leurs camarades, plus ils éprouvent un sentiment d'insécurité élevé. Cet impact est des plus nets à l'extérieur de l'école. En outre, il dépend du niveau général des actes subis au sein d'une classe, en particulier en ce qui concerne le sentiment d'insécurité à l'intérieur des bâtiments scolaires.

Cependant, le rapport à l'école contribue également au sentiment de sécurité. Les élèves qui obtiennent les meilleures notes en français et en mathématiques se sentent davantage en confiance que les autres non seulement à l'intérieur de l'école mais également aux alentours et sur le chemin de l'école (Figure 1). Au niveau de la classe, le sentiment de sécurité est plus élevé à mesure que la filière devient plus prestigieuse. Cet impact est significatif à l'intérieur de l'école, mais ailleurs il est partiellement absorbé par l'effet individuel de la note.

On observe également un effet des normes en matière de violence. Les élèves qui s'opposent le plus à la violence illégitime sont ceux qui se sentent le moins en sécurité dans l'école. Rappelons qu'ils participent moins aux incivilités, comme auteurs et comme victimes, que les autres. En somme, ce sont les élèves les plus proches des normes scolaires portées par les enseignants. Il est intéressant finalement de noter que le sexe et l'âge ne jouent un rôle que sur l'insécurité éprouvée sur le chemin de l'école. Ce sont les filles et les plus jeunes qui affichent la moins grande sérénité ici alors qu'il n'y a aucune différence à l'intérieur de l'école.

Figure 1 : Le sentiment d'insécurité à l'école selon les résultats scolaires (note moyenne en français et mathématiques) et la victimisation (nombre d'actes d'agressions subis)



Légende : Sentiment de sécurité : 1 : pas du tout en sécurité à 5 : tout à fait en sécurité.

Dans l'ensemble les directions scolaires estiment que le climat de leur établissement est assez bon et elles sont partagées quant à son évolution ces cinq dernières années. Le climat de violence à l'école et son évolution sont en revanche jugés sévèrement par les enseignants et surtout par les enseignantes. Si le climat actuel leur paraît encore satisfaisant, il s'est dégradé pour eux de manière significative ces dernières années. Nous observons par ailleurs que les appréciations des enseignants sont assez homogènes et donc ne dépendent pas de l'intensité des actes graves (comme le racket) commis dans leur établissement. Cet élément confirme une nouvelle fois que pour les enseignants, la question de la violence scolaire paraît moins se focaliser sur les actes les plus graves que sur les incivilités quotidiennes.

Intervenir dans la circulation des agressions

Il existe déjà en Suisse romande des moyens pour affronter les problèmes d'incivilité surtout lorsqu'ils sont graves. Une grande majorité d'établissements peuvent faire appel à des services médico-pédagogiques, d'un côté, la police et la justice de l'autre, pour régler des questions difficiles. Nous constatons cependant que les problèmes traités dans le cadre de l'établissement donnent pour les directeurs et les enseignants de meilleurs résultats que ceux qui nécessitent une intervention extérieure. Les mesures prises pour faire face de façon plus globale aux incivilités qui minent le climat scolaire et le moral des enseignants restent plus limitées, même si certains établissements ont déjà mis en place ou ont expérimenté différents projets. L'orientation à prendre pour implanter des interventions donnent lieu à de nombreuses tensions, notamment au sein des établissements, du fait que

la vaste question de la place de l'éducation dans l'école est aujourd'hui fortement débattue. Nous soulignerons un enjeu qui a trait à la circulation des actes et des informations. Il existe une forte tentation, pour certains, de réclamer une imposition stricte de règles en rétablissant une forte autorité statutaire.

D'une certaine manière, il s'agit dans ce sens de fixer dans le cadre scolaire des modèles d'identification qui seraient absents dans le cadre familial. Cette optique peut s'appuyer sur une traduction rapide du discours psychanalytique. Les données que nous avons présentées, mais également l'évaluation de cette forme d'intervention (Gottfredson, 1998), indiquent que cette perspective néglige les relations qui se sont installées depuis plus de vingt ans et conduit à des résultats négatifs. Il est donc nécessaire de mettre l'accent sur les liens, ce que la plupart des intervenants prônent par ailleurs

Toutefois, les interventions ponctuelles qui visent à favoriser ces liens par la participation des élèves ont des effets très limités si elles ne sont pas accompagnées ou mieux précédées par un projet global d'établissement. En quelque sorte, il s'agit moins de bloquer des dynamiques conflictuelles que de les réguler dans un cadre différent. Un tel cadre suppose une définition commune des droits et des obligations avant de prévoir des sanctions, ce que certains établissements réalisent par l'élaboration d'une charte. Bien entendu, l'important est de suivre une procédure qui permette une circulation des points de vue de tous à des rythmes réguliers. Nos données montrent que les seules mesures qui présentent des résultats positifs, lorsque nous comparons les établissements, sont celles où les élèves participent à des conseils de classe ou d'école.

A un niveau plus général, l'examen de plusieurs centaines d'évaluations de programmes de prévention de la violence et de la consommation de drogues réalisé par Gottfredson (1998) montre que les mesures les plus efficaces sont celles qui impliquent des actions multiples et coordonnées. Il s'agit de projets d'établissements basés sur la construction d'une école capable de lancer et de maintenir des initiatives, de projets orientés par la clarification et la communication de normes de comportement et le renforcement des conduites positives ou encore de projets visant à développer les compétences sociales des élèves, sur des longues périodes.

L'instauration d'un cadre général s'avère nécessaire pour éviter un sérieux problème que posent des mesures ponctuelles qui ne sont pas intégrées dans l'institution. Nous constatons en effet que ce sont les élèves qui n'ont pas et ne posent pas de problèmes qui sont les plus enthousiastes pour rédiger un journal ou participer à une intervention ponctuelle. En revanche, ceux qui éprouvent le plus d'insécurité, qui commettent et subissent le plus d'agressions, réclament davantage le droit à la cigarette ou à l'absentéisme. En revanche, ils acceptent mieux de pouvoir donner leur point de vue dans la classe et d'être ... punis collectivement. Ainsi, les interventions préventives qui misent trop sur une forme d'expression conforme aux pratiques scolaires habituelles apparaissent particulièrement adéquates pour ceux qui les maîtrisent le mieux, mais malheureusement ce ne sont pas ceux qu'elles visent !

Ce paradoxe a une assise plus large dans la dynamique de socialisation que nous avons évoquée plus haut. Plus l'avis des adultes (parents et enseignants) est important pour eux, plus les élèves acceptent les punitions et les interventions auprès des parents pour réguler les perturbations dans la classe. Ils sont également plus favorables à dénoncer les agressions auxquelles ils assisteraient et les plus opposés à l'absentéisme. Un point de vue différent apparaît chez les élèves qui tiennent davantage compte de l'avis de leurs pairs

(copains ou copines, frères ou sœurs), surtout lorsqu'ils les rencontrent lors de sorties à l'extérieur de la famille. Ces élèves valorisent davantage les possibilités de contester l'ordre scolaire, non seulement en réclamant le droit de fumer pendant les pauses, mais également en plaidant le plus pour l'expression de leurs idées durant les cours.

Nous avons affaire à deux dynamiques différentes. D'un côté, la construction d'une bonne entente avec les adultes est liée avec une attitude favorable à la collaboration avec les enseignants et le respect des normes scolaires. De l'autre, une socialisation plus forte avec les pairs est liée avec des positions de confrontation avec les adultes, et dans une moindre mesure avec les élèves qui en sont proches, et d'opposition à l'institution scolaire. Les premiers sont plus réceptifs aux droits proposés par les adultes que les seconds, qui les considèrent plutôt comme des obligations supplémentaires. Faut-il pour autant considérer ces derniers sous un angle pathologique comme trop d'approches théoriques, notamment sous la forme vulgarisée que nous avons évoquée en introduction, tentent encore trop souvent de le démontrer ? Ou faut-il plutôt, comme nous avons essayé de le faire, montrer qu'il s'agit de dynamiques en évolution qu'il faut réguler dans un cadre, qui lui-même doit être renouvelé ?

Références bibliographiques

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1961). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.

Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression : The role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

Caron, J.-C. (1999). *A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXème siècle*. Paris : Aubier.

Clémence, A., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M., Kaiser, C. & Rochat, F. (1997). *La violence dans les écoles secondaires de Suisse romande. Le point de vue des directions*. Université de Lausanne, ISSP.

Clémence, A., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M., Kaiser, C. & Rochat, F. (1999). *La violence dans les écoles secondaires de Suisse romande. Le point de vue des élèves et des enseignants*. Université de Lausanne, ISSP.

Clémence, A. & Doise, W. (1995). La représentation sociale de la justice: Une approche des droits dans la pensée ordinaire. *L'Année Sociologique*, 45, 371-400.

Clémence, A., Lorenzi-Cioldi, F. & Deschamps, J.C. (1998). Relations de domination intergroupes. In : J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.). *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Debarbieux, E. & Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction de l'objet (1967-1997). *Revue Française de Pédagogie*, no 123, 93-121.

- Decnaeck, S. (1998). *Les enfants et la télévision. Résultats et tendance de la recherche*. Genève : Service de la Recherche en Education.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles: De Boeck.
- Doise, W., Dubois, N. & Beauvois, J.L. (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven : Yale University Press.
- Doudin, P.-A. & Erkohen-Marküs, M. (2000). *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology*. Oxford : Blackwell.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1982). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Emler, N. & Reicher, S. (1996). *Adolescence and delinquency*. Oxford : Blackwell.
- Eron, L.D., Huesmann, L.R., Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression ? *American Psychologist*, 27, 253-263.
- Felson, R.B., Liska, A.E., South, S.J. & McNulty, T. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. school context effects. *Social Forces*, 73, 155-173.
- Golse, B. (1995). La violence dans la psychanalyse. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 43, 6-12.
- Gottfredson, D.C. (1998). School-based crime prevention. In : L.W. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (Eds), *Preventing crime : What works, what doesn't, what promising. A report to the United States Congress prepared for the National Institute of Justice*. University of Maryland : Dept of Criminology and Criminal Justice.
- Hacker, F. (1972). *Agression /Violence dans le monde contemporain*. Paris : Calmann-Lévy.
- Harris, J.R. (1999). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*. Paris : Laffont.
- Héritier, F. (1996). *De la violence*. Paris : Odile Jacob. (Séminaire au Collège de France).
- Huesmann, L.R., Eron, L-D., Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- Lahey, B.B., Russo, M.F., Walker, J.L. & Piacentini, J.C. (1989). Personality characteristics of the mothers of children with disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 512-515.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.
- Lorenz, K.Z. (1963). *On aggression*. London : Methuen.

- Marc, P. & Rovero, P. (1995). *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*. Genève : Ed. du Capricorne.
- Meirieu, Ph. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.
- Moscovici, S. (1961, 2^{ème} éd. 1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mumendey, A. (1984). *Social psychology of aggression : From individual behavior to social interaction*. New York : Springer.
- Olweus, D. (1979) Stability of aggressive reaction pattern in males. A review. *Psychological Bulletin*, 85, 852-875.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Peignard, E., Roussier-Fusco, E. & van Zante, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. *Revue Française de Pédagogie*, no 123, 123-151.
- Pontalis, J.-B. (1968). *Après Freud*. Paris : Gallimard.
- Rochat, F., Cortolezzis, C., Egloff, M. & Clémence, A. (1999). *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande. Entretiens avec des parents, des enseignants et des élèves*. Université de Lausanne, ISSP
- Sperber, D. (1990). The epidemiology of beliefs. In C. Fraser & G. Gaskell (Eds), *The social psychological studies of widespread beliefs*. Oxford: Clarendon Press.
- Yonnet, P. (1983). Rock, pop, punk. Masques et vertiges du peuple adolescent. *Le Débat*, no 25, 116-125.
- Zahn-Waxler, E.M., Cummings, E.M. & Iannotti, R. (1986). *Altruism and aggression : Biological and social origins*. New York : Cambridge University Press.
-

L'INTERVENTION JUDICIAIRE FACE A LA VIOLENCE DES JEUNES

Michel LACHAT, Président du Tribunal des Mineurs de Fribourg

« Bagarre au couteau sur la place de la gare », « Enseignant abattu par un élève », « Adolescente abusée sexuellement par des camarades ». Les manchettes de la presse sur la violence font frémir le lecteur. Il s'agit là évidemment de crimes exceptionnels que l'on vit comme un tremblement de terre. Ces faits atroces bien sûr et heureusement restent des cas isolés.

Plus simplement ou moins accrocheuse, mais pas innocente, cette déclaration d'une mère de famille : « L'école vient de commencer et déjà mon fils dort mal, a des cauchemars. Il a peur d'aller à l'école et me dit que des grands gamins « l'embêtent », lui prennent ses affaires, lui réclament de l'argent, et parfois le tapent. J'espérais que cela cesserait à la reprise, car il changeait de classe et d'institution, mais voilà que cela recommence. Que puis-je faire en tant que maman ? Mon fils a huit ans, il est assez timide et je l'élève seule ».

Toute cette violence dans la rue ou à l'école est un casse-tête dans tous les pays du monde. Des recherches sont faites à ce sujet et des livres sont publiés, qui apportent un éclairage sur cette situation. Ainsi, depuis quelques années, tout ou presque a été dit sur les violences juvéniles. La profusion d'écrits plus ou moins pertinents, d'articles plus ou moins alarmistes, d'émissions ou de débats publics, entre réflexion scientifique et reality show, est telle qu'elle alimente et réactive encore une fois - comme hier, comme au temps de Platon -, ce « Y a plus de jeunesse » ! La langue anglaise utilise le terme spécial de « bullies » pour ces enfants violents qui menacent, terrorisent et frappent les autres. Le but recherché par le « bully » est de causer de la peur et de la détresse chez sa victime, afin de prendre le pouvoir sur elle et par là d'augmenter son estime de soi.

Alors, « faisons-nous violence » et posons-nous cette première question : la violence chez les jeunes en Suisse : fiction ou réalité ?

Avant d'y répondre, permettez-moi cette réflexion préliminaire. On parle presque toujours de la violence. Peut-être vaudrait-il mieux évoquer **les violences**. En effet, comme l'Hydre de Lerne, ce serpent monstrueux du Péloponnèse, la violence possède plusieurs têtes qui repoussent souvent plus nombreuses quand on en coupe une. Dans leur étude « Les interactions agressives chez l'enfant », les Français Misès, Perron et Desfeux, ont recensé 66 types d'interactions agressives différentes. Sans entrer dans les détails, je vous livre les catégories de comportements agressifs les plus fréquents chez nous.

1. les jeunes commettent des **agressions physiques**, cela peut aller du pincement au meurtre en passant par le coup de poing. La liste ne peut être exhaustive tant l'imagination humaine est fertile en ce domaine. En terme judiciaire, on parle d'homicide intentionnel (art. 111ss CP) ou par négligence (art. 117 CP), de lésions corporelles graves, simples ou par négligence (art. 122, 123 ou 125 CP), de voies de fait (art. 126 CP), de mise en danger de la vie d'autrui (art. 129 CP), de rixe (art. 133 CP), d'agression (art. 134 CP), de brigandage (art. 140 CP), d'extorsion (art. 156 CP), d'actes d'ordre sexuel avec des enfants (art. 187 CP), de contraintes sexuelles ou de viol (art. 189 et 190 CP).

2. La violence peut aussi être **verbale**. De l'ironie à l'injure en passant par les violences verbales dirigées contre les étrangers, là encore la palette est vaste ! même si elle ne met pas la vie en danger, cette forme de violence n'est pas moins destructrice. Les séquelles sont souvent perfides, sournoises. En terme judiciaire, on parle d'injures (art. 177 CP), de menaces (art. 180 CP), de discrimination raciale (art. 261 bis CP).
3. **Les dommages à la propriété** forment un troisième genre. Il peut s'agir de vol ou de destruction. L'enfant peut s'attaquer à la propriété de ses camarades (crayons, vêtements, jouets), comme à celle de ses professeurs ou de l'institution. La mode des tags et autres graffitis illustre parfaitement cette dernière possibilité. Les dommages à la propriété sont réprimés par l'art. 144 CP.
4. **La délation**, qui est une dénonciation intéressée et méprisante, constitue aussi une forme d'agression. Ce d'autant plus qu'elle génère une répression. En terme judiciaire, on parle de diffamation (art. 173 CP) ou de calomnie (art. 174 CP).
5. Il ne faut surtout pas oublier **les violences sexuelles** commises sur des jeunes filles ou plus rarement des jeunes garçons (en Suisse, plus de 40'000 enfants sont victimes de violences sexuelles chaque année), ce qui m'amène à dire que 40'000 futurs adultes risquent de répéter ce qu'ils ont vécu. Ce chiffre - et je pense qu'il n'est pas surfait, bien au contraire, - est tout de même effrayant ! Il est vrai que la très grande majorité de ce genre d'infraction est commise par des adultes. En terme judiciaire, on parle d'actes d'ordre sexuel avec des enfants (art. 187 CP), de contrainte sexuelle ou de viol (art. 189 et 190 CP), de pornographie (art. 197 CP), de désagréments causés par la confrontation à un acte d'ordre sexuel (art. 198 CP).

Statistiques à l'appui (cf. statistiques ci-jointes), je peux affirmer que la violence est bien présente aujourd'hui comme elle l'a d'ailleurs toujours été, mais elle prend des formes nouvelles, plus spectaculaires et plus inquiétantes. Et surtout, elle est exposée quotidiennement dans les journaux et médiatisée à souhait par la télévision.

Que fait donc la justice pour enrayer ce phénomène ?

En préambule, je citerai cette lapalissade qui a toute son importance : **pour que la justice puisse intervenir, il faut qu'elle ait connaissance des délits commis**. Il faut autrement dit que dénonciations se fassent et que plaintes se déposent. Longtemps, les victimes ont appliqué la loi du silence, cachant leurs meurtrissures et pansant leurs plaies dans leur for intérieur, parfois par ignorance, souvent par crainte des représailles.

Aujourd'hui, l'information passe mieux - on se renseigne, preuve en est votre présence ici - et surtout l'aide aux victimes s'est organisée. La justice peut donc faire son travail, c'est-à-dire poursuivre l'auteur et prendre à son encontre une décision qui l'empêchera de récidiver.

Que peut donc faire le juge des mineurs ?

En Suisse, l'activité du juge des mineurs est avant tout l'activité d'un juge pénal, qui, à l'occasion d'une infraction, doit prendre à l'égard de son auteur les sanctions ou mesures éducatives que requiert sa situation personnelle. Dès lors, si le droit pénal des adultes inflige généralement une souffrance à l'auteur d'une infraction dans le but de le dissuader

de récidiver et pour protéger la société, notamment en le neutralisant, le droit pénal des mineurs n'allègue pas, au départ, une idée de souffrance, de rétribution, de prévention générale ou encore de neutralisation. Ce droit particulier est basé sur la personne et ses besoins qui vont déterminer la réponse de la justice juvénile.

Ainsi, la justice appliquée aux enfants âgés de 7 à 15 ans et aux adolescents, âgés de 15 à 18 ans révolus, vise 5 objectifs, qui ne sont pas exclusifs les uns par rapport aux autres, mais qui sont complémentaires, à savoir :

1. **un objectif éducatif**

Il faut faire prendre conscience à l'enfant de certaines réalités. Ainsi,

que l'acte qu'il a commis est une atteinte intolérable à un bien digne de protection ;

que l'acte qu'il a commis lèse les intérêts d'autrui et qu'il donne droit à réparation ;

que l'acte qu'il a commis lui porte préjudice, puisqu'il entraîne des conséquences désagréables et souvent durables pour lui-même (rumeur, réputation, exclusion, marginalisation, casier judiciaire, difficulté dans la recherche d'un emploi, etc.)

2. **un objectif curatif**

Il s'agit d'apporter des soins à l'auteur d'une infraction, car bien souvent, l'acte qu'il a commis est un signal de quelque chose et le juge doit en décrypter le message. Ainsi, en même temps qu'il mène son enquête sur les faits avec l'aide de la police, il conduit une enquête de personnalité seul ou en collaboration avec d'autres auxiliaires : assistants sociaux, éducateurs, médecins, psychologues, psychiatres, orienteurs professionnels.... Partant, il disposera, lors du jugement, des éléments nécessaires pour prendre les mesures ou les sanctions qui s'imposent. On peut donc comparer le rôle du juge à celui du médecin, lequel constate le mal, cherche les causes, pose un diagnostic, prescrit un traitement et en suit l'exécution.

3. **un objectif préventif**

Il ne s'agit pas ici de la prévention générale du droit ordinaire, qui se base sur la dissuasion liée à la sanction. Il s'agit d'une prévention spéciale, c'est-à-dire une prévention basée sur une réponse de la société qui prend en compte des données propres à l'auteur pour faire en sorte qu'il ne répète pas son comportement répréhensible. On distingue trois stades de prévention :

la prévention primaire, qui vise à empêcher un individu de commettre un délit ;

la prévention secondaire, qui vise à empêcher un individu qui a déjà commis un délit de récidiver ;

la prévention tertiaire, qui vise à empêcher un individu qui a déjà commis plusieurs délits de tomber dans la délinquance chronique.

4. un objectif social

Il s'agit pour le juge des mineurs d'étendre son enquête ad personam menée sur l'auteur de l'infraction à d'autres espaces sociaux auxquels appartient le jeune. Aussi, devra-t-il examiner quels liens le mineur entretient avec

- sa famille, qui est le cercle le plus proche ;
- ses pairs, à l'école ou dans l'entreprise ;
- ses camarades de loisirs (clubs, sociétés, groupements...) ;
- enfin la société en général.

5. un objectif protecteur

Le droit pénal des mineurs vise la protection

- a) **du mineur**, victime de son milieu (victime de sa famille ou d'un membre de sa famille ou encore du milieu auquel il a été confié, victime d'abus de pouvoir, victime d'absences de règles, victime de maltraitance etc.) ;
- b) **de la société en général**, en cherchant à faire comprendre à l'auteur de l'infraction que son acte est contraire à l'intérêt commun et, partant, en lui faisant respecter les valeurs nécessaires à cette vie communautaire.

Ces objectifs démontrent à souhait que les jeunes délinquants doivent être pris en charge de façon différente des adultes, puisqu'ils sont des êtres en devenir et qu'ils doivent être intégrés de la meilleure façon possible dans une société qu'ils sont appelés tôt ou tard à diriger.

Quels sont les moyens mis à disposition du juge pour atteindre ces objectifs ?

L'examen de la situation personnelle du mineur, autrement dit l'enquête bio-psychosociale débouche ou bien sur un constat du besoin de soins particuliers, ce qui signifie l'obligation pour le juge de prononcer une **mesure**, ou bien sur un constat de « normalité », ce qui est synonyme de **peine** (punitions disciplinaires).

LES MESURES

Avant d'énumérer et de commenter brièvement l'arsenal des mesures et des sanctions proposées par la loi, trois constatations importantes doivent être soulignées :

- les mesures ont la priorité sur les sanctions ;
- toutes les mesures sont de durée indéterminée (la fin est déterminée par la réussite de la mesure, le cas échéant par l'échec) ;

- les mesures ne peuvent pas, en principe, être cumulées avec la peine (principe du monisme judiciaire), sauf deux exceptions : assistance éducative cumulée avec l'amende ou la détention jusqu'à 14 jours (art. 91 ch. 1 al. 2 CP) et le mineur qui est déjà soumis à une mesure et qui commet une nouvelle infraction (art. 95 ch. 1 al. 2CP).

1. L'ASSISTANCE EDUCATIVE (art. 84 CP pour les enfants, 91 ch. 1 CP pour les adolescents)

Il s'agit d'une mesure d'aide ambulatoire pour le mineur qui reste confié à ses représentants légaux, mais pour qui est instaurée une prise en charge soit limitée (gestion de salaire, appui scolaire, loisirs, etc.) soit globale (éducation en général). Cette mesure peut parfois limiter la sphère d'influence des parents. Elle est confiée généralement à un assistant social.

2. LE TRAITEMENT SPECIAL (art. 85 CP pour les enfants, 92 CP pour les adolescents)

Il s'agit d'une mesure à connotation médicale et qui traite des troubles de nature physique et psychique (maladie mentale, faiblesse d'esprit, cécité, altération des facultés d'audition et d'élocution, épilepsie, alcoolisme, toxicomanie). Cette mesure peut être ambulatoire ou stationnaire. Elle limite donc un peu plus la liberté de mouvement du mineur et de ses représentants légaux.

3. LE PLACEMENT FAMILIAL (art. 84 CP pour les enfants, 91 CP pour les adolescents)

Il s'agit de déplacer le mineur de sa famille vers une famille d'accueil. Malheureusement, cette excellente mesure est très difficile à réaliser en pratique. En effet, d'une part, qui veut accueillir un délinquant, et, d'autre part, des problèmes de rivalité existent entre la famille d'origine et la famille d'accueil. Cette mesure limite grandement l'exercice de l'autorité parentale.

4. LE PLACEMENT INSTITUTIONNEL (art. 84 CP pour les enfants, 91, 93 bis, 93 ter et 94 CP pour les adolescents)

Il s'agit de déplacer le mineur de sa famille vers une institution, c'est-à-dire une maison spécialisée, constituée de professionnels de l'éducation, de l'instruction, de l'orientation professionnelle, du domaine psy, etc...Le code pénal a créé des catégories différentes pour les adolescents les plus difficiles :

- maison d'éducation au travail (art. 93 bis)
- maison de thérapie (art. 93 ter ch. 1)
- maison de rééducation (art. 93 ter ch. 2).

Ces catégories et ce système en cascade est critiquable et il paraît plus sage et plus conforme à la réalité de laisser au juge le choix de l'institution, non en raison d'une définition légale, mais sur la base de la situation personnelle objective du mineur et de ses besoins.

Notons aussi le coût élevé de l'équipement institutionnel, ce qui fait que chaque canton ne peut s'offrir toutes les institutions proposées par la loi. Dès lors, les cantons coopèrent dans le cadre de conventions ou de concordats cantonaux.

Enfin, cette mesure limite fortement l'exercice de l'autorité parentale.

5. MODIFICATION DES MESURES (art. 86 CP pour les enfants, 93 CP pour les adolescents)

La mesure ayant un but curatif, c'est-à-dire faire disparaître le trouble à l'origine de l'infraction, elle doit pouvoir être adaptée en tout temps, selon l'évolution de la situation. Le droit pénal des mineurs permet cette entorse au principe de la légalité.

LES PEINES

Si l'on s'en tient aux objectifs du droit pénal des mineurs, force est d'avouer que la peine doit être l'exception, puisqu'elle n'intervient que si une mesure s'avère inutile. En pratique, il en va différemment et, à la lecture des statistiques, on se rend compte que le délinquant est principalement sanctionné disciplinairement (dans le canton de Fribourg, l'année dernière, sur 1.665 affaires inscrites au rôle seules 25 ont fait l'objet de mesures). Pourquoi un chiffre si bas ? Voici quelques explications d'un praticien :

- une mesure de placement reste quelque chose de grave (ultima ratio) et coûte très cher ;
- là où le cercle familial existe, il ne se justifie pas de mettre en place des mesures au premier dérapage de l'enfant ;
- parfois le juge veut responsabiliser et le jeune et ses parents en les laissant se débrouiller seuls ;
- souvent une mesure civile a déjà été prise dans le cadre de la famille et il est inutile de dédoubler les mandats ;
- parfois les familles refusent l'aide proposée et, malgré des négociations soutenues, il y a lieu de renoncer à prononcer une mesure pourtant justifiée, tant l'échec de celle-ci est programmé ;
- très souvent le mineur n'a fait qu'une erreur de jeunesse et il n'est pas nécessaire de stigmatiser son acte par des mesures qui durent longtemps. Un bon avertissement suffit à lui faire prendre conscience de ses responsabilités ;
- enfin, pour certains jeunes étrangers de passage, qui ne parlent pas notre langue et qui généralement commettent des infractions plus graves (vols en bande, trafic de produits stupéfiants), seules les peines sont réalistes.

1. LA REPRIMANDE (art. 87 CP pour les enfants, 95 CP pour les adolescents)

Il s'agit en fait de la réprobation officielle de l'acte commis et de l'indication du contenu délictueux de tel comportement. On parle aussi d'avertissement ou de mise en garde.

2. LES ARRETS SCOLAIRES (art. 87 CP pour les enfants)

Actuellement, cette sanction n'est plus utilisée, à l'exception du canton d'Argovie.

3. L'ASTREINTE AU TRAVAIL (art. 87 CP pour les enfants, 95 CP pour les adolescents)

Il s'agit d'astreindre le mineur à fournir une prestation personnelle (travail d'intérêt général, cours divers : cours d'éducation routière, cours d'éducation à la santé, cours d'éducation sexuelle etc...) en contrepartie de l'infraction commise. Il s'agit ici et on le comprend aisément d'une peine qui revêt un caractère éminemment éducatif et qui est d'ailleurs en passe d'être introduit dans le droit ordinaire.

4. L'AMENDE (art. 95 CP pour les adolescents)

Il s'agit de la peine pécuniaire classique qui ne peut être infligée aux enfants. Pour une plus grande efficacité, le juge doit tenir compte des ressources financières de l'adolescent et viser l'intéressé et non ses parents !

5. LA DETENTION (art. 95 CP pour les adolescents)

Il s'agit de la privation de liberté réservée aux adolescents : au minimum un jour, au maximum une année. L'exécution de cette peine doit chercher à atteindre également un objectif éducatif. Aussi, est-elle exécutée dans des maisons d'éducation dès qu'elle dépasse un mois.

6. LE SURSIS (art. 96 CP pour les adolescents)

Il s'agit de la suspension de l'exécution de l'amende et de la détention liée aux conditions que le mineur n'ait pas commis précédemment d'infractions graves (critère objectif) et que le pronostic pour l'avenir soit favorable (critère subjectif). Le sursis est généralement accompagné d'un patronage exercé par un travailleur social qui suit l'adolescent durant le délai d'épreuve et qui renseigne le juge sur l'évolution de la situation. Le sursis peut également être soumis à certaines règles de conduite, telles que la gestion du salaire, l'obligation de travailler, la soumission à un traitement, l'abstention de certains produits, etc...

7. L'AJOURNEMENT DES SANCTIONS (art. 97 CP pour les adolescents)

Il s'agit de la possibilité accordée au juge de suspendre sa décision, lorsqu'il lui est impossible d'établir avec certitude si l'adolescent doit être l'objet d'une mesure ou d'une peine. Il s'agit à dire vrai d'une situation assez proche du sursis. En effet, le juge fixe un délai au coupable d'une infraction, lui impose un suivi éducatif et ordonne des règles de conduite. Si l'épreuve est subie avec succès, le juge renoncera à sanctionner

le comportement fautif et si l'épreuve n'est pas réussie, il prononcera l'une des mesures ou peines prévues.

8. LA RENONCIATION A TOUTE PEINE (art. 88 CP pour les enfants, 98 CP pour les adolescents)

Il s'agit de la faculté laissée juge des mineurs de renoncer à toute sanction à l'égard des enfants et des adolescents, lorsque certaines conditions sont réunies :

- écoulement d'un certain temps depuis la commission de l'infraction ;
- manifestation d'un repentir sincère ;
- mesure déjà prise ou punition déjà infligée par la famille.

Je ne saurais terminer l'énumération et l'examen de tout l'arsenal judiciaire mis à disposition du juge des mineurs par le code pénal sans souffler mot d'une nouvelle alternative utilisée depuis quelques années déjà dans les pays germanophones et en France : **la médiation**, qui permet de mettre sur pied une rencontre entre auteur et victime dans le but de faire prendre conscience à celui-ci, par le contact et la réparation, du tort qu'il a causé et, partant, de le dissuader d'une récidive. En Suisse, cette alternative ne figure pas encore dans la loi, mais cela ne saurait tarder. D'ailleurs la procédure de conciliation prévue dans plusieurs codes cantonaux pour les infractions ne se poursuivant que sur plainte peut être qualifiée de proche parent de la médiation, puisqu'elle met aussi auteur et victime en présence dans le but de trouver l'arrangement le plus approprié.

Ainsi, au terme de cet exposé, vous vous rendez sans doute compte que la justice des mineurs possède de solides moyens pour lutter avec une certaine efficacité contre la violence, mais encore faut-il utiliser ces moyens à bon escient. Enfin, gardez à l'esprit que, dans ce domaine particulier de la justice des mineurs, le droit ne suffit pas pour régler les problèmes des enfants violents et seule l'intervention pluridisciplinaire des services sociaux, des services médicaux et du pouvoir judiciaire peut apporter une réponse complète et personnalisée à chacune des situations dénoncées. La Justice occupe sa place dans cette collaboration, mais sans domination aucune.

QUELQUES FORMES DE VIOLENCES

1. AGRESSIONS PHYSIQUES

homicide intentionnel : 111ss CP

homicide par négligence : 117 CP

lésions corporelles graves : 122 CP

lésions corporelles simples : 123 CP

lésions corporelles par négligence : 125 CP

voies de fait : 126 CP

mise en danger de la vie d'autrui : 129 CP

rixes : 133 CP

agression : 134 CP

brigandage : 140 CP

extorsion : 156 CP

actes d'ordre sexuel avec des enfants : 187 CP

contrainte sexuelle : 189 CP

viol : 190 CP

2. VIOLENCES VERBALES

injures : 177 CP

menaces : 180 CP

discrimination raciale : 261 bis CP

3. DOMMAGES A LA PROPRIETE

dommages à la propriété : 144 CP

4. DELATIONS

diffamation : 173 CP

calomnie : 174 CP

5. VIOLENCES SEXUELLES

actes d'ordre sexuel avec des enfants : 187 CP

contrainte sexuelle : 189 CP

viol : 190 CP

pornographie : 197 CP

désagréments causés par la confrontation à un acte d'ordre sexuel : 198 CP

OBJECTIFS DU DROIT PENAL DES MINEURS

1. OBJECTIF EDUCATIF

faire prendre conscience à l'enfant des conséquences de son acte répréhensif

2. OBJECTIF CURATIF

soigner celui qui lance un appel

3. OBJECTIF PREVENTIF

empêcher un mineur de commettre une infraction ou de récidiver

4. OBJECTIF SOCIAL

étudier le milieu dans lequel l'enfant vit

5. OBJECTIF PROTECTEUR

protéger le mineur victime de son milieu et la société en général

	MESURES	si constat du besoin de soins particuliers
→	ou	
	SANCTIONS	si constat de normalité

APPELS EN DETRESSE : LE 147

Chantal TRAVELLETI, Présidente de SOS jeunesse

Dans la palette des offres existant aujourd'hui pour tenter d'apporter une aide aux victimes de violences, on trouve un service à l'intention des enfants et des jeunes, à leur disposition dans toute la Suisse : **la ligne d'aide 147**.

LA LIGNE D'AIDE 147, C'EST

- Une ligne téléphonique atteignable au numéro **147**, destinée aux enfants et aux jeunes, mais également à leurs parents.
- Un numéro atteignable 24H/24 tous les jours de l'année.
- Un numéro facile à mémoriser, identique dans toute la Suisse.
- Un numéro auquel répond un service régional.
- Un numéro peu onéreux : 20ct quelle que soit la durée de l'appel, 60ct depuis une cabine téléphonique, tarif normal depuis un téléphone mobile.
- Un numéro soutenu par l'Office Fédéral des Assurances Sociales (OFAS) et surveillé par lui.
- Un numéro dont la qualité et l'indépendance sont garanties par l'association Help-o-Phone regroupant de nombreux organismes travaillant en faveur des enfants et des jeunes.

QU'APPORTE LA LIGNE D'AIDE 147 ?

- Elle est accessible jour et nuit.
- Elle permet à l'appelant de garder l'anonymat et ainsi de s'exprimer sur ce qu'il désire, de faire part de ce qu'il vit, de ce qu'il ressent et de poser des questions parfois difficiles.
- Elle apporte aide et réconfort aux appelants au moment où ils le souhaitent, durant le temps et à la fréquence qui leur est nécessaire.
- Elle est proche des enfants et des jeunes et connaît leurs préoccupations, leur langage et leurs besoins.
- Elle ne fournit pas de recettes miracles, mais propose des solutions en laissant à l'appelant décider jusqu'à quel point il désire se faire aider.
- Par sa répondante régionalisée, elle est proche du milieu social et propose un service de proximité.

- Elle repose sur le travail de ré pondance de psychologues, d'éducateurs spécialisés et de travailleurs sociaux, assistés de bénévoles spécialement formés à cette tâche et au bénéfice d'un encadrement.

COMMENT LA LIGNE D'AIDE 147 PEUT REpondre AUX ENFANTS VICTIMES OU VIOLENTS ?

- Par l'anonymat qu'elle garantit, elle est un premier lieu où les enfants et les jeunes peuvent s'adresser sans être reconnus.
- En leur assurant la confidentialité, elle leur permet de s'exprimer sans crainte d'être trahis ou dénoncés.
- Elle peut être le premier maillon d'une chaîne d'aide et d'accompagnement en apportant à l'enfant la force et la confiance nécessaires pour demander une prise en charge plus conséquente, si nécessaire.
- Elle permet l'expression de la souffrance ou de la violence et amène un début d'apaisement et de ré appropriation de la confiance en soi.
- Elle donne aux parents et aux éducateurs d'enfants un lieu d'échange sur les difficultés du métier de parents, sur le « ras le bol ». Elle devient un exutoire de la violence qui, en s'exprimant, se décharge et contribue ainsi à détendre l'atmosphère.
- Elle est une ressource de connaissances du tissu social et des adresses d'institutions et de services d'intervention et d'accompagnement.
- Elle aide les appelants à mieux comprendre leur comportement et à envisager un début de changement de leur situation.
- Elle brise la solitude de celui qui subit les violences sans oser en parler ou est victime d'un secret lourd à porter mais impossible à révéler.
- Son aide est facile d'accès, l'écoute est immédiate et le pouvoir de continuer ou d'interrompre la conversation reste dans les mains de l'appelant.

LA LIGNE D'AIDE 147 EN VALAIS

- Dans le Valais romand, elle est assurée **du dimanche soir au vendredi soir** par la permanence téléphonique de la Fondation « SOS Jeunesse », service privé, dont le siège est à Sion.
« SOS Jeunesse » est gérée entièrement par des bénévoles, formés à l'écoute dont l'expérience téléphonique a débuté en 1989.

En dehors d'une solide formation de base, les ré pondants de « SOS Jeunesse » bénéficient de supervisions mensuelles assurée par une psychologue de l'Office Médico-Pédagogique de Sion.

- **Durant le week-end**, une collaboration existe avec les services téléphoniques de « SOS Enfants » du canton de Genève et « Tel.me » du canton de Vaud, services

dont l'expérience, en matière de ré pondance aux enfants et aux jeunes, dure depuis plus de dix ans.

QUI EST DERRIÈRE LA LIGNE D'AIDE 147 ?

- La confédération qui surveille et (co)finance la ligne.
- Un partenariat entre l'association Help-o-Phone, l'Office Fédéral des Assurances Sociales (OFAS) et Pro Juventute.
- Neuf permanences téléphoniques qualifiées (trois en Suisse romande) pour la ré pondance téléphonique.
- Les pouvoirs publics, les entreprises, les fondations et les donateurs privés qui soutiennent et financent la ligne.

Les expériences vécues au téléphone

Toutes les formes de maltraitance physiques, psychologiques ou d'ordre sexuel sont présentes au téléphone. Elles sont racontées par les victimes elles-mêmes ou par des ami(e)s, impuissant(e)s à agir et ré volté(e)s par ce qu'ils voient et entendent.

Ces formes de violences se manifestent par des coups, une non-reconnaissance des qualités de l'enfant, des remontrances continuelles, des violences verbales, un manque de soutien ou une démission de la part du parent observateur, une non-compréhension de ce que l'enfant vit, le dénigrement, la moquerie.

Ces maltraitances amènent des sentiments de frustration, de colère, des révoltes, voire plus de violence. Elles génèrent de la culpabilité, une envie de s'évader (fugues, relations amoureuses pour quitter le milieu familial), voire même la violence suprême qui se retourne contre soi-même par les tentatives de suicide, une fuite dans la drogue, etc.

Les souffrances qu'elles drainent sont palpables et laissent le ré pondant en proie à l'incompréhension, à l'envie d'intervenir pour y mettre un terme très vite, au désir de punir, d'enfermer. Ces sentiments quoique légitimes ne sont pas utiles pour l'appelant. Ils doivent être repérés pour être dépassés et laisser la place à une écoute attentive des besoins et des désirs de l'enfant blessé. Que son chagrin s'exprime par une nouvelle violence ou par le désespoir.

FONDATION « SOS JEUNESSE »

Case postale 1253 - 1951 SION

Tél. 147 et 027/ 323 18 42

MEDIATION ET INTER CULTURALITE : VOIES NOUVELLES ?

Claude ROSSIER, médiateur et président de l'association suisse de médiation

Introduction

Combien de fois sommes-nous interpellés, voire confrontés à des conflits entre culture d'origine et culture d'accueil, culture de génération, culture rurale et urbaine, culture d'entreprise et d'association, de quartier, de disputes au sein de la famille, ou à des récits plus ou moins intenses, d'insécurité, d'agressions, voire de violence?

Si nous ne le sommes pas au quotidien, l'actualité nationale et internationale ne cesse de nous le rappeler. **Les médias nous informent-ils avec la même intensité de la gestion ou de la résolution des conflits?**

En effet, résoudre un conflit est moins spectaculaire. Cela demande de la discrétion, beaucoup de temps et de patience, du savoir-faire et de la volonté de la part de toutes les parties impliquées.

Si la négociation est une pratique courante dans le domaine (je pense par exemple à l'éducation spécialisée ou aux séances de la chambre pupillaire), le recours au processus de médiation est moins habituel dans notre pays et ce malgré un intérêt croissant de la part des pouvoirs politiques, juridiques, des professionnels en relations humaines, des ONG caritatives, voire du public...

Pour faire face à l'augmentation évidente de la violence due en grande partie à la perte des repères sociaux, éducatifs, économiques ou culturels, le recours à la médiation devient une des réponses créatives et économiques pour les personnes en situation conflictuelle.

Mais la médiation n'est pas uniquement une technique de gestion de résolution et de transformation des conflits, elle correspond, à mon sens, une conception nouvelle des relations sociales au lieu de laisser libre cours aux intérêts divergents qui souvent aboutissent à des impasses, des solutions inconfortables ou inéquitables, les acteurs en situation conflictuelle font appel une tierce personne, le médiateur, pour les aider à explorer et à construire ensemble des solutions cohérentes et durables pour chacun, satisfaisantes pour tous, sans perdant ni gagnant..

De ce fait, elle permet de prendre en compte les rapports humains dans leur complexité et leur évolution.

Cette esquisse de finalité posée m'engage à vous transmettre une définition acceptée tant sur le plan national qu'international:

“La médiation, c'est un code et un mode de prévention et de résolution de conflits. Un tiers, le médiateur, impartial et qualifié, permet au travers de l'organisation d'échanges entre les parties en litiges, la négociation, la recherche de solutions aux conflits qui les opposent et ce, dans un esprit de coresponsabilité”.

Il me paraît opportun de mettre en évidence, et ce d'une manière exhaustive:

- 1- **QUELQUES REPERES HISTORIQUES ET LES COURANTS THEORIQUES QUI SOUS-TENDENT LA MEDIATION**
- 2- **DE RAPPELER BRIEVEMENT LA NOTION DU CONFLIT**
- 3- **LE PROCESSUS DE MEDIATION**

1 -QUELQUES RACINES DE LA MEDIATION DANS LE COURS DE L'HISTOIRE

Au 6ème siècle, les médiateurs grecs étaient les gardiens de la bonne mémoire. Ils garantissaient le souvenir du "juste" et du "convenable" au profit du bien commun.

Une des personnalités éminente de son histoire était Solon qui a été nommé président et médiateur de sa ville, pour qu'il empêche l'éclatement d'une guerre entre l'écrasante minorité des riches et la grande majorité des pauvres. De son activité médiatrice, nous retiendrons ces quelques éléments:

respecter les différences au lieu de les supprimer autonomiser les parties afin qu'elles réclament et défendent leurs droits (Il a introduit la plainte populaire) créer un climat de coexistence plurielle et vivable pour les divers sous-.groupe de la population

Un autre moment historique : l'introduction en 1648 du traité de Münster en Westphalie qui mettait fin à la terrible Guerre de Trente ans. On trouve le nom de M. Alvise Contarini, chevalier, ambassadeur et sénateur de Venise, qui, je cite "exerçait infatigablement la fonction d'un médiateur impartial pendant environ cinq années" en sachant que tous les belligérants avaient consenti à sa nomination comme médiateur.

Il y a quelques années, sous l'impulsion de l'ancien premier ministre français M. Rocard, des accords ont été obtenus par la médiation entre la France et la Nouvelle-Calédonie (vidéo).

Ces quelques repères historiques démontrent que la médiation a été pratiquée depuis des centaines d'années et dans plusieurs parties du monde. La médiation est, pour ainsi dire, universelle.

Aujourd'hui, en prenant en compte l'enseignement de son histoire, il me paraît essentiel de développer la notion de restitution du pouvoir aux acteurs eux-mêmes afin qu'ils retrouvent leurs responsabilités et, qu'en soit, la pratique de la médiation se différencie des autres pratiques par la conscience qu'a le médiateur d'être un élément sans pouvoir sur le fond.

Le médiateur devient alors un acteur extérieur, facilitant la reprise de communication face à un projet ou à un conflit.

Cette action innovante est utilisée en Suisse essentiellement dans le cadre des conflits conjugaux, séparation, divorce. Cependant, ses applications s'orientent vers d'autres champs: voisinage pénal, d'entreprise et culturel. Pour ce dernier, des espaces de médiation interculturelle sont réalisés dans les grands quartiers périphériques et les centres de loisirs

de Lausanne et de Genève où des médiateurs de proximité participent à la consolidation de liens sociaux et de réseaux de solidarité existants.

Cette action sociale a caractère préventif, contribue d'une manière effective et modeste aux intentions avouées de l'ONU qui a proclamé cette année "**année internationale de la culture de la paix**" et la décennie 2001-2010: "**décennie internationale d'une culture de la paix et de non-violence au profit des enfants du monde**".

2- LES COURANTS THEORIQUES QUI SOUS-TENDENT LA MEDIATION

Les origines se situent dans la théorie de la communication multidimensionnelle. Nous repérons un métissage entre approche juridique, psychologique et sociale et une meilleure compréhension de la notion du conflit.

On identifie trois grands courants dans la pratique de médiation:

- Le courant négociateur : Issu du champ juridique, il suit la théorie de la négociation raisonnée de Fischer et Ury. Il a pour objectif de dissocier les positions des protagonistes, prises par les intérêts de leurs besoins.
- Le courant systémique : Influence de Paolo Alto. Le médiateur formé va examiner la situation dans son ensemble.
- Le courant analytique : Les aspects émotionnels sont pris en compte. L'expression des sentiments n'est pas refoulée, mais ils ne sont pas interprétés. Cette pratique exige d'acquérir des capacités d'écoute et de reformulation.

3- CONCERNANT LA NOTION DU CONFLIT

Avoir des conflits, c'est la chose la plus naturelle au monde. Cela fait partie de la loi de tout être vivant. On ne peut pas communiquer avec les autres (même si l'on s'enferme pour essayer d'éviter tout contact avec l'extérieur) et on a donc l'obligation d'affirmer et négocier ses limites, sa place, son espace, ses frontières, ses besoins, ses droits, ses libertés et ses responsabilités.

Ce phénomène s'intensifie naturellement avec la densité de la cohabitation plus l'espace est limité et plus le nombre d'occupants s'accroît. La place de chacun semble menacée, les sentiments de peur et d'agressivité surgissent, les occasions et les besoins de communiquer se multiplient. Les lois et les règles de respect sont ressenties comme nécessaires pour organiser une vie sociale de plus en plus complexe.

Le conflit naît quand il y a un problème qui oppose différents aspects à l'intérieur d'une même personne, ou, une et plusieurs personnes extérieures. Le conflit est composé **d'un besoin et d'un intérêt** qu'on aimerait satisfaire et **d'un obstacle** qui s'oppose à cet objectif.

De ce fait, le conflit apparaît quand les deux parties affirment que le comportement de l'autre empêche la satisfaction de leurs besoins.

Il n'y a pas de rapport entre la qualité et la solidité d'une relation humaine et le nombre et la fréquences des conflits.

En conséquence, un conflit qui est traité de façon habile produit des sentiments positifs entre les personnes. Il devient sain et créateur.

4- LA MEDIATION

Le but premier de la médiation est de permettre en présence du médiateur, aux personnes en prise avec un conflit, d'assumer elles-mêmes la responsabilité de la solution conforme à leurs intérêts. Comme le souligne Duss-von-Werdt professeur de philosophie:

«CE MODELE PRIVILEGIE LA COMMUNICATION A LA PLACE DE LA CONFRONTATION, L'AUTONOMIE A LA PRISE DE DECISION PAR DES TIERS, LE DYNAMISME A LA PLACE DU JEU STRATEGIQUE, L'ESPOIR A LA PLACE DE LA RESIGNATION ».

5- PROCESSUS DE MEDIATION

Dans un lieu neutre, le médiateur est avant tout le garant du processus de médiation. De plus, comme l'a formulé Monsieur Bonafé-Schmidt, chercheur au C.N.R.S. à Lyon, il est un «*tiers neutre*», c'est à dire qu'il ne prend parti pour aucune des personnes en cause.

Plutôt que «neutralité» ou «impartialité», le terme qui rend le mieux cette position particulière est la «*partialité plurale*» il accorde *autant d'attention* à chacune des parties, il reconnaît à chacune ses pensées, ses sentiments et ses désirs propres, il veille aux intérêts de chacune d'elles.

Dans le processus de médiation, nous pouvons distinguer 4 *grandes phases*.

1 - LA PHASE PREPARATOIRE DU PROCESSUS DE MEDIATION

Les *objectifs* de cette phase sont les suivants:

- Etablir *une relation de confiance* entre les parties;
- Identifier *la nature du conflit* entre les parties;
- Déterminer si les parties sont *disposées* à chercher ensemble une solution au problème;
- Permettre au médiateur d'exposer aux parties *les règles du jeu*.

Aptitudes et techniques dont dispose le médiateur:

- Il permet à *chacune* des deux parties d'exprimer **SON** *point de vue* dans le conflit;

Il pose des *questions ouvertes*, c'est à dire des questions auxquelles ne peut suffire une réponse par « oui » ou par « non », mais qui lui apporte des informations complémentaires;

- Il insiste sur l'importance pour *chacune d'entre elles* d'exprimer **SA** *vision* des choses et de *ne pas spéculer sur les vues de l'autre*;
- Il insiste pour que les parties *ne s'interrompent pas* mutuellement;

- Il indique bien que ni l'une ni l'autre n'est obligée d'accepter le point de vue de l'autre, mais qu'il est indispensable que chacune prenne la peine *d'écouter l'autre*. C'est en insistant sur les règles à suivre qu'il va pouvoir guider la conversation dans une atmosphère *de respect mutuel*;
- Il écoute attentivement *le contenu* de la communication, c'est à dire qu'il entend l'information que les parties transmettent;
- Il est *attentif aux signaux non verbaux* émis par l'une et l'autre et reconnaît par *là les sentiments sous-jacents* que chacune d'elles cherche à exprimer.

Lorsque le médiateur a exposé le rôle qu'il va jouer et que les parties ont accepté la procédure exposée, ils passent à la phase suivante du processus de médiation.

2 - LA PHASE D'EXPLORATION

L'*objectif* de cette phase d'exploration est de rechercher *les fondements* sur lesquels s'appuient les opinions de chacun. Il s'agit donc de rechercher les *motifs*, les *sentiments*, les *besoins* et les *désirs* qui ont déterminé chacune des parties dans les positions qu'elle a prises face à ce conflit.

Voyons les *aptitudes et techniques* que le médiateur utilise à cette fin:

- Il a *résumé* plusieurs fois les positions, *sans aucune forme d'approbation* ou de *désapprobation*;
- Il recherche *les sentiments sous-jacents* qui déterminent les positions,
- Il favorise l'expression des sentiments

La *partialité plurale* du médiateur apparaît clairement car il essaie de se déplacer aussi bien dans l'histoire d'une partie que dans celle de l'autre;
Après avoir *relevé les divergences* de vues entre les parties, il souligne ce que les parties ont *en commun*, ainsi il les stimule à chercher ensemble la voie d'une solution;

Une technique très efficace pour créer un contexte positif est le *recadrement* : le médiateur transforme le blâme en requête, en demande;
Le médiateur prend des *notes*: il inscrit des *mots-clefs* qui réfèrent aux besoins sous-jacents le plus importants de chacune des parties.

3 - LA PHASE DE NEGOCIATION

Les *objectifs* en sont:

- Inventorier *différentes solutions*;
- Examiner *la réalité et les conséquences* des diverses options;
- Faciliter la *pense de décision*.

Aptitudes et techniques du médiateur:

- Le médiateur permet à chacune des parties d'indiquer *ses besoins* et *ses désirs*;
- Il va stimuler les parties à *envisager autant de solutions que possible*;
- Il énonce des différentes options sans *aucun jugement de leur valeur*
- Chacune de ses options va subir le test de sa capacité à *rencontrer les besoins et les désirs* des parties;
- *Il ne prend pas position* lui-même mais se limite à *aider les parties* afin qu'elles puissent arriver elles-mêmes à un compromis;
- Il pose des *questions circulaires* et cherche à savoir ce qu'il faudrait à une partie pour pouvoir adopter les vues de l'autre. Que peut offrir une partie pour convaincre l'autre d'approuver son propre projet?
- Il *maintient* le cours du processus jusqu'à ce que l'on atteigne une *solution acceptable pour chacune des parties*.

4 - LA REDACTION D'UN PROTOCOLE D'ACCORD

Objectif Concrétiser tout ce travail de négociation par une *convention*. C'est une *oeuvre collective* dans la réalisation de laquelle le médiateur joue un rôle actif et directionnel.

N'oublions pas que la médiation n'est pas qu'une technique à maîtriser, c'est aussi et surtout un art.

EN CONCLUSION:

Le concept de base expliqué trouve son application dans les différents champs de la médiation et devient une voie alternative et nouvelle pour résoudre les problèmes liés à l'interculturalisme.

Dans notre canton, la démarche pour introduire la médiation interculturelle est en cours dans plusieurs domaines:

- les écoles, par le projet de Mme Susi Riva et M. Philippe Nendaz (qui viennent de terminer le Master Européen en Médiation à l'I.U.K.B.)
 - l'association Suisse pour la promotion de l'interprétariat et de la médiation culturelle.
 - la formation organisée par l'association « Appartenances » de Lausanne en collaboration avec « le service de médiation » de Sion, concernant les problèmes des migrants
 - l'association contre le racisme
 - la LAVI
 - sans oublier les formations universitaires en médiation dispensées à l'I.U.K.B.
-

TRAVAIL DE RUES

Changer de modèle

M. Igor SCHIMEK, éducateur, AEMO

Est-ce que je reproduis un modèle «violent» (peut-être sans le savoir), dans ma façon de travailler avec des personnes victimes de maltraitances ?

2 Types principaux de violence :

1. « négligent » = ne pas répondre aux besoins de la personne (ou la rejeter)
2. « abusif » = obliger la personne à se soumettre

4 Paliers de la violence :

1. psychologique
2. verbale
3. physique
4. sexuelle

Quand je constate qu'une personne a un comportement inacceptable pour : l'institution, le service social, la société, mon système de valeurs...

Est-ce que cette personne a été victime de maltraitances dans son enfance ? Y a-t-il une relation entre les traumatismes subis quand elle construisait sa personnalité et ses comportements actuels ?

Est-ce que ma façon de la traiter risque de provoquer un *renforcement négatif* ?

Comment ne pas se faire piéger dans un *cercle d'attentes conduites*, renforçant la déviance ?

Est-il approprié de prescrire des médicaments à une telle personne ?

Comment construire un modèle de prise en charge respectueux de la personne, cohérent de manière globale, intégrant à la fois :

1. le vécu de la personne
2. les exigences de la société (de l'institution, du service)
3. mon propre système de valeurs et mon action professionnelle ?

Se former, c'est : 1. Acquérir des connaissances générales, une sensibilisation ; 2. Suivre des formations conjointes, pluridisciplinaires.

Les institutions et services devraient se doter de chartes et de protocoles de prise en charge écrits.

Quel type de prise en charge pour les abuseurs, violeurs, pédophiles, etc. ?

Et si la personne dont je m'occupe est une ancienne victime devenue abuseur ?

Banaliser les maltraitances c'est permettre aux personnes violentes de continuer ?

Les diaboliser (comme en son temps l'alcoolisme), cela conduit à des modèles violents, à renforcer la loi du secret, à court-circuiter la prévention ?

CHANGER DE MODELE

- Comparaison entre le modèle « traditionnel » et le « systémique » (librement adapté d'un article de M. F. SEYWERT, in « Thérapie Familiale », Genève, 1997, vol.18, no2.)

Modèle traditionnel :	Modèle systémique :
<ol style="list-style-type: none"> 1. centration sur la personne en difficulté 2. modèle de prise en charge basé sur un raisonnement de causalité linéaire 3. classification « objective » des problèmes de la personne 4. recherche du : « pourquoi » d'un comportement symptomatique 5. focalisation sur « ce qui ne va pas » et interprétation exclusivement négative des symptômes 6. traitement classique de « l'urgence », visant le retour au statut quo 7. centration sur la réalisation personnelle (vision « individualiste ») 8. l'intervenant-e ne s'inclut pas dans l'analyse de ce qui est observé 9. organisation de l'institution ou du service : hiérarchique, rigide, besoin de contrôle et de maintien de l'ordre 10. institution ou service relativement fermés, tendant vers l'homéostasie, sans collaboration interdisciplinaire 11. contacts peu fréquents et conventionnels avec les membres de la famille (=risques de reproduire leur fonctionnement) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. centration sur « l'individu dans son contexte significatif » (famille, réseau social, professionnel) 2. modèle basé sur une causalité circulaire (« boucles d'interaction ») 3. évaluation des structures relationnelles et des <u>processus</u> interactifs 4. analyse du : « comment » est construite une situation problématique 5. focalisation sur les ressources de la personne, avec «recadrage» des symptômes 6. utilisation de la « crise » pour le changement et la croissance 7. centration sur « l'individuation intégrée » et la coévolution (vis. écologique ») 8. l'intervenant-e se considère « partie intégrante » des processus en cours 9. collaboration inter- ou pluridisciplinaire, acceptation de la relativité et de l'imprévisibilité (ordre « fluctuant ») 10. ouverture sur l'extérieur, recherche de communication et de construction commune avec d'autres services 11. la famille est impliquée activement dans la recherche de solutions, sur la base d'une relation significative

EDUCATEUR DE RUES ; DESCRIPTION DE POSTE:

Streetwork : expression utilisée à Chicago au milieu des années 20, par Shaw et McKay, sociologues, auteurs d'une étude sur des groupes de jeunes marginalisés.

1. Finalités

L'éducateur de rues (ci après : ER) s'engage en faveur des plus défavorisés ; il répond à leur inadaptation sociale par des actions visant à prévenir la marginalité, et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles. Il y a aujourd'hui des personnes vivant dans l'exclusion, la survie, et qui passent au travers de tout le filet social existant. L'ER va aller travailler dans l'espace vital de ces personnes, pour jeter des ponts entre ceux qui se démarquent, et ceux qui restent liés à la « normalité ».

2. Méthodologie

Il s'agit d'accompagner vers des structures plus tolérantes des personnes rendues plus aptes à les affronter...

- l'ER n'est pas un rabatteur ; les exclus se méfient de tout ce qui est « officiel » (et exclu) ; pour être crédible il faut être indépendant et démarqué des services usuels.
- Avoir le souci de mettre en relation des jeunes et des adultes avec les Institutions, mais par une médiation, en cohérence logique avec le style de vie des personnes auxquelles on s'adresse ! Cela implique un parti-pris en leur faveur, le respect de la confidentialité et de l'anonymat.
- Fonctionner sur le principe de la libre adhésion, en acceptant le rythme de progression de la personne, ses hauts et ses bas, et en reconnaissant les valeurs de son milieu d'appartenance.
- Pas de mandats socio-judiciaires ; pas d'étiquetage, ni de « cercle des attentes conduites ».
- Co-construction des objectifs ; on travaille *avec*, jamais *à la place de*...
- Travail trans-disciplinaire, en équipe avec d'autres professionnels ; l'idéal étant d'avoir des stratégies communes et une approche identique quelle que soit la formation de chaque membre du team.
- A long terme, et après s'être fait accepter par les divers « milieux », l'ER doit faire un travail de sensibilisation de l'opinion (médias, services officiels et institutions, habitants des zones sensibles, groupes ethniques, etc.). Ce travail est destiné à faire contrepoids à l'intolérance et aux conflits suscités par les intérêts contradictoires des divers groupes humains en présence. Etre solidaire avec des personnes « criminalisées » ne signifie pas pour autant cautionner, ni être subversif.

3. Objectifs

- éducatifs : autonomie, maturation; transmission de savoirs (chômage, drogues, sexualité, etc.)
- relationnels : développer des compétences relationnelles ; réguler des conflits ; orienter
- intégratifs : solidarité inter générationnelle et inter ethnique ; créer des réseaux de soutien.
- normatifs : répondre à la violence et la délinquance par de la négociation, de la régulation.

4. Moyens

- Pour une pratique non institutionnelle, il faut créer une Association, une Collectivité responsable, spécifique du projet.
- Engager une personne (ou deux, à temps partiel) ; prévoir les remplacements (maladie, vacances).
- Garantir une continuité de présence sur place, un partage du quotidien, une sensibilité aux situations et aux besoins, une ouverture et une disponibilité : pour nouer des rapports de confiance.
- Etre bien informé et disposer de multiples contacts : pour répondre aux demandes, et appuyer l'auto organisation de projets.
- Ce travail nécessite peu d'infrastructures, plutôt la constitution d'une équipe, ou d'un réseau de professionnels compétents.
- Le travail de rue n'est pas concevable comme intervention ponctuelle ; il demande du temps pour développer son efficacité. Les contrats de travail devraient porter sur au moins 2 ans.

ÉDUCATION DE RUES ; ETHIQUE ET VALEURS

Librement inspiré des travaux de Jean-Yves Riand, et de l'équipe AEMO en supervision...

- On travaille ***dans le milieu de vie***, et avec les particularités des gens (ainsi que celles des éducatrices ou éducateurs – désignés ci-après par: ER). Cette proximité demande une éthique, un respect, une écoute sans faille... Il s'agit d'être au service des gens, de se placer « à leur niveau », et de le rester !
- Ce travail demande une grande capacité d'observation, et d'investissement personnel ; c'est un processus qui repose énormément sur la parole, la communication, l'échange...

- On encadre les compétences existentielles des gens ; on ne fait pas pour eux, mais **avec eux** et leurs ressources. Cela demande une ampleur et une consistance relationnelles, un bagage d'idées, de propositions, d'actions... à disposition des gens. On va créer un lien fort, et ne pas le briser quand ça ne va pas comme on voudrait. On fonctionne dans une triangulation entre les besoins et attentes : des gens, de la collectivité, de l'ER...
- Il y a plusieurs phases : premièrement une exploration, une lente approche des gens, afin de réussir son « entrée », devenir un « étranger familier », crédible et reconnu comme compétent. Deuxièmement on s'associe aux gens pour les relancer, les stimuler, tout en respectant leur rythme, on « enfonce des clous »... Troisièmement on va ressortir du système qu'on a créé ensemble, faire le deuil des relations affectives qui se sont créées au fil du temps, se quitter. C'est un peu comme d'aller en pays étranger, une autre culture ; on y apporte quelque chose, et ça nous transforme aussi. On vit des échanges, on s'enrichit mutuellement.
- Nous devons aussi combattre les phénomènes de **stigmatisation, d'étiquetage social**, la pression négative parfois des institutions ou services officiels. Les gens avec lesquels on travaille ont souvent été victimes d'injustices, d'abus de pouvoir, de blessures narcissiques ; notre approche doit en tenir compte.
- Il importe d'être convaincu du potentiel et des ressources des gens, de leur renvoyer une **image positive** de leurs capacités à se ressortir des problèmes, des impasses, de la crise. On va se centrer sur les gens, créer un partenariat, leur demander toujours ce qu'ils pensent de ce qui est en train de se passer.

afin qu'**ils** construisent les solutions, avec notre aide, notre regard extérieur, nos compétences.

- On a un rôle de médiateurs entre les gens, les systèmes, les individus et les groupes.
 - Il faut périodiquement rappeler les contrats passés, les règles définies **ensemble**, les normes sociales... il faut s'y réajuster, et les faire évoluer selon le cours des événements personnels ou collectifs. On crée une relation égalitaire, mais on n'y est pas égaux dans la « hiérarchie »... L'ER doit pouvoir exercer une forme d'autorité, dans le respect mutuel, basée sur la reconnaissance des compétences de chacun.
 - Nous devons être très polyvalents, créatifs, spécialisés... ce travail comporte des éléments d'assistance sociale, d'animation, d'éducation, de médiation, etc... On y encaisse de fortes tensions, il faut savoir durer et se protéger en structurant bien ses « quadrants » de vie (1.personnel, 2.familial, 3.professionnel, 4.social).
-

3. Enfants victimes, De l'abuseur à l'abusé

Journée de réflexion 2001

ALLOCUTION D'OUVERTURE

Dr Bernard COMBY, Président de la Fondation Sarah Oberson

Les enfants sont les dons les plus précieux au monde. Il faut protéger ces trésors de l'humanité, car ils portent en eux la vérité et l'avenir !..

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant a compris l'impérieuse nécessité de respecter la dignité de l'enfant, de rompre la loi du silence, en redonnant la parole aux enfants et en leur accordant un statut de personnes à part entière. Mais de la théorie à la pratique, il reste encore un long chemin à parcourir aussi bien dans les pays du Nord que dans les pays du Sud...

Dans nos pays, nous savons que l'enfant-roi peut rapidement devenir l'enfant-victime par la faute même souvent de ceux et de celles qui devraient être les premiers à le protéger et à le respecter.

Certes, le statut de dépendance, qui caractérise l'enfant, le rend très vulnérable par rapport à son environnement. Néanmoins, cette situation peut lui offrir les plus belles espérances. Mais elle peut aussi ouvrir la porte à tous les abus.

De l'enfant-roi à l'enfant-victime, pour reprendre l'expression, le chemin est parfois terriblement court. Il dépend essentiellement de l'adulte et tout particulièrement de ses proches.

En effet, tout le monde s'accorde à reconnaître que, par exemple, la maltraitance et les abus sont pour la plupart du temps vécus d'abord dans le cadre du milieu de vie de l'enfant.

Par ailleurs, cette situation de dépendance peut aussi provoquer une dérive dans un système de rapports de forces où le plus faible, l'enfant, est condamné à jouer le rôle de victime.

En fait, les abus sexuels s'inscrivent dans un contexte éducatif général, qui pose la question du statut de l'enfant, de ses relations avec les adultes, du respect de cette personne, du respect de ses droits et, en particulier, de celui de dire non.

Ce droit à l'expression et, en particulier ici, au refus face à l'adulte, qui représente l'autorité, qui symbolise le pouvoir de décréter le bien et le mal et qui peut imposer sa volonté, est un droit fondamental.

Il s'agit d'une mission éducative préventive essentielle, qui doit mobiliser toutes les personnes chargées de tâches éducatives. Cette mission peut prendre des formes diverses : dialogues, informations, activités créatrices, voire théâtre comme, par exemple, la pièce montée il y a quelques années sous le titre: "Bouches décousues".

Toutes ces activités doivent permettre à l'enfant de communiquer, de s'exprimer afin de sortir de sa solitude, car comme le dit très justement le Docteur Daniel HALPERIN : "**La solitude est la plus grande complice de la maltraitance et l'appui affectif et social son plus efficace remède**".

En ma qualité de président de la Fondation Sarah Oberson, je saisis cette occasion pour exprimer ma vive gratitude au groupe de travail de la Fondation, qui a été chargé, sous la houlette de Monsieur Jean Zermatten et de Madame Paola Riva Gapany, de mettre en place

cette journée. Ma reconnaissance va en particulier à tous les conférenciers et intervenants de ce jour ainsi qu'à l'Institut International des Droits de l'Enfant.

J'espère vivement que cette Journée Sarah Oberson permette de reposer sérieusement la problématique de la maltraitance infantile et, en particulier, des abus sexuels dont sont victimes les enfants, en favorisant une meilleure prise de conscience par les parents, l'école et tous les responsables des dangers que courent en permanence les petits des hommes.

J'espère surtout que des mesures plus efficaces soient prises à tous les niveaux, notamment en matière de prévention et de traitement, afin d'offrir à nos enfants et à nos petits-enfants un avenir meilleur, dans le respect de la dignité humaine.

Je conclurai mes propos en donnant la parole à un enfant de Zambie, qui disait : "Si nous sommes l'avenir et que nous sommes en train de mourir, il n'y a pas d'avenir"...

ABUS SEXUELS D'ENFANTS

Les dimensions du problème

Daniel S. HALPERIN, Pédiatre et responsable du CIMPV, Genève

Freud : de la séduction au fantasme

Lorsqu'en octobre 1885, le jeune Siegmund Freud, qui vient de terminer ses études de médecine, se rend à Paris pour y travailler à l'hôpital de la Salpêtrière, dans le service du Professeur Charcot, il n'y découvre pas que la technique de la transe hypnotique développée par le célèbre neurologue. Les expertises médico-légales de Paul Brouardel - qui avait succédé à Ambroise Tardieu à la chaire de médecine légale et poursuivi les études de celui-ci relatives aux mauvais traitements sur les enfants, aux attentats aux mœurs et, plus spécifiquement, aux viols d'enfants ⁶ (1,2) - suscitent chez Freud un vif intérêt qu'il décrit lui-même : *"Quand j'étais à Paris en 1885 où je suivais l'enseignement de Charcot, ce qui m'attira le plus, en dehors des leçons du grand homme lui-même, c'étaient les démonstrations et les cours de Brouardel. Il avait l'habitude de nous montrer par le matériel post-mortem qui était à la morgue, combien de choses méritaient d'être connues par les médecins, mais que la science préférait ignorer."* (3)

Bien qu'il soit difficile de mesurer aujourd'hui l'impact réel sur Freud et sur l'élaboration ultérieure de sa théorie psychanalytique, de cette découverte de *"choses que la science préférait ignorer"*, on peut admettre avec Masson (4) que c'est à cette époque, et dans le sillage des travaux de Tardieu et de son école, que Freud perçoit la réalité tangible des abus sexuels chez l'enfant et peut envisager les conséquences de tels abus sur le plan de la psychopathologie.

C'est une dizaine d'années plus tard, le 21 avril 1896, dans le cadre de la Société de Psychiatrie et de Neurologie de Vienne et sur la base de ses premières expériences cliniques de psychanalyse, que Freud défend ouvertement la thèse selon laquelle la névrose trouverait son origine dans les relations sexuelles vécues au cours de l'enfance. Cette théorie de la séduction - que Freud considère alors comme *"la solution d'un problème plusieurs fois millénaire - une source du Nil"* (5), s'assortit d'une description nosographique si juste dans l'observation et si précise dans la formulation, qu'elle garde toute sa valeur un siècle plus tard.

"Toutes les conditions étranges, écrit Freud (6), dans lesquelles se déroulent les relations amoureuses du couple inégalement assorti, d'un côté l'adulte, qui ne peut se soustraire à la part de dépendance mutuelle résultant nécessairement de toute relation sexuelle, mais qui, lui, est armé de l'autorité absolue et du droit de punir, et qui peut échanger un rôle contre l'autre afin de satisfaire librement ses humeurs, de l'autre côté l'enfant, sans recours, à la merci de cet arbitraire, prématurément éveillé à toutes les sensations, exposé à toutes les déceptions, souvent interrompu dans la pratique des actes

⁶ A la page 62 de son *Etude médico-légale sur les attentats aux mœurs* (2), Tardieu donne des statistiques françaises pour la période 1858-69. Sur 11576 viols ou tentatives de viol, 9125 concernaient des enfants, la plupart âgés de 4 à 12 ans.

sexuels qui lui sont assignés, par sa maîtrise imparfaite des besoins naturels - toutes ces incongruités grotesques et cependant tragiques impriment distinctement, dans le développement futur de l'individu et de sa névrose, un nombre incalculable d'effets durables, qui mériteraient d'être étudiés dans leurs moindres détails."

L'accueil glacial que réserve toutefois le milieu scientifique viennois à cette théorie n'est sans doute pas étranger au fait que dix-huit mois plus tard, Freud commence lui-même à émettre des doutes sur sa validité, pour l'abandonner finalement au profit de la théorie fantasmatique; dès lors, les souvenirs des traumatismes sexuels infantiles ne sont plus perçus comme les reflets d'une réalité traumatique vécue mais comme des fantasmes oedipiens - ou même des souvenirs de fantasmes - qui s'inscrivent dans une psychodynamique normale de la sexualité infantile. Ce concept, beaucoup plus acceptable socialement (mais aussi terriblement pervers puisqu'il prend le risque immense de transformer la victime d'un acte traumatique réel en une personne victime de ses seuls fantasmes), est alors rapidement adopté par l'école freudienne qui l'érige en dogme. Le caractère fantasmatique des abus sexuels s'impose comme une réponse quasi univoque aux allégations d'abus que rarement des patients adultes - et plus rarement encore des enfants - osent tenter d'exprimer.

Seul parmi les élèves directs de Freud, S. Ferenczi reste fidèle avec entêtement à la théorie de la séduction ⁷, et malgré l'acharnement que l'orthodoxie psychanalytique met à le lui reprocher, au besoin en le censurant, il continue d'affirmer jusqu'à sa mort, en 1933, *"l'importance du traumatisme et en particulier du traumatisme sexuel comme facteur pathogène"* (7).

Reconnaissance des abus sexuels :

le rôle des pédiatres, des féministes et des épidémiologistes

Il faudra attendre encore près de 50 ans pour que la pensée psychanalytique parvienne enfin - souvent malgré elle et toujours sous la pression d'autres courants de pensée - à ré envisager la pertinence et la réalité des traumatismes infantiles dans la construction de la personnalité psychique, avec dans les années 80, l'essai frondeur du psychiatre américain R.C. Summit (8) ⁸, le livre iconoclaste de J.M. Masson (4) et - plus indirectement en ce qui concerne les abus sexuels - ceux de A. Miller (9). En France, ce recentrage ne s'opère même qu'au début des années 90 avec, en particulier, la publication d'un remarquable ouvrage collectif sous la direction de M. Gabel, dans lequel S. Lebovici,

⁷ Pour une lecture critique et détaillée de ce chapitre de l'histoire de la psychanalyse, on peut se référer au texte de Masson (5) et, en ce qui concerne Ferenczi, au chapitre 5 de cet ouvrage qui lui est entièrement consacré (pp. 159-198). Voir aussi l'excellente synthèse de M. Lamour : Les abus sexuels à l'égard des jeunes enfants : séduction, culpabilité, secret. In : *Les Enfants victimes d'abus sexuels* (M. Gabel, éd.). Paris, Presses universitaires de France, 1992, pp. 55-77.

⁸ Dans ce texte qui décrit les mécanismes d'adaptation mis en jeu par les enfants victimes d'inceste, Summit souligne que de tous les professionnels de l'enfance, les "spécialistes de la santé mentale sont peut-être les plus sceptiques face aux récits d'abus sexuels et les plus hésitants à s'engager personnellement au nom des enfants" (p. 189, traduction personnelle).

tout en déclarant ne pas renoncer de manière absolue à la théorie fantasmatique, met en garde les psychanalystes contre le danger de comprendre le fantasme de séduction comme *"une tentative pour dissimuler l'importance ou la fréquence de ce type de violences que sont les agressions sexuelles"* (10).

"Importance et fréquence des agressions sexuelles" chez l'enfant : que s'est-il passé entre leur déni quasi général dès la fin du XIXe siècle - un déni traditionnel, sans doute, mais surtout fortement rationalisé par la théorie psychanalytique - et la reconnaissance très médiatisée de leur ampleur au cours de ces 20 dernières années ? A notre sens, trois mouvances d'idées, distinctes mais à peu près contemporaines et convergentes, ont contribué à ce changement de perspective en s'alliant mutuellement en une véritable force de pression sociale et scientifique : les mouvances pédiatrique, féministe et épidémiologique.

a) **La mouvance pédiatrique**, à partir des travaux de Kempe (11)⁹, redécouvre et décrit en détails la réalité longtemps refoulée de l'enfant battu; cette prise de conscience professionnelle autant que populaire, en nettoyant la poussière accumulée jusque là sous un coin de tapis, préparait sans le savoir l'opinion publique à accepter de lever quelques années plus tard un autre coin du tapis, et à découvrir l'ampleur plus impressionnante encore que celle des sévices physiques, des abus sexuels d'enfants, ainsi que leur spécificité. La maltraitance infantile, puis les abus sexuels d'enfants, deviennent des éléments concrets du paysage clinique des pédiatres; leur réalité est soulignée par une nomenclature propre qui s'impose dans l'Index Medicus - le principal outil de référence bibliographique médicale - avec, dès 1965, l'introduction du mot-clé "child abuse" et, dès 1987, celle de "child sexual abuse".

b) **La mouvance féministe**, après avoir remporté d'importantes batailles en matière de droits politiques et civiques, parvient, vers 1975, à renverser les préjugés tenaces que la société entretient alors à propos des victimes (adultes) de viol. Naguère en effet - et les choses n'ont pas encore changé partout de manière radicale à cet égard - ces femmes étaient souvent présumées responsables d'avoir provoqué leur agression par des comportements séducteurs ou pouvant être interprétés comme consentants. Celles qui, malgré ces préjugés, choisissaient de porter plainte, se voyaient en général contraintes à se défendre d'attaques publiques contre leur moralité ou leur crédibilité. Et à celles, largement majoritaires, qui n'osaient pas dénoncer les faits, on reprochait ce silence comme s'il était la preuve qu'elles avaient quelque chose à cacher. Les choses ont commencé à changer dès le moment où des travaux cliniques (en particulier celui de A. Burgess et L. Holmstrom (12)) ont décrit avec précision les séquelles du traumatisme psychique associé au viol, et esquissé le parcours de la victime à travers une séquence classique de honte, d'auto culpabilisation et d'enfermement dans le secret. C'est à partir de là que les tribunaux ont adopté à l'égard des victimes de viol une approche plus empathique illustrée, en Suisse, par la Loi sur l'aide aux victimes d'infraction¹⁰. En toute logique, cette approche

⁹ Si l'on fait abstraction des travaux de Tardieu, quelque peu tombés dans l'oubli ou largement ignorés dans le monde anglo-saxon, c'est cet article de Kempe qui constitue la pierre fondatrice du concept moderne de maltraitance infantile.

¹⁰ Loi sur l'aide aux victimes d'infraction du 4 octobre 1991. Cette loi, qui répond à une initiative populaire de 1980 visant à faire verser par l'Etat une indemnité aux victimes

nosographique, qui donnait aux idées militantes des mouvements féministes la caution de l'analyse scientifique, se devait d'être appliquée aux enfants, ce que firent précisément Burgess et Holmstrom (13), puis, avec davantage de retentissement, Summit (8).

c) **La mouvance épidémiologique** s'inscrit, dès la fin de la seconde guerre mondiale, dans l'immense développement de cette approche médicale qui se trouve à l'interface de la médecine communautaire, de la santé publique et de la sociologie. C'est elle qui, avec de nouveaux outils d'investigation et d'analyse statistique que les progrès de l'informatique rendent de plus en plus performants, dessine en l'espace de quelques années une représentation tangible de l'ampleur des abus sexuels d'enfants. Il vaut la peine de s'y arrêter un instant, car c'est sur la base de ses découvertes, mais tout autant sur celle des incertitudes et des approximations qui les accompagnaient, que l'étude genevoise dont il sera question plus loin fonde ses justifications.

Evaluer l'ampleur : de Kinsey à Finkelhor

Curieusement, le pionnier de l'épidémiologie des abus sexuels chez l'enfant n'était ni épidémiologiste, ni sociologue, ni même médecin. Alfred Kinsey était entomologiste et s'était tout particulièrement consacré au classement taxonomique de quelque 150'000 spécimens d'une seule et même espèce de guêpes (14). C'est pour répondre à la curiosité de ses étudiants en matière de comportements sexuels qu'il entreprit, au début des années 40, la plus grande enquête jamais réalisée sur la sexualité humaine (15,16). Bien qu'affaiblie par certains choix méthodologiques discutables ¹¹, cette étude reste un utile instrument de référence. On y découvre par exemple que sur 4401 femmes âgées de 16 à 45 ans, 1075 (24%) ont rapporté avoir vécu, entre l'âge de 4 et 13 ans, un événement sexuel avec un homme adulte (c'est-à-dire étant âgé d'au moins 15 ans et ayant au moins 5 ans de plus que la victime). Ces événements sexuels ne comportaient aucun contact physique dans 50% des cas (il s'agissait alors essentiellement de rencontres avec des exhibitionnistes). Les événements sexuels comportant au contraire un contact physique - et qui concernaient donc 12% de l'ensemble des femmes interrogées comprenaient pour une moitié des d'infractions, contient aussi des dispositions importantes permettant d'assurer aux victimes assistance, conseils et protection de leurs droits dans les procédures pénales. Elle s'applique aux victimes de toutes formes d'infraction, mais convient spécialement bien aux victimes d'infractions sexuelles dont le risque de victimisation secondaire liée à la procédure est ainsi diminué. attouchements non génitaux, et pour l'autre des attouchements génitaux, des

¹¹ De crainte que des sujets qui n'auraient aucun lien avec lui-même ou avec ses collaborateurs ne refusent de répondre à des questions aussi intimes que celles concernant leur sexualité, Kinsey renonça à enquêter auprès d'un échantillon non sélectionné et représentatif de la population générale. Il interrogea les membres de groupements (paroisses, associations de parents, amicales d'anciens élèves, etc.) après s'être adressé à chacun de ces groupes et avoir sollicité très activement la participation volontaire de leurs membres. Il élimina d'autre part de son analyse tous les sujets appartenant aux minorités ethniques ainsi qu'un large groupe de détenues, soit près de 2000 femmes sur 7789 recrutées. Les renseignements étaient recueillis au moyen d'un entretien direct, semi-structuré et confidentiel, qui portait sur l'ensemble des comportements sexuels. Les questions relatives aux expériences sexuelles vécues pendant l'enfance étaient peu nombreuses et peu approfondies dans ce contexte. Au demeurant, elles étaient omises, pour des raisons qui ne sont pas claires, de l'entretien avec les quelque 8600 hommes ayant participé à l'étude. Ces choix sélectifs, en excluant de l'analyse une large frange de la population caractérisée par son appartenance à des minorités ethniques, à des strates socio-économiques ou éducatives moins favorisées (qui ne fréquentent guère les associations décrites ci-dessus), ou à des segments de population marginalisés (détenues), ont créé un biais qui a probablement conduit à sous-estimer la prévalence des abus sexuels chez l'enfant.

contacts oro-génitaux ou des rapports complets avec pénétration. La prévalence globale des rapports oraux ou avec pénétration génitale était estimée à 1% environ.

Ces chiffres, très considérables à première vue, vont se confirmer à mesure que d'autres études seront lancées, dès la fin des années 70, soit bien après la parution du rapport Kinsey. Lorsque les abus sont définis comme comportant un contact sexuel physique imposé à une fille âgée de moins de 14 ans (dans certains cas, moins de 15 ou 16 ans) par un homme ayant au moins 5 ans de plus, les études les plus rigoureuses (17-22) font état d'une prévalence de 10 à 28%. Dans une revue de la littérature internationale (23), le sociologue américain Finkelhor, en ne prenant en compte que des études épidémiologiques sur des échantillons de populations non cliniques mais avec des définitions plus variables des abus, relève qu'en dehors des Etats-Unis et du Canada, les taux de prévalence des abus sexuels pendant l'enfance ou l'adolescence se situent entre 7 et 36% chez les femmes et entre 3 et 29% chez les hommes, chiffres qui ne sont guère inférieurs à ceux du continent nord-américain. "Avec de tels chiffres, écrit Finkelhor (24), il est clair que virtuellement n'importe quel professionnel de la santé aura affaire à des individus ayant été abusés sexuellement, que l'abus ait été identifié ou pas".

Ces données épidémiologiques ne pouvant plus être ignorées, nous avons entrepris en 1994-95, à Genève, une étude épidémiologique, la première en Suisse, visant à établir de manière fiable la prévalence cumulée des abus sexuels d'enfants. Cette étude est le fruit d'une collaboration originale entre des secteurs médicaux et psychosociaux qui sont tous, à divers égards et sous des éclairages différents, sollicités par la problématique des abus sexuels : la pédiatrie, la psychologie, la médecine sociale et préventive et l'épidémiologie, la médecine scolaire et la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. De ce croisement des compétences est issu un travail qui, naguère, eût été impensable, tant il enfrenait les tabous sociaux : interroger explicitement plus de mille adolescents sur un domaine aussi intime et délicat que celui d'une sexualité non voulue, imposée, potentiellement révélatrice de graves troubles familiaux ou personnels, et probablement traumatisante en elle-même et par les souvenirs que l'enquête pouvait réactiver.

L'ÉTUDE GENEVOISE DE PRÉVALENCE

Méthode

L'enquête a porté sur un échantillon de 1193 écoliers appartenant à 68 classes tirées au sort parmi les 201 classes de 9e année (dernière année de scolarité obligatoire) que comptait le réseau scolaire public genevois. Cet échantillon était représentatif des 3497 élèves inscrits en 9e année en 1994-95. Ces derniers représentaient, au plan cantonal, 88.2% de l'ensemble des élèves de 9e année, les 11.8% restants étant scolarisés dans des établissements privés.

Le questionnaire original conçu pour cette étude comprenait 20 questions, la plupart de type fermé, c'est-à-dire avec un choix limité de réponses possibles proposées aux participants. De généreux espaces étaient disponibles tout au long des 7 pages du document, permettant l'ajout de commentaires libres ou de précisions. L'ensemble du questionnaire pouvait être complété en moins de 45 minutes. Pour la plupart des questions, le choix de réponses à cocher comprenait, en plus de "Oui" et "Non", des propositions telles que : "Je ne veux pas répondre", "Je ne me souviens pas" et/ou "Cela ne m'est jamais arrivé". Les participants ne souhaitant pas répondre à l'une ou l'autre des questions pouvaient ainsi le faire d'une manière à la fois plus active, plus nuancée (et donc mieux interprétable dans l'analyse) que par la simple omission. De surcroît, même les élèves non concernés par des abus sexuels avaient à cocher une réponse pour chaque

question, ce qui permettait d'uniformiser approximativement le temps de complétion du questionnaire et d'éviter de la sorte que la rapidité des uns ou la lenteur des autres ne devienne l'objet de l'interprétativité des camarades de classe. Enfin, les participants étaient encouragés à ajouter des commentaires personnels ou des compléments d'information au sujet des événements rapportés. La validité des réponses pouvait ainsi être évaluée doublement : par leur cohérence interne réciproque - lorsque les réponses à des questions différentes mais complémentaires étaient comparées -, et par la logique et l'unité de sens que l'on pouvait trouver entre les réponses à choix imposé et les commentaires libres qui en constituaient le prolongement.

Avant d'aborder les élèves eux-mêmes, des séances d'information ont été organisées, d'abord au niveau de la Direction générale du Cycle d'orientation et du Service de Santé de la Jeunesse (infirmières et médecins scolaires), puis dans chaque collège à l'intention du corps enseignant et des autres professionnels attachés à l'école (infirmières, conseillers sociaux, personnel administratif, etc.). Il s'agissait d'expliciter les buts et les modalités de l'enquête, d'insister sur le respect des consignes de confidentialité et sur la nécessité de ne pas informer à l'avance les élèves de la date exacte de la passation du questionnaire, de répondre enfin aux nombreuses questions des enseignants sur un sujet très présent dans leurs préoccupations.

Dans un deuxième temps, chacune des 68 classes participantes a été réunie pour annoncer aux élèves le début de l'étude, discuter avec eux, de manière interactive, du concept même des abus sexuels et des diverses définitions qu'il peut y en avoir, et pour les informer du caractère à la fois volontaire, anonyme et confidentiel de l'enquête. Au cours des deux semaines suivantes, à une date qui n'était annoncée à l'avance qu'aux directeurs ou aux doyens des collèges, la passation du questionnaire elle-même a eu lieu, classe après classe. Afin d'éviter toute indiscretion qui aurait pu avoir pour conséquence d'encourager certains élèves (notamment les plus concernés) à s'absenter lors de la passation du questionnaire, les enseignants n'ont eux-mêmes appris qu'à la dernière minute que leur cours était exceptionnellement annulé. Lors de la passation du questionnaire, les participants étaient assis un par pupitre afin de minimiser les risques de communication entre eux et de protéger au mieux la confidentialité des réponses. Deux assistants de recherche recrutés parmi des psychologues licenciés ou diplômés étaient présents lors de la passation du questionnaire, comme lors de la séance d'information préalable. Ces assistants représentaient systématiquement les deux sexes de manière à pouvoir se prêter au mieux, selon les cas, aux éventuelles questions ou confidences des élèves. Sans prétendre offrir une aide thérapeutique, ils pouvaient toutefois donner des conseils pratiques, et en particulier aiguiller les élèves vers une institution ou une autre capable de leur apporter aide ou protection. A tour de rôle, d'autres collaborateurs de l'équipe de recherche assistaient également aux séances en qualité d'observateurs. En revanche, le personnel scolaire n'était pas admis dans les classes.

Anticipant qu'une telle étude pouvait susciter de vives réactions émotionnelles chez des adolescents, tous les efforts ont été réalisés pour répondre aux plus hautes exigences de l'éthique de la recherche. Le projet a non seulement été soumis à la Commission d'Ethique du Département de Pédiatrie, mais aussi à la Direction générale et à l'ensemble des conseillers sociaux du Cycle d'orientation, au Service de la Recherche psychopédagogique, à la Présidence du Département de l'Instruction publique et à celle du Département de l'Action sociale et de la santé de la République et Canton de Genève, ainsi qu'à la Fédération des associations des parents d'élèves du Cycle d'orientation.

Confidentialité et anonymat étaient garantis. La participation était volontaire et fondée sur l'information orale donnée lors de la première rencontre avec les élèves.

La notion d'abus sexuels a été retenue sur la base des réponses aux questions directes ou indirectes du questionnaire, et sur celle des commentaires libres. Dans la plupart des cas, les commentaires libres ont confirmé et amplifié l'information fournie par les réponses aux questions fermées. Des taux de prévalence cumulée ont été calculés pour chaque forme d'abus. Les données ont été regroupées en trois catégories mutuellement exclusives, à savoir : a) abus sexuels avec pénétration; b) abus sexuels avec contact physique mais sans pénétration; c) abus sexuels sans contact physique.

RESULTATS

Participation

Sur 1193 participants potentiels, 1130 étaient présents lors de la passation du questionnaire et 63 absents pour des raisons de santé. Aucun refus de participation n'a été enregistré. Onze participants ont omis d'indiquer leur sexe, 2 ont remis un questionnaire blanc, 1 a répondu aux questions de manière ostensiblement fantaisiste, et 1116 (548 garçons et 568 filles) ont rendu un questionnaire analysable (taux de participation : 93.5%). L'âge des participants allait de 13 à 17 ans; 55.5% des sujets avaient 15 ans et 96.8% étaient âgés de 14 à 16 ans.

Prévalence et types d'abus

Globalement, 60 (10.9%) garçons et 192 (33.8%) filles ont rapporté avoir fait l'expérience d'une activité sexuelle abusive au moins une fois dans leur vie. Ces activités sont décrites selon leurs caractéristiques spécifiques (tableau 1) et regroupées en catégories avec ou sans contact physique (tableau 2).

Toutes ces activités sexuelles abusives ont affecté majoritairement les filles, sauf celles relevant de la mise en présence de matériel pornographique. Les filles ont rapporté des abus avec contact physique 6 fois plus souvent que les garçons (risque relatif = 6.2, IC95: 3.8-10.1), et des abus sans contact 2 fois plus souvent (risque relatif = 1.8, IC95: 1.2-2.5).

Tableau 1. Prévalence des abus selon leurs spécificités et le sexe des victimes⁺

	Garçons (N=548)			Filles (N=568)			Différence entre les taux		Valeur de p*
	N	%	IC95	N	%	IC95	%	IC95	
<i>Abus sans contact[‡]</i>									
Regarder organes sexuels de l'abuseur	16	2.9	1.7 - 4.7	69	12.1	9.6 - 15.1	9.2	6.0 - 12.4	<0.001
Montrer organes sexuels à l'abuseur	13	2.4	1.3 - 4.0	30	5.3	3.6 - 7.5	2.9	0.5 - 5.3	<0.02
Regarder l'abuseur se masturber	8	1.5	0.6 - 2.9	31	5.5	3.7 - 7.7	4.0	1.7 - 6.3	<0.003
Regarder matériel pornographique	28	5.1	3.4 - 7.3	27	4.8	3.2 - 6.9	0.4	-2.4 - 3.1	NS
Etre filmé nu(e) pour pornographie	3	0.5	0.1 - 1.6	4	0.7	0.2 - 1.8	0.2	-0.9 - 1.4	NS
Etre harcelé(e) sexuellement	2	0.4	0.0 - 1.3	5	0.9	0.3 - 2.0	0.5	-0.6 - 1.6	NS
<i>Abus avec contact[‡]</i>									
Faire attouchements sur un autre enfant	2	0.4	0.0 - 1.3	7	1.2	0.5 - 2.5	0.9	-0.4 - 2.1	NS
Subir des attouchements de l'abuseur	12	2.2	1.1 - 3.8	96	16.9	13.9 - 20.2	14.7	11.2 - 18.2	<0.001
Faire des attouchements sur l'abuseur	8	1.5	0.6 - 2.9	27	4.8	3.2 - 6.8	3.3	1.1 - 5.5	<0.002
Subir rapports sexuels avec pénétration	3	0.5	0.1 - 1.6	15	2.6	1.5 - 4.3	2.1	0.5 - 3.7	<0.006
Subir pénétration avec doigt ou objet	3	0.5	0.1 - 1.6	23	4.0	2.6 - 6.0	3.5	1.6 - 5.4	<0.001

⁺ Les participants devaient répondre à la question : "Y a-t-il un adulte ou un enfant plus âgé qui ne vous a pas respecté en vous demandant ou en vous obligeant à...", suivie d'une liste décrivant spécifiquement diverses formes d'abus.* Signification statistique de la différence de prévalence entre garçons et filles calculée par le test du χ^2 .

[‡] Certains enfants ont vécu plus d'une forme d'abus.

Abréviations : IC95 = intervalle de confiance à 95%. NS = non significatif.

Tableau 2. Prévalence et distribution des abus par catégorie

	Garçons (N=548)			Filles (N=568)			Différence entre les taux		Valeur de p*
	N	%	IC95	N	%	IC95	%	IC95	
Tous abus	60	10.9	8.5 - 13.9	192	33.8	29.9 - 37.9	22.9	18.0 - 27.7	<0.001
Abus sans contact ⁺	42	7.7	5.6 - 10.2	76	13.4	10.7 - 16.5	5.7	2.0 - 9.5	<0.002
Abus avec contact, sans pénétration ⁺	12	2.2	1.1 - 3.8	84	14.8	12.0 - 18.0	12.6	9.3 - 15.9	<0.001
Abus avec contact et pénétration ⁺	6	1.1	0.4 - 2.4	32	5.6	3.9 - 7.8	4.5	2.3 - 6.8	<0.001

⁺ Catégories mutuellement exclusives. Les enfants ayant rapporté à la fois des abus avec et sans contact ont été uniquement inclus dans la catégorie avec contact.

* Signification statistique de la différence de prévalence entre garçons et filles calculée par le test du χ^2 .

Abréviation : IC95 = intervalle de confiance à 95

Caractéristiques des victimes et des abuseurs (tableau 3)

Les événements rapportés ont eu lieu pour la première fois avant l'âge de 12 ans chez 92 (46.5%) enfants abusés ayant donné des renseignements sur ce point. Cette proportion ne différait pas entre garçons et filles ni entre les catégories d'abus. Pour 97 (59.5%) filles et 29 (65.9%) garçons abusés, l'épisode abusif constituait un événement unique. Des récurrences ont été plus fréquemment décrites dans les abus avec contact physique (46.3%) que dans les abus sans contact (28.6%, $p < 0.02$). Chez 10 (4.0%) garçons et filles abusés, les abus étaient toujours d'actualité au moment de l'étude. Sur l'ensemble des activités sexuelles abusives pour lesquelles cette précision a été obtenue, 139 (62.1%) ont été le fait de personnes connues par leurs victimes. La proportion des abus commis par un membre de la famille (au sens large) était plus élevée chez les filles (20.5%) que chez les garçons (6.3%, $p < 0.02$). Inversement, la proportion des abus commis par une personne connue mais non apparentée était plus élevée chez les garçons (64.6%) que chez les filles (39.2%, $p < 0.002$). Les abus sans contact physique étaient plus fréquemment le fait d'inconnus (58.3%) que ceux avec contact (22.7%, $p < 0.0001$). Au total, 191 (90.1%) des 212 abus pour lesquels l'information a été donnée, ont été commis par des hommes agissant seuls, sans différence notable entre les diverses catégories d'abus. Les garçons ont décrit davantage d'abus avec contact physique commis sur eux par une femme (27.8%) que les filles (1.9%, $p < 0.001$). Sur 201 abuseurs dont l'âge approximatif a été indiqué par les participants, 71 (35.3%) étaient âgés de moins de 18 ans au moment des faits.

Tableau 3. Caractéristiques principales des victimes et des abuseurs

	Abus sans contact				Abus avec contact			
	Garçons (N=42)		Filles (N=76)		Garçons (N=18)		Filles (N=116)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Age lors des premiers abus</i>								
<8 ans	4	16.7	13	24.1	5	29.4	19	18.4
8-12 ans	8	33.3	17	31.5	5	29.4	21	20.4
>12 ans	12	50.0	24	44.4	7	41.2	63	61.2
Pas de réponse*	18	-	22	-	1	-	13	-
<i>Nombre d'épisodes abusifs</i>								
1	19	67.9	41	73.2	10	62.5	56	52.3
2-5	8	28.6	14	25.0	3	18.8	37	34.6
□6	1	3.6	1	1.8	3	18.8	14	13.1
Pas de réponse*	14	-	20	-	2	-	9	-
<i>Relations avec abuseur(s)</i>								
Membre de la famille	2	6.7	8	12.1	1	5.6	28	25.5
Connaissance hors famille	20	66.7	10	15.2	11	61.1	59	53.6
Inconnu	8	26.7	48	72.7	6	33.3	23	20.9
Pas de réponse*	12	-	10	-	0	-	6	-
<i>Sexe du (des) abuseur(s)</i>								
Homme	26	86.7	52	92.9	12	66.7	101	93.5
Femme	4	13.3	2	3.6	5	27.8	2	1.9
Homme et femme	0	0.0	2	3.6	1	5.6	5	4.6
Pas de réponse*	12	-	20	-	0	-	8	-
<i>Age du (des) abuseur(s)</i>								
<18 ans	13	48.1	11	22.0	5	27.8	42	39.6
18-34 ans	10	37.0	16	32.0	8	44.4	37	34.9
□35 ans	4	14.8	23	46.0	5	27.8	27	25.5
Pas de réponse*	15	-	26	-	0	-	10	-

* Les participants pouvaient, selon les questions, répondre : "Je ne me souviens pas", "Je ne veux pas répondre", "Cela ne m'est jamais arrivé", ou ils pouvaient simplement s'abstenir de répondre. Les pourcentages ne prennent en compte que les réponses effectives.

Révélation des abus par les victimes

Parmi les enfants ayant rapporté leurs réactions après avoir subi des abus, 25 (41.7%) garçons et 122 (63.5%) filles ont indiqué qu'ils avaient fait part à quelqu'un de ce qui leur était arrivé. Pour 13.4% de ces enfants, les révélations n'ont été faites qu'à condition que leur confident accepte de n'entreprendre aucune démarche ou, pour 43.6% d'entre eux, qu'il s'engage à garder le secret. Sur l'ensemble des enfants ayant révélé les abus qu'ils avaient vécus, 7 (4.8%) ont eu le sentiment de n'avoir pas été crus, 39 (26.5%) ont estimé que leurs révélations n'avaient rien changé à la situation et 40 (27.2%) ont indiqué qu'ils avaient au contraire eu le sentiment d'être aidés.

Evaluation du questionnaire par les participants

Plus de 80% des participants (tableau 4) ont trouvé le questionnaire "utile", "intéressant" et "clair". Les filles l'ont jugé "gênant" plus souvent que les garçons, et les garçons "trop long" ou "ennuyeux" plus souvent que les filles.

Tableau 4. Evaluation du questionnaire par les participants

"J'ai trouvé ce questionnaire..."	Garçons (N=548)		Filles (N=568)	
	N	%	N	%
Utile	470	85.8	511	90.0*
Clair	436	79.6	479	84.3*
Intéressant	435	79.4	473	83.3
Gênant	43	7.8	92	16.2*
Ennuyeux	82	15.0	26	4.6*
Trop long	89	16.2	33	5.8*
Trop difficile	12	2.2	9	1.6

* $p \leq 0.05$ pour les différences entre garçons et filles.

Discussion

Qu'une fille sur trois et un garçon sur dix rapportent avoir vécu en personne au moins une situation sexuellement abusive au cours de leur vie, peut donner l'apparence d'une grossière surestimation et générer une légitime interrogation sur ce qui constitue, au juste, un abus sexuel chez l'enfant. La présente étude - à dessein - ne fournit aucune définition arbitraire des abus sexuels; elle offre en revanche une classification strictement descriptive de formes spécifiques d'abus. Intuitivement, il serait cependant tentant de calquer sur cette classification une échelle de gravité des abus sexuels.

On pourrait présumer, par exemple, que les abus sexuels avec contact physique sont plus graves que ceux sans contact, et que des rapports avec pénétration sont plus sévères que de simples attouchements. Rien cependant ne permet d'être aussi affirmatif : d'une part parce que cette étude n'avait pas pour objectif d'évaluer l'impact psychologique des abus sexuels chez l'enfant; de l'autre, parce que les commentaires libres de certains participants ont apporté, sur ce point, des éléments de réponse contradictoires. Ainsi, alors que l'expérience clinique semble montrer que l'impact des abus sexuels est plus marqué lorsqu'il s'agit d'abus intrafamiliaux, répétés et comprenant des contacts physiques accompagnés de menaces ou de violences, plusieurs enfants ont indiqué avoir été sérieusement ébranlés et psychologiquement affectés par des situations abusives volontiers considérées comme relativement bénignes voire banales, telle la rencontre avec un exhibitionniste. La plupart des victimes s'accordaient aussi sur le fait qu'il leur avait été difficile de révéler les abus, quelles qu'en aient été les caractéristiques, et que dans les cas où des révélations avaient été possibles, c'était souvent à la condition expresse que leur interlocuteur s'engage à en respecter le caractère confidentiel.

Si, malgré ces réserves, on utilise néanmoins une classification hiérarchique des abus fondée sur leur sévérité supposée, on constate que la prévalence des abus présumés les plus graves, c'est-à-dire ceux comportant des rapports avec pénétration, est de l'ordre de 1.0% chez les garçons et de 6.0% chez les filles. Bien que considérablement plus faibles que les chiffres correspondant à l'ensemble des catégories d'abus sexuels, ces taux n'en sont pas moins inquiétants à l'échelle d'une société et indiquent que même un pays socio-économiquement privilégié comme la Suisse n'est pas épargné par ce qui paraît être un phénomène universel (23).

Ces chiffres sont du même ordre de grandeur que les estimations de prévalence obtenues dans deux études récentes et en partie comparables à celle-ci. Dans le cadre d'une enquête téléphonique nationale effectuée aux Etats-Unis auprès de 2000 enfants âgés de 10 à 16 ans, 23.5% des filles et 9.6% des garçons ont indiqué avoir été victimes au moins une fois d'abus sexuels tentés ou accomplis (25). Des abus avec contact - qui comprenaient dans cette étude les attouchements génitaux par l'abuseur, les rapports avec pénétration et les activités oro-génitales accompagnés ou non de violence -, ont été rapportés par 6.9% des filles et 1.0% des garçons. En Finlande, plus de 7000 adolescents de 15 à 16 ans ont répondu à un questionnaire anonyme auto-administré portant sur les violences domestiques et les abus sexuels (26). Parmi eux, 7.6% des filles et 3.3% des garçons ont rapporté avoir été contraints par des personnes plus âgées d'au moins 5 ans, à des actes sexuels avec contact (génital ou non). Ces chiffres sont proches de ceux que l'on relève à Genève, en appliquant le même critère de différence d'âge entre abuseur et victime, à savoir 11.0% pour les filles et 2.5% pour les garçons.

Bien qu'avec des méthodes d'échantillonnage et des questionnaires différents, les études américaine, finlandaise et genevoise ont en commun une caractéristique essentielle : toutes trois ont établi la prévalence des abus sexuels chez l'enfant en s'adressant à des populations temporellement plus proches des abus rapportés que dans les autres enquêtes épidémiologiques réalisées jusqu'ici. Elles ont ainsi évité les écueils de perte ou de distorsion de mémoire rencontrés dans la plupart des études effectuées auprès d'adultes et peuvent par conséquent se prévaloir de résultats plus rigoureux. De surcroît, et contrairement à ce que l'on pense communément, la fiabilité des informations que donnent les adolescents, au travers de questionnaires anonymes, sur des sujets sensibles tels que le suicide, la sexualité ou la toxicomanie, semble être égale voire supérieure à celle des adultes (27).

Cette évolution dans l'approche investigative des abus sexuels chez l'enfant est aussi, sans doute, à l'origine de constats inattendus. Par exemple, les participants ont indiqué que plus d'un tiers des abuseurs étaient eux-mêmes des adolescents, confirmant de ce fait que le passage à l'acte abusif n'attend pas l'âge adulte pour devenir opérant. Qu'une telle proportion d'abuseurs appartienne au même groupe d'âge que celui des victimes devrait, par ailleurs, nous inciter à nous pencher attentivement sur les comportements des adolescents liés à la rencontre, à la séduction et à la conquête de l'autre. Il est bien possible que pour une minorité non négligeable d'entre eux, la recherche, puis la découverte de la sexualité incluent simultanément (mais au travers de quels dérapages ?) celles de la violence et du traumatisme.

Etant donné la sensibilité du sujet auquel étaient confrontés des adolescents, il convient de souligner l'importance du fait même que cette étude ait pu être réalisée. Une laborieuse préparation visant à assurer le respect des plus hautes exigences éthiques, de fermes

appuis politiques et administratifs, ainsi qu'un partenariat opérationnel complexe avec 17 écoles, ont constitué la condition sine qua non de la réalisation du projet. Il était aussi primordial de réduire le plus possible le risque qu'une telle approche puisse engendrer chez certains participants des réactions psychologiques indésirables ou dangereuses. Les renseignements que nous avons recueillis au cours des semaines qui ont suivi la passation du questionnaire, à la fois dans les écoles et auprès des services de psychiatrie ou des organismes s'occupant des problèmes de maltraitance, nous ont permis de constater que cet objectif avait été pleinement atteint. L'une des raisons pour lesquelles cette étude a pu se dérouler pratiquement sans problème relève de la participation sérieuse et responsable des adolescents eux-mêmes. Comme beaucoup d'entre eux l'ont exprimé au travers de leurs commentaires écrits ou oraux, il est clair qu'un tel sujet les touche, les concerne et les motive. Nombreux sont ceux qui ont souhaité que davantage de recherches et d'actions soient entreprises dans ce domaine.

Ces réactions positives de la part de jeunes participants constituent un sérieux encouragement à entreprendre non seulement de nouvelles enquêtes épidémiologiques, mais aussi à développer des stratégies de prévention et d'intervention et à renforcer la formation de professionnels médicaux et psycho-sociaux hautement qualifiés.

Références bibliographiques

- Tardieu A. *Etude médico-légale sur les attentats aux moeurs*. Paris, J.-B. Baillière et fils, 7e éd., 1878.
- Brouardel P. *Les attentats aux moeurs*. Paris, J.-B. Baillière et fils, 1909.
- Freud S. Préface à J.G. Bourke : *Scatologic rites of all nations*, cité par Masson (4), p. 52.
- Masson JM. *Le réel escamoté. Le renoncement de Freud à la théorie de séduction*. Paris, Aubier, 1984.
- Freud S. Lettre à W. Fliess, 26.4.1896, citée in: Schur M. *La mort dans la vie de Freud*. Paris, Gallimard, 1975, p. 135.
- Freud S. L'étiologie de l'hystérie (1986). In: *Névrose, psychose et perversion*. Paris, Presses universitaires de France, 1973, pp. 83-112 (traduction légèrement modifiée selon Masson (5), p. 27.
- Ferenczi S. Confusion de langue entre les adultes et l'enfant : le langage de la tendresse et de la passion. In : *Œuvres complètes*, vol. 4 : 1927-1933, Psychanalyse IV. Paris, Payot, 1982, p. 138.
- Summit RC. The child sexual abuse accommodation syndrome. *Child Abuse Negl* 1983, 7:177-193.
- Miller A. *C'est pour ton bien - Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris, Aubier, 1984 et : Miller A. *La connaissance interdite - Affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie*. Paris, Aubier, 1990.
- Lebovici S. La théorie de la séduction. In: Gabel M (Ed.). *Les enfants victimes d'abus sexuels*. Paris, Presses universitaires de France, 1992, pp. 11-17.
- Kempe CH, Silverman FN, Steele BF, Droegemueller W, Silver H. The battered child syndrome. *J Am Med Assoc* 1962; 181:17-24.

Burgess A, Holmstrom L. Rape trauma syndrome. *American Journal of Psychiatry* 1974; 131:981-986.

Burgess A, Holmstrom L. Sexual trauma of children and adolescents : pressure, sex and secrecy. *Nursing Clin N Amer* 1975; 10:551-563.

Leventhal JM. Have there been changes in the epidemiology of sexual abuse of children during the 20th century ? *Pediatrics* 1988; 82:766-773.

Kinsey AC, Pomeroy WB, Martin CE. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia, WB Saunders, 1948.

Kinsey AC, Pomeroy WB, Martin CE et al. *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia, WB Saunders, 1953.

Russell DEH. The incidence and prevalence of intrafamilial and extrafamilial sexual abuse of female children. *Child Abuse Negl* 1983; 7:133-146.

Anderson J, Martin J, Mullen P, Romans S, Herbison P. Prevalence of childhood sexual abuse experiences in a community sample of women. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1993; 32:911-919.

Badgley R, Allard H, McCormick N, Proudfoot P, Fortin D, Ogilvie D, Rae-Grant Q, Gelinias P, Pepin L, Sutherland S. *Sexual offenses against children*. Ottawa, Canada, Canadian Government Publishing Centre, 1984.

Kilpatrick A. Some correlates of women's childhood sexual experiences : a retrospective study. *J Sex Res* 1986; 22:221-242.

Siegel JM, Sorenson SB, Golding JM, Burnham MA, Stein JA. The prevalence of childhood sexual assault : the Los Angeles epidemiologic catchment area project. *Am J Epidemiol* 1987; 126:1141-1153.

Mullen PE, Romans SE, Walton VA, Herbison GP. Impact of sexual and physical abuse on women's mental health. *Lancet* 1988; 1:841-845.

Finkelhor D. The international epidemiology of child sexual abuse. *Child Abuse Negl* 1994; 18:409-417.

Finkelhor D. Abus sexuel et santé sexuelle chez l'enfant : nouveaux dilemmes pour le pédiatre. *Schweiz Med Wochenschr* 1994; 124:2320-2330.

Finkelhor D, Dziuba-Leatherman J. Children as victims of violence: A national survey. *Pediatrics* 1994; 94: 413-420.

Sariola H, Uutela A. The prevalence of child sexual abuse in Finland. *Child Abuse Negl* 1994; 10: 827-835.

Narring F, Michaud PA. Methodological issues in adolescent health surveys: The case of the Swiss multicenter adolescent survey on health. *Soz Präventivmed* 1995; 40: 172-182

LES GROUPES MALTRAITANCE EN VALAIS

Christian NANCHEN, Chef de l'OPE, Sion

1. Mandat et composition du groupe de travail

Par décision du 30 juin 1999, le Conseil d'Etat a nommé un groupe de travail chargé :

- d'analyser le mandat confié le 8 juin 1994 et de proposer des modifications éventuelles ;
- de faire des propositions pour améliorer les procédures mises en place afin d'assurer la protection des enfants ;
- de proposer des solutions concernant les ressources en personnel (secrétariat, administration) en tenant compte des moyens disponibles.

Le groupe de travail était constitué de la manière suivante :

Présidence : M. Walter Schnyder, chef du Service d'aide à la jeunesse, Viège
Vice-présidence : Dr René Tabin, pédiatre, Venthône
Membres : M. Jean-Pierre Cretton, directeur des écoles, Martigny
Mme Mireille Dubois, secrétaire du Groupement valaisan des centres médico-sociaux, Sion
M. André Fagioli, juriste, Chippis
M. Christian Nanchen, responsable de l'Office cantonal des mineurs, Sierre
Dr Denis Paccaud, pédiatre, Monthey
Dr. Herbert Roten, pédiatre, Viège
M. Olivier Vergères, responsable de la surveillance des chambres pupillaires, Sion
M. Guy Voide, inspecteur scolaire, Martigny
Mme Therese Zenhäusern, psychologue, Office médico-pédagogique, Brigue.

Afin de répondre au mandat confié par le Conseil d'Etat, les membres se sont rencontrés à sept reprises, la première séance s'est déroulée le 1er septembre 1999. De plus, une séance d'information et de réflexion a eu lieu avec le „Can-team“ du CHUV (Dr Jean-Jacques Cheseaux et Mme Brigitte Nicod).

Des questions plus spécifiques ont été étudiées en sous-groupes, notamment :

- l'élaboration d'un modèle de recensement des données statistiques relatives aux situations de maltraitance infanto-juvénile dans notre canton,
- les mesures de prévention des mauvais traitements et de l'exploitation sexuelle des enfants auprès des familles, de l'école et des institutions de santé.

Avant de soumettre ce rapport au Conseil d'Etat, plusieurs membres du groupe de travail ont participé à une journée d'étude organisée à l'Hôpital de Sierre sur le thème „Comment renforcer la prévention de la maltraitance et des abus sexuels envers les enfants?“.

2. Rappels historiques

Schéma A

Modèle A

Quatre collectifs pour le Valais romand, composés de manière différente d'une région à l'autre.

Dans la partie alémanique du canton, les structures fonctionnent au niveau des organisations déjà en place.

Aucun organisme cantonal coordonne les activités des équipes régionales. Une politique cantonale émanant des activités régionales fait défaut.

En septembre 1992, le premier collectif contre les mauvais traitements et l'exploitation sexuelle des enfants a été mis en place dans notre canton, à Monthey. Il était composé d'une équipe pluridisciplinaire formée d'un pédiatre, d'une psychologue, d'une assistante sociale et d'autres intervenants de santé.

Suite à la réunion du 26 janvier 1993, placée sous la présidence du pédiatre André Spahr, il a été proposé de mettre en place un collectif contre les mauvais traitements et l'exploitation sexuelle des enfants :

- à Sierre (Dr René Tabin ; Mme Asuncion Pescador, OMP ; M. Jean-Pierre de Balthasar, OCM ; Me André Fagioli, Chambre pupillaire de Chippis ; ...),
- à Sion (Dr Henri Kuchler ; Mme Nicole Marcanti, OMP ; Mme Monique Casal, OCM, ...),
- et, dans une troisième étape, à Martigny (Dr Jean-Pierre Bossi ; Catherine Praplan, OMP ; Emile Schürmann, OCM ; F. Vocat ; Daniel Moulin, CMS ; ...).

Dans le Haut-Valais, il n'a pas été créé de groupes de protection infanto-juvénile (Kinderschutzzentren) formé d'équipes pluridisciplinaires. Les organisations et les intervenants s'occupant d'enfants (pédiatres, OMP, OCM, CMS, LAVI....) ont apporté des réponses significatives et, le cas échéant, ont créé des réseaux de collaboration interdisciplinaire.

Depuis les années 1980, des investissements importants ont été consentis dans la prévention, l'évaluation et la prise en charge (formation de base et perfectionnement) des professionnels s'occupant d'enfants victimes de mauvais traitements ou d'exploitation sexuelle.

On a également sensibilisé à la problématique des mauvais traitements et de l'exploitation sexuelle des enfants, les personnes relevant du domaine de l'enseignement et de l'éducation spécialisée. C'est ainsi que la problématique est traitée dans les programmes de formation de base et lors de journées de perfectionnement des éducateurs spécialisés, des éducatrices de la petite enfance, des assistants sociaux, des maîtres socio-professionnels

(Centre de formation pédagogique et sociale) et du corps enseignant. Le thème est également abordé dans le cadre de la formation de base des médiateurs scolaires. A l'initiative des Ecoles de parents (Schule-Elternhaus, Müttervereine), des informations ont été données dans différentes communes du canton.

En ce qui concerne les enfants, il faut relever qu'il est d'abord du devoir des parents de les informer sur leurs droits et sur les moyens qu'ils ont de se protéger des mauvais traitements et de l'exploitation sexuelle. Dans ce domaine, en collaboration avec des conseillères en planning familial, des médecins scolaires et des infirmières scolaires, l'école seconde les parents.

Décision du Conseil d'Etat du 8 août 1994 relative aux collectifs

Mandat : La coordination de l'action en faveur de l'enfance maltraitée est confiée à des groupes de travail interdisciplinaires reconnus, notamment en tant qu'organismes (...), par le Département de la santé publique, d'entente avec les autres départements concernés.

Composition : Ces groupes de travail sur la maltraitance infantile sont composés notamment de médecins, d'enseignants, de représentants des chambres pupillaires communales, des tribunaux, du Service cantonal d'aide à la jeunesse, des centres médico-sociaux, de foyers spécialisés pour enfants.

Au besoin, ces groupes de travail pourront faire appel à des consultants.

Mission : recenser les cas de maltraitance infantile;
établir, de manière coordonnée avec les différentes personnes ou institutions concernées, une prise en charge optimale des cas signalés.

Problèmes rencontrés:

Recensement :
difficile et incomplet
critères de diagnostic
manques de moyens
mandat légal : autorité tutélaire (art. 358ter CPS)

Coordination de la prise en charge:
situation non signalées
difficultés pratiques (enquêtes)
absence de réponse au signalement
absence d'information en retour

Propositions aux autorités.

Le 26 juin 1996, le Conseil d'Etat a transféré la responsabilité de la surveillance et du subventionnement des groupes maltraitance au Département de l'éducation, de la culture et du sport, par le Service cantonal d'aide à la jeunesse.

Il y a exploitation sexuelle lorsqu'un adulte (ou un mineur) :

- utilise délibérément le corps d'un enfant pour satisfaire des besoins sexuels,
- exige de l'enfant des satisfactions sexuelles,
- l'inclut dans des activités sexuelles.

La violence structurelle : les formes de violence structurelle ne proviennent pas d'un seul individu, mais reposent sur les structures et les comportements sociaux. Les conditions de vie et de développement comme la guerre, la faim, la pauvreté, les mauvaises conditions d'habitation et la pollution portent atteinte à la sécurité et à certains besoins vitaux et ne respectent pas les droits sociaux de l'enfant.

La violence structurelle est une violence au sens large. Elle naît de la structure asymétrique et hiérarchique de notre société ainsi que des rapports de force et de dépendance qui en découlent. Elle se traduit par des conditions de vie et de développement hostiles à l'enfance.

Citons comme autres exemples de violence structurelle, les articles et la publicité sexistes ou l'exploitation sexuelle des enfants sur Internet à des fins commerciales.

4. Thèmes traités

Le groupe de travail a procédé à une analyse des responsabilités et des ressources pour prévenir les mauvais traitements envers les enfants et l'exploitation sexuelle des enfants.

Chambres pupillaires : Dans certaines situations, les chambres pupillaires ont de la difficulté à réagir rapidement. Afin qu'elles puissent répondre efficacement, il est nécessaire que l'autorité tutélaire puisse bénéficier du soutien d'un organe spécialisé dans la protection des enfants. Le plus souvent, cette tâche est accomplie par l'Office cantonal des mineurs. Néanmoins, cet office souffre depuis des années d'un manque de personnel, ce qui ne permet pas dans tous les cas une réaction rapide et une aide à long terme. La décision quant aux mesures civiles de protection des enfants relève des autorités tutélares.

L'Office cantonal des mineurs : La nouvelle loi en faveur de la jeunesse confie à l'Office cantonal de mineurs des missions de prévention, de protection, d'évaluation, de conseils aux parents, aux enfants et des expertises à l'intention de l'autorité. Dans le domaine des mauvais traitements et de l'exploitation sexuelle des enfants, le canton dispose d'un organisme intéressant. Il faut cependant relever qu'actuellement cet office, par un manque de personnel, n'est pas toujours à même de répondre de manière rapide et efficace lorsqu'il faut intervenir dans une situation de mauvais traitements et d'exploitation sexuelle des enfants. Cette situation de sous-dotation en personnel a également été relevée par les autres services publics.

La LAVI : Le Valais dispose de trois centres de consultation LAVI, qui sont chargés d'assurer une aide immédiate, d'aider les victimes dans leurs démarches et d'apporter une aide à moyen terme. Cet organisme se base sur la loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infraction (LAVI). Lors de maltraitance envers des mineurs, son intervention se situe souvent dès qu'une autorité a été saisie de l'infraction commise envers une personne.

Les intervenants de santé : dans le cadre des professionnels de la santé, les situations de mauvais traitements envers les enfants et d'exploitation sexuelle des enfants sont souvent

détectés ou signalés dans le cadre de la consultation chez le pédiatre ou dans les hôpitaux (urgences, service de pédiatrie). Une détection des situations à risque et une prise en charge de celles-ci peuvent également être effectuées à partir des constatations faites dans des services traitant des adultes (en particulier gynécologie-obstétrique et urgences).

Une violence entre adultes constitue un facteur de risque important pour la survenue d'une maltraitance infantile. Ces situations devraient être reconnues comme des situations à risque et des mesures préventives instaurées (signalement aux collectifs).

Le médecin a souvent besoin de disposer d'un organe qui assure avec lui la mise en place de solutions de protection infanto-juvénile des enfants concernés.

L'école : dans le domaine des mauvais traitements et de l'exploitation sexuelle des enfants, l'école est un lieu de dépistage et de prévention privilégié. Actuellement, la formation de base et le perfectionnement des maîtres, ainsi que les programmes de prévention spécifiques et les unités hebdomadaires pour traiter des contenus concernant la prévention spécifique, méritent d'être mieux adaptés aux besoins des jeunes. Lorsqu'un enseignant est confronté à de telles situations, il est indispensable qu'il soit bien informé sur les procédures à respecter. A ce sujet, le chapitre „Comment agir ?“ de la brochure „Maltraitance et abus sexuels : protéger les enfants“ qui a été distribuée à tout le personnel enseignant contient des informations utiles et recommandables. Il est également souhaitable que les spécialistes s'occupant des enfants victimes d'un tel acte témoignent d'une vraie collaboration avec le maître.

Afin que l'école puisse mieux contribuer à la prévention et à l'aide aux enfants dans ce domaine précis, il est nécessaire que le corps enseignant reçoive une formation adéquate et que les planches horaires hebdomadaires réservent une place à l'éducation à la santé. Le président et le vice-président du groupe de travail se sont adressés dans ce sens au DECS.

5. Organisation

Dans le cadre de son mandat, le groupe de travail a comparé les 3 différents modèles d'organisation ci-après :

Modèle B

Création d'un collectif dans chacune des six régions sanitaires. Les collectifs régionaux doivent être constitués des intervenants suivants : pédiatre, collaborateur OMP, collaborateur OCM, assistant social CMS, juriste, intervenants de la LAVI, représentant des chambres pupillaires, infirmière CMS.

Création d'un organe cantonal composé des présidents des six centres régionaux, d'un représentant de l'école, des hôpitaux, des instances judiciaires, des instances tutélaires et des CMS.

Modèle C

S'appuyant sur la planification hospitalière, ce modèle prévoit la création de trois collectifs : un pour le Haut-Valais, un pour le Valais central et un pour Bas-Valais. Ceux-ci sont constitués des intervenants suivants : pédiatre, collaborateur OMP, collaborateur OCM, juriste, intervenants de la LAVI ou assistant social CMS, représentant des chambres pupillaires, infirmière CMS, conseillère en planning familial.

Création d'un organe cantonal composé des présidents des centres régionaux, d'un responsable de l'école publique, d'un médecin hospitalier (au cas où il n'est pas déjà représenté), d'un juge d'instruction pénale, d'un inspecteur des chambres pupillaires, de la secrétaire des CMS/LAVI, d'un représentant du SCAJ.

Modèle D

Sur la base du modèle vaudois, chaque institution dispose de sa propre équipe de protection infanto-juvénile. Le cas échéant, chaque organisme a son propre centre de compétence pour répondre aux problèmes spécifiques des mauvais traitements envers les enfants et de l'exploitation sexuelle des enfants. Disposeraient notamment de telles structures : les hôpitaux, les pédiatres, l'Ecole, l'OMP, l'OCM, les autorités tutélaires et les CMS/LAVI.

Création d'une commission cantonale réunissant ces différents centres de compétence afin de contribuer à la mise sur pied d'une politique cantonale.

Modèle choisi

A l'unanimité, le groupe de travail a proposé le **modèle C** et le Conseil d'Etat l'a adopté. Ce dernier s'identifie à la planification hospitalière. Il est plus léger que les autres modèles, permet une fonctionnalité plus importante dans les régions et facilite le renouvellement des intervenants.

Parmi les différentes personnes faisant partie de chacune des équipes régionales, il a fallu être attentif à la représentation des districts, ainsi qu'à une représentation des deux sexes. Pour le Chablais, il fallait étudier dans quelle mesure les autorités vaudoises pourraient nommer des représentants du Chablais vaudois, qui formera une équipe commune avec les représentants valaisans.

A l'exception des pédiatres, il est souhaitable que les membres des équipes régionales exercent leur mandat pour une période de deux à quatre ans. Les membres de l'organisme cantonal nommés par le Conseil d'Etat pour une période administrative sont :

- Membres :
- Dr Jean-Pierre Bossi, Martigny
 - Me Jean-Dominique Cipolla, Martigny
 - Mme Mireille Dubois, Sion
 - M. Pierre-Marie Gabioud, Champéry
 - Dr Catharina Hürlimann Nicollier, Sion
 - Dr Herbert Roten, Viège
 - M. Robert Steiner, Sion
 - M. le Juge Bernhard Tenud, Steg
 - Un membre de la Commission parlementaire sur la famille. M. Carron

Composition du Groupe du Haut-Valais

PRÉSIDENT : **DR HERBERT ROTEN, VIÈGE**

- Membres :
- Mme Zita Burgener, Loèche
 - Mme Marie Furrer, Viège
 - Mme Christine Imoberdorf, Brigue
 - M. Urs Mathier, Loèche
 - M. Ernst Petrig, Brigue
 - Mme Doris Vogel, Brigue
 - Mme Therese Zenhäusern, Viège

Composition du Groupe du Valais central

PRESIDENT : **DR CATHARINA HÜRLIMANN, SION**

- Membres :
- Mme Charlotte Christen, Sierre
 - Mme Dominique Elsig, Sion
 - Mme Marie-Hélène Imesch, Sierre
 - Mme Asuncion Pescador, Sion
 - Mme Anne-Christine Sabatier, Sion
 - Mme Geneviève Schwery, Sierre
 - Mme Catherine Zufferey Arnold, Grimisuat

Composition du Groupe du Bas-Valais

PRESIDENT : **DR JEAN-PIERRE BOSSI, MARTIGNY**

- Membres :
- Mme Lise Berney L'Huillier, Monthey
 - Mme Fabienne Franzetti, Leytron
 - Mme Geneviève Gay-Balmaz, Martigny
 - Mme Lucie Genolet, Hérémence
 - Mme Catherine Praplan, Martigny

- Mme Catherine Seppey, Saxon
- Mme Anne-Françoise Tornare-Roux, Monthey

6. Cahier des charges des collectifs régionaux contre les mauvais traitements et l'exploitation sexuelle des enfants

Les équipes régionales ont pour tâche, notamment :

- de recenser, dans leur région, les situations de mauvais traitements envers les enfants et les situations d'exploitation sexuelle des enfants et de les transmettre à l'organisme cantonal ;
- de coordonner, dans leur région, les actions d'information et de prévention par l'élaboration d'un plan d'action annuel ;
- de mettre sur pied une offre de formation continue à l'attention des professionnels de la région ;
- de s'assurer que le suivi des cas de mauvais traitements d'enfants et d'exploitation sexuelle des enfants a été correctement effectué ;
- de favoriser l'échange entre les différents professionnels de leur région concernés par les mauvais traitements et l'exploitation sexuelle des enfants.

7. Cahier des charges de la commission cantonale contre les mauvais traitements et l'exploitation sexuelle des enfants

La commission cantonale ont pour tâche, notamment :

- de recueillir l'ensemble des données concernant le recensement des cas des mauvais traitements et d'exploitation sexuelle des enfants dans le canton et d'établir un rapport à l'intention du Département compétent ;
- d'établir annuellement un rapport à l'intention du Département compétent sur l'activité des différents collectifs régionaux ;
- de faire annuellement des propositions au département compétent pour ce qui regarde la politique globale concernant les mauvais traitements envers les enfants et l'exploitation sexuelle des enfants ;
- de coordonner et d'harmoniser l'action des collectifs régionaux contre les mauvais traitements envers les enfants et l'exploitation sexuelle des enfants ;
- de soutenir le fonctionnement des collectifs régionaux contre les mauvais traitements envers les enfants et l'exploitation sexuelle des enfants ;

- de proposer un programme de formation continue à l'intention des membres des collectifs régionaux.

8. Implication financière

Pour la commission cantonale	fr.	3'120.-
Pour les 3 groupes régionaux (fr. 7'800.- x 3)	fr.	23'400.-
Frais de déplacements	fr.	3'000.-
Perfectionnement	fr.	4'500.-
TOTAL	fr.	34'020.-

Ce budget tient uniquement compte des coûts occasionnés par des intervenants privés.

Si l'on prend également en compte le coût des intervenants travaillant dans des institutions publiques, on arrive à un montant de fr. 86'160.-.

9. Conclusion

L'intégrité physique et psychique, ainsi qu'un cadre social adéquat, font partie des droits de base de l'enfant. Dans notre canton, la protection de l'enfant est assurée, en premier lieu, par les parents. Les autorités, les services publics et les intervenants de santé sont appelés à apporter aux parents une aide subsidiaire.

La prévention des situations mettant en danger les droits fondamentaux de l'enfant est primordiale. Lorsqu'un enfant subit des mauvais traitements ou lorsqu'il est sujet à une exploitation sexuelle, la rapidité et l'efficacité de l'intervention sont de première importance, afin de prendre toutes les mesures prévenant toute nouvelle maltraitance.

Lors de la dernière session du Grand Conseil, le Parlement valaisan a voté une nouvelle loi en faveur de la jeunesse qui prévoit une politique de prévention, de protection et d'aide pour les enfants dont le développement est perturbé ou en danger de l'être encore plus efficace. Pour que cet instrument puisse déployer ses effets, il est nécessaire de créer et de renforcer les structures favorisant le développement et la protection.

ROLE DE LA JUSTICE DANS LES ABUS SEXUELS

M. Pascal FLOTRON, Procureur du Jura bernois et Seeland

Remarques préliminaires

Je ne suis pas un théoricien, principalement je suis un praticien et mes premières fonctions dans la justice (j'étais président du TM à Moutier et Bienne), puis un certain nombre d'affaires dans la région du Jura bernois et de Bienne m'ont amené à me pencher et à m'occuper de la questions des abus sexuels depuis plusieurs années.

Je ne suis pas le seul, sous l'égide de la CAPP (conférence des autorités de poursuite pénale de Suisse romande et du Tessin), une commission COMAMAL (commission des magistrats qui s'occupent de maltraitance) a vu le jour et ce que je vais être appelé à vous exposer ressort aussi des travaux et des discussions au sein de notre commission.

J'ajoute que je n'ai pas la prétention de vous présenter un cours universitaire (ce dont je serai bien incapable), mais ce que j'appellerais une causerie, une causerie sur un sujet complexe.

Complexe pour plusieurs raisons que je vais passer en revue :

I.

Le droit est normatif, cela veut dire que par la norme du droit, la société (agissant par le législateur, en Suisse le parlement) veut cadrer et le monde qui nous entoure, et nos actions. (*Attention, je parle du droit continental, je ne parle pas du droit anglo-saxon qui travaille plutôt suivant le principe du précédent...*).

Le droit est donc réducteur, il tente de réduire les comportements, les actions dans des descriptions qui, par la force des choses, doivent être courtes.

Or, l'homme est de contour flou, incertain et surtout évolutif.

Le comportement humain est lui aussi incertain, pas facilement descriptible.

La justice (plus précisément les acteurs de la justice : juges d'instruction, présidents de tribunal, avocats, policiers) doivent donc examiner si les comportements humains qu'on leur présente « entrent » dans le cadre serré de ce que la loi réprovoe.

Cela commence déjà par les définitions de la loi.

Sans entrer dans les détails, on rappellera que :

En 1992, le législateur a voulu simplifier certaines définitions et il a aussi voulu éviter que l'on doive choisir entre acte sexuels, contraire à la pudeur, etc.

C'est pour cela qu'il ne fait plus qu'une seule distinction, entre :

acte sexuel	acte d'ordre sexuel
<p>Définition : L'acte de coït au sens propre du terme ; en d'autres termes, il faut que la verge de l'homme pénètre, même partiellement et/ou momentanément, dans le vagin de la femme¹². Tout autre pénétration n'est pas un acte sexuel, mais un acte d'ordre sexuel.</p>	<p>Définition : Toute activité corporelle, sur soi-même ou sur autrui qui tend à l'excitation ou à la jouissance sexuelle d'un des participants au moins¹³.</p>
<p>Remarques : On notera que en fait, les notions subjectives de jouissance, de plaisir, ne font pas partie de la définition. On notera que la relation doit être homme sur femme. Il faut toutefois savoir qu'au niveau de la complicité, voire de l'instigation, une femme peut être coupable.</p>	<p>Remarques : Lorsque la victime est un enfant, cette définition doit être comprise dans un sens large, car le législateur veut protéger les enfants¹⁴. La définition laisse une certaine place à l'interprétation. Le tribunal fédéral¹⁵ a précisé comment on pouvait appréhender le comportement en faisant 3 catégories : 1. les comportements qui, selon une appréciation externe, n'ont pas de connotation sexuelle (<i>ex. : taper sur la joue, donner une bise sur les joues au moment de partir</i>); ceci ne tombe pas sous le coup de la loi. 2. les comportements qui ont un caractère sexuel aux yeux d'un observateur neutre. La motivation sexuelle de l'auteur ne joue pas de rôle (<i>ex. : introduire un doigt dans le vagin d'une fillette, lécher les parties génitales, toucher la poitrine d'une jeune fille, le baiser lingual</i>). 3. Les comportements ambivalents, soit les actes qui ne sont ni neutres d'un point de vue extérieur, ni n'ont une connotation sexuelle évidente. Ici la motivation sexuelle est susceptible de jouer un rôle (<i>ex. : caresser le genoux, les épaules d'une élève</i>). Il faut enfin rappeler que l'appréciation de l'enfant ne joue pas de rôle quant à la réalité de l'acte.</p>

Deux autres exemples pour illustrer cette problématique :

¹² Corboz, I, p. 282

¹³ Corboz, II, p. 172

¹⁴ Corboz, II, p. 172-173 / ATF 125 IV 62

¹⁵ ATF 125 IV 58 ss

Lisons par exemple l'article 187 CPS qui est l'article de base sur les abus sexuels envers enfants : cet article est court, alors que la réalité qu'il veut décrire peut prendre de nombreux aspects.

La loi prohibe la contrainte sexuelle, définie à l'article 189 CPS.

Or, le terme de contrainte peut poser problème :

Que veut dire contrainte ici :

Cela veut dire qu'il suffit que, selon les circonstances concrètes du cas, la soumission de la victime soit compréhensible¹⁶.

Et, pour simplifier (!) la loi n'est, à nouveau, pas exhaustive, dans son énumération des moyens de contrainte :

- ◆ les menaces = l'auteur fait redouter à la victime la survenance d'un préjudice. La menace peut être verbale, mais aussi physique (main levée pour donner une baffe). La menace peut être à l'adresse de la victime ou de gens proches de celle-ci (« je vais tuer tes parents ! »).
- ◆ la violence = l'usage de la force physique. Il suffit que cette violence soit efficace en fonction des circonstances. Un emploi limité de force peut suffire (ex. : un adulte de 100 kg qui pousse une fillette de 10 ans / 30 kg contre un mur exerce une violence !). Par exemple, dans une affaire de Moutier une fillette a dit : « il m'a coincée contre pupitre » → en tenant compte en plus de la taille des protagonistes (homme de 25 ans environ, fillette de 8 ans), on voyait que la fillette ne pouvait plus bouger, sans même que le prévenu ne fasse usage de beaucoup de force, sa « simple force » d'homme et son « simple poids » permettait de retenir l'usage de force, donc de violence où l'entend la loi. Le TF a aussi admis qu'il y avait usage de violence dans le cas d'un adulte qui retenait sur ses genoux un enfant en l'enlaçant. La violence ce n'est donc pas uniquement le sang qui gicle, les coups qui tombent, les liens qui enserrant....
- ◆ les pressions d'ordre psychique = nous entrons ici dans un domaine qui peut paraître flou car on ne peut pas « mesurer » ce genre de pressions. On vise ici un comportement de l'auteur qui provoque, intentionnellement, chez la victime des effets d'ordre psychique (peur, angoisses, sentiment de malaise, sentiment de « situation sans espoir »), propres à la faire céder. Ici, particulièrement en ce qui concerne les enfants, on peut penser aussi au « chantage » aux sentiments (« si tu parles, ton papa/ta maman ne t'aimera plus »), voire le chantage aux sentiments sur un objet (« je jette ton ours en peluche si tu cries »), voire sur le sentiment de culpabilité (« si tu parles, j'irai en prison » - sous entendu, « ce sera ta faute »).
- ◆ la mise hors d'état de résister = ici, comme on a déjà dans les autres cas une mise hors d'état de résister, ce passage de la loi est principalement pensé pour les cas d'usage de moyens particuliers tels que le somnifère, la drogue, l'hypnose. Ces cas seront relativement rares.

¹⁶ ATF 122 IV 101

- ◆ les autres moyens = ici on veut englober tous les autres cas où l'auteur exploite une situation qui lui permette de l'acte sans tenir compte du refus de la victime et un tel cas sera toujours réalisé lorsque la victime est dans une situation telle que qu'il serait vain de résister ou d'appeler à l'aide, ou que cela amènerait à des préjudices disproportionnés. On pourrait penser par exemple au cas où le « couple » se trouve à une distance importante de toute aide possible (par ex isolé dans une cabane de montagne)....

Ces quelques données vous montrent la difficulté parce que, notamment, le terme de contrainte et/ou de violence est souvent compris dans un sens différent.

Ceci est important car lorsque l'on parle du rôle de la justice, il faut d'abord se rappeler que l'exercice de la justice s'exerce dans un carcan qui ne permet pas tout.

II.

La base de la société de droit est le respect des règles de ladite société.

Le droit pénal est un droit public qui a pour but de permettre de poursuivre, punir (éventuellement soigner) celui qui a fauté.

Notre société a donc délégué à des agents (la police, les juges, les présidents de tribunal) la charge de poursuivre, puis de punir le crime.

Lorsque l'on parle de justice au sens large, et de son rôle, on doit donc parler des 2 aspects de la justice :

- ◆ la poursuite ;
- ◆ la condamnation (ou l'acquittement).

Dans ces deux domaines, la victime apparaît.

III.A.

Si vous lisez un code pénal, c à d le texte qui décrit les infractions et les peines qui en découlent, vous constaterez que le droit pénal s'adresse principalement à l'auteur présumé d'une infraction.

Tant dans sa partie générale (qui traite des conditions générales d'application de la loi et des conditions de la répression) que dans sa partie spéciale (qui comprend le descriptif des infractions), on ne parle presque pas des droits de la victime.

De ce qui précède, on doit en déduire que le droit pénal n'est donc pas destiné à avoir un effet préventif (de protection de la victime) en premier lieu, mais il n'a qu'un effet

- ◆ de prévention au second degré (« si tu recommences, toi auteur, tu vois ce qui t'attends et ce sera plus grave ») ;
- ◆ de prévention générale (effet de publicité : le reste de la population voit ce qui se passe si on transgresse la règle et elle devrait en concevoir un certain effet de peur,

l'empêchant de fauter à son tour). C'est pour cela que les procès sont en règle générale publics.

III.B.

A ces rôles primaires, il faut cependant ajouter ce qui suit :

Pour ce qui est des abus sexuels (sujet du jour), il existe plusieurs catégories d'abus et d'abuseurs. Mais, d'expérience (et je ne suis pas contredit par les théoriciens), nous savons que l'abus sexuel est une intrusion presque toujours mal vécue et qui laisse des traces, des traumatismes qui soit seront occultés (mais ne disparaîtront pas) , soit conduiront à des problèmes de multiples ordre chez la victime (pouvant aller jusqu'au suicide de ladite victime, j'ai personnellement rencontré un tel cas).

Il est donc important que celui qui fait du mal soit une fois au moins confronté à ce mal et c'est là également un rôle de la justice lorsqu'elle donne la parole aux victimes (en procès, mais aussi et surtout pour les enfants lors de auditions vidéo) et aux thérapeutes de celles-ci.

Un rôle nouveau, je pense, pas toujours bien compris non plus, mais important.

L'expérience nous montre aussi que, souvent, celui qui a abusé ne l'a pas fait une seule fois, mais qu'il y a répétition (sur la même victime ou sur plusieurs victimes).

La justice, de par son intervention, va donc tenter de maîtriser cette situation, cette évolution, pour prévenir de futurs crimes (soit la poursuite de la répétition sur la victime, soit le passage à d'autres personnes victimes potentielles).

C'est là aussi, un rôle de la justice.

Un rôle partagé parce que souvent, si l'abus est l'expression d'une problématique chez l'abuseur, les thérapeutes du condamné participeront à cette lutte contre la récidive (je n'entre pas ici dans la discussion de savoir si et quoi peut être pris en charge, je parle en termes généraux)

IV.

Pour que ces rôles de la justice puissent être pris au sérieux, il faut que l'on donne à l'autorité judiciaire les moyens de les jouer, cela semble logique.

Du point de vue purement formel

Pendant longtemps, la victime était un « corps étranger » dans les prétoires. Elle était si non exclue (il faut quand même recueillir son témoignage ou sa dénonciation), du moins tout au plus tolérée.

Depuis le 1^{er} janvier 1993, une loi offre des droits et une situation procédurale à la victime, la LAVI est entrée en vigueur.

Cette loi définit ce qu'est une victime au sens légal du terme (et la définition est large, cf. article 2).

Cette loi prévoit un catalogue de droits et de possibilités d'intervention pour les victimes, ceci avec l'aide notamment des centres LAVI que chaque canton a dû mettre sur pied.

La victime n'est donc plus un corps étranger et elle dispose des moyens pour faire valoir ses droits.

Du point de vue des connaissances générales

La science médicale et psychiatrique, la psychologie, la criminologie se sont penchées sur les victimes depuis plusieurs années, avec des effets importants, principalement en ce qui concerne la recherche de la vérité.

Ceci touche tout d'abord la poursuite des infractions (l'enquête, l'instruction), mais il est utile que les magistrats qui jugeront disposent aussi de ces connaissances.

Jusque dans des traités de procédure pénale des années 1983, on pouvait lire que les enfants sont en règle générale des « mauvais témoins ».

Ceci se basait sur des théories et des expériences du début du siècle, dont on sait maintenant qu'elles n'étaient pas fiables.

Actuellement, on sait que, au contraire, la parole de l'enfant n'est pas, en règle générale, de l'affabulation ou du mensonge, même si parfois il faut décoder ou décrypter les dires.

Fort de ces constats, les moyens de recueillir la parole de l'enfant ont évolué. Lentement, mais sûrement, les autorités judiciaires et policières mettent en place des systèmes, des personnes, des locaux et des moyens adaptés à cette « réalité enfant ».

Par exemple, la COMAMAL¹⁷ a établi un protocole d'audition de l'enfant qui, peu ou prou, est maintenant admis et suivi par les polices cantonales de Suisse romande.

Sans entrer dans les détails, on précisera que l'audition devrait être conduite par des policiers, formés à cette « réalité enfant », avec enregistrement vidéo (= le verbal et le non verbal sont fixés et ces éléments peuvent être utiles pour une éventuelle analyse de crédibilité).

L'enfant devrait pouvoir s'exprimer librement, et dans une seconde étape seulement on devrait passer aux questions.

La manière de comprendre, de décrypter, les déclarations de l'enfant a aussi et parallèlement évolué. Il existe désormais des grilles d'analyse qui permettent d'apprécier la crédibilité des déclarations de l'enfant¹⁸.

Ici aussi, sans entrer dans les détails, on peut esquisser la méthode d'approche :

Lorsqu'un enfant rapporte sur un fait qu'il a vécu lui-même, l'élément central va pas ou peu changer.

Lorsqu'un enfant rapporte sur un fait qu'il a vécu lui-même, tout comme l'adulte d'ailleurs, tous ses sens vont participer à l'appréhension de l'événement et la mémoire pourra les restituer (par exemple, une fillette qui raconte l'abus dont elle a été victime et qui, au cours du récit, dit que « ça sentait la bière » fait état de ce que son odorat a retenu).

¹⁷ Commission des magistrats qui s'occupent de maltraitance, une émanation de la CAPP (Conférence des autorités de poursuite pénale de Suisse romande et du Tessin)

¹⁸ Voir par ex. van Gijseghem, L'enfant mis à nu (en français) ou Stettler / Volbert, Psychologie im Strafverfahren (en allemand)

Lorsque l'enfant rapporte sur un fait qu'il a vécu lui-même, l'enchâssement contextuel est donné, mais il faut parfois le comprendre (un adulte parlera de date si possibles précises : le 7 novembre ; l'enfant parlera par rapport à un événement : le jour où j'ai regardé les Pokémon à la TV chez mon copain X).

Enfin, souvent, les échanges verbaux entre l'abuseur et l'enfant seront restitués en langage direct.

Bien entendu, et comme dit, je ne fais ici qu'esquisser les principes de l'analyse.

V.

J'oserais dire que, de ce qui précède, le rôle de la justice s'est trouvé renforcé : la victime n'est plus seulement la personne qui met en marche la machine, mais un élément important de compréhension de ce qu'il s'est passé.

VI.

Il ne faut pas évidemment pas oublier le rôle (lui déjà ancien) que je nommerais « guérison indirecte ».

Une personne lésée (donc aussi une victime) peut demander au tribunal que la lésion soit réparée, remboursée.

C'est ce que l'on appelle les réparations civiles.

Si elles sont faciles à calculer pour ce qui est du domaine physique (la réparation d'une porte endommagée coûte tant ; une intervention chirurgicale pour un nez cassé coûte tant), elle sont plus difficiles à appréhender pour l'immatériel.

Comment chiffrer le traumatisme qui conduit une fillette à avoir peur des garçons (avec les conséquences qui peuvent en découler pour son avenir sur les sentiers de l'amour ou de la vie matrimoniale) ? Les alémaniques parlent d'ailleurs du prix de la douleur (Schmertzengeld).

Il existe des jurisprudences et de la doctrine sur ce sujet, ce n'est pas ici l'objet de la discussion, mais c'est aussi un rôle de la justice d'accorder à la victime cette « compensation » sous forme pécuniaire.

VII.

Finalement, j'aimerais ici aborder un rôle particulier, lui aussi souvent oublié parce que peu ou pas encore connu.

La science médicale et psychiatrique, la psychologie et la criminologie admettent désormais que être victime n'est pas une tare, et que surtout, être victime ne veut pas dire être marquée à vie sans espoir de reprendre le dessus.

Mais, pour pouvoir s'en sortir, il faut aussi que le statut de la personne soit défini.

Il est important pour la personne lésée que

- ◆ la société sache ce qu'elle a vécu (et souffert) ;
- ◆ elle soit reconnue par cette société comme étant l'être victime, souffrant.

J'ai constaté que souvent, dans les problèmes de maltraitance, on assiste à ce que j'appellerais un effet curieux, c'est à dire que la victime n'est pas crue, voire même assimilée d'office à une affabulatrice, alors même que son discours est cohérent, logique et enchâssé dans l'espace et le temps.

Et ceci alors que

- ◆ si n'importe qui déclare que tel homme politique (ou personnage public connu) a reçu un pot de vin, on dira : « pas de fumée sans feu », « il y a certainement eu quelque chose » et la personne concernée devra se défendre même parfois contre des allégations manifestement illogiques, irréalistes;
- ◆ par exemple la dame qui déclare qu'on lui a volé son porte-monnaie dans un grand magasin sera d'office crue.

La justice a donc un nouveau rôle à jouer aussi : participer à cette reconnaissance de statut.

Un rôle, un « effet guérisseur ».

Ce rôle commence tôt.

Les psychologues¹⁹ nous disent que le simple fait d'accepter de prendre au sérieux une dénonciation (cela commence par le policier qui est de permanence !) est déjà un élément primordial.

Ce rôle de la justice est toutefois aussi ambigu. En effet, nous sommes confronté à une difficulté : la LAVI dont j'ai déjà parlé permet à la victime d'exiger le huis-clos.

Ce faisant, la confidentialité est respectée, mais l'effet publicité et par conséquent l'effet guérisseur, peut être enlevé.

Il y a ici une collision d'intérêts et la justice ne peut que la constater. C'est à la personne victime qu'il appartient de trancher ce conflit.

VII.

Je l'ai dit en début de causerie, nous nous mouvons dans un domaine complexe.

Complexe parce que l'abus sexuel sur enfant (mais aussi sur adulte) appelle des interventions multiples (médecins, psychiatre, psychologue, centres LAVI, police, justice) et que la justice doit connaître et maîtriser des notions nouvelles.

Par mon bref exposé, je n'ai que survolé cette problématique, j'ai peut-être posé par-ci par-là un caillou permettant de franchir le marécage, mais j'espère surtout vous avoir montré que la justice se préoccupe de ces abus.

¹⁹ Par ex. Mme Barjon-Maffi, membre de AISPAS (association interprofessionnelle spécialisée dans la prévention des abus sexuels, St.-Etienne / France)

PREVENIR LES ABUS SEXUELS D'ENFANTS : DES ACTIONS ENTREPRISES EN MILIEU SCOLAIRE A GENEVE

Dr Paul BOUVIER, Pédiatre, Médecin Directeur du Service de santé de la jeunesse,
Genève

Introduction

Longtemps ignorés ou laissés sous silence, les abus sexuels ont progressivement émergé parmi les préoccupations des professionnels de la santé, du travail social et de la justice. Ils sont devenus depuis quelques années au tout premier plan des inquiétudes du public. Après des réactions de déni et de sous-estimation du problème, le choc provoqué par la découverte de ces situations, de l'ampleur du problème et de la gravité de ses conséquences a fait place à la colère et à l'angoisse. Des châtiments sévères contre les abuseurs sont exigés. Mais face à l'ampleur et à la complexité du problème et aux limites des réponses médico-sociales et pénales, les espoirs se tournent vers la prévention.

La prévention est dorénavant dans tous les discours, elle est parfois invoquée comme le seul espoir devant un problème si révoltant. Mais la prévention est-elle possible, et que peut-on en attendre ? Comment éviter les risques et les échecs de nombreux programmes ciblés vers les enfants ? Comment aussi répondre aux attentes de nombreux parents et professionnels ?

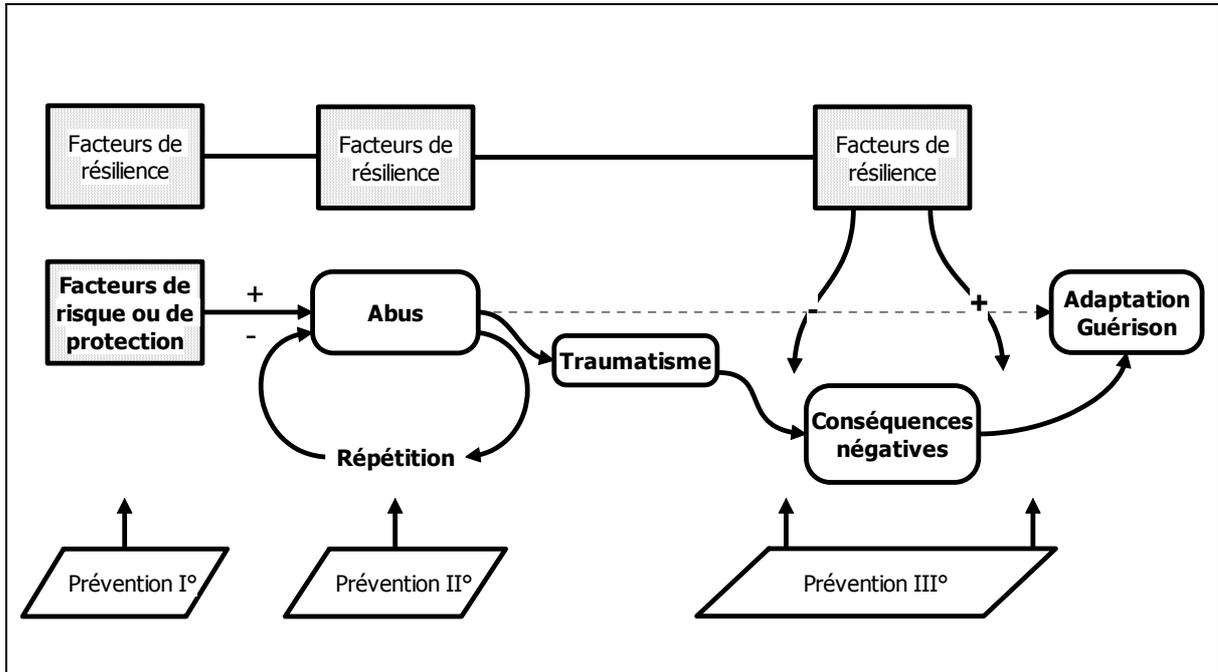
Nous développerons ici ces réflexions à partir des actions préventives menées auprès des élèves des écoles du canton de Genève par le Service de santé de la jeunesse.

Prévention

On distingue trois niveaux de prévention (Figure 1). La prévention primaire vise à diminuer le risque d'abus. Elle tente d'intervenir en amont, avant que l'abus survienne, pour diminuer la vulnérabilité de l'enfant ou augmenter sa résistance dans une situation à risque. La prévention secondaire vise à détecter les abus aussi tôt que possible, soit par un dépistage actif, soit par l'écoute de l'enfant, afin de mettre un terme aux abus et de mettre en œuvre précocement des mesures thérapeutiques. La prévention tertiaire enfin englobe toutes les actions visant à soulager l'enfant victime, le protéger et limiter les conséquences des abus. L'efficacité de la prise en charge est souvent limitée par le fait que la demande d'aide survient tardivement, alors que les abus ont été répétés de multiples fois, avec une gravité croissante.

Nous aborderons ces niveaux dans un ordre inverse, en commençant par la prévention tertiaire parce ce qu'elle constitue la première réponse à la souffrance des enfants, et qu'elle revêt ainsi une certaine priorité éthique.

Figure 1 : Abus sexuels : séquence des événements, des causes et des conséquences, et niveaux de prévention.



Prévention tertiaire

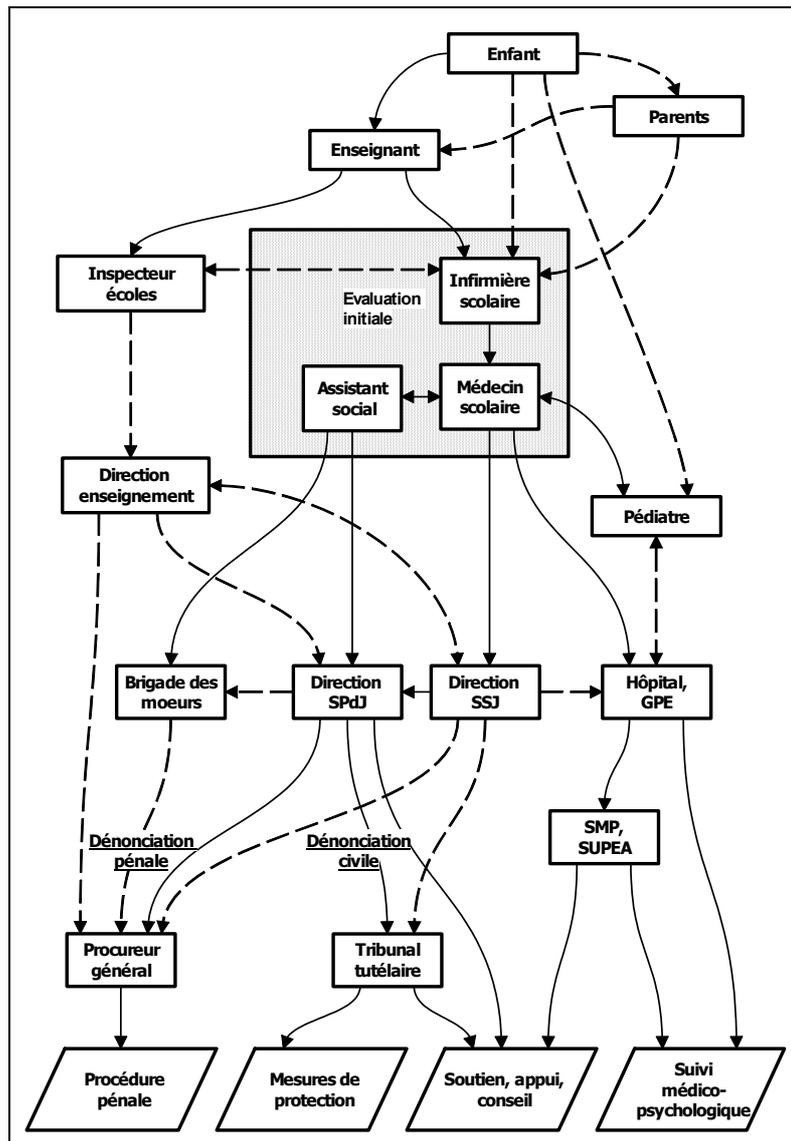
Le pronostic de l'enfant est lié au dévoilement de l'abus et à la réponse donnée à ce dévoilement. Le pronostic serait le meilleur si, après que l'enfant ait dévoilé la situation, il a été cru et qu'une action cohérente a été menée. Au contraire, le pronostic serait le plus défavorable si l'enfant a dévoilé mais n'a pas été cru. Il paraît donc important de favoriser le dévoilement précoce, en parlant aux enfants des abus sexuels et de leur gravité, afin qu'à son tour l'enfant puisse s'exprimer par la parole. Il est aussi important de former les professionnels de l'enfance à l'écoute de l'enfant et de ses besoins.

Enfin, il est essentiel de bien clarifier les modalités de prise en charge des situations de maltraitance, afin que les actions des différents intervenants et des diverses instances médicales, sociales et judiciaires soient bien concertées et coordonnées.

À Genève, la Commission cantonale de référence en matière de violence et de maltraitance envers les mineurs (CCVM) a clarifié les rôles des différents intervenants et l'articulation de leurs actions (Figure 2). Cette commission réunit les services officiels : les écoles, les services de santé de la jeunesse, de protection de la jeunesse, médico-pédagogique et du tuteur général, les services universitaires de pédiatrie et de médecine et prévention de la violence, la police (brigade de mœurs), la justice civile (tribunal tutélaire) et pénale (procureur général).

Il est important de veiller à constamment prendre en compte les différents axes d'intervention : médico-psychologique, socio-éducatif et judiciaire. Leurs rôles sont complémentaires. Celui de la justice est important et incontournable, non seulement pour la victime, mais aussi pour la sanction et la prise en charge l'abuseur, pour d'autres victimes potentielles et pour la société. Il est important également d'assurer un accompagnement de l'enfant et un suivi de son évolution. À Genève ce rôle est assuré par le Service de protection de la jeunesse.

Figure : Maltraitance : prise en charge initiale à l'école primaire



Abréviations :

SPdJ : Service de protection de la jeunesse

SSJ : Service de santé de la jeunesse

SMP : Service médico-pédagogique

SUPEA : Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent

Prévention secondaire

La prise en charge des enfants victimes d'abus doit débiter dès que possible. Une intervention précoce permet de mettre un terme à des abus répétés, de diminuer la progression des abus en gravité et le risque d'abus dirigés vers d'autres enfants. Afin de permettre une intervention aussi précoce que possible, certains ont tenté de faire un dépistage actif avec divers tests ou grilles d'évaluation. Ces tentatives de dépistage systématique se sont soldées par des échecs. Un exemple marquant en a été le scandale de Cleveland, Grande-Bretagne, en 1987. Deux pédiatres ont voulu appliquer à des enfants consultant en polyclinique un examen médical censé dépister les abus sexuels, le test de dilatation anale réflexe. Ils ont ainsi identifié plus d'une centaine d'enfants, qui furent hospitalisés et retirés de la garde de leurs parents. Or, il s'agissait dans la plupart des cas de résultats faussement positifs du test de dépistage. Du fait de l'imprécision du test utilisé, les conséquences ont été désastreuses pour de nombreuses familles. Cet épisode constitue une sévère mise en garde contre l'usage indiscriminé du dépistage. Celui-ci est en effet souvent inefficace et dangereux dans le contexte de la maltraitance, car il conduit à des accusations abusives et à la stigmatisation d'enfants, de familles ou de groupes.

Par contre, on peut développer dans le contexte de la maltraitance des mesures de prévention secondaires pertinentes et utiles. Celles-ci sont fondées sur l'écoute de l'enfant, et le respect de son autonomie. Il s'agit de permettre la parole de l'enfant, de l'entendre, et d'intervenir en accord avec lui. Les programmes favorisant le dévoilement des abus participent ainsi à la prévention secondaire, en offrant à l'enfant une écoute professionnelle et attentive, débouchant sur des actions utiles. Il en est de même des professionnels de la santé et du social, infirmières scolaires, pédiatres, assistants sociaux, psychologues, psychiatres. Les services spécialisés dans l'écoute de l'enfant peuvent également jouer un rôle important : par exemple le cas des lignes téléphoniques pour enfants, des lieux de conseil juridique tel que le bureau de Juris-Conseil-Junior à Genève.

Prévention primaire

RENFORCER LA RESISTANCE DE L'ENFANT

La prévention primaire cherche à agir en amont, au niveau des facteurs de risque. Les facteurs de risque connus d'abus sexuels ne sont guère utiles pour la prévention : on sait que le risque est plus important pour les filles ; il augmente après l'âge de 7 ans, et plus encore à partir de la puberté ; le risque est lié à la composition de la famille, il est plus élevé pour les enfants ne vivant pas avec leurs deux parents, par exemple dans une famille monoparentale ou recomposée.

En fait, le principal facteur de risque, c'est la vulnérabilité liée à la condition même des enfants. De nombreux programmes de prévention visant à diminuer cette vulnérabilité en renforçant la résistance des enfants ont été développés au cours des années 80 et 90, surtout dans les pays anglo-saxons. L'objectif était renforcer les connaissances et les compétences des enfants pour les amener à répondre de façon adéquate et sûre à une agression. Malgré l'importance des efforts, les résultats de ces programmes sont décevants. Bien que certains effets ont été observés sur le plan des connaissances, parfois des compétences ou des comportements, mais aucune efficacité n'a pu être démontrée sur l'incidence des abus sexuels. Il se pourrait même que le risque d'être victime d'abus soit augmenté chez les enfants ayant suivi un tel programme, peut-être à cause d'un sentiment de fausse sécurité et d'invulnérabilité. De plus, cette approche préventive a d'autres effets secondaires

indésirables. Elle reporte sur l'enfant le fardeau de la prévention, ce qui peut renforcer le poids de la culpabilité d'avoir été abusé ou mener à des effets de stigmatisation, d'exclusion, de « blâme de la victime ». Ces programmes donnent le plus souvent une image négative de la sexualité, et plusieurs ne font même aucune référence à la sexualité. En outre, en développant chez l'enfant des sentiments de méfiance envers les personnes inconnues, ces programmes peuvent contribuer à créer un climat général de suspicion, et favoriser des fausses allégations d'abus sexuels.

Plusieurs de ces programmes ont eu cependant un effet positif, celui de favoriser le dévoilement par l'enfant après une situation abusive. Cet effet est intéressant dans une perspective de la résilience, plutôt que dans celle d'une prévention primaire des abus. Nous y reviendrons ci-après.

En conclusion, ces programmes centrés sur les enfants peuvent leur apprendre à distinguer entre des situations abusives et non abusives, améliorer leurs connaissances et certaines compétences de défense personnelle. Leur contribution à la prévention des abus est pour le moins incertaine, voire improbable. Finkelhor estime que les objectifs de ces programmes devraient être plus modestes, et viser non pas à une diminution du risque d'abus sexuels, mais à aider les enfants à dévoiler et à réagir à la victimisation. Des conclusions comparables sont tirées des programmes de prévention des abus sexuels auprès des adolescents.

Construire la résilience

Le concept de résilience transforme depuis quelques années les approches dans le domaine de la pédiatrie sociale. La notion de résilience part de la question suivante : comment se fait-il que certains enfants ayant vécu des situations difficiles et des traumatismes, s'en sortent bien et évoluent favorablement alors que tout prédit une évolution négative ? La résilience peut être définie comme la capacité de réussir, de manière acceptable pour la société, en dépit d'un stress ou d'une adversité qui comportent le risque grave d'une issue négative. Ainsi définie, la résilience a deux composantes : la résistance à la destruction, et la capacité à construire une vie riche en dépit de circonstances difficiles.

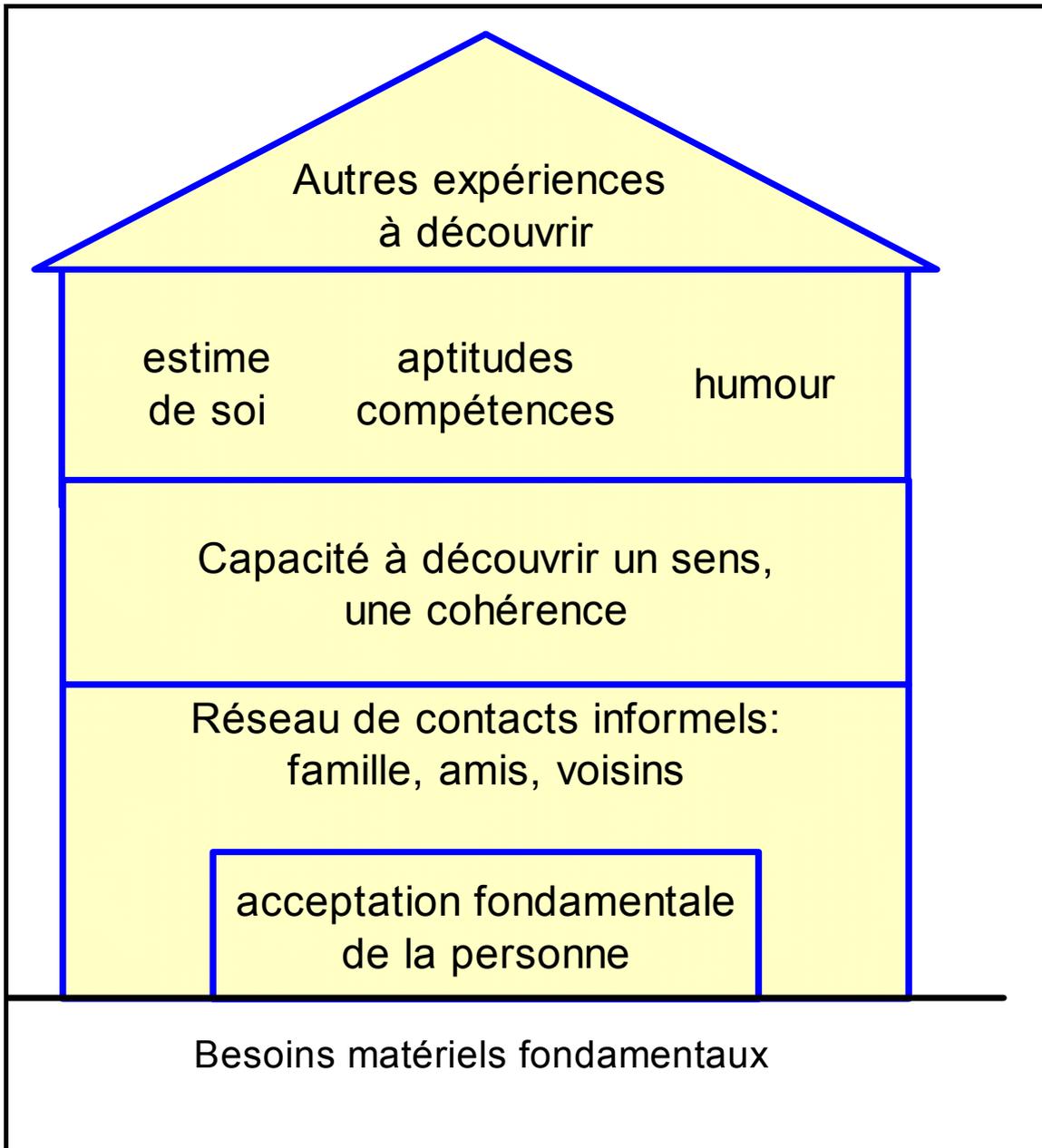
Certains éléments favorisent la construction de la résilience chez l'enfant. Ce sont une relation émotionnelle stable avec au moins un parent ou une autre personne ; un réseau de soutien social dans ou hors de la famille ; une éducation positive, ouverte tout en fixant des normes, avec un équilibre entre responsabilités et exigences ; des qualités de souplesse, de stratégie, de réflexion ; l'estime de soi, le sens de l'humour et, plus fondamentalement, le sentiment que sa propre vie a un sens. Cette question du sens est centrale, la résilience pouvant émerger de la capacité de donner du sens à une expérience insensée.

La résilience, n'équivaut pas à l'invulnérabilité. Ce n'est pas une qualité fixe ni absolue, mais peut varier selon le moment et les circonstances. La résilience nous dit que tout n'est pas détruit. La vie est aussi faite d'échecs et de difficultés, qu'il est parfois possible de dépasser. Ce message est important, pour les enfants et les parents, les enseignants et les soignants, face à un enfant qui victime d'un abus.

Une meilleure connaissance des processus de résilience devrait nous permettre de réorienter nos approches de prévention, vers des actions visant à renforcer chez les enfants victimes leur capacité à surmonter les difficultés. Les approches de prévention primaire

basées sur la résistance et l'approche de la résilience sont fondamentalement différentes, sur le plan des objectifs, des messages et de l'éthique. L'approche de la résistance est spécifique, elle porte des messages de prudence et de méfiance, et une éthique centrée sur l'autonomie de l'individu. De son côté, l'approche de la résilience est globale et essentiellement positive ; ses objectifs visent à surmonter les difficultés et les traumatismes ; elle se base sur une éthique de la confiance, et valorise les dimensions de solidarité et de soutien social.

Figure 3 : La construction de la résilience : la casita. D'après S. Vanistendael, 2000.



L'éducation sexuelle

L'éducation sexuelle est un autre composant central dans la prévention des abus sexuels. Elle contribue à protéger les enfants, à renforcer leur résilience, et à prévenir le développement de comportements pervers chez de futurs adultes. Pour cela, l'éducation sexuelle doit se faire selon une approche globale et positive, visant à favoriser une sexualité heureuse, et fondée sur le respect de soi et des autres. L'éducation sexuelle s'inscrit ainsi dans une éthique de la responsabilité et du partage, de l'autonomie et du libre choix. Dans ce cadre la question des abus et de la protection contre les agressions, sont abordées dans un cadre constructif, correspondant aux besoins des jeunes. L'éducation sexuelle en milieu scolaire permet d'aborder une réflexion globale sur la communication, les relations interpersonnelles et le respect de soi et d'autrui. Ces activités non spécifiques ne focalisent pas l'attention des enfants sur les abus sexuels, mais visent à renforcer leurs compétences, notamment dans la recherche et l'utilisation de ressources utiles.

La notion du respect de soi et de l'autre est centrale. Elle devrait, dès le plus jeune âge, promouvoir des rapports égalitaires entre les sexes, et favoriser les compétences nécessaires au développement d'une relation amoureuse saine.

Le programme « Avec Prudence, Avec Confiance »

C'est sur la base de ces concepts et réflexions que nous avons développé à Genève le programme « Avec Prudence, Avec Confiance », pour les classes élémentaires. Ce programme se base sur ces quatre piliers de la prévention : la résistance, la résilience, l'éducation sexuelle, les droits de l'enfant. Il a été introduit dans les écoles publiques en 2001 et sera progressivement étendu à toutes les classes de 2^e primaire (âge scolaire de 7 ans) du canton de Genève. Il comprend une animation pédagogique en classe, durant deux heures, donnée par un éducateur à la santé spécialisé dans l'éducation sexuelle au primaire, en présence de l'enseignant. Le cours s'articule autour de quatre axes : 1. Le renforcement de l'identité : les particularités et les compétences de chacun, et notamment l'anatomie des garçons et des filles. 2. Les notions de pudeur et d'intimité : la prise de conscience que certaines parties du corps sont privées conduit les enfants à renforcer leurs compétences et à se protéger. 3. La capacité de ressentir les choses, de vivre des émotions et de les exprimer. 4. Les personnes ressources à disposition de l'enfant s'il a besoin d'écoute ou d'aide.

Cette séquence pédagogique en classe est suivie par des animations et une reprise des grands thèmes par l'enseignant et les élèves. À la fin de l'animation en classe, les élèves reçoivent le livre « Marion, François et leurs amis », préparé par l'équipe de développement du programme. Ce livre raconte une histoire basée sur des faits simples de la vie quotidienne d'un petit garçon et d'une petite fille en vacances à la montagne. Cette histoire développe les thèmes abordés avec les enfants, autour de l'intimité, la pudeur, les secrets, les dangers, le respect de soi, le respect de l'autre. L'un des chapitres met en scène un troisième enfant, Thomas qui, voyant la fin des vacances, dit à François sa détresse de devoir rentrer en ville. Il lui confie alors qu'il est victime d'abus, et qu'il n'ose en parler à personne. Les deux amis cherchent alors ensemble une réponse adéquate, et la personne à qui Thomas pourrait parler de cette situation. Ce chapitre peut devenir alors le point de départ d'une discussion et d'une

réflexion partagée avec les enfants, en classe ou à la maison, sur les abus sexuels et les personnes de confiance auxquelles l'enfant peut se référer en cas de difficultés dans la vie.

Ce programme reçoit un accueil très positif de la part des élèves, des parents et des enseignants. Il est intéressant d'observer comment, dans le contexte de craintes et d'angoisses décrit plus haut, des messages intégrant la perspective de la résilience parviennent à susciter l'intérêt de tous les acteurs, et parfois à désamorcer des inquiétudes et des crises.

Vers une approche globale

Les abus sexuels envers les enfants constituent un problème particulièrement complexe, qui touche à de nombreuses dimensions fondamentales, non seulement de la psychologie humaine et de la santé, mais aussi de la vie en société, de l'anthropologie et de la morale. La prévention doit se faire à de multiples niveaux et requiert un travail multidisciplinaire et interprofessionnel. Les espoirs de prévention se situent vers des approches intégrées, globales et positives. Le développement de la résilience de l'enfant et l'éducation sexuelle sont des éléments centraux. L'éducation sexuelle vise avant tout à libérer la parole, et à favoriser le respect de soi et des autres et la notion de responsabilité. C'est à partir de cette base que peuvent intervenir des actions préventives spécifiques, visant notamment à développer des compétences pour la sécurité et la résistance aux agressions.

Il est important de former les professionnels à l'écoute de l'enfant, et de disposer de services compétents et professionnels pour l'écoute de l'enfant, y compris des téléphones verts et autres maisons des droits de l'enfant. Il est également essentiel qu'une telle approche repose sur des structures solides de prévention tertiaire, avec une coordination des actions sociales, médicales et judiciaires, visant à donner une prise en charge cohérente et structurée pour les victimes et pour les agresseurs.

Références bibliographiques

Bouvier P. Abus sexuels et résilience. In Poilpot MF (ed): Souffrir mais se construire. Paris : Fondation pour l'enfance, Eres, 1999, p.125-162.

Halpérin D.S, Bouvier P., Rey Wicky H. À contre-cœur, à contre-corps: regards pluriels sur les abus sexuels d'enfant. Genève : Médecine & Hygiène éd. 1997, 180 pages.

Manciaux M, Gabel M. Enfances en danger. Paris : Fleurus psychopédagogie 1997, 774 p.

Vanistendael S. Le bonheur est toujours possible. Paris : Bayard, 2000.

4. Enfants étrangers : la difficile question de leur intégration

Journée de réflexion 2002

LE DROIT DES ENFANTS MIGRANTS

Paola RIVA GAPANY, Institut International des Droits de l'Enfant

Introduction

Le terme d'*enfant migrant* englobe une réalité protéiforme et complexe qui peut s'articuler et se diviser en deux catégories:

A. Enfants accompagnés :

- enfants arrivant dans un pays d'accueil avec un ou des accompagnateurs, souvent membres de leur famille (réfugiés, requérants d'asile, clandestins)
- enfants nés de parents migrants dans le pays d'accueils (2^{ème} génération), car les liens qui les unissent au pays d'origine sont encore très forts et ces enfants seront donc souvent confrontés du point de vue de l'intégration à la même réalité que les enfants migrants proprement parlant, alors même que leur situation légale ou administrative est différente.

B. Enfants non-accompagnés

- en déplacement international
- en déplacement interne (Afrique)

Le thème qui occupe cette journée de réflexion est l'intégration des enfants étrangers, dans notre réalité locale. Je ne vais donc pas parler des mineurs non-accompagnés en déplacement interne et je ne ferai pas de distinction entre les diverses catégories d'enfants étrangers, car l'instrument législatif suprême relatif à l'enfant, soit la Convention des Droits de l'Enfant de 1989 traite de l'enfant, à savoir un être humain âgé de moins de 18 ans révolus et se refuse à classer les enfants, soit en fonction de leur sexe, soit en fonction de leur statut. Elle ne contient donc pas de normes ordinaires ou de références concernant exclusivement les enfants étrangers. Cependant, la CDE accorde une attention particulière aux enfants vulnérables, comme les enfants handicapés (art. 37 CDE), malades ou les enfants réfugiés (art. 22). Hormis le renvoi à la définition de l'enfant réfugié, la CDE ne définit pas non plus l'enfant étranger, le migrant, le déplacé, ni l'énoncé des caractéristiques propres à ces enfants²⁰. De plus, s'il est un domaine dans lequel les Etats ont réussi à préserver leur souveraineté presque intacte, c'est bien celui de l'immigration. Leur liberté d'action est motivée par des considérations d'ordre économique, de sécurité intérieure ou de contrôle ou gestion de la population étrangère²¹. Le texte qui vise spécialement les droits des migrants, est la Convention Internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et de leur famille de 1990, qui n'est malheureusement pas encore en vigueur²².

²⁰ LUCKER-BABEL, Marie-Françoise, Les enfants migrants vus au travers de la Convention relative aux droits de l'enfant, in *Etrangers, Migrants, Réfugiés, Requérants, Clandestins... Et les Droits de l'Enfant ?* 6^{ème} séminaire de l'Institut International des Droits de l'Enfant, Sion octobre 2000, 75

²¹ LUCKER-BABEL, Marie-Françoise, *supra*, 73

²² General Assembly resolution 45/158 of 18December1990, http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/m_mwctoc.htm

Les droits de l'enfant migrant au vu de la Convention des Droits de l'Enfant

I. La Convention des Droits de l'Enfant

La CDE est aussi appelée la convention des 3 P :

P comme **protection** (vis-à-vis de toutes les formes d'exploitation)

P comme **prestations** (services à fournir)

P comme **participation** (prise en compte de la parole de l'enfant).

Les articles de la CDE, tout comme les droits de l'enfant en général, s'articulent autour de 3 principes, le principe de la **non-discrimination** (art. 2 CDE), de l'**intérêt supérieur** de l'enfant (art. 3 CDE) et de la prise en compte de la **parole** de l'enfant (art. 12 CDE).

Et les 3 P et les principes énoncés ci-dessus s'appliquent à l'enfant migrant. Le terme *intégration* n'apparaît pas expressément dans le texte de la CDE, sauf à l'article 23 (handicapés) mais il est sous-entendu pour d'autres catégories d'enfants particulièrement vulnérables, comme les enfants réfugiés, par l'application générale des principes de la CDE, tels que la non-discrimination, qui est le premier facteur d'intégration.

II. Le principe de la non-discrimination art. 2 CDE

Les Etats parties à la CDE se sont obligés vis-à-vis de tous les enfants qui relèvent de leur juridiction, donc bien sûr les enfants étrangers qui pour une raison ou une autre se trouvent sur le territoire de l'Etat partie. La CDE ne définit pas la discrimination et le Comité des Droits de l'Enfant, chargé de contrôler l'application de la CDE, ne l'a pas fait. Le Pacte International relatifs aux droits civils et politiques qualifie la discrimination de toute **distinction, exclusion, restriction, préférence** fondée sur la race, l'ethnie, le sexe, la langue, la religion, la fortune, la naissance, la couleur l'ascendance etc ²³. C'est cette définition qu'il convient de retenir.

Les Etats parties s'engagent à respecter tous les droits de la CDE envers tous les enfants, mais ils doivent également en garantir l'application, soit l'obligation active de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer à chaque enfant la jouissance et l'exercice de leurs droits²⁴.

Parmi les mesures nécessaires, le Comité des Droits de l'Enfant recommande :

- inscription dans les textes législatifs du principe de non-discrimination
- études sur la discrimination, avec plan de surveillance et évaluation
- élaboration de stratégies globales

²³ arts. 2, 24.1, 26 Pacte International relatif au droits civils et politiques

²⁴ ALSTON Philip, Cadre Juridique de la Convention relatives aux Droits de l'Enfant, Bulletin des Droits de l'Homme, 91/2, 5

- campagnes d'information et de sensibilisation
- participation de chefs politiques ou religieux aux actions entreprises²⁵

III. Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant art. 3 CDE

- Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant est énoncé à l'article 3 al 1 de la CDE, et est considéré comme un concept général pour la compréhension et l'application de la CDE à lire à la lumière des 2 autres principes - la non-discrimination et le droit à la parole. D'autres articles de la CDE et d'autres textes légaux mentionnent explicitement ce principe. La définition du principe n'a jamais été approfondie par le Groupe de travail qui a élaboré le texte de la CDE. Le Comité des Droits de l'Enfant s'est borné à répéter que les valeurs et principes de la CDE doivent s'appliquer dans le contexte en question²⁶. Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant remplit plusieurs critères, à savoir :
- le critère de contrôle
- le critère de solution
- le critère de promotion

Le critère de contrôle

Le critère de contrôle fixe les standards minimums qui garantissent un niveau de vie suffisant à l'enfant. Par exemple, il permet de vérifier si les activités et décisions des institutions privées ou publiques respectent l'intérêt supérieur de l'enfant²⁷.

Le critère de solution

Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant permet à toute autorité judiciaire ou administrative amenée à rendre une décision touchant un enfant de trancher en s'assurant que l'épanouissement de ce dernier soit garanti. La décision sera prise dans l'intérêt de l'enfant et ce critère permet de choisir entre plusieurs solutions et de résoudre plusieurs conflits de droits ou d'intérêts²⁸. Pour ce faire, l'intérêt de l'enfant dans un cas précis doit être déterminé, puis il s'agira de peser cet intérêt contre ceux de personnes concernées, ses parents par exemple. Il est essentiel que l'enfant soit entendu, conformément à l'article 12 CDE²⁹. Il ressort du libellé de l'art. 3.a CDE que l'intérêt supérieur de l'enfant n'est pas l'unique facteur à considérer, car il peut y avoir

²⁵ UNICEF, Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, 1998, 27

²⁶ UNICEF, Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, supra, 40

²⁷ ZERMATTEN Jean, "L'intérêt supérieur de l'enfant", Symposium interdisciplinaire, le bien de l'enfant en perspective, Université de Fribourg, 1er et 2 mars 2002 .

²⁸ ZERMATTEN, supra

²⁹ HAMMARBERG, Thomas, Ambassador of Sweden, Best interest of the child : how to make real the basic principles of the Convention, IFCW Worldforum 1999, 30 August-4 September 1999, Helsinki.

<http://www.congcreator.com/ifcw99/other.html#keynote>.

compétition de droits équivalents, par exemple entre divers enfants, cependant l'autorité doit apporter la preuve que tous les droits ont été considérés et qu'ils ont été une considération primordiale³⁰. La détermination de l'intérêt supérieur de l'enfant doit se faire en fonction du court et du long terme³¹.

Le critère de promotion

L'art. 3.1 doit se lire conjointement à l'art. 4 CDE qui stipule que les Etats parties s'engagent à prendre toutes les mesures législatives, administratives et autres qui sont nécessaires pour mettre en œuvre les droits reconnus dans la présente Convention. Les politiques nationales doivent refléter cette considération, comme par exemple les budgets, la création de structure pour les enfants afin d'assurer leur protection ou leur participation. De même l'intérêt supérieur de l'enfant influence l'attitude et le regard de l'adulte, à commencer par les parents qui doivent donner à l'enfant la possibilité de s'exprimer, les professeurs, car l'école ne dispense pas uniquement un enseignement pour mais surtout avec les enfants, les spécialistes de l'enfance, les médias (est-ce que l'image de l'enfant véhiculée à travers la presse est conforme à l'art. 3. CDE ?), les entreprises.

L'enfant étranger confronté à la dure réalité de son intégration dans un pays d'accueil, devra d'une part, **préserver son identité d'origine**, soit sa culture, ses traditions, ses liens familiaux, sa langue, sa religion (art. 8CDE) et d'autre part **la compléter** par une identité jusqu'alors inconnue, et qui reflètera le système psychosocial dans lequel il évolue. L'enfant migrant constituera ainsi sa propre personnalité qui sera composée de deux facettes influencées par son origine et le pays d'accueil³². En application de l'intérêt supérieur de l'enfant, soit des critères de contrôle, solution et promotion, la société en général, à savoir l'Etat, l'école, les services sociaux, mais également la famille, les amis sont amenés à faciliter, encourager et par la suite, respecter le développement de cette identité à dimension multiple.

IV. Le principe de l'écoute de l'enfant art. 12 CDE

L'article 12 CDE accorde à l'enfant, capable de discernement, le droit de donner son opinion et oblige par conséquent l'adulte à l'écouter et à prendre en compte son avis. Ce nouveau droit de l'enfant a marqué les esprits en relation surtout avec les procédures de divorce ou de protection de l'enfance, mais il touche également les mesures de police des étrangers³³. L'article 12 CDE pose également les fondements de la participation des enfants, la grande nouveauté de la CDE. L'enfant migrant doit participer activement à la vie sociale de son pays d'accueil et ceci d'autant plus, que bien souvent, c'est l'enfant lui-même qui fera le pont de relation entre sa famille et le monde extérieur. L'enfant a comme mission d'explorer la nouvelle société, la percevoir, l'assimiler et la transmettre à

³⁰ Manuel d'application de la Convention relative aux Droits de l'Enfant, at 6, 41

³¹ Manuel d'application de la Convention relative aux Droits de l'Enfant, at 6,40

³² MORREALE Calogero, L'enfant migrant et son identité, in Etrangers, Migrants, Réfugiés, Requérants, Clandestins.... Et les Droits de l'Enfant ? 6^{ème} séminaire de l'Institut International des Droits de l'Enfant, Sion octobre 2000, 121

³³ Le Tribunal Fédéral a considéré que les enfants devaient être entendus dans ce cadre et que l'audition pouvait être mené de manière indirecte, notamment par le biais d'une lettre au tribunal (ATF 23.06.1998, RO 124 II p.368)

sa famille³⁴. Intégrer l'enfant migrant en encourageant sa participation active, signifie donc initier le processus d'intégration de sa propre famille. Nos jeunes parlementaires suisses l'ont bien compris car dès 1994, lors des sessions des jeunes, ils n'ont cessé de revendiquer une politique ouverte sur les jeunes étrangers, soit en exigeant la nationalité suisse pour les enfants de la 2^{ème} génération³⁵ afin qu'ils puissent devenir parlementaires à leur tour, soit en créant des classes interculturelles ouvertes sur les cultures de l'autre³⁶, ou en demandant la création de campagne d'information en vue de lutter contre la xénophobie en faisant recours à des jeunes étrangers³⁷.

Application en Suisse de la Convention des Droits de l'Enfant par rapport à l'intégration du jeune migrant

V. Rapport de la Suisse au CDE

En vertu de l'art. 44 al. 1 de la CDE, l'Etat partie s'engage à remettre au Comité des Droits de l'Enfant dans les 2 ans suivant l'entrée en vigueur de la convention, puis tous les 5 ans un rapport sur les mesures qu'il a adoptées afin de donner effet aux droits reconnus dans la CDE. La CDE étant entrée en vigueur le 26 mars 1997, et compte tenu du retard pris dans l'examen des rapports, la Suisse a soumis le rapport initial le 29 mai 2002. Parallèlement au rapport officiel, les ONG sont invitées à déposer leur propre rapport, appelé rapport alternatif. Le CDE convoque les représentants du gouvernement afin de débattre de leur prise de position ; le débat est public, mais seuls les intervenants invités ont le droit de s'exprimer. A l'issue de cette journée, le CDE émet des observations finales à l'Etat. Le CDE n'a pas de pouvoir coercitif.

Le rapport de la Suisse a été rédigé sous la responsabilité de la Direction du droit international public du département fédéral des affaires étrangères (DFAE) en se conformant aux directives du comité des droits de l'enfant. Ce rapport est néanmoins le résultat de la collaboration entre les acteurs actifs dans le domaine des droits et de la protection de l'enfant et ils sont fort nombreux, notamment des services, des cantons, des conférences des directeurs cantonaux et des organisations non gouvernementales.

En ce qui concerne les jeunes étrangers, le rapport de la Suisse démontre³⁸ :

➤ **Cadre législatif**

dans le cadre de la révision de la loi sur les étrangers, les normes concernant la réunification familiale seront améliorées. Ainsi les personnes au bénéfice d'un permis de séjour devraient avoir un droit à la réunification familiale.

³⁴ MOERREALE, at 13, 121

³⁵ Session des Jeunes, revendications de 2000,
http://www.jugendsession.ch/fr/portrait/sessions_2000.htm

³⁶ Session des Jeunes, revendications de 1994,
http://www.jugendsession.ch/fr/portrait/sessions_1994.htm

³⁷ Session des Jeunes, revendications de 1999,
http://www.jugendsession.ch/fr/portrait/sessions_1999.htm

³⁸ Rapport initial de la Suisse au des droits de l'enfant des Nations Unies sur la situation elle et la situation juridique des enfants en Suisse, novembre 2000,
http://www.eda.admin.ch/sub_dipl/f/home/organ/div1/human/listrep.Par.0015.UpFile.pdf/DEDZusammenfassung_Fr_21_08_00.pdf

➤ **Ecole**

En 1996/97, les écoliers et écolières d'origine étrangère dans les écoles obligatoires en Suisse représentaient 21,9 % des élèves (enfants de la seconde génération, enfants de ressortissants étrangers immigrés récemment et étudiants). Cette proportion varie cependant fortement d'un canton à l'autre (elle est de 40 % dans le Canton de Genève, contre 5 % dans le Canton d'Uri). En moyenne, à l'âge de la scolarité obligatoire, une classe sur trois accueille un grand nombre d'élèves de langue ou culture étrangère. Un cinquième des classes est constitué uniquement d'enfants de nationalité suisse et de la même langue maternelle. Au niveau secondaire I, le nombre des jeunes étrangers qui entrent dans les classes à exigences élémentaires est considérablement supérieur à la moyenne. Dans certains cantons ces jeunes étrangers sont aussi sur-représentés dans les classes spéciales. Dans certains cantons, les enfants étrangers qui ne sont en Suisse que depuis peu reçoivent dans des classes d'accueil un enseignement spécifique, qui les prépare à rentrer dans l'enseignement ordinaire (notamment par le biais de cours de langue). Ces classes d'accueil doivent être clairement distinguées des classes spéciales proprement dites. D'autres cantons essaient de favoriser l'intégration des enfants étrangers en les plaçant dans des classes où l'on maintient à dessein un effectif d'élèves très réduit.

En juin 1999, le Conseil fédéral a décrété que les propositions visant à créer des classes distinctes pour les élèves suisses et étrangers étaient inadmissibles. Il a en effet affirmé que l'introduction de classes séparées serait anticonstitutionnelle, puisqu'elle irait à l'encontre de l'interdiction de la discrimination : on pourrait tout au plus admettre un enseignement d'initiation dans le temps et aux enfants qui ont un retard à combler dans l'apprentissage de la langue. Les enfants étrangers pourvus d'autorisation de séjour (cette situation est étroitement liée au statut des travailleurs saisonniers, qui n'ont pas droit à la réunification familiale) sont généralement scolarisés. Cependant, dans le Canton des Grisons, ils ne le sont que s'il est probable qu'ils séjournent au moins trois mois dans le pays.

➤ **Droit d'être entendu**

Le Tribunal Fédéral a reconnu que l'enfant doit être entendu même dans le cadre d'une procédure de police des étrangers à propos de la question de la réunification familiale.

➤ **Lutte contre le racisme**

Le rapport suisse mentionne les différentes campagnes engagées pour lutter contre la xénophobie et le racisme.

➤ **Lacunes à combler**

Le rapport se conclut par la liste des lacunes à combler, dont aucune ne mentionne l'intégration des jeunes étrangers³⁹.

³⁹ Rapport initial de la Suisse au des droits de l'enfant des Nations Unies sur la situation elle et la situation juridique des enfants en Suisse, novembre 2000, http://www.eda.admin.ch/sub_dipl/f/home/organ/div1/human/listrep.Par.0013.UpFile.pdf/rp_001101_enfant_f.pdf

VI. Rapport alternatif des ONG suisses au CDE

Une cinquantaine d'ONG se sont associées pour rédiger le commentaire au rapport officiel de la Suisse. L'intégration des jeunes étrangers figure comme le point faible de la politique suisse en matière de l'enfance. Par rapport à l'intégration, trois domaines sont soulevés :

- 1) **Naturalisation facilitée**
Pour les jeunes étrangers et étrangères qui sont nés et ont grandi en Suisse.
- 2) **L'école**
Revoir entièrement la conception de l'intégration des enfants à l'école et éviter les classes séparées.
- 3) **Les sans-papiers**
Adoption de mesures immédiates pour abolir l'absence de protection et de droits (assurances sociales, etc... .)

Par rapport au thème de l'enfant étranger, le rapport alternatif mentionne :

- **L'asile**
 - adoption d'une procédure équitable pour les mineurs non accompagnés
 - nomination d'un représentant juridique pour les mineurs non-accompagnés
 - scolarisation des enfants requérants d'asile le plus rapidement possible
 - formation professionnelle pour les jeunes séjournant plus d'un an en Suisse
 - droit de séjour pour les jeunes qui séjournent depuis plus de 4 ans
 - hébergement des mineurs non accompagnés

VII. Observations finales du CDE

Le 13 juin dernier, le Comité des Droits de l'Enfant a rendu ses observations finales quant au rapport de la Suisse⁴⁰. Par rapport au thème de l'intégration des enfants étrangers, le CDE se dit préoccupé par :

- la discrimination de facto dont sont victimes les enfants étrangers
- les incidents de haine et de xénophobie
- les cas de sévices et maltraitance dont auraient été victimes des enfants étrangers par l'intervention de la force publique
- la procédure applicable dans le cas de mineurs non accompagnés ne respectant pas l'intérêt supérieur de l'enfant

le CDE recommande :

- d'accélérer la révision de la loi sur la naturalisation
- d'accélérer la révision de la loi sur les ressortissants étrangers afin de garantir la réunification familiale
- de simplifier la procédure de demande d'asile et de prendre en compte toutes les mesures nécessaires pour l'accélérer et faire en sorte qu'elle tienne compte des besoins particuliers des enfants, notamment ceux non-accompagnés
- revoir son système de réunification familiale

⁴⁰ CRC/C/15/Add.182 <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf>

Le CDE exige que lors de son prochain rapport (5 ans) la Suisse fournisse des renseignements précis sur les mesures et programmes en relation avec la CDE pour donner effet à la lutte contre le racisme, la discrimination raciale, la lutte contre la xénophobie et l'intolérance⁴¹.

De façon générale, le CDE déplore l'absence d'une politique en faveur de l'enfance en plus d'une politique de protection de l'enfant. De plus, le manque de coordination entre les trop nombreux acteurs de la scène des droits de l'enfant, tout comme les disparités cantonales dues au fédéralisme, entraîne une discrimination de la situation des enfants en Suisse.

Conclusion

La présentation du rapport de la Suisse au CDE a eu le mérite d'initier une consultation auprès des milieux intéressés. Il ressort de cette démarche, qu'une véritable politique de l'enfance doit être élaborée ; pour ce faire un **mécanisme de coordination** au niveau fédéral doit être créé afin de gérer les nombreux services, départements fédéraux ou cantonaux, ONG, les associations etc.. qui s'occupent de l'enfance. L'enfance englobe également le jeune migrant dont la situation est particulièrement vulnérable. Il est temps d'initier une **réflexion** en matière d'intégration des jeunes étrangers. Plusieurs pistes sont à notre disposition. Certains projets ont déjà été réalisés (étude s/intégration, campagnes,,,) ; il faudrait dès lors les répertorier, les classer dans le but de dresser la situation des jeunes migrants en Suisse ; cette démarche serait complétée par la récolte de chiffres fiables, par des études (problèmes, solutions, comparaison cantonales, projets ou programmes) afin d'instaurer une **base de données**. Une fois la base de données établie, une **réflexion entre acteurs** concernés peut débiter en impliquant bien sûr la participation des premiers concernés à savoir les jeunes étrangers ; **l'école**, avec le corps enseignant représente le tout premier facteur d'intégration et c'est par définition elle qui doit être visée en premier par les projets ou programmes mis sur pied. La **comparaison** entre divers systèmes cantonaux (exemple de la ville de Bâle) voir européens est nécessaire afin de bénéficier des expériences et éviter les erreurs.

Ce ne sont que quelques pistes qui donnent matière à réflexion ; cependant le temps presse et comme le disait le poète l'enfant ne peut attendre, car il s'appelle aujourd'hui ; cela est d'autant plus vrai pour le jeune étranger.

⁴¹ CRC/C/15/Add.182, supra, n°23

L'ÉCOLE CONFRONTÉE À LA MIGRATION : APERÇU DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANTS EN VALAIS

Michel DELITROZ, Responsable de l'Office cantonal de l'enseignement spécialisé

1. Introduction :

Qu'est-elle devenue la petite Samsha, petite fille aux cheveux de jais, au teint ambré, rencontrée ce premier jour d'école dans les couloirs trop sombres d'une école de Sion ? Cachée derrière le dos de sa mère, elle ne parvenait pas à retenir ses larmes. Sur un manteau bleu-vert trop grand, son cartable multicolore marquait déjà son appartenance à la classe de première primaire.

Prostrée dans un coin de la classe, il aura fallu de longues journées pour connaître le son un peu rauque de sa voix. Combien aura-t-il fallu de douceur, de persuasion, pour qu'elle nous offre un beau matin le cadeau de son rire, lors d'un jeu de ballon entre enfants ? Ce petit rire cristallin nous montrait son accord à entrer dans le monde de l'école en Suisse, nous ouvrait des passages vers l'expression, notre langue et partant la lecture, l'écriture et les branches scolaires.

Chacun des parents qui constituent cette assemblée se rappelle le premier jour de classe de son enfant. Il est donc aisé de s'imaginer l'émotion du jeune migrant, pénétrant dans sa nouvelle école, sans connaître un mot de la langue de ses camarades et de son enseignant. Il n'est pas de mon propos d'affirmer que tout se joue lors de la première journée d'école. Pourtant un accueil respectueux et chaleureux et une bonne dose de patience facilitera l'insertion du jeune migrant dans son nouveau monde.

Ils sont de plus en plus nombreux les Samsha, les Shipe, les Dzemail et autres Pedro ou Kelly à venir peupler nos bancs de classe et à faire chanceler nos principes.

Le canton du Valais compte environ 20% d'élèves possédant un passeport étranger. A ce titre, notre canton se situe pleinement dans la moyenne helvétique.

Mais avant d'aborder l'aspect cantonal de l'enseignement aux jeunes migrants, il nous paraît important de rappeler que toute mise en application de pratiques pédagogiques doit s'appuyer sur deux pôles : les fondements éthiques – les recherches scientifiques.

En effet, il nous semble primordial, au moment d'aborder des dossiers très émotionnels de faire émerger, des textes fondateurs, les valeurs véhiculées par notre société lors de réflexions approfondies. De plus, le fait d'interpeller les recherches scientifiques nous permet d'acquérir un plus d'objectivité ou d'apprendre des expériences passées. La scolarisation des enfants migrants est un exemple de ces sujets qu'il s'agit de relier aux réflexions éthiques et scientifiques.

Notre première démarche consistera donc à opérer un pas de retrait pour observer les fondements éthiques et les textes légaux dans ce domaine. Pour le réaliser, je m'efforcerai de partir du plus universel pour mieux décrire la réalité valaisanne.

2. Un cadre éthique et légal :

▪ La déclaration des droits de l'enfant :

Dans un premier temps, il convient d'en appeler à la déclaration des droits de l'enfant, qui nous rappelle dans son principe 7 :

L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires.

Ce texte est renforcé par *l'article 28* de la convention sur les droits de l'enfant :

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation et selon le principe de l'égalité des chances:

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;

b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin;

c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés;

d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles;

e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

▪ La constitution fédérale:

Le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit est garanti (art. 19)

▪ Les recommandations de la Conférence des Chefs de département de l'instruction publique

La conférence des Chefs du département de l'instruction publique, prenant comme base ces principes fondateurs a édicté, le 24 octobre 1991, des recommandations à l'intention des cantons:

- *Favoriser la fréquentation du jardin d'enfants pendant deux ans ;*
- *Faciliter l'admission directe des élèves dans des classes correspondant à leur niveau et à leur âge.*
- *Soutenir les efforts entrepris pour la promotion de la langue d'origine ;*
- *Eviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement ;*

...

▪ **Les bases légales du canton du Valais :**

Les textes légaux cantonaux concernant tous les élèves sont applicables aux élèves étrangers. Ce sont la loi du 4 juillet 1962 sur l'instruction publique et notamment la loi sur l'enseignement spécialisé du 25 juin 1986.

▪ Les directives du Département de l'Education, de la Culture et du Sport (DECS), en matière de scolarisation des élèves de langue étrangère :

Le cadre global et général ainsi posé, le Département de l'éducation de la culture et du sport du canton du Valais a émis, le 26 avril 2001, des directives relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère.

Celles ci considèrent notamment que :

- *Il importe de favoriser, par des mesures appropriées, la scolarisation des élèves de langue et de culture différentes dans les écoles publiques, en évitant toute discrimination ;*
- *La réalité scolaire actuelle est l'hétérogénéité linguistique et culturelle. L'école doit s'enrichir de cette diversité.*

Le département rappelle les principes suivants : les élèves de langue étrangère:

- *sont intégrés dans l'école publique*
- *doivent avoir la possibilité de poursuivre une formation organisée par leur communauté, dans leur langue et culture d'origine, en complément de l'école ordinaire.*
- *doivent être scolarisés dans le degré correspondant à leur âge, en tenant compte de leur niveau de formation.*
- *Aucune classe pour élèves de langue étrangère n'est créée à l'école obligatoire ;*

Les décisions du Chef du département suivent :

- *Les communes ont l'obligation de scolariser à l'école publique tous les enfants résidents, quel que soit leur statut.*
- *Un soutien pédagogique est organisé, à l'intention des élèves de langue étrangère. Ce soutien peut se faire durant les heures de classe.... (Règlement de la loi sur l'enseignement spécialisé)*

3. Une pratique en Valais :

Dans la pratique, Samsha, Dzemail ou Pedro sont, à leur arrivée en Valais, scolarisés dans une école correspondant à leur âge. Ils suivent des cours de soutien pendant les heures de classe, durant plusieurs heures par semaine.

Ces heures de soutien, à contrario des articles parus dans la presse, n'ont pas connu de baisse pour l'année scolaire 2002/2003.

Le savoir faire des enseignants titulaires, conjugué au travail des enseignants de soutien permet dans la plupart des cas une réponse satisfaisante au besoin des enfants de langue et culture étrangère.

Dans le cadre de la scolarité obligatoire, le Département octroie ces heures de soutien, de manière permanente, dans les centres urbains et dans les cites touristiques ou industriels.

En plus, lorsqu'un enfant non francophone arrive dans une autre commune, une rapide analyse des besoins permet d'offrir des heures de soutien non permanentes au centre scolaire qui l'accueille, à n'importe quel moment de l'année.

Dans le cadre du centre pour requérants d'asile de St-Gingolph, centre de premier accueil, le Département a ouvert des cours de soutien de langue et d'intégration d'une durée limitée. Cette structure scolaire, que l'enfant suivra dans l'attente d'une domiciliation moins provisoire et partant d'une scolarisation dans une école régulière, permet d'apprendre les rudiments de langue et de se familiariser avec notre système scolaire.

D'autres mesures sont mises en place après la scolarité obligatoire :

- Au centre professionnel de Martigny, une trentaine d'élèves sont accueillis pour une année scolaire complète dans deux classes dites « CASPO ».
- Plus récemment, le Département de l'éducation de la culture et du sport a mis sur pied, en collaboration avec l'Office de l'aide sociale, une structure accueillant plus de 50 jeunes de 16 à 20 ans, majoritairement requérants d'asile à Sion et Viège. Ces cours sont organisés dans des locaux scolaires publics. M. Emile Blanc, responsable de l'Office de l'aide sociale aura certainement l'occasion d'aborder cet aspect lors de son intervention.

Le Chef du Département de l'Education de la Culture et du Sport a nommé des coordonnateurs, chargés d'approfondir la question des élèves migrants. Il s'agit de Mme Sonja Loretan pour le Valais germanophone et de M. Olivier Delévaux pour le Valais romand. Ces personnes, rattachées au Chef du Service de l'enseignement, M. Jean-François Lovey, dans le cadre de l'Office de l'enseignement spécialisé, agissent en collaboration étroite avec les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques.

4. Une école de plus en plus hétérogène

Ce dispositif de réponse aux élèves allophones règle-t-il ainsi tous les problèmes ?

Poser la question, c'est déjà affirmer que l'on ne peut nier l'évidence. Nous voulons ici aborder trois aspects qui alimentent souvent la polémique :

Une école de plus en plus hétérogène :

Il devient une banalité d'affirmer que les classes deviennent de plus en plus hétérogènes. Cette hétérogénéité n'est pas seulement issue de la pluralité des cultures ou des langues. Il faut y inclure, au gré des courants, des modes ou des approches, l'enfant hyperactif, l'enfant avec troubles de l'attention, l'enfant dyslexique, ou dyscalculique, l'élève surdoué.

Les enseignants ou psychologues mettent en évidence le manque de cadre familial ou de repères éducatifs. Ils relèvent l'émergence de l'enfant roi.

Faut-il y voir les stigmates d'une société en déliquescence comme l'affirment certains ?

Une diversité des valeurs :

L'école est également reflet de la société, de la diversité de ses croyances ou de ses aspirations. Les principes édictés par le département en matière de scolarisation des élèves étrangers sont-ils fondamentalement acceptés par tous les enseignants ? L'accueil face aux différences est-il le même chez tous les parents ? Les personnalités politiques ou responsables de divers niveaux partagent-ils les mêmes valeurs face au respect des diversités ?

Dans le domaine scolaire, plus que dans n'importe quel autre, chacun a sa bonne recette pour améliorer le système. Les « yaka », « il faut qu'on » se déclinent dans la mouvance des divers réflexes : idéalisme ou frilosité, autoritarisme ou tolérance, peur du changement ou créativité.

La sur-représentation des élèves de langue étrangère dans les classes de l'enseignement spécialisé

Un autre paramètre continue d'interroger les responsables scolaires : la sur-représentation des élèves de langue étrangère dans les classes de l'enseignement spécialisé.

Les classes d'observation du primaire ou du cycle d'orientation sont majoritairement composées d'élèves de langue et de culture étrangère. S'agit-il d'une fatalité ? Faut-il y voir l'échec de l'école qui ne parvient pas, malgré tous les dispositifs à répondre à la problématique de cette population d'élèves ? Faut-il changer le système qui consiste à regrouper tous les élèves en difficulté scolaire dans une même classe ?

Ou, au contraire, est-ce une possibilité intéressante pour des élèves en difficulté d'évoluer enfin dans une classe avec un effectif restreint et qui prend en compte les besoins particuliers de ce type d'élèves ?

Si d'une manière générale, l'école obligatoire permet, par l'action conjuguée de tous les partenaires, d'offrir un cadre structurant globalement très positif, nous désirons soulever également ici une situation plus délicate : celle de l'entrée et du maintien des jeunes de 16 à 20 ans dans une formation régulière. Parfois mal ou peu épaulés par leurs parents ou, à défaut d'obtenir les permis nécessaires à l'entrée dans une voie professionnelle sûre, certains jeunes, soit ne peuvent entrer ou abandonnent la voie de la formation dès les premières difficultés. Ils appartiennent selon notre vision à une population à risque à qui il nous semble extrêmement important d'apporter une attention soutenue.

Ici, comme dans la ligne tracée par le canton le domaine général de la formation, il n'est pas de notre propos d'affirmer seuls les jeunes étrangers sont concernés par ce problème.

5. Des essais de solution déjà tentés (axe scientifique):

Devant le fait de l'hétérogénéité grandissante des classes et de la complexification, de la gestion de celles-ci, la tentation est grande de se résoudre à désigner des coupables. Dans le cadre d'une résolution simpliste des problèmes : les enfants étrangers, les populations migrantes avec leurs coutumes scolaires, très éloignées des nôtres sont souvent les victimes les plus facilement désignées.

Postulons d'emblée que l'hétérogénéité des classes est un fait. A partir de ce constat, comment trouver des réponses adéquates ?

Une analyse commandée par la CIIP au chercheur Pierre-André Doudin de l'Université de Lausanne permet de faire l'inventaire de quelques expériences effectuées en Europe.

Cet auteur cite les méta-analyses effectuées par Bloom et Fraser.

Les classes à effectif réduit :

L'une des solutions les plus fréquemment avancées est celle d'agir sur l'effectif des classes. Etonnamment, l'expérimentation montre qu'une mesure d'aide qui ne prendrait en compte que la diminution de l'effectif de classe, loin d'apporter une amélioration, entraînerait au contraire une péjoration des résultats scolaires des élèves.

Je cite Doudin : « Ainsi de nombreux systèmes pédagogiques qui ont voulu lutter contre l'échec scolaire en diminuant le nombre moyen d'élèves par classe ont vu au contraire le nombre d'échecs augmenter fortement...

Par contre, cette diminution des effectifs couplée avec une formation ad hoc des enseignants peut avoir des effets positifs. L'enseignant est alors plus efficace car il peut utiliser des méthodes faisant appel à la participation individuelle, mais aussi au tutorat par exemple.

Dans ce cas, ce n'est pas l'effectif de la classe qui est déterminant, mais bien plus l'utilisation de méthodes pédagogiques plus efficaces dans des groupes restreints. »

Les appuis scolaires et les aides au devoir dans les ZEP

Afin de combattre l'échec scolaire, le gouvernement français a, dans les années 1980, décidé d'accorder des soutiens financiers importants à des zones considérées comme secteurs défavorisés. Il a mis sur pied des cours d'appui et des aides au devoir dans des zones nommées ZEP « Zones d'éducation prioritaire ». Il s'agissait de sortir de la classe les élèves en difficulté pour quelques heures semaine, en leur apportant un soutien spécifique.

Après avoir comparé deux groupes de populations identiques, les élèves ayant fréquenté les ZEP ont montré de moins bons résultats que des camarades, présentant le même profil, mais scolarisés en dehors de ces ZEP.

Une tentative de recréer l'homogénéité :

Une autre tentative fréquemment évoquée est la partition des groupes scolaires pour recréer l'homogénéité. Cette démarche consiste à créer des classes d'accueil pour enfants de langue étrangère, des classes spéciales pour élèves en difficulté.

Or la dernière enquête PISA apporte des résultats étonnants, mettant en évidence les capacités des élèves nordiques, scolarisés dans des groupes hétérogènes jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire.

D'autres recherches, effectuées récemment par les scientifiques de l'Université de Fribourg en Suisse (*Kronig ; Haeberlin ; Eckart 2000*), ont montré que dans des groupes hétérogènes, les élèves faibles progressent mieux. L'étonnement se poursuit lorsque l'on apprend que les élèves doués, ne voient pas leurs performances être diminuées par la présence d'élèves en difficulté ou d'élèves étrangers dans leur classe.

On le voit, la sélection et la partition des classes n'apportent pas les résultats que le bon sens commun attendrait.

Faut-il dès lors conclure que l'option prise par le Valais dans le domaine de la scolarisation des élèves de langue étrangère est la seule issue possible et qu'elle n'est pas perfectible ?

6. Des nouveaux domaines à explorer :

Je peux affirmer que notre canton par le Département de l'Education de la Culture et du Sport, a défini une politique claire dans le domaine de la scolarisation des élèves étrangers. Toutefois les mesures mises en place nécessitent un approfondissement de la réflexion, de la qualité de l'intervention et exigent un travail en réseau plus soutenu et instrumenté, voire institutionnalisé.

L'enfant de langue étrangère intégrant une classe ordinaire apporte avec lui son bagage : bagage scolaire, issu de son pays d'origine, mais aussi bagage culturel au sens large. Il intègre un système fonctionnant avec d'autres habitudes, d'autres valeurs, d'autres conceptions et pratiques éducatives ou pédagogiques.

Notre canton doit faire plus, peut faire mieux dans la prise en compte de la valise apportée par l'enfant. Globalement nous résumerons notre pensée par le fait qu'il doit dresser renforcer les ponts entre pays d'origine et pays d'accueil.

Des ponts entre les cultures :

Prenant en compte le versant du pays d'origine, l'école valaisanne doit s'efforcer de :

- Déterminer valablement le suivi et les acquis scolaires de l'enfant dans son pays ;
- Prendre en compte les aspects particuliers, le vécu familial ou social de l'enfant ;
- Connaître les aspects culturels du pays d'origine, notamment liés aux formes de scolarisation, aux exigences, ...

Pour la rive bien helvétique, notre école se doit, dans un esprit bienveillant :

- D'apporter de l'information quant aux structures scolaires de notre pays, et partant de poser le cadre et les exigences de notre école à tout point de vue : horaires, évaluations, structures. Les attentes de l'école seront formulées clairement aux parents et la fréquence des contacts pour les réactualiser devra être déterminée.

Des outils à développer :

Il nous paraît primordial d'offrir à l'enseignant titulaire les outils indispensables à une communication et une prise en charge professionnelle :

La formation initiale et continue :

Dans le domaine de la formation initiale, on notera que la nouvelle Haute école pédagogique offre dans son cursus de formation des modules propres à appréhender les aspects multiculturels de l'école. C'est d'ailleurs une obligation imposée à toutes les Hautes écoles pédagogiques par le règlement en la matière de la CDIP.

Concernant la formation continue, les enseignants sont actuellement fortement sollicités. En relevant l'importance de posséder les outils théoriques et pédagogiques permettant de faire face aux enjeux de la migration, il nous semble toutefois plus réaliste d'agir dans un premier temps de concert avec les enseignants de soutien, personnes relais dans les établissements scolaires.

En plus des cours de soutien de langue, ces personnes pourraient être appelées à développer un réseau de personnes ressource, favorisant des contacts directs et clarifiés avec les parents d'élèves.

Un service de médiation et d'interprétariat :

Nous avons relevé plus haut l'importance d'une communication de qualité. Il semble dès lors incontournable de posséder un réseau d'interprètes et de parrains culturels. De même, pour les situations plus problématiques, le recours au service de médiation paraît une optique prometteuse.

Notons, dans ce domaine, une initiative fort intéressante issue du Service de l'enseignement valaisan, dans le cadre des projets de la Commission fédérale des étrangers. Dans le Haut-Valais, une formation complète de parrains culturels a été mise sur pied l'an dernier. Ces bénévoles sont appelés à faciliter l'intégration des familles migrantes dans notre pays. Elles sont les parrains des familles de langue étrangère dans leurs démarches administratives, dans leurs premiers pas dans nos us et cultures.

7. L'école, un élément du réseau :

L'école est le lieu de rassemblement par excellence, un des lieux privilégiés où chaque famille a l'obligation d'inscrire son enfant en âge de scolarité.

Mais l'école ne peut faire toute seule. La qualité de la scolarisation d'un enfant de langue étrangère est fortement conditionnée par la qualité d'intégration de sa famille.

L'intégration est donc l'affaire de tous.

J'en appelle particulièrement au développement de l'activité du poste de délégué cantonal des Etrangers en Valais, créé l'an dernier. Ce poste ne saurait être l'alibi d'une administration qui se donnerait des vertus intégratives. Véritable vecteur et coordonnateur des initiatives qui fleurissent dans notre canton, cette structure, si nous lui en donnons les moyens, peut être la pièce maîtresse d'un réseau uniformément tissé et officialisé sur l'ensemble du canton.

Mais surtout au niveau communal, lieu de proximité par excellence, j'en appelle au renforcement ou à la création de commissions d'intégration ou de lieux d'échanges.

Favoriser l'inscription et le suivi des plus jeunes au jardin d'enfants, permettre la rencontre des mères de famille dans des tâches communes, se préoccuper de la participation civique des familles, c'est également donner des chances de réussite à l'enfant en âge de scolarité.

Les communautés étrangères, au niveau associatif ou culturel ont également un rôle éminent à jouer. Dans leurs initiatives propres comme dans leurs contacts avec les représentants des réseaux d'intégration, elles peuvent jouer le rôle de facilitateurs de l'intégration de leurs compatriotes.

Je terminerai par une question qui apparaît parfois comme un lieu commun ou un sujet tabou : ne conviendrait-il pas d'inscrire dans la loi l'obligation pour chaque famille étrangère de suivre des cours de langue de la région d'accueil ? Cette perspective, à visée non assimilatrice, couplée à une véritable démarche d'information sur nos institutions helvétiques, donnerait à mon sens une impulsion solide à la création d'un de ces ponts entre lieu d'origine et pays d'accueil.

Les élans qui nous motivent sont pratiquement tous issus d'expériences personnelles fortes. Pour ma part, je me suis senti l'étranger, à cent kilomètres d'ici, lorsqu'à la naissance de mon fils atteint d'une maladie nécessitant une longue hospitalisation, perdant soudainement mes repères, je cherchais un studio pour mon épouse, à proximité d'un hôpital universitaire. Le concierge portugais qui, saisissant notre détresse, nous a fait entrer dans son appartement pour nous offrir un thé représente pour moi plus que tout concept théorique ou philosophique ce que recouvre le mot accueil. Cette tasse de thé nous a permis de nous sentir soutenus dans les initiatives qui nous allions prendre. Sans angélisme, je forme le vœu que des tasses de thé de toutes formes et de divers parfums puissent accueillir la personne en état de migration.

LA CITE DE LA MIGRATION

Marie Thérèse BREMBILLA, Espace Interculturel, Sierre

Introduction

« Chaque enfant qui vient au monde est un cadeau pour l'humanité toute entière »

Mère Teresa de Calcutta

J'exprime mes sentiments de sympathie émue aux parents et à la famille de SARA, petite étoile qui éclaire nos réflexions aujourd'hui sur nos responsabilités de parents et éducateurs de nos enfants et des générations de demain.

Les phases de mon exposé se composent des périodes successives les plus significatives de mon expérience directe de « migrante dans la cité », depuis mon arrivée en Suisse dans les années 60, jusqu'à aujourd'hui.

Par mon témoignage, je voudrais honorer la mémoire de mon père, travailleur en Suisse dans les années 60 avec un statut de « saisonnier », qui m'a transmis les valeurs fondamentales sans lesquelles rien de solide ne peut se construire, ici ou ailleurs.

Il est utile de rappeler l'apport considérable des travailleurs émigrés comme lui, qui ont permis à la Suisse d'atteindre un niveau enviable de développement socio-économique. A ce propos, je soumetts à votre réflexion le message d'un homme extraordinaire, secrétaire des syndicats FTMH au début des années 90, Monsieur Alfred Rey.

Notre bien-être actuel et les centaines de milliers de travailleurs migrants en Suisse

« Alors que la Suisse cherche sa place dans une Europe unifiée, des courants contraires agitent quelques cercles aux origines diverses. L'étranger s'y voit mal supporté pour ne pas dire plus. Aussi, pour arrêter cette xénophobie naissante ou sous-jacente, le moment n'est-il pas venu de rappeler certains faits ? En effet, que représenterait aujourd'hui notre pays socialement et économiquement sans l'apport étranger ?

Après la Deuxième Guerre Mondiale, ce sont eux qui par milliers sont venus construire nos maisons, nos routes et notre électricité. Dans nos usines, dans nos ateliers, sur nos barrages hydroélectriques, ils ont produit des richesses dont nous jouissons. Comme secrétaire syndical, je les ai suivis en Valais à Salanfè, à Mauvoisin, à la Grand Dixance, à la Gougra, au Griesse et à Mattmark.

Je les ai vu miner dans les tunnels d'aménée d'eau, encordés pour nettoyer des roches et exécuter combien d'autres tâches pénibles et dangereuses. L'adaptation entre étrangers et suisses s'y faisait rapidement, car il fallait avancer ensemble. C'est grâce à cette collaboration entre les indigènes, italiens, espagnols, allemands, autrichiens et autres que le Valais produit aujourd'hui quelques 10 milliards de kWh par an. La même constatation vaut pour tous les cantons de montagne.

Que serait notre société actuelle sans ce gigantesque effort ? On dira que tous les intéressés ont été compensés par leurs salaires. Bien entendu, mais la richesse est demeurée chez nous. Et certains malheureusement, ont donné plus que leurs bras. Ils ont laissé leur vie. Leurs travaux comportaient de grands risques.

Le 30 août 1965 la catastrophe de Mattmark engloutissait 88 ouvriers sous un amas de glace et de gravats. A part 12 Suisses, tous étrangers et la grande majorité Italiens. Pour construire le barrage une seule solution se présentait : l'exploitation de la moraine sous un pan de glacier. Pendant trois ans, grâce à une surveillance permanente, le programme avançait sans incident. Mais des pluies diluviennes rabotèrent l'ancrage de la glace sur le rocher et ce fut le drame fatal et imprévisible.

Et ainsi, de Mattmark partirent vers l'Italie, l'Espagne, l'Autriche, non seulement les derniers salaires gagnés mais des cercueils. Les pères de familles, les frères, les parents perdus donnèrent droit à des indemnités, mais ils ne seront jamais remplacés.

Il est bon de rappeler ces réalités d'il n'y a pas longtemps. Encore une fois, que serait la Suisse sans les centaines de milliers de travailleurs étrangers qui nous ont donné leur temps et leur savoir ?

En collaboration avec les travailleurs suisses ils ont bâti notre bien-être actuel. Chacun de nous ne devrait jamais l'oublier »

Une famille émigrée en Suisse dans les années 60

Afin de mieux situer le sens de mon engagement dans le domaine du dialogue entre différentes cultures, là où je vis depuis plus de 30 ans, il est nécessaire d'ouvrir une parenthèse sur l'expérience que j'ai vécue moi-même, adolescente, au sein de ma famille émigrée en Suisse au début des années 60, qui est, je crois, à son origine.

A cette époque, les grandes villes de l'Italie du Nord, connaissent un grand boum économique et en même temps un afflux extraordinaire de populations de l'Italie du Sud. Cependant, dans les provinces et les campagnes, la subsistance est dure et un grand nombre de familles est contraint à émigrer.

Par ailleurs, un réseau de recrutement de manœuvres de chantier à destination de la Suisse, oeuvrait très activement dans ma région, la plaine du Pô dans la province de Padova. Les entrepreneurs suisses des grandes firmes, Losinger, par exemple, venaient y chercher des ouvriers pour les grands chantiers qui se mettaient sur pied partout dans le pays.

Mon père, commerçant ambulant en fruits et légumes, dans des circonstances économiques extrêmement difficiles et sans alternative possible, partit pour la Suisse avec un contrat de « saisonnier ». Une chance mais en même temps une déchirure profonde pour toute notre famille.

Rien n'était plus comme avant pour ma mère et ses trois enfants. Cette situation était inévitable pour trouver une issue d'urgence, mais n'était pas vivable à long terme.

Quelques temps plus tard, mon père trouva un travail dans un hôtel pour ma mère qui dut nous quitter et nous « caser », pleine de désespoir et de courage, dans 3 endroits différents. Leurs familles ne voulant pas cautionner ce départ à l'étranger, ne leur offrirent aucune aide.

Ainsi, chaque membre de ma famille, pendant une année, avait une adresse différente ! Une année de déchirement et d'isolement affectif pour chacun de nous 5, que seul l'espoir de nous réunir pouvait rendre à peine supportable.

Prématurément, à l'approche du nombre de « saisons » nécessaires pour l'obtention du statut annuel B, mon père, à l'image d'une chatte qui rassemble ses chatons, l'un après l'autre, est venu nous chercher en Italie. La lecture des lettres de ses enfants, leur souffrance, leur sentiment d'abandon, était trop insupportable.

Je fus la première qu'il vint chercher. A 16 ans, pleine de confiance, au bras de mon père, j'entrais dans ce beau pays qu'il m'avait merveilleusement décrit dans ses lettres. Il m'apprenait dans le train les premiers mots en français, fier de me montrer comment il pouvait déjà lire un quotidien dans cette langue, le premier mot que j'ai appris était « blessé ». Suivirent, quelques mois plus tard, mon frère et ma sœur. Tout prenait une dimension extraordinaire, nous étions à nouveau réunis, notre famille, notre force, nos repères ! Notre avenir était dans nos mains et notre volonté de nous aider, de travailler pour le construire, était très grande !

L'enthousiasme de chaque membre de ma famille ne s'est jamais éteint, malgré les blessures que notre condition d'étrangers et d'enfants clandestins nous réservait. En effet, même si nous ne comprenions pas la langue, nous avons très vite compris que ce pays qui représentait le départ d'une vie pleine de promesses, ne souhaitait pas notre présence. Dans les milieux ouvriers, les attitudes étaient hostiles et discriminatoires à notre égard, c'était les années « Schwarzenbach ».

L'éducation et les valeurs transmises au sein de la famille

Néanmoins, mon père nous enseignait à être reconnaissants à ce pays qui nous permettait de nous reconstruire.

Par son exemple, il nous enseignait à cultiver la dignité que confère la noblesse du travail et l'honnêteté.

Par son exemple, il nous enseignait le respect des traditions locales et la fidélité aux valeurs morales qui n'ont pas de frontière.

Par son exemple, il nous enseignait l'engagement au service des plus faibles. Malgré son vocabulaire limité, syndicaliste, il se battait pour la cause des ouvriers dans les usines.

Par son exemple, il nous enseignait les valeurs de notre culture italienne, de notre histoire, de notre tradition, de notre richesse.

Par son exemple, il nous enseignait à vivre dans notre deuxième pays, à s'ouvrir aux autres, tous les autres, suisses et étrangers d'autres cultures, notre habitation à Moutier était une véritable porte ouverte !

La convivialité, ou la communication au quotidien

Le mot « intégration » n'a jamais fait partie de notre vocabulaire, de nos préoccupations. La chose prioritaire et spontanée qui émergeait dans nos rencontres au quotidien et nous faisait avancer confiants dans la vie, était l'expérience de la **convivialité**, comprise dans sa signification étymologique : **vivre avec**

Il est important de considérer le fait, que, même dans des conditions socialement difficiles, l'éducation familiale constitue le rempart inébranlable qui nous permet de bien saisir nos repères et nous construire en « bénéficiant », si j'ose dire, d'expériences sociales particulières qui peuvent s'avérer fructueuses et riches pour notre vie d'adultes responsables.

J'exprime ma profonde reconnaissance à toutes les personnes, indigènes et étrangères, qui m'ont enrichie de leurs valeurs, de leur attention.

Permettez-moi de relever la qualité d'accueil que j'ai rencontrée depuis mon arrivée en Suisse, dans les milieux de l'enseignement, des écoles, dans les milieux paroissiaux, dans les relations « personnelles ».

Je peux donc faire le lien, à présent, avec la foi qui m'habite depuis le premier jour de mon engagement inconditionnel pour la cause du dialogue entre les hommes et les femmes de toute culture qui se côtoient là où je vis, à Sierre, à travers la création de l'association ESPACE INTERCULTUREL SIERRE, un lieu de **convivialité**.

Bref aperçu de la politique suisse en matière de migration

Pendant quelques décennies, les aspects quantitatifs et relatifs au marché du travail dominant les discussions et décisions politiques. Les votations populaires pour freiner une surpopulation étrangère, même si rejetées par le peuple, déclenchent chez les migrants et migrants un sentiment d'insécurité, un sentiment d'être tolérés comme force de travail mais indésirables en tant qu'êtres humains. Seulement vers la fin des années 80, un état des lieux de l'intégration de la population étrangère en Suisse et un catalogue des mesures pour sa promotion, est demandé par voie de postulat par le Conseiller National Rechsteiner, ce qui a précédé, entre autre, le long processus d'élaboration d'une base légale et de la politique actuelle de promotion de l'intégration.

Amalgame : migration – exil

A partir des années 90, le problème du chômage le plus élevé depuis la crise mondiale des années 30 et l'imbrication des questions liées aux réfugiés et demandeurs d'asile, changent sensiblement les données et ne permettent pas à la population locale d'avoir une perspective différenciée et se faire une opinion objective, l'amalgame : étranger = problème = peur, est vite fait ...

Comment est né l'Espace Interculturel Sierre

L'enfant a la place d'honneur dans la démarche de réflexion et d'action qui ont abouti à la création de l'Espace Interculturel Sierre. Enfant d'ici, enfant d'ailleurs, enfant de notre avenir commun.

L'impulsion est née au sein d'un groupe d'adolescentes que j'accueillais dans ma maison comme d'autres mamans pour les préparer à vivre la fête de Pâques. L'action de Carême nous invitait à une sensibilisation sur l'engagement d'un groupe de femmes éthiopiennes qui prenaient en main l'avenir de leurs enfants en construisant de leurs propres mains, brique après brique, un centre d'apprentissage.

Au fil de nos rencontres a surgi la question :

« L'Ethiopie, l'Afrique ? Ici à Sierre nous croisons chaque jour des personnes de ce continent que nous ne connaissons pas. Et si nous allions à leur rencontre ? »

La rencontre et l'histoire d'une famille angolaise à Sierre

C'est ainsi que nous fîmes la connaissance d'une famille angolaise riche de 4 enfants qui vivait à la Cité Aldrin à Sierre. L'accueil fût très chaleureux et les 5 adolescentes nouèrent avec cette famille une relation pleine de spontanéité et de fraîcheur durant une année, jusqu'au moment de leur refoulement en Angola, **c'était en juin 1992.**

L'Angola, après 25 ans de guerre, se préparait à des élections démocratiques sous la surveillance de l'ONU et était de ce fait considéré « pays sûr » par tous les pays d'Europe, ce qui entraîna le refoulement de cette famille qui, comme beaucoup d'autres, était venue chercher protection en Suisse.

Le destin de cette famille fût tragique, car le résultat des élections où se confrontaient les deux partis, UNITA par son leader Savimbi, et le Mouvement Populaire de Libération de l'Angola MPLA, parti majoritaire au pouvoir, fût considéré faussé malgré la surveillance des casques bleus. Une guerre civile et un bain de sang s'ensuivirent, entre autre, dans la ville de Luanda, où vivaient nos amis.

La famine, des épidémies de méningite, d'hépatite virale fauchèrent en quelques semaines les deux derniers enfants. Les appels au secours que nous lançait cette mère étaient lancinants. Devant une telle tragédie nous étions désespérés, le lien fraternel qui nous avait unis nous interpellait sans cesse, et les petites aides que nous leur faisons parvenir par des délégués de la Croix Rouge à Luanda nous semblaient dérisoires.

Responsabilité morale

Ce qui semblait devenir très important pour les aider vraiment « du fond » et qui était à notre portée ici où nous vivons, était du ressort de l'exigence morale que nous dictait notre conscience.

« Etre témoins actifs pour une meilleure prise de conscience de nos responsabilités envers cette famille et tant d'autres errant de par le monde, qui permette à nos enfants de croire

dans un avenir possible de tolérance et de paix ». Cela s'imposait de manière de plus en plus claire dans le cœur des mamans avec lesquelles je collaborais.

Ainsi eût lieu à Sierre, **en mars 1995**, une longue journée d'information, de débats et conférences, avec des intervenants venus de toute la Suisse :

personnalités politiques et juridiques valaisannes, représentants de grandes organisations, Amnesty International Berne, OSAR Lausanne, AGORA Genève, Croix-Rouge Sion, CEDRI Bâle par l'Abbé Kornelius Koch, Centre Social Protestant Genève, Association pédagogiques pour la non-violence Lausanne, Centre Suisse-Immigrés Sion, Konfliktophon Zurich, Centre Camille Martin Genève, Causes Communes Vaud, l'historien Stephan Keller présentant son livre sur l'Affaire Grüniger, le théâtre de rue « L'Atelier du Geste » avec une création inédite antiraciste « Le Monstre » et des témoignages de réfugiés politiques. Des ateliers de contes pour les enfants et des chorales d'enfants de différentes langues ponctuèrent avec fraîcheur cette inoubliable journée.

Cet évènement attira un nombreux public à la Salle de l'Hôtel-de-Ville à Sierre, un public désireux de mieux comprendre :

Qui sont-ils vraiment ? De quoi avons-nous peur ?

Ainsi se constitua la base du noyau fort local de personnes sensibilisées par la question de l'émigration et de l'exil et désireuses de s'impliquer activement.

Mais, comment procéder ? En 1995, le leitmotiv actuel de l'intégration n'était pas d'un grand intérêt, notamment dans les sphères institutionnelles politiques locales et du pays en général.

Preuve en est le courrier qui m'a été adressé en **septembre 1995** par la Direction du Services des Affaires Sociales d'une commune valaisanne, en réponse à ma lettre d'argumentation suite au refus catégorique d'un enfant étranger avec permis F à la crèche communale, je cite :

« les enfants de requérants d'asile n'ont pas le droit de fréquenter la crèche, celle-ci étant subventionnée par la commune et que, par ailleurs, ils ne seraient pas logiquement admis dans nos écoles communales ».

Sans formation spécifique en la matière, mais forte de mon expérience et de ma logique de mère de famille, je rappelai avec détermination dans ma réponse que tout enfant, indépendamment de son origine, de son statut, a droit à notre bienveillance, à notre protection et à l'éducation scolaire, et j'entrepris les démarches qui s'imposaient auprès des personnes compétentes.

Les documents fournis par l'Office Cantonal de l'Enseignement Spécialisé, la loi sur l'Instruction publique du 4 juillet 1962, article 35 et 37, les décisions et recommandations de la Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique, m'ont été très utiles pour que des enfants habitant en Valais depuis plusieurs mois puissent accéder normalement à l'école.

« Fends le cœur de l'homme et tu trouvera un trésor »

Par ce proverbe chinois, je m'adressai aux personnes de mon entourage élargi ainsi qu'aux autorités locales en leur proposant de parrainer des adultes et des enfants requérants d'asile désireux de participer aux activités socioculturelles au sein des groupes locaux existants. Cela correspondait aux souhaits exprimés par les familles réfugiées visitées durant mes semaines de vacances d'été, à vélo. Les mamans demandaient surtout quelque chose pour leurs enfants, cours de musique, de danse, de sport. De couture, de langue pour elles-mêmes.

La réponse à mon appel fût généreuse, ainsi en **avril 1996** l'Espace Interculturel ouvrait ses portes à Sierre dans les locaux de la Paroisse Ste-Catherine.

Toutefois, il m'était signifié clairement par écrit, que la petite aide financière accordée, ne devait pas être destinée aux requérants d'asile, mais aux étrangers résidents.

Comment un lieu de convivialité pourrait-il opérer une telle discrimination ?

La question des réfugiés demeurait et demeure toujours très sensible sur le plan de l'application des mesures d'intégration actuelles. Par ailleurs le rapport sur l'intégration des migrantes et migrants en Suisse de la Commission Fédérale des Etrangers précise :

« la question de l'intégration des réfugiés reconnus et des personnes à protéger titulaires d'un permis de séjour ainsi que la problématique des requérants d'asile ne seront examinées que dans la mesure où elles exercent une influence significative dans le cadre des conditions d'intégration des travailleurs étrangers ».

L'Espace Interculturel Sierre est donc l'espace de la convivialité, sans appartenance politique, religieuse, idéologique, né de la volonté d'un groupe de personnes convaincues de la nécessité de favoriser l'accès à toute personne, sans distinction d'origine, de statut, à son rôle participatif à la société d'accueil.

L'objectif que nous poursuivons depuis le premier jour, est de favoriser le dialogue entre les cultures qui cohabitent dans notre cité, dans le respect des traditions, des différences, conformément à une éthique de participation et de solidarité.

Cela, par le biais d'activités culturelles multiples qui visent à promouvoir une compréhension profonde et humaine de la « culture » telle que la définit le dictionnaire, soit : la compréhension de l'ensemble des connaissances des structures traditionnelles, sociales, artistiques, religieuses, intellectuelles qui caractérisent un peuple, une société. Une culture qui ne représente pas uniquement le privilège d'une minorité plus ou moins aisée, mais dans laquelle toute personne, indépendamment de son origine et de son statut, puisse se sentir reconnue dans les valeurs qui lui sont propres.

Car, en effet, comment parler de l'intégration de l'enfant migrant sans nous préoccuper du regard que nous portons sur sa famille, son origine, son bagage culturel qui est à la base de son identité, l'élément indispensable à sa construction psychologique et émotionnelle ?

Face à la personne, à la famille qui est là de manière définitive ou provisoirement, qui rentrera dans son pays dans les mois ou parfois les années qui suivent, quelle est notre manière de la considérer vraiment dans un « **pays d'accueil** » ? Quelle est la place que nous sommes disposés à lui accorder ?

Si notre regard peut l'enfermer dans ses plus étroites appartenances, notre regard peut être aussi libérateur.

Souvent, nos propos ne sont pas innocents et contribuent à perpétuer des préjugés qui se sont avérés, tout au long de l'histoire, pervers et meurtriers.

Hommage aux mères

La problématique complexe liée à un état de constante précarité, physique, psychique, sociale et morale, engendre des conséquences graves tant dans le tissu social local que dans le domaine de la santé.

Je voudrais rendre un hommage du cœur particulièrement aux femmes et mères de famille qui vivent au quotidien cette précarité, ici, parmi nous en Valais, qui sont la plupart du temps, les piliers de ces foyers culturellement et affectivement déchirés, qui soutiennent leurs époux dans l'inactivité parfois incontournable, dans l'état psychologique conséquent à leur situation, qui portent courageusement sur leurs épaules sans se lamenter la grande responsabilité et le souci permanent de l'avenir de leurs enfants !

Je voudrais lancer un appel aussi aux mères comme moi, et à vous tous ici présents, car nous portons ensemble la responsabilité de transmettre à nos enfants les valeurs qui leurs permettront de croire vraiment que

« L'homme est une histoire sacrée, l'homme est à l'image de Dieu ! »

MESURES POUR JEUNES ADOLESCENTS ETRANGERS HORS SCOLARITE

Emile BLANC, Service de l'Action sociale

1. Constats

Ces dernières années, il est observé en Suisse et en particulier dans les cantons-villes un nombre de plus en plus élevé de jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans qui bénéficient de l'aide sociale et la tendance est à la hausse. La diminution des liens familiaux, les ruptures dans le processus de formation, les difficultés rencontrées sur le marché du travail, la perte d'identité et la marginalisation en sont les causes principales.

Parents et enseignants, professionnels de l'intégration et de l'aide sociale, tout le monde s'accordent enfin pour reconnaître que le passage de l'adolescence, avec tout ce que cela suppose et comporte en matière d'intégration dans le système régulier de la formation et du travail est aujourd'hui une démarche de plus en plus difficile et problématique.

Ces constats ou **ces prises de conscience nouvelles** sont à considérer à mon point de vue, c'est-à-dire du point de vue de l'aide sociale, comme une chance, (le mot est un peu fort), je dirais une opportunité, de pouvoir justifier la mise en place de mesures d'accompagnement en matière d'intégration sociale et professionnelle des adolescents et de pouvoir ainsi agir de façon coordonnée en amont de l'aide sociale.

Il sera d'autant plus nécessaire de justifier ces mesures et ces actions lorsqu'il s'agira de considérer les problématiques de l'intégration sociale et professionnelle des adolescents et jeunes adultes étrangers.

Je tiens à insister ici sur le fait que, dans le premier constat posé, la proportion des adolescents et jeunes adultes étrangers au bénéfice de l'aide sociale, n'est pas supérieure à celle des adolescents et jeunes adultes indigènes.

Par contre, dans le deuxième constat, le problème de la formation et de l'intégration sociale et professionnelle se pose avec bien plus d'acuité pour les adolescents et jeunes adultes d'origine étrangère.

Mes réflexions sur les mesures pour jeunes adolescents hors scolarité seront formulées dans le contexte thématique de cette journée.

Elles se baseront essentiellement sur l'expérience professionnelle vécue auprès des adolescents et jeunes adultes relevant du domaine de l'asile. Cette approche des problématiques de formation, de l'insertion sociale et de l'intégration professionnelle au travers de cette population me paraît des plus significatives.

Pour quelles raisons ? Parce qu'il s'agit de la population étrangère la plus vulnérable, qui n'a pas choisi de son plein gré l'immigration et qui n'a pas eu le temps de la préparer. Il s'agit d'une catégorie de population étrangère qui se trouve dans une situation sociale et financière précaire et dont le statut de séjour est incertain. Il s'agit aussi d'une population

avec des perspectives d'avenir limitées quant aux possibilités d'établissement dans le pays d'accueil et quant à son intégration sociale et professionnelle, étant entendu les restrictions qui lui sont imposées en matière d'emploi et par conséquent en matière d'indépendance financière.

Il s'agit aussi d'une population qui ne peut pas toujours bénéficier des mesures d'accompagnement ou des mesures de formation prévues dans les dispositifs de l'assurance chômage, de l'aide sociale, voire de la formation publique, à l'instar des étrangers au bénéfice d'une autorisation de séjour.

2. Vécu et expérience

Depuis quelques années, l'Office de l'aide sociale, chargé de l'accueil des requérants d'asile, a été confronté progressivement au problème de la formation et de l'occupation des adolescents et jeunes adultes requérants d'asile. A défaut de structures de formations et d'occupations spécifiques à cette catégorie de population, il a été mis en place **dans une 1ère approche** des cours de langues au sein de l'institution ainsi qu'en collaboration quelquefois avec les associations privées. Des places de stages de sensibilisation à la profession ainsi que quelques places d'apprentissage ont été proposées en fonction du niveau d'acquisition des adolescents.

Très rapidement ces offres se sont avérées insuffisantes du fait

- du nombre toujours plus élevé de requérants d'asile attribué à notre canton
- des problèmes relatifs à leur formation
- des demandes pressantes et légitimes des parents pour la formation de leurs enfants

Les structures de l'enseignement de la langue ont été vite dépassées

Les ressources ont très rapidement manqué

Les places de stages devenaient insuffisantes

Les places d'apprentissage difficiles à trouver

La demande étant supérieure à l'offre, il a été recherché **dans une 2^{ème} étape** avec beaucoup de difficultés et de contraintes d'autres moyens de formation et d'occupation en fonction des possibilités financières d'une part, et des possibilités législatives en matière de formation et d'autorisation de travail, d'autre part.

- Les offres en matière de cours de langues ont pu être augmentées
- Les places de stages dans le domaine médico-social, hôtelier et du bâtiment ont été libérées
- Les collaborations avec le département de l'éducation intensifiées en vue de favoriser l'intégration des requérants d'asile dans certaines classes de préapprentissage et dans l'unique classe d'accueil de la scolarité post-obligatoire pour ressortissants étrangers (CASPO)

Encore et toujours, les demandes d'offre de formation restaient importantes et les structures insuffisantes.

Aussi, en 1998, une structure de formation, d'occupation et d'animation était décidée. Mise sur pied en 1999 et financée pour une part importante par le Département des affaires

sociales, cette structure, interne à l'aide sociale, a comme public cible prioritaire les adolescents et jeunes adultes.

Finalement en 2000, en collaboration avec le service de l'enseignement spécialisé, des programmes de formation calqués sur les classes d'accueil de la scolarité post-obligatoire ont été mis sur pied en faveur des adolescents requérants d'asile dans le Valais-Central et le Haut-Valais. Aujourd'hui, ces programmes permettent d'offrir 20 heures de cours hebdomadaires en classe et 12 heures de cours pratiques orientés vers la sensibilisation à l'apprentissage dans la structure interne de formation. Plus de 40 requérants d'asile suivent ces programmes de formation.

Bilan statistique au 31.10.2002

<p>Total des requérants d'asile âgés de 15 à 20 ans (hors scolarité) 396</p>

<p>Etude supérieure, apprentissage, CASPO, programme de formation et d'occupation 124</p>
--

<p>Mineurs non accompagnés placés en internat 15</p>

<p>Avec activité lucrative 110</p>

<p>Placement familial et institutionnel hors canton 11</p>

<p>Placement interne spécifique 6</p>
--

<p>Nouvelles arrivées 6</p>

<p>Sans activité 24</p>

Ce processus que je viens de vous présenter a été long, pénible, difficile et semé d'embûches.

Si le bilan statistique de l'occupation des requérants d'asile âgé de 15 à 20 ans est satisfaisant, il m'amène toutefois à quelques remarques et propositions qui pourraient être développées afin d'envisager pour demain une réelle gestion de formation où tous les adolescents migrants auraient une possibilité de s'affirmer positivement dans notre société.

Les classes d'accueil de la scolarité post-obligatoire destinés aux étrangers (CASPO) correspondent à un réel besoin. Il est impératif d'entrevoir la possibilité d'augmenter cette offre.

Les cours spécifiques organisés par le service de l'enseignement spécialisé dont le programme s'étend sur deux ans sont très fréquentés. Il serait opportun de les développer quand bien même la difficulté actuelle est de proposer à chaque participant une place d'occupation pratique pour lui assurer un programme complet.

Ces deux programmes ont permis cette année à 5 requérants d'asile de débiter une formation en apprentissage. Ce chiffre peut paraître dérisoire, mais il démontre que ces

genres d'accompagnement formatif ont leur raison d'être. Ils doivent absolument être maintenus et améliorés.

Cependant pour ces deux programmes d'occupation, le grand point d'interrogation reste celui de trouver une place de travail permettant au jeune de poursuivre sa formation.

Les programmes d'occupation et de formation sans cursus scolaire sont également des terrains propices à éveiller un intérêt parfois sous-jacent chez le jeune, lui redonnant ainsi la volonté de s'affirmer et de découvrir de réelles capacités professionnelles. Certains ont rejoint les bancs d'école, d'autres ont prolongé leurs stages en vue de compléter leur qualification et ainsi se proposer sur le marché du travail avec un acquis pratique non négligeable.

3. Quelles sont mes autres considérations générales sur les mesures d'intégration pour jeunes adolescents étrangers hors scolarité

Je préciserais préalablement qu'il est essentiel de différencier le jeune adolescent étranger hors scolarité qui a suivi tout ou partiellement du moins le processus scolaire obligatoire du pays d'immigration et celui qui, à son arrivée, se trouve pour raison d'âge déjà hors scolarité.

En effet, les mesures d'accompagnement du jeune étranger qui a suivi totalement ou en partie le cycle scolaire normal ne se traduit pas par une prise en charge spécifique à l'instar des jeunes indigènes. **Il n'y a pas lieu ici de différencier ou de cataloguer le migrant de l'indigène quant aux possibilités de formation et d'évolution socioprofessionnelles**, admettant que le jeune migrant a eu, au travers de son apprentissage scolaire en Suisse, l'opportunité de se familiariser à notre système d'éducation, et ainsi acquérir le niveau nécessaire à poursuivre une formation.

Il n'en va pas de même pour les jeunes adolescents étrangers qui se trouvent plongés d'un jour à l'autre dans un environnement social et culturel totalement nouveau ceci à une étape de leur vie où ils viennent de quitter le monde de l'enfance voir de l'adolescence vers celui du jeune adulte. Toutes leurs références et repères éducatifs, culturels et scolaires sont remis en question puisqu'ils ne correspondent plus aux références de leur nouvelle société de vie et de développement.

C'est envers cette catégorie là que nous devons porter notre réflexion et mettre en place une structure d'accompagnement afin d'éviter une rupture sociale. Ces jeunes se retrouvent souvent dans le même désarroi que celui des parents. A un âge trop précoce, l'adolescent étranger se trouve confronté à des difficultés d'insertion ne lui permettant pas d'assumer son rôle de jeune adulte et d'accompagnateur envers ses parents qui comptent aussi sur lui pour franchir ensemble le difficile chemin qu'est celui de l'assimilation et de l'intégration.

Oui, malheureusement, il est souvent constaté que ce sont les adolescents étrangers du même contexte familial qui malgré leur jeune âge, mais par une faculté plus aisée, sont appelés à fonctionner comme intermédiaire, comme personne de relais entre le cercle familial et la société d'accueil.

Une rupture micro-familiale s'installe dès lors entre les plus jeunes, qui malgré eux prennent et assument surtout un certain pouvoir au sein de la famille, au détriment d'un système patriarcal qui hier avait encore sa raison d'être

Mon expérience professionnelle dans le domaine de l'aide sociale me permet de constater une problématique existentielle, difficilement gérable et pourtant vécue par bon nombre de jeunes adolescents évoluant dans un milieu familial, socialement et économiquement défavorisé, au même titre que des familles indigènes mais qui, en plus, présentent un handicap majeur qu'est celui de l'apprentissage de la langue, ce qui comme cité précédemment va valoir sur le potentiel d'intégration.

Le milieu social de provenance avec ses références d'éducation ainsi que le niveau d'instruction des parents seront les éléments clés d'un accompagnement favorable dans la réussite d'une intégration socioprofessionnelle de l'adolescent étranger. En effet, l'adolescent toujours en quête de références, a besoin de s'identifier malgré lui à une autorité sécurisante. Cela reste souvent des non dits de leur part dans notre société occidentale.

En fonction de leur niveau social et de leurs valeurs éducatives, certains parents migrants pourront éventuellement, au même titre que les parents indigènes, faire valoir leur savoir et leur richesse éducative auprès de leurs enfants.

Par contre, certains parents étrangers ne pourront pas, en fonction de leur niveau social et éducatif, se greffer aux exigences voulues et nécessaires par et pour notre société. Ils ne pourront proposer un processus d'intervention et d'accompagnement facilitant l'intégration de leurs enfants adolescents.

Le sentiment d'être dépossédé de tous repères, amène alors ces adolescents à un relâchement de leur propre identité.

Les références sociales antérieures étant « mises au placard », et celles de la nouvelle société n'étant pas acquises par manque de compréhension ou de formation linguistique, l'adolescent étranger aura tendance, si aucune disposition spécifique à sa situation n'est proposée par notre société,

- à se contenter de survivre par n'importe quel moyen
- à se marginaliser par rapport à nos normes sociales.
- à construire son existence basée sur ses propres normes qui sont un amalgame de références créées de toutes pièces par lui-même sans aucune colonne vertébrale.

Aujourd'hui, le milieu de l'adolescence occidental est en crise.

Plusieurs spécialistes en la matière, pour ne pas les nommer Jean Zermatten, Maurice Nanchen, Jacques Salomé et bien d'autres, exposent par leurs écrits ou conférences, le profond changement socio-familial auquel nous sommes confrontés et parfois démunis face à ses effets.

L'adolescent fait partie d'un monde social plus imperméable qu'autrefois et qui échappe aux parents.

Les parents, le milieu politique, éducatif et social se penchent sérieusement, et à raison, sur les causes et effets de cette rupture identitaire de l'adolescent et sa famille.

Il est de plus en plus cité que :

« La marginalisation à la famille et à la société, revendiquée par une catégorie d'adolescents par une violence urbaine et scolaire, est une manière d'affirmer leur existence, maladroitement bien sûr, mais significative par rapport à leur mal-être et leur recherche d'identité. L'adolescent, en quête de repères lance des défis à notre société en se prenant à nos institutions, nos lois et nos valeurs culturelles. »

Ce dysfonctionnement social n'est pas propre à la population migrante et nous ne pouvons accuser voir discréditer cette catégorie de population face à ce phénomène.

Le désarroi dans lequel se trouve une partie de notre population adolescente est autant bien présente auprès des indigènes que des migrants, bien que ces derniers présentent toujours un handicap supplémentaire, celui de la langue.

Par l'handicap des connaissances linguistiques et d'une rupture scolaire ou de formation, l'adolescent migrant, malgré la possibilité de formation qui lui est proposée au même titre que les indigènes, ne pourra s'y greffer.

Dans ce sens, il est impératif de porter un accent particulier sur un programme d'insertion spécifique à cette catégorie de jeunes appelés d'une manière ou d'une autre à participer implicitement ou explicitement au développement d'une politique d'intégration et de partenariat.

Nous sommes amenés à vivre de plus en plus dans une société multiethnique qui ne doit en aucun cas laisser transparaître un affaiblissement de son identité culturelle indigène par angoisse, préjugés ou peur du migrant. Notre démocratie doit être capable « d'adopter » le migrant provisoirement ou durablement en lui offrant les **moyens** de l'amener à **participer activement** au développement socio-économique de la société d'accueil.

Partant de ce principe, nous nous devons de proposer à tout adolescent étranger, avec rupture ou échec scolaire, avec handicap linguistique, la possibilité de pouvoir, au travers des mesures d'accompagnement ou de formation, prendre en charge sa propre vie active dans notre société.

4. Conclusions et propositions d'action

La question de l'intégration des adolescents et jeunes adultes étrangers doit être une priorité.

Les instruments à disposition actuellement sont certes limités. Mais les possibilités d'interventions et les diverses expériences accumulées dans le domaine par les organisations publiques et privées ne doivent pas être sous-estimées et exclues.

La problématique de l'intégration des adolescents et jeunes adultes étrangers devrait être abordée sur trois plans d'action.

Sur le plan politique : Il devient prioritaire de développer des mesures adéquates

- En favorisant la mise sur pied des programmes d'orientation et de prévention destinés aux parents et aux jeunes adolescents étrangers
- En favorisant la formation par une amélioration des possibilités de formation spécifiques et du financement individuel (par ex. accès aux bourses)
- En favorisant le développement des programmes adaptés aux adolescents et jeunes adultes étrangers visant l'intégration sur le marché du travail.

Sur le plan institutionnel : Nous devons porter un regard sans aucun préjugé sur les nombreuses institutions qui s'occupent des adolescents et jeunes adultes, sur leurs champs d'activité, et favoriser les relations inter institutionnelles à tous les niveaux (fédéral, cantonal, municipal ou communal) pour faciliter l'intégration des adolescents étrangers

- En garantissant un soutien aux parents d'origine étrangère lorsqu'il leur incombe d'accompagner leur enfant dans l'orientation professionnelle.
- En abordant les questions du choix et de la nécessité de la formation avec les adolescents eux-mêmes de manière anticipée, par une orientation professionnelle spécifique et adaptée.
- En facilitant l'accès au travail par une politique plus nuancée.

Sur le plan social : la pratique de l'aide sociale elle-même doit avoir un autre regard sur les difficultés des adolescents et jeunes adultes étrangers.

- En apportant aide, conseil et soutien aux parents étrangers par une amélioration des collaborations inter institutionnelles et par une adaptation des prestations financières.
- En favorisant la formation des adolescents et jeunes adultes étrangers par des incitations adaptées.
- En favorisant l'intégration des adolescents et jeunes adultes étrangers sur le marché du travail par des mesures d'accompagnement spécifiques.

<p>Ces collaborations inter institutionnelles permettront, j'en suis convaincu, si nous sommes persuadés et persuasifs, de trouver des solutions adaptées au problème de l'intégration sociale et professionnelle de l'adolescent étranger qui se trouve à la charnière entre développement individuel et développement professionnel pour trouver sa place dans la société d'accueil.</p>
--