

Comprendre les conflits de loyauté vécus par l'élève pour mieux l'accompagner vers la réussite

- S'informer et comprendre différentes facettes des conflits de loyauté afin de les prendre en compte dans les apprentissages et dans la vie de la classe.

Nom du formateur : DUPUIS Julien

Organisme de la formation :



**41, Rue Ernest Gossart, 1180 Bruxelles//64-68, Bld Charlemagne, 1000 Bruxelles
11, La Clergerie, 7830 Hoves**

Le présent support pédagogique est protégé par la réglementation sur les droits d'auteurs et sur les autres droits intellectuels et ne peut donc pas être utilisé, sauf dans les cas prévus par cette réglementation, sans l'autorisation préalable et expresse des titulaires des droits.

1. Avertissement

Mieux connaître et comprendre les diverses et adverses loyautés amenant des conflits dans les établissements scolaires, pour les prendre en compte dans les relations avec autrui, suppose :

- *de reconnaître ces conflits comme l'expression malaisée de groupe d'appartenance ayant leur légitimité propre mais ne parvenant pas à coexister,*
- *de considérer notre propre être-au-monde comme relevant de loyautés à des systèmes de sens de la culture et de groupes sociaux auxquels nous appartenons.*

Plus qu'à donner des trucs et ficelles, la formation vise à apprendre ensemble comment décoder les conflits de loyauté, à stimuler les capacités de trouver en soi-même les ressources pour favoriser le dépassement du conflit par un agencement harmonieux et « dés'emprisonnant » de ses groupes d'appartenance qui cohabitent, interagissent et se transforment en chacun de nous dans notre monde pluriel, sans qu'une appartenance empêche une autre. La pensée systémique nous permettra d'aborder la complexité – sans complexe - des situations rencontrées à l'école où les sujets apparaîtront tant agissant qu'agis par un faisceau de vecteurs participant tant à la cohérence de l'identité que parfois l'éclatement de l'Être. En effet, comme qui dirait « On ne peut pas plaire à tout le monde » et le risque parfois c'est de ressentir devoir trahir des attentes pour en répondre à d'autres, avec la culpabilité existentielle qui peut parfois en découler. Trouver en nous-mêmes ses propres champs de forces, ses propres loyautés parfois visibles parfois agissant plutôt à son insu permet de s'ouvrir et de rencontrer, et de remédier parfois même, plus aisément à la (in-)cohérence identitaire multifactorielle, donc précaire dans sa constitution même notamment lors des inévitables crises (comme chez « l'adolescent qui se cherche »). La coexistence souple et créative entre chaque système (familial, scolaire, groupe de pairs, social et sociétal, culturel et même cultuel) ayant son intentionnalité et sa praxis propres est un défi que chacun de nous est invité à relever. Cela, il faut en avertir, est susceptible de remettre en question nos certitudes et allant-de-soi. C'est parfois au prix d'un sentiment de « perdre pied » que l'on peut espérer gravir les obstacles de la vie et se ravir à élargir son horizon.

2. Aperçu du contenu

Les conflits de loyauté appartiennent à la commune humanité et constituent d'ailleurs le thème central de certaines tragédies grecques et françaises. Il est établi par la recherche psycho-clinique que le conflit de loyauté concerne tout un chacun à divers moments de vie mais que néanmoins, celui-ci reste bien souvent inconscient tant du chef de celui animé par ce conflit que l'entourage témoignant des voire subissant les incohérences comportementales de ce dernier. Notre société multiculturelle, multiréférentielle, bouillonnante et foisonnante d'hétérogènes, nous oblige sans cesse à tenter d'articuler les mondes qui nous traversent. Les agencements sont toujours incertains, précaires mais c'est l'acceptation – sans angoisse débordante - d'un certain état de contradiction voire paradoxal qui permet un authentique dynamisme existentiel évitant tant le repli (uni-)identitaire qu'une diffusion laxiste éclatée voire « schizoïde ».

Après avoir défini le concept de conflit de loyauté d'une manière générale et générique comme l'impossibilité de vivre de manière quelque peu intégrée la multiplicité des groupes d'appartenance, nous allons tenter de décrire les différentes déclinaisons et expressions du conflit de loyauté et plus spécifiquement dans le cadre scolaire, vu comme lieu où se joue précisément et parfois de manière caricaturale, l'imbrication des mondes (familial, scolaire, sociétal). L'échec scolaire sera recadré positivement comme une tentative honnête mais maladroite – qu'il s'agit donc de rediriger – de respecter les diverses alliances de l'élève opérées, parfois à son insu, avec ses pairs, ses parents (et ses aïeux !) et ses professeurs (ex. : Comment être un bon élève tout en montrant à mes pairs que je ne me soumetts pas à l'autorité ?) (objectif 1).

Divers exemples amenés par les enseignants seront analysés à la lumière du concept transversal qu'est le conflit de loyauté. Les enseignants seront également invités à exprimer leur propre conflit de loyauté à l'œuvre dans l'exercice de leur fonction, notamment comment celui-ci peut se télescoper parfois avec celui de l'étudiant (ex. : Comment puis-je garder ma position de professeur enseignant quand la situation concrète m'amène parfois à quitter ce rôle pour celui de référent d'adulte voire de confident notamment quand l'élève est en recherche non pas d'enseignement mais de sens à sa vie, la transmission ne se faisant pas par ses propres parents ?). (objectif 2)

Les formateurs puiseront allégrement dans la littérature et les travaux de recherche récents pour découvrir le concept de loyauté et oser une lecture multi-niveau des situations vécues. Diverses pistes de sortie de conflit seront abordées faisant appel à différentes ressources :

La piste cognitivo-comportementale : Comment apprendre à répondre séquentiellement à ses différents impératifs (« à la maison, à l'école et avec les amis, c'est différents codes et règles au service de différentes valeurs qui sont à l'œuvre : je ne peux pas me permettre de répondre à ces différentes attentes et impératifs d'un milieu à l'autre de la même manière. »), ou à aucun particulièrement car les agençant plutôt dans une synthèse originale («

devenir adulte, c'est arriver à répondre loyalement à ses propres impératifs agencés avec ceux transmis par la société).

La piste de la logique communicationnelle (réf. : Watzlawick, Ausloos, ...) permettra d'aborder les contradictions entre langage verbal et non verbal dans les messages paradoxaux, révélateurs souvent d'un conflit interne faisant écho à celui du réseau d'appartenance du sujet.

La piste émotionnelle : comment apprendre et transmettre une posture émotionnelle qui tolère l'ambiguïté voire la contradiction afin d'amener un lâcher prise permettant de vivre plus sereinement et intégrée sa complexité et ce sans complexe ? La méditation vue comme outil psychocorporel de médiation entre les mondes sera ici brièvement présentée. En effet, l'entraînement à « l'a-tension » intérieure tant pour les intervenants sociaux que pour le public aidé permettrait de sortir d'une auto-/hétéro-*gestion* (top-down) rigide du prisme mental et des affects mais de permettre plutôt un *agencement* (bottom-up) inédit des mondes intra-/intersujets. Une étude originale (Saroglou, V. & Dupuis, J., 2006) permettra de démontrer « empiriquement » quels bénéfices sont à attendre d'une telle démarche en termes de flexibilité mentale, bienveillance exo-groupe et d'ouverture au changement. (objectif 3)

Egalement certains parallèles avec le concept de « dissonance cognitive » en psychologie sociale ainsi que de dissociation en hypnose seront abordés notamment sur son côté pratique. Une prise de recul sociologique sera effectuée permettant de situer davantage au niveau macro et inter-sujet les enjeux récurrents du conflit de loyauté (B. Lahire).

Les ressources externes (éducateurs, agents PMS, etc.) aux professeurs seront discutées dans ce qu'elles peuvent constituer spécifiquement comme source d'éclairage et de résolution de conflit de loyauté. Notamment, comment elles forment réseau autour de l'élève et de sa famille et peuvent former un groupe d'appartenance en cohérence ou en indifférence avec les valeurs fondamentales véhiculées par la famille, les pairs et la société en général.

3. Aperçu méthodologique

Dès le début de la formation, il s'agira de partir du vécu et de la compréhension intuitive du membre du personnel enseignant et éducatif de ce que le concept de « conflit de loyauté » peut vouloir dire d'une manière générale et dans le cadre scolaire, tout spécifiquement en termes d'échec scolaire. Chacun sera invité à s'exprimer sur le sujet en un tour de table (« brainstorming ») afin de construire ensemble ce concept, les formateurs se permettant d'amener progressivement les participants à ajuster leurs propos vers une définition consensuelle et qui soit finalement suffisamment opérationnelle.

L'après-midi, cette dernière sera finalement mise en écho avec celle donnée par certains cliniciens et chercheurs en psychopédagogie, tout spécialement

d'obédience systémique. Egalement, un point de vue plus large encore sera donné par la sociologie, permettant de mettre davantage l'école et ses intervenants en contexte. (objectif 1)

Le deuxième jour, son versant opérationnel sera davantage explicité puis « expérimenté ». A travers certaines illustrations d'étude de cas, les participants pourront pressentir la « force » d'analyse du concept. Des sous-groupes seront constitués pour permettre aux participants d'échanger entre eux afin de ressentir jusqu'où le concept de conflit de loyauté permet d'éclaircir leur réalité du terrain. Ainsi, les participants seront amenés à illustrer le concept d'exemples de situations concrètes vécues, qu'ils auront préalablement choisies entre eux pour leur représentabilité de difficultés récurrentes. Ceux-ci seront rapportés à l'ensemble des participants afin de partager et de recevoir en retour son avis suppléé de celui des deux formateurs. (objectif 2)

L'après-midi, quittant le côté plus analytique (descriptif-explicatif), selon le même modus operandi (gestation en sous-groupe puis relais à/feedback de l'ensemble des participants), les formateurs inviteront les participants à développer le pôle opérationnel. Diverses pistes de sortie de conflit portant sur les mêmes situations amenées en matinée seront élaborées faisant appel à différentes ressources internes : la piste cognitivo-comportementale, émotionnelle et de la logique communicationnelle ainsi qu'externes (éducateurs, agents PMS, etc.). (objectif 3)

Tout le long de la formation, les concepts théoriques généraux sont abordés en lien avec les situations pratiques, pour devenir des outils que les agents puissent facilement s'approprier pour les prendre en compte dans leurs interventions. Egalement, les échanges veilleront à permettre la prise de recul et l'ouverture aux différents points de vue de chacun. Pour cela, un équilibre est maintenu entre les parties « ex-cathedra » et interactives de la formation.

4. Aperçu du transfert

La formation tâchera au maximum de partir de et revenir à la réalité de terrain des participants. A ce titre, les formateurs se voudront au maximum accompagnateurs des participants dans leur propre élaboration conceptuelle de leur vécu de professeur ou d'éducateur. Au maximum également, les formateurs se feront modérateurs en tachant de susciter l'interaction entre les participants afin de constituer une forme d'intervision pour que la rencontre soit véritablement synonyme d'échange et de co-construction du savoir. Ainsi, il s'agira d'entrer en relation et négocier avec d'autres points de vue et façons de faire, à prendre du recul et à modifier son regard sur sa pratique (et ses propres conflits de loyauté) et celles des autres (et leurs conflits de loyauté). Le transfert s'effectue principalement par un changement d'attitude consécutif à un partage de situations rencontrées dans la vie scolaire, éclairée par des informations sur les conflits de loyauté qui les sous-tendent : les formateurs partent des points de vue des professeurs/éducateurs sur des situations qu'ils ont rencontrées, construit avec eux un sens partagé par le groupe à ces situations, les relie à des éléments théoriques et informatifs, et revient à la

dimension pratique des interventions profs/éducateurs, dans un va-et-vient continu entre le concret et l'abstrait. Bref, Le transfert est assuré par un équilibre entre moments ex-cathedra et moments interactifs, l'appropriation par les participants des éléments d'information fournis s'effectuant par le partage vivant des points de vue sur ces informations et leur mise en controverse respectueuse de la pluralité.

Dans une visée d'opérationnalité également, la littérature évoquée sera celle de praticiens (cliniciens notamment) plutôt que de théoriciens purs et celle émanant de la littérature scientifique privilégiera plutôt la recherche empirique faisant usage de mise en situation concrète.

Un jeu de rôle (type « constellation/sculpture systémique ») pourra être mis en place où les participants pourront « incarner » les élèves ainsi qu'originellement se voir à travers eux, afin de ressentir autant que réfléchir sur le conflit de loyauté et des moyens originaux d'y remédier.

5. Présentation sur le site

Nous vivons dans un monde de plus en plus complexe, de plus en plus multiple, de plus en plus multiversel. Le choc des cultures, le choc des civilisations, des religions, des époques, des générations, des valeurs... qui nous tiraillent et nous tenaillent dans un conflit de loyauté nous empêchent souvent de prendre et d'assumer des choix et décisions sereinement et qui nous ressemblent. Comment rester entier quand nous vivons dans un monde divisé ? Ainsi dans le chef de l'élève, « Comment rester fidèle à mes pairs qui me demandent de défier l'autorité tout en restant fidèle à mon père qui tient tant à ce que je puisse faire de bonnes études ? ». Cette formation vise à aider les intervenants à déceler afin de desceller le conflit de loyauté qui s'exprime en classe par des comportements qui peuvent sembler incohérents et contradictoires. Un recours à la littérature systémique permettra de situer le concept et d'apprécier son opérationnalité, et une intervision avec jeux de rôle permettra aux membres éducatifs de ressentir de l'intérieur l'élève à travers les forces contradictoires qui l'animent et constituent souvent le mobile de ses échecs scolaires répétés. Egalement, certaines pistes de résolution émotivo-cognitivo-comportementales seront élaborées avec le groupe.

Présentation sur la confirmation d'inscription

Apprenons à reconnaître nos/les conflits de loyauté pour que ceux-ci ne fassent plus obstacle à l'épanouissement (scolaire) mais deviennent source de créativité et d'autonomisation !

6. Programme synthétique

Introduction, présentations et partage de situations de conflits de loyauté à l'école

Faisons tout d'abord connaissance les uns des autres dans nos filiations, affiliations et appartenances, bref dans les loyautés qui nous traversent. Après l'annonce du plan de la formation, les participants seront invités tout d'abord à tenter de donner une définition « intuitive » de ce que le conflit de loyauté peut vouloir dire. Il s'agira de partir de situations de conflits de loyauté comme elles se posent à l'école, dans leurs difficultés et opportunités qu'elles représentent. Un premier examen de ces situations sera réalisé, et certaines seront choisies pour faire l'objet d'une analyse plus approfondie dans leur contexte spécifique et dans les réponses qui peuvent leur être apportées, après avoir été « outillé » pour ce faire avec des éléments théoriques, d'information, de méthodes de sorties de conflit.

● Introduction

Dans le monde occidental, et dans les religions monothéistes en général, ainsi que dans les sciences séculaires telle que l'« ego-psychologie », il est conçu que l'individu, le citoyen, le sujet serait doté d'une « âme » ou d'un « moi intégré » (pour un point de vue déconstructiviste, v. Varela, Thompson & Rosch, 1993). La réalisation de soi est conçue d'emblée comme l'intégration voire l'assimilation de ses différentes facettes dans un tout cohérent voire monolithique. La maladie mentale est ainsi conçue comme la déflagration du moi où, à l'extrême, l'éclatement de la structure de la personnalité (comme lors d'un trauma) mènerait à la schizophrénie... En caricaturant quelque peu, il semblerait que dans la conception étatique et organisationnelle des sociétés humaines (comme à l'école), les spécificités individuelles – et celles des groupes d'appartenance du sujet – soient amenées à être soit virtualisées et à se « fondre dans le creuset commun » de la citoyenneté où les différences sont considérées comme non-pertinentes ; ou soit, à l'autre extrême, la liberté est laissée à chaque sujet ou groupe de sujets (comme la famille ou les pairs) de s'auto-organiser en fonction de ses spécificités, mais sans que rien ne soit réellement fait pour que les communautés entrent en relation les unes avec les autres, qui restent alors en « cohabitation indifférente » voire en conflit ouvert ou larvé...

La formation propose une voie médiane où les spécificités des personnes et de leurs groupes d'appartenances (école, famille, pairs), s'exprimant par leurs loyautés diverses, soient non seulement prises en compte mais où leurs interactions soient stimulées ainsi que leurs apprentissages mutuels.

● Présentation des participants

Le « tour des présentations » (des participants et des formateurs), traditionnel lors d'une formation, prend ici, dans ce domaine des conflits de loyauté, une importance particulière, en ce qu'il constitue l'occasion :

- de construire le groupe en apprenant à se connaître entre participants venus de différents réseaux, enseignants de différentes disciplines, de différentes origines et de différentes valeurs et convictions (lorsqu'elle débute par une telle présentation, une formation de deux jours permet de créer des liens entre participants qui s'enrichissent autant mutuellement dans leurs échanges que par l'apport des formateurs) ;
- d'aborder directement « le vif du sujet » en déclinant – si on le désire, et sans obligation ! – ses *filiations* et *affiliations*, ses *appartenances* et *loyautés* multiples et diverses héritées ou acquises, obligées ou choisies, tous concepts centraux dans une conception de l'être comme étant entier et « en tiers », unifié et diversifié. La pluralité des origines culturelles, familiales et sociales (bruxelloise, wallonne, flamande, italienne, espagnole, maghrébine, turque... rurale, urbaine, ouvrière, paysanne, bourgeoise... catholique, athée, protestante, juive, musulmane...), les expériences de l'immigration ou du couple mixte, les évolutions de la vie... place d'emblée la formation dans le contexte du multiple et de l'intégration de la différence ;
- de faire état des disciplines pratiquées, de l'intérêt personnel et professionnel pour une approche du Réel à plusieurs niveaux permettant l'ouverture à l'Autre et aux Autres qui l'habitent, de situations rencontrées dans le contexte professionnel, des attentes à l'égard de la formation...

Cette façon de se présenter, inhabituelle dans notre société, est au contraire habituelle dans de nombreuses sociétés traditionnelles, où aucune rencontre n'a lieu sans que soient déclinés les noms des parents, des enfants, des collatéraux, du clan, de la tribu, des aïeux, ... « Apprendre à se présenter » est une des choses que l'Afrique enseigne à l'Europe...

● Partage de bonnes pratiques et de situations difficiles

Ce tour de présentation est l'occasion pour les participants de faire état de *bonnes pratiques* rencontrées dans leur établissement scolaire où ailleurs, qui favorisent un « vivre ensemble » harmonieux et paisible, pour les partager avec leurs collègues qui pourront s'en inspirer ; il est aussi l'occasion de faire part de *situations difficiles* rencontrées, pour tenter d'y construire une réponse au long des deux jours de la formation, grâce aux regards croisés des participants et aux outils apportés par la formation.

Un premier abord de ces situations permet d'introduire la méthode proposée par la formation pour y répondre : décoder, recadrer, agencer. Cela permet une prise de distance à l'égard de son propre système de pensée et de ses

(conflits de) loyautés, nécessaire pour prendre conscience de leurs caractéristiques.

Il est demandé aux participants de noter à la fois ce qu'ils découvrent comme leurs propres présupposés, enjeux, loyautés et ce qui les intéresse particulièrement dans les bonnes pratiques et les situations difficiles partagées par leurs collègues, pour élaboration ultérieure.

● Les types de (motifs ou expressions de) conflits de loyauté fréquents en contexte scolaire

Les loyautés, c'est-à-dire l'attachement à son système de sens d'origine (filiation familiale) puis d'adoption (affiliation scolaire, des pairs), sont en elles-mêmes facteur de troubles, ne fut-ce que parce qu'elles ne sont pas toujours compatibles entre elles. Ces troubles se rencontrent en milieu scolaire et ailleurs, chez des personnes issues de l'immigration comme chez des élèves et des professeurs de belgo-belges, chez des personnes des quartiers populaires comme celles issues de milieux aisés. Pendant le tour de table, participants et formateurs partagent certaines des situations qu'ils ont rencontrées, en se fixant pour objectif en fin de formation d'avoir amélioré les capacités de tous à y apporter les réponses les plus adéquates. Ce qui suit constitue une liste des situations les plus typiques et tient lieu, dans le présent syllabus, des situations dans lesquels les participants de la formation pourront s'y retrouver voire s'en démarquer de manière originale.

Parmi les difficultés qui ont leur source hors de l'école, citons :

○ Les « affiliations effilochées » des enfants et des adolescents qui n'ont pas réussi à agencer harmonieusement leurs affiliations héritées de leurs parents et de leur culture familiale avec celles que propose l'école, relais d'une certaine culture d'Etat ou des Congrégations religieuses (catholiques). Ces personnes se retrouvent ainsi « assises entre deux chaises » sans trouver d'équilibre. Elles ne parviennent alors bien souvent pas à être loyaux aux valeurs, perspectives, manières d'être et de faire inculqués par l'école sans avoir le sentiment délétère de trahir les leurs. Et comme nous le rappelle le psychologue et enseignant E. Dessoy (2003), en cas de conflit de loyauté, l'élève aura dans la majorité des cas tendances à dénigrer l'école pour privilégier ses proches. Cela peut provoquer des loyautés exclusives sous formes de « replis communautaires » (posture de minorités culturelles ou religieuses hostiles à la société et au système scolaire) et des « pseudo-affiliations » (affiliation à des substituts de communauté culturelle comme les groupes d'usagers de drogues, les bandes délinquantes, les mouvements intégristes, le milieu de la prostitution...)

Cela peut concerner :

- les « conduites à risques » d'adolescents de sexe masculin de toutes origines, partiellement ou totalement désaffiliés tant à leur culture familial d'origine souvent déjà ébréchée qu'à celle transmise par le système scolaire largement délégitimé, qui ont des conduites « d'ordalie » ou des comportements dangereux que l'on peut voir (et traiter) comme des tentatives de « réaffiliation » et de constitution de nouvelles loyautés par des formes « d'auto-initiations sauvages » à de nouveaux groupes de pseudo-appartenance ;
- les « affiliations sauvages » d'adolescentes « déracinées », dont par exemple l'affiliation à la communauté culturelle d'origine et d'accueil

s'effilochent – parfois à cause d'un conflit de loyauté (ne pouvant être loyal à l'une et/ou l'autre, elles se retrouvent « déloyales » vis-à-vis des deux), qui fuguent régulièrement et entrent dans des groupes de pseudo-appartenance (ex. groupe de fans d'idoles pop) leurs offrant un sentiment de loyauté réciproque mais souvent autant superficiel qu'éphémère ;

- les « tiraillements identitaires » de jeunes d'origine rurale, modeste, catholique ou relevant d'un islam traditionnel tourmentés par les tensions entre formes de vie communautaire rustique héritées des parents (parfois illettrés) et les formes modernes véhiculées par les diktats de la mode (« sois toi-même mais comme tout le monde ») et de la société individualiste, de consommation et de l'information (d'origine urbaine, de culture savante, séculaire...).
- o Les personnes de classes sociales défavorisées où la chose scolaire est également dévalorisée ou à l'autre extrême survalorisée : les élèves se retrouvent loyaux à une vision de l'école où celle-ci est perçue comme ne permettant pas/plus une ascension sociale ou à contrario comme la seule possibilité pour s'en sortir (vision aggravée par la crise économique actuelle globalisée). Les demandes parentales peuvent d'ailleurs être contradictoires (et source de conflit de loyauté) et osciller entre projets de reproduction et de différenciation (Corin, E., 1990).

Cela peut concerner :

- Les élèves qui par « loyauté solidaire » plus ou moins consciente pour leur milieu d'origine vont se mettre en situation d'échec - parfois subitement sans raison apparente, parfois « en alternance » - car (trop bien) réussir signifierait par exemple s'embourgeoiser ou trop bien jouer le jeu de la classe dominante, alors que les parents souffriraient de la pauvreté et d'un certain écrasement-rejet par l'hierarchie sociale. L'élève peut ainsi se retrouver la proie d'une « double contrainte » entre son besoin de loyauté socio-familiale et le désir de promotion personnelle (pour lui-même ou parce que ses ascendants ne veulent pas qu'il connaisse le même sort qu'eux). Cela peut mener à ce que d'aucun (Gaulejac, V. de, 1987) ont été jusqu'à appeler une « névrose de classe ». Egalement, des parents qui auraient eux-mêmes souffert du et dans le système scolaire – ou/et de la culture étatique dominante que l'école représente et promeut et à laquelle ils n'ont simplement pas accès - pourraient réclamer implicitement à leurs enfants-élèves de ne pas en faire trop voire quelque part de saboter le système par « vengeance » et représailles...

- Les élèves qui par « loyauté réparatrice » ou « loyauté-blason » vont être mandatés par la famille pour se mettre en situation de réussite (et être les premiers de classe) pour tenter coûte que coûte de sortir du « ghetto » familial et social dont ils sont issus voire d'aider la famille d'origine à redorer son blason et à émerger. Ces élèves vont souvent être tellement investis (notamment à coup d'activités parascolaires, stage de langue, école de devoirs) et le fait de réussir mieux que tout le monde sera inculqué comme tellement fondamental – et implicitement comme seule manière de

rembourser loyalement « la dette filiale », que la peur de l'échec aura tendance à se traduire par une angoisse importante les empêchant d'être véritablement à la hauteur de leurs moyens. Un symptôme typique étant le redouté « trou noir » à l'examen pouvant même constituer une rentrée dans une spirale négative face aux épreuves scolaires avec attaque de panique, anxiété anticipative, comportement d'évitement. Le surinvestissement familial parfois relayé par les intervenants scolaires (« et pourtant avec les facilités qu'il a, il pourrait tellement faire mieux ») risque ainsi de pourrir la graine de l'apprentissage en poussant l'élève à l'échec par « burn-out » ... ou par tentative désespérée – et saine - d'échapper à cette emprise les empêchant d'être un minimum loyal à leurs propres idéaux d'émancipation.

- Les élèves qui par « loyauté dénonciatrice » pour leur milieu d'origine précarisé où règne parfois un défaitisme voire un sentiment d'impuissance acquise (v. Seligman dans Ric, 1996), vont se sur-affilier, se sur-identifier aux valeurs de l'école et à la promotion sociale qu'elle fait miroiter. D'autres élèves venant de familles défavorisées sur le plan humain et des valeurs, donc aussi de milieux parfois plutôt aisés avec des parents carriéristes par trop affairés par exemple, vont « s'empêcher de réussir » pour dénoncer tacitement qu'avoir des parents ce n'est pas juste s'enquérir de la scolarité de ses enfants en signant des bulletins.

o Les élèves issus d'une culture familiale forte, souvent où le communautaire prime sur l'individu, et particulière les mettant parfois « entre deux façons d'aborder et de faire face à l'existence ». Chaque culture a non seulement sa façon de traiter les obstacles et troubles mais aussi sa façon de les manifester. Se scolariser signifie donc passer d'une loyauté à un « système problèmes/résolutions » à un autre, ou en agencer un intermédiaire, ce qui ne se passe pas toujours sans conflits de loyauté menant à des difficultés diverses.

Cela peut concerner :

- Les « troubles de disciplines » dont souffrent des jeunes originaires de milieux où le système d'éducation traditionnel prévaut encore, qui font état de manifestation de troubles se présentant en écho du mode éducatif « pré-68 » ou non-collaborant : « *Si toi pas comprendre, toi sentir... Si on leur fait la moindre concession, loin de s'en contenter et de s'en montrer reconnaissant, ils prennent encore ça !... Tu obéis car je suis ton père... Tu feras ce que tu veux quand tu auras 18 ans, en attendant.* ». Les élèves issus de ce genre d'atmosphère et modus operandi auront tendance à ne pas collaborer tant qu'il n'y aura pas de sanction ou son brandissement, et à tester sans cesse les limites du professeur et du règlement scolaire. Ceci afin d'amener – par mini-actes « terroristes » – et de valider le système éducatif familial à l'école. Ainsi, la façon dont une personne s'exprime peut sembler inadéquate dans le milieu scolaire rénové voire à pédagogie active mais exprimer une loyauté de l'élève à son système éducatif familial qui se voit indirectement désavoué à l'école. Cette dernière et ses représentants, par effet miroir, risque alors de subir les représailles de l'élève mis en conflit de loyauté et qui défend son

modèle. Les motifs sous-jacents qui « poussent » un élève à perturber la classe doivent être pris en compte dans l'élaboration de l'aide qu'on peut lui apporter. Ne voir en ces élèves difficiles que des cas disciplinaires voire des catégories psychiatriques décontextualisantes (type « Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans hyperactivité, TDA/H ») risque de mener à des réponses inadaptées voire destructrices pour la personne qui les vit.

- Les « personnalités (trop) compliantes », les « frotte-balles » « chouchou » exprimant parfois un vide dépressif, une absence de personnalité propre si ce n'est abandonnique¹, leur volonté et désirs personnels étant complètement niés car « vassalisés » à tel adulte tutélaire. L'enseignant à la limite permettra malgré lui juste à l'élève de répéter à l'école une attitude de complaisance voire de séduction comme seule mode relationnel valide permettant d'exprimer sa loyauté. De nouveau, on remarque parfois que ce sont des personnes par choix ou contrainte quelque peu désaffiliées - ou déloyales, avec la charge de culpabilité y liée - à leur culture d'origine familiale ou/et à celles de leurs pairs, surtout si elle est défaillante ou pas suffisamment partagée. Celles-ci cherchent alors à s'affilier au mieux au système scolaire à titre de compensation. Notamment à travers la figure du professeur, à laquelle elles ne cessent de tenter également de faire basculer du rôle de professeur à celui de confident voire d'ami ou de figure parentale.
- La « scolarité de promotion sociale » d'élèves mis de leur plein gré mais le plus souvent poussés voire contraints par leurs parents dans des écoles dites élitistes pour échapper aux écoles dites « à difficulté » voire décriées comme « poubelles »² soi-disant représentatives de et réservées à leur quartier, communauté, classe socio-économique. Comme ce belge d'origine maghrébine par sa mère contraint – par absence de transmission : si ce n'est de manière inversée, c'est-à-dire de manière diabolisée³ – de ne pas pouvoir s'affilier et se fier, et en être fière et loyal ! à sa culture et ses origines. Il tentera ultimement de se faire renvoyer de cette bonne école bourgeoise-catholique pour retrouver ses pairs dits « de mauvaise influence » (v. en annexe Dupuis, 2010) ;
- Les « enfants chahuteurs à facilité » (ou plus exactement désignés comme tels par le corps professoral), considérés parfois comme responsables du mauvais taux de réussite dans la classe car réussissant bien sans démontrer de réels efforts pour réussir (ayant des facilités) et de plus en profitant pour faire le « clown » en classe, empêchant le professeur de donner cours et les autres, ayant plus de difficultés, de se

¹ Position psychoaffective dominée par la crainte irrationnelle d'être rejeté, abandonné par ses proches ou ses parents.

² De manière plus politiquement correcte, écoles dites à encadrement différencié ou discrimination positive (D+) : pour un témoignage enrichissant, v. Pirard (2011).

³ Comme nos collègues systémiciens (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson Don, 1972) nous rappelleraient la première proposition pour une axiomatique de la communication instituant « l'impossibilité de ne pas communiquer », nous dirions « l'impossibilité de ne pas transmettre » ou ne pas transmettre, c'est (une manière de) transmettre.

concentrer. Le conflit de loyauté permettrait de voir que dans un certain nombre de cas l'élève tente d'être loyal et aux ambitions et valeurs des parents (ex. : « nous nous n'avions pas la chance comme toi de faire des études ») et de leurs pairs « no futur » (« nous, on emmerde le système qui de tout façon est pourri et nous donnera pas notre chance, alors autant s'éclater ensemble ») ;

- Les « génies » ou « Haut-Potentiels » comme on dit maintenant, ayant des dons, sensibilités, capacités particulières souvent héritées (ou attendues/espérées/suspectées/obligées) par voie familiale et contraints d'être loyaux de « Père en Fils » à un certain type de carrière (menant parfois à des lignées de médecins, avocats, politiciens, artistes etc... ou à leurs auto-/hétéro-exclusions). Ceux-ci s'attirent souvent de nombreuses difficultés tant que la (seule) voie prescrite pour se réaliser n'a pas été acceptée (loyauté verticale transgénérationnelle) ou refusée (loyauté individuelle auto-générée, ou « pairée » par loyauté horizontale) ou négociée (loyauté oblique) par le(s) digne(s) héritier(s) de la dynastie familiale : enfant illustre, prodige ou maudit ?

Tant que le conflit de loyauté sera nourri par l'opposition entre loyauté horizontale et loyauté verticale, seuls des choix inconscients sous forme de passage à l'acte seront possibles... l'illustration la plus tragique étant le suicide (rappelons-nous le célèbre film de Peter Weir : « Le Cercle des Poètes Disparus »).

- o Les répercussions difficiles d'un événement familial récent, chronique ou (potentiellement) à venir, sur des parents d'élèves et/ou de jeunes élèves, qui requièrent une attention particulière et un soutien approprié,

Comme :

- La perte d'emploi ou chômage chronicisé d'un des parents qui risque de plonger ou maintenir la famille non seulement dans une certaine précarité socio-économique mais aussi de briser une certaine loyauté idéalisante et identificatoire du jeune à l'égard du ou de ses parents réussissant et aussi vis-à-vis du système sociétal y compris scolaire. Celui-ci n'étant plus vu comme relais d'une certaine justice sociale en termes d'équité et de réciprocité de l'investissement, c'est-à-dire comme moyen garantissant suffisamment une insertion socioprofessionnelle stable. Le jeune risque ainsi de se désaffilier du système scolaire par loyauté familiale et exprimant par là-même sa co-indignation face à un système tendant de plus en plus à traiter ses employés comme des denrées périssables (« use & throw ») ;
- les conflits familiaux/parentaux : il arrive fréquemment en thérapie de se rendre compte que « les parents n'étaient d'accord que lorsqu'ils faisaient bloc contre leur fils, mais que par ailleurs ils étaient en désaccord presque sur tous les points. » (p. 210, Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson Don, 1972). La pratique clinique nous fait rencontrer des jeunes qui sont prêts parfois à sacrifier leur scolarité et ainsi leur avenir par loyauté familiale, permettant aux parents de rester loyaux entre eux ou du moins face aux

problèmes de l'élève. Il arrive d'ailleurs parfois que le petit dernier de la fratrie, de manière prophylactique, redouble des années afin de postposer la manifestation du « syndrome du nid vide » auquel le couple parental ne survivrait pas ;

Une version aggravée est possible lorsque les parents ne se permettent plus d'être loyaux l'un vis-à-vis de l'autre à la fois au sein du couple marital et du couple parental⁴ et où l'enjeu de l'enfant notamment quant à la question scolaire devient un nouveau champ de bataille à conquérir. Il y a risque alors d'une loyauté clivée (v. Levy-Basse & Michard, 2010) : le conflit parental se répercute sur l'enfant devenant ainsi instrumentalisé et parentifié⁵ au point où il ne peut plus être loyal à l'un sans qu'il ne trahisse nécessairement l'autre⁶.

- les problèmes de santé/reconnaissance sociale d'un des proches : au-delà de la crainte de la survie pour l'être aimé, l'élève peut ne plus se sentir autorisé à se consacrer véritablement à son avenir alors que maintenant c'est son tour de pouvoir s'occuper d'un de ses parents et ainsi prouver sa loyauté familiale fondée sur une certaine « éthique relationnelle » (v. Ducommun-Nagy, 2010). Aussi un élève pourrait (s')offrir à une grand-mère isolée l'occasion de se prouver encore comme être utile en l'aidant à faire ses devoirs et leçons et ainsi à réussir ses études. Mais juste assez seulement pour valoriser le parent aidant mais pas trop pour ne pas risquer de paraître déloyal en lui montrant qu'il n'a plus besoin de lui... ;

Parmi les difficultés qui surgissent à l'école même, citons :

- o L'« inversion générationnelle » (ou « enfants parentifiés ») est ce qui arrive lorsqu'un enfant est amené à remplir le rôle traditionnellement dévolu aux adultes, du fait de ses meilleures compétences et insertion dans la société dominante (langue, lecture, écriture...) – remplir des formalités administratives ou... lire un bulletin scolaire. L'enfant peut ainsi se trouver loyal vis-à-vis de ses parents en servant ainsi d'intermédiaire entre la famille

⁴ V. la thèse de Geuzaine, C. (2004), « Le contrat de parentalité dans les familles séparées ».

⁵ Pour développer cette notion de parentification de l'enfant dans le domaine plus psy (systémique) et notamment permettant d'offrir une nouvelle clef de lecture à certains exemples déjà cités ici, voir le livre de Le Goff (2000) ou son commentaire (Minotte, 2006) : http://www.systemique.be/spip/article.php3?id_article=87#outil_sommaire_3

⁶ Par exemple, un choix de filière/d'école où chaque parent essaye plus ou moins explicitement d'influencer voire d'imposer son (non-)choix à l'enfant, ce dernier n'étant plus autorisé d'agencer le sien, étant nié, à celui des parents étant complètement polarisé et en opposition.

Une version soft serait par ex. : Papa insiste sur l'importance des études (n'ayant pas pu en faire) et maman (plus de fibre artistique) préfère me laisser trouver ma voie par moi-même : l'enfant ne peut véritablement répondre positivement aux injonctions de l'un sans se sentir quelque peu trahir les injonctions de l'autre.

La version plus hard est notamment lors de la judiciarisation de plus en plus fréquente des séparations parentales qui amène souvent à virtualiser l'exercice de l'autorité parentale censée rester conjointe en privilégiant un des parents (majoritairement la mère). Ceci accule parfois l'élève, par loyauté pour le parent secondarisé et au détriment de lui-même, à mettre en échec ce projet scolaire faisant advenir une autre « justice »...

et l'école, la famille et la société. En même temps il peut se sentir déloyal car en étant si indispensable vis-à-vis d'eux, ils les discréditent quelque part en leurs démontrant leurs inaptitudes à exercer pleinement leur rôle de citoyen ou de parent lambda. Il leurs rappelle même peut-être leurs échecs scolaires passés ayant mené à leur illettrisme par exemple. Cette injonction paradoxale (« double-bind », v. Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson Don, 1972) « aide-moi mais ne m'aide pas » peut mener à un grand inconfort dans le chef de l'enfant parentifié et des parents ainsi infantilisés. Un juge, un professeur, un intervenant PMS peuvent aussi involontairement provoquer et renforcer cette inversion et le malaise y lié, par exemple en s'adressant à l'enfant avant de s'adresser à son père (déniant ainsi l'autorité paternelle).

○ Les « dissonances cognitives », lorsqu'il y a tension, incompatibilité ou conflit de loyauté entre les formes de savoirs partagées dans la culture familial d'origine, celle des groupes de pairs et celle de la culture scolaire.

Comme :

- le conflit de loyauté entre cultures populaire et savante, entre la culture populaire véhiculée par la famille, éventuellement issue de l'immigration, et les bandes de jeunes (rurale ou des quartiers, orale et enclin à « la pensée magique »), et la culture savante moderne européenne (urbaine et écrite, prônant un rationalisme voire un cartésianisme à toute épreuve) véhiculée par l'école. Cette dernière disqualifie parfois la culture extrascolaire comme « archaïque » voire comme un handicap à l'apprentissage, demandant ainsi implicitement à l'élève d'être déloyal et de trahir son appartenance primaire (au sens noble) afin de réussir à l'école et dans la vie ;

○ Les « dissonances éthiques », lorsqu'il y a tension, incompatibilité ou conflit de loyauté entre les valeurs morales véhiculées par l'école et les valeurs morales de la famille d'origine et du groupe de pairs ou des mouvements politico-religio-écono-pédagogiques les traversant, le jeune risque de se retrouver dans une boucle infernale « *fight-flight-freeze* » l'empêchant souvent de résoudre un tant soit peu le conflit de loyauté.

Comme :

- les tensions entre « système de la culpabilité » (où, comme dit le proverbe et la morale « catho », « faute avouée est à moitié pardonnée ») et « système de la honte » (où, comme disent les jeunes d'origine maghrébine et la morale musulmane, « il faut masquer » pour ne pas perturber l'ordre public et perdre la face) ;

- les tensions entre l'école et les parents sur des questions comme la manière de « réprimander » et d'encourager le jeune dans sa scolarité : système traditionnel « bâton-carotte » (plus axé sur la compétition et une évaluation quantitative) vs « l'Education Nouvelle » s'appuyant sur les principes de la « pédagogie active » (plus axé sur la solidarité et une

évaluation qualitative) ; sur « [...] deux conceptions de l'éducation – pédagogique et initiatique – qui s'opposent au sujet de la nature et du mode de transmission de la culture. » (v. texte d'H. Salmi en annexe, p. 39) permettant ou pas à l'enseignant de sortir du caractère souvent impersonnel de sa fonction – en mettant en jeu son savoir-être – sans risquer de commettre une faute déontologique, etc. ;

- les conflits de valeurs sur les mœurs, comme la liberté de s'auto-déterminer – d'être loyal à soi-même – s'exprimant au niveau du comportement sexuel qui va par exemple préférer une certaine abstinence en dehors d'une relation de couple stable vs le diktat de la (pseudo-)libération sexuelle comme l'obligation de montrer que l'on est loyal aux valeurs et idéaux de la bande de copains en quittant le plus rapidement possible le statut de « puceau » et en se valorisant ensuite par le cumul des conquêtes vs la loyauté vis-à-vis du milieu familial où une relation n'est reconnue et légitimée qu'avec une personne de même appartenance (socio-économique, religieuse voire ethnique) vs l'obligation scolaire d'être informé sur les risques médicaux d'une activité sexuelle mais où le règlement scolaire proscrit les travaux pratiques dans ses propres enceintes alors que c'est parfois le seul lieu possible...

A la fin de la matinée, les participants choisissent parmi les situations qu'eux-mêmes et le formateur ont présentées celles qu'ils souhaitent voir approfondies, situées dans leur contexte spécifique, et auxquelles ils souhaitent qu'on élabore ensuite une réponse ensemble après avoir été « outillés » pour ce faire.

Définition du concept « conflit de loyauté », revue de certaines théories, recherches et champs de la littérature clinique et psychopédagogique

Il s'agit de situer les situations abordées dans leur contexte d'intrication des systèmes de pensée et de leurs agencements plus ou moins problématiques. Nous élaborerons progressivement des outils pour décoder les situations difficiles, comprendre ce qui s'y joue et renforcer les capacités à y apporter les réponses les plus adéquates possibles. La conceptualisation n'aura de valeur que pratique et nous rechercherons d'ailleurs plutôt des « concepts-outils » ayant une portée directe pour appréhender ces situations tel qu'elles se présentent à l'école.

Le conflit de loyauté : qu'est-ce à dire ?

Nous avons pu nous rendre compte que nous sommes tous pris dans un faisceau multiple d'intérêts, de fidélité, d'appartenance diverses qui peuvent s'intégrer dans un tout cohérent mais qui bien souvent ne rentrent pas toujours en résonnance mais plutôt en contradiction voire en conflit...

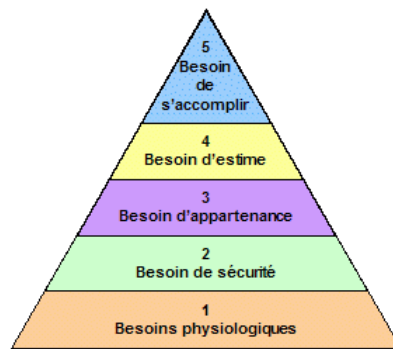
Ce tiraillement entre comment satisfaire tel besoin (loyauté intrapersonnel), personne (loyauté interpersonnel), groupe social d'appartenance (loyauté intergroupe) sans me montrer déloyal par rapport à un autre (ou des autres) besoin, personne, groupe social d'appartenance est le lot de chaque être humain sans doute dès la naissance.

Ainsi bien souvent, nous nous trouvons dans l'incapacité de répondre positivement et complètement à un impératif sans avoir l'impression de trahir le ou les autres parties qui nous habitent.

A titre illustratif, nous sommes tous imbibés de ce concept de complexe d'Œdipe (discutable par ailleurs) qui parle par exemple de cet ambivalence amour-haine pour ses parents où l'enfant tente de s'allier voire de fusionner avec l'un des parents (de sexe opposé) en tentant d'exclure l'autre comme dans un loyauté clivée... Ce conflit intra-inter psychique n'est pourtant qu'un des premiers qui jalonna et permettra la maturation de l'Être.

Ainsi il s'agit bien non pas de voir le conflit de loyauté comme quelque chose de négatif mais comme une dynamique indispensable à la constitution de l'individu socialisé. Nous sommes multiples et comme les couches d'un oignon, nous sommes habités par différents niveaux et loyautés impérieuses plus ou moins hiérarchisés.

La pyramide de Maslow est sans doute la plus connue de tous où les différents besoins s'agent de manière hiérarchique :



http://semioscope.free.fr/article.php3?id_article=8

Comme nous le verrons dans la piste cognitivo- comportementale, ces loyautés peuvent s'agencer aussi de manière séquentielle : « à la maison, à l'école et avec les amis, c'est différents codes et règles au service de différentes valeurs qui sont à l'œuvre : je ne peux pas me permettre de répondre à ces différentes attentes et impératifs d'un milieu à l'autre de la même manière. ».

A un certain niveau de maturité et d'autonomie – si ses différents groupes d'appartenance le lui autorisent et l'accompagnent dans ce processus d'individuation – la personne pourra légitimement être « loyal-déloyal ». Elle ne répondra plus à aucune loyauté particulière, de manière exclusive, car elle arrive désormais à les agencer plutôt dans une synthèse originale. Le devenir adulte se définissant comme la capacité à répondre loyalement à ses propres impératifs agencés avec ceux transmis par la société (constituée de ses divers groupes d'appartenance).

En-deçà de cet idéal mais y participant, chaque personne étant un nexus entre plusieurs « réseaux d'influence », les diverses loyautés vont avoir naturellement tendance à rentrer en conflit les unes avec les autres. Ainsi, le besoin d'appartenance peut être tel que celui-ci va empêcher le jeune de s'accomplir réellement comme individu et pourrait même l'amener à négliger ses besoins de sécurité personnelle au profit de ceux de la pérennité du groupe et de ses « rites de passage (pseudo-)initiatiques ».

Si nous nous référons maintenant à la littérature psychologique, il est temps de vous présenter celui qui a introduit le concept de loyauté dans le champ des psychothérapies familiales, Ivan Boszormeny-Nagy (1980). Sa théorie pourrait se résumer ainsi : la loyauté est un déterminant motivationnel, ayant des « racines dialectiques multipersonnelles » et réside dans l'invisible fabrique des attentes du ou des groupes. Tout manquement aux obligations de loyauté conduit à des sentiments de « culpabilité existentielle ». Ainsi, ceux-ci constituent un système de forces régulatrices secondaires qui interviennent dans l'homéostasie du groupe d'appartenance primaire (famille) et secondaire (pairs, école). En effet, il y aura internalisation des attentes du groupe et adoption d'un comportement plus ou moins en accord avec ces injonctions internalisées.

Therapeutia : A qui profite l'échec ?

Une certaine approche en thérapie alliant la systémique et l'hypnose (L. von Strachwitz, 2007) nous invite à nous interroger sur la place relationnelle du comportement d'échec/problématique de l'élève. La question que l'intervenant aurait intérêt à oser se poser à la manière d'un Sherlock Holmes serait « A qui – au service de quelle loyauté - profite le conflit/symptôme/échec ? ». Qu'est-ce que changerait si le problème disparaissait (gains, pertes, etc.) ? Par exemple, qu'est-ce qui se passerait si l'élève se mettait à bien réussir à l'école ? Qu'est-ce qui se passerait si l'élève ne chahutait plus en classe ?

Ainsi une façon de s'enquérir d'une « névrose de classe » (Gaulejac, 1987) est de (se) demander ce qui arriverait à l'étudiant, à sa famille et son groupe d'amis, s'il réussissait et obtenait son diplôme. Est-ce qu'il y a possibilité pour que l'étudiant se vive, plutôt inconsciemment, comme un traître le fait d'ainsi se promouvoir socialement ? Est-ce que le fait de se mettre en échec lui permet ainsi de rester loyal à ses parents et ses « pairants » en ne les disqualifiant pas ?

Le concept de conflit de loyauté offre une clef de lecture pour comprendre les motifs sous-jacents (parfois inconscients) pour appréhender des comportements qui apparaissent parfois comme cela, tout à coup et qui ont parfois tendance à se répéter et constituer une trame tragique comme le décrochage scolaire. Ainsi, il nous permet de rentrer en « résonance » avec les résistances aux changements et de pouvoir éventuellement les restituer à l'élève et aux membres du système familial et scolaire.

Par exemple, il n'est pas rare que des familles dont le cycle de vie s'est figé empêche (non-intentionnellement, c'est-à-dire inconsciemment) le processus d'individuation de l'élève et que derrière l'inquiétude quant à la réussite de leur enfant se situe une véritable inquiétude quant à la séparation et l'adultification de l'enfant. On parle dans ce cas-là de loyautés entravantes. La réussite de l'enfant peut ainsi de manière paradoxale réveiller trop douloureusement l'échec de la scolarité des parents et de sa (non-)prise en charge par leurs propres parents, c'est-à-dire les grands-parents. C'est ainsi que des parents peuvent par loyauté vis-à-vis de leurs propres parents (maltraitants, négligeants, voire tout simplement indisponibles) perpétrer malgré eux ces manquements éducatifs afin de ne pas les discréditer ! Si je ne peux pas faire mieux que mes propres parents avec mes enfants, c'est bien une preuve que je ne peux pas leur en vouloir !

Une vision systémique, c'est-à-dire qui tient compte de l'imbrication des mondes auxquels appartient l'élève, nous ouvrent à la possibilité que ce soient parfois les milieux d'appartenance avec les loyautés qu'ils impliquent qui n'autorisent pas l'élève à réussir, se sentant menacés. En effet, une réussite scolaire impliquerait que ceux-ci lèvent leurs résistances et se modifient même pour intégrer le « nouvel élève ». Nous verrons ci-dessous cela plus en détails à travers le « rite de passage ».

Un autre exemple pédo/péda-clinique récurrent est l'élève qui se barricade dans des malaises psychocorporelles (douleurs abdominales : « grippe de l'examen ») qui loin de constituer une comédie et une fuite vis-à-vis de ses responsabilités scolaires démontrent paradoxalement son (trop) grand attachement à la réussite scolaire/sa loyauté trop intense aux attentes du groupe. Le certificat médical lors de la session d'examen le protège de devoir relever le défi de répondre - et de prendre le risque de ne pas être à la hauteur - aux attentes et exigences familiales et scolaires. Sa peur de l'échec le mène à ne pas s'y mesurer.

Ce renversement de questionnement nous amène à ne plus essayer de convaincre l'élève de l'intérêt et des avantages qu'il y aurait à bien réussir à l'école mais plutôt à s'ouvrir à la perspective paradoxale que l'élève en ne réussissant pas ses études, réussi à répondre à une autre injonction tout autant si pas plus impérieuse et importante pour lui. Un échec devient une réussite, une réussite un échec : de quoi nous rendre perplexe mais ouvert à un changement inattendu voire spontané !

En fait, cette prise de distance oblige les intervenants scolaires à plus d'humilité en relativisant l'importance de la chose scolaire et en ne la voyant plus comme une fin en soi mais bien comme un moyen d'avoir accès à quelque chose qui touche en profondeur l'Être, le noyau de l'Être comme dirait H. Salmi (v. annexe, p. 39).

En *Thérapie Brève Systémique*, et plus précisément en *thérapie stratégique*, l'intervention consistera parfois alors en une absence d'intervention voire d'aller dans le sens du « symptôme » ou comportement problématique afin de par là même ne plus renforcer les résistances. Il s'agira de « faire cesser les tentatives de solution inopérantes, pour redonner au système toute sa souplesse et ses capacités d'adaptation. En bloquant l'accès à une voie sans issue, toutes les autres chemins deviennent possibles » (p. 66, Gaudin, 2004). Pour ce faire il s'agira donc d'identifier les tentatives de solution inefficaces et inopérantes mises en œuvre, de les mettre en suspend et de les rediriger.

Pas d'acharnement pédagogique⁷ mais un accompagnement de l'échec permettant d'avoir accès aux motifs sous-jacents afin de les remobiliser vers la réussite. Cela implique que l'élève trouve d'autres moyens d'être (dé)loyal que de se mettre en échec scolaire. Cela implique parfois que les parents et le corps éducatif cesse de vouloir aider l'élève.

Débat sur des situations concrètes vécues par les participants.

⁷ « Nous sommes d'autant plus aidant si nous tendons à faire le deuil d'aider » (p. 192, Gaignon, 2006) afin de sortir du paradigme d'aider et se situer aussi dans le recevoir et permettre à l'aidé « d'aider l'aidant à l'aider ».

- **Un certain recul sociologique/anthropologique permettant de mettre davantage l'école et ses intervenants en contexte.**

- **Des outils pour comprendre : l'approche conceptuelle et pratique du « rite de passage »**

Le rite de passage est originellement plutôt un phénomène étudié dans les sciences sociales comme l'anthropologie, l'ethnologie et la sociologie. Naturellement, le réflexe du profane est d'imaginer que les rites de passage appartiennent à d'anciennes tribus et ne concernent que peu nos sociétés à nous dites civilisées. Pourtant certains chercheurs, se sont attachés à appliquer ce concept pour comprendre et interpréter les sociétés dites contemporaines. D'autres mêmes pensent même que nous devrions « réintroduire délibérément une part de rites initiatiques dans notre système éducatif » nous dit le chef de file de l'ethnopsychiatrie, Tobie Nathan dans la préface du livre de Hervieu-Wane (2005).

Particulièrement, un des mes anciens professeurs de psychologie (systémique), E. Dessoy cumulait et l'expérience d'enseignant et de psychothérapeute. Dans un article fondateur : « Le refus de l'école : Une application possible du rite de passage » Dessoy (2003) relate divers cas d'arrêt et de remobilisation du développement scolaire. L'épistémologie de base est de désujustifier/désindividualiser la problématique pour la situer dans une dynamique plutôt psycho-sociétale englobant les milieux d'appartenance de l'élève. En effet, de manière récurrente, on se rend compte que ceux-ci autorisent ou pas⁸ l'élève à réussir. Comme dans les divers exemples que nous avons évoqués, l'élève va bien souvent obéir à ces demandes implicites afin de ne pas trahir ses loyautés filiales (familiales) et affiliales (pairs) quitte à mettre sa réussite en jeu.

Une influence certaine sur l'évolution scolaire est la complémentarité, l'opposition ou l'indifférence entre la culture de l'école, celle de la famille et surtout à l'adolescence, celle des groupes de pairs.

On remarque à ce niveau que les classes sociales ont une influence déterminante sur le choix de l'école qui sera opéré, sur la forme d'enseignement (général, technique, artistique, professionnel), sur les options de cours, et in fine sur le type de problèmes et le niveau de réussite des élèves, amenant d'aucuns (Gaulejac, 1987) à parler même d'une « névrose de classe ».

On s'en doute les élèves issus de milieu défavorisé ou en marge de la société auront plus tendance à être loyaux à une culture où « la chose scolaire » ne suscite pas grand intérêt tout simplement parce que la culture familiale est trop étrangère voire hostile à « la culture moyenne » de la population. Ainsi en

⁸ Voire de manière bien souvent ambivalente et paradoxale, càd qu'il y a dissonance entre deux discours « digitaux » et/ou entre cette communication digitale et le discours non-verbal ou « analogique ». Par exemple, des parents ayant un discours officiel vis-à-vis du professeur disant qu'ils espèrent que leur fils unique fasse de grandes études mais s'exprimant avec une posture et un ton de voix traduisant peu d'entrain et de conviction. De fait, à la maison, l'enfant est appelé à négliger ses devoirs et leçons et n'est plutôt valorisé que dans sa participation aux activités de la ferme familiale qu'il est appelé à reprendre.

va-t-il de la valeur accordée à l'écrit ou à la lecture selon le milieu social (Lahire, 1993).

Par exemple, Dessoy (2003) relate le cas d'une remobilisation des ressources de l'élève qui s'empêche d'apprendre à écrire et à lire par fidélité à ses parents analphabètes jusqu'à ce que l'un d'eux se décide aussi de se mettre à l'école de la langue écrite afin de combler ses lacunes. Ainsi la peur de ne plus vraiment se sentir appartenir à la famille voire d'être quelque part dénigré comme un « vilain petit canard » qui rappelle à tout le monde ses échecs en réussissant fut complètement dépassée !

La tâche des intervenants PMS, des professeurs, des éducateurs sera de veiller à ce qu'il y ait une véritable collaboration et implication des parents de l'élève dans les affaires scolaires ou du moins que l'élève sente que sa famille existe pour l'école et qu'elle reconnue et respectée formant alors une sorte de « communauté d'esprit ». Ceci afin que l'élève se sente à son tour autorisé à adopter aussi la culture de l'école sans se sentir trahir qui que ce soit. Ce travail, un peu à la manière d'un diplomate, de rapprochement et d'agencement harmonieux des cultures, surtout si elles sont divergentes, est souvent la condition sine qua none pour permettre une sortie de conflit de loyauté où l'élève serait « triangulé », c'est-à-dire pris malgré lui dans une alliance exclusive au système filial au détriment du scolaire.

A ce titre, un simple souper multiculturel peut parfois faire des miracles : chaque parent se voit ainsi valorisé par les professeurs grâce à son art culinaire et ce devant le regard de l'élève qui se délectera, plus que du repas, de cette valorisation de son milieu familial et lui permettra d'opérer « [...] mentalement une jonction entre la culture familiale, à laquelle l'instituteur tout à coup participait, et l'autre culture, celle de l'école. Il leur semblait possible à présent de penser l'école en même temps que leur milieu d'appartenance : leur famille, leur village. Un lien s'était créé entre deux systèmes d'abord incompatibles » (p. 218-219, Dessoy, 2003).

Egalement la capacité, que l'élève et le professeur/éducateur puissent sortir parfois de leurs rôles et statut habituels pour former des liens autres a parfois un effet très salutaire et prophylactique. Cela semble plus possible typiquement lors des trop rares activités hors des murs de l'école mais parfois un simple aparté dans l'informel peut déjà agir. Ainsi s'intéresser simplement - sans exiger des aveux à la manière d'un inquisiteur et sans se permettre d'être intrusif et spolier la sphère privée de l'autre ! - à la vie de l'adolescent à la maison, en famille, avec ses pairs et dans une relation de réciprocité transformatrice (Gaignon, 2006), que l'adulte puisse en faire quelque peu de même voire évoquer également sa propre scolarité à lui. Bref qu'il soit mis à l'avant plan la commune humanité sous-jacente à la relation afin de pouvoir faire communauté ! Cela constitue la finalité de la **première phase du rite de passage**⁹ !

⁹ Nous nous inspirerons, à la suite de Dessoy (2003) assez librement des trois phases dans le rite de passage développées par Van Gennep (1909-1981).

Parce que l'élève sait maintenant que les compétences propres de sa famille (cf Ausloos, 1995) sont reconnues et valorisées par le système scolaire, il s'autorise aussi à reconnaître et apprécier aussi les compétences propres des intervenants scolaires. Les milieux d'appartenance font quelque peu alliance et l'élève peut sereinement – hors conflit de loyauté – se sentir appartenir aux deux communautés en même temps.

La **deuxième phase du rite de passage** invite chaque sous-système scolaire et familiale (et des pairs) de la « nouvelle communauté » à être retravaillé de l'intérieur autant qu'entre eux afin de repérer, négocier et agencer suffisamment les différences, antagonismes et conflits portant tout spécialement sur la place de l'élève et sur ce que sa maturation ou son arrêt de développement impliquent comme bénéfices primaires et secondaires pour lui-même et pour (certains membres de) ses milieux d'appartenance.

Ces agencements s'ils ne sont pas stériles doivent ainsi nécessairement amener à une certaine restructuration des groupes d'appartenance préparant, autorisant et valorisant le développement scolaire et l'acquisition du nouveau statut de l'élève. Ceci lui permettant qu'il y occupe une nouvelle fonction sans que cela mène à son ostracisme - ou à un sentiment de déloyauté – parce que l'intégration de sa promotion constitue une menace réelle ou fantasmée d'effritement des liens filiaux et affiliaux : voici accomplie **la troisième phase du rite de passage** !

Il arrive ainsi que certaines familles où il n'y a pas de conflit de culture et de classe sociale, mais plutôt parfaitement en accord avec les valeurs et finalités véhiculées par l'école, forme à ce point communauté (phase I du rite) entre ses membres et avec les structures spécialisées (PMS) censées prendre en charge la problématique scolaire, que le fonctionnement général a tendance à se rigidifier. Ceci au point d'empêcher inconsciemment la reconfiguration structurelle nécessaire (phase II) à l'accueil d'un événement de vie nouveau (phase III), comme d'accepter que l'élève puisse faire ses preuves en société (*adulthood*). L'élève peut ainsi être l'otage d'un tel fonctionnement poussant à une *infantilisation* chronique. Dans d'autres cas, c'est une *parentification* de l'enfant où accablé de responsabilités familiales, il ne peut envisager de construire son propre avenir au dehors.

Ces familles forment ainsi communauté avec le système scolaire sauf qu'au niveau majoritairement inconscient, les représentations (*infantilisation-parentification*) qu'elles se font s'opposent à celles de la société via l'école et le PMS en un double lien scindé¹⁰ plaçant l'enfant dans un conflit de loyauté handicapant son évolution harmonieuse.

Seul un rapprochement des deux systèmes (phase I du rite) afin de décoder-recadrer-réagencer (phase II) les modalités des liens d'appartenance familiales et scolaires permettront une prise en charge globale et cohérente de l'élève (phase III). Ce travail devra permettre de déstigmatiser la famille en

¹⁰ « Lien » veut dire qu'une contrainte est exercée sur la personne (comme une loyauté). « Scindé » veut juste dire que les deux termes de l'injonction proviennent de deux personnes ou systèmes différents (Ferreira, 1960).

se rendant compte 1) qu'elle a des raisons légitimes, même si pathologisantes, de maintenir le jeune « handicapé » (par ex. l'élève en échec « sauvegardien » du couple grands-parental et de la carrière prenante de ses parents) et 2) que paradoxalement plus le système scolaire essaye de palier au problème plus il a tendance à accentuer l'antinomie culturelle, source de conflit de loyauté pour l'élève, et rigidifie davantage le système familial se barricadant avec les renforts de l'élève « martyr »...

Ainsi même, l'infantilisation prescrite de l'élève aura tendance à se répercuter par isomorphisme dans toutes les institutions scolaires et parascolaires entourant l'élève. En voulant trop bien s'adapter à la prise en charge du déficit, on accentue sa gravité et consolide et légitimise la configuration familiale régressive. L'enfant sera ainsi sorti du conflit de loyauté en permettant à tous ces adultes bien intentionnés (mais gardiens de l'Enfer malgré eux !) de se mettre d'accord autour de sa prise en charge ! De toute façon, l'élève sera bien obligé de mettre l'institution en échec également car réussir grâce à ces professionnels de l'éducation aurait indirectement fait déplacer les stigmates de sa défaillance sur ses pauvres parents, simples amateurs profanes.

Note de précaution :

Il s'agit de bien comprendre que nous partons du principe que les familles autant que l'élève et le corps éducatif/enseignant ne sont en général malintentionnés même si leur comportement et attitude participent parfois d'une comorbidité. Bien souvent l'induction d'une loyauté indéflexible et exclusive menant à la « captation d'âme » de la personne, ici l'élève - et l'empêchant d'appartenir aussi à d'autres systèmes et encore moins de jouir d'un minimum d'autonomie personnelle - est largement inconsciente et déculpabilisante dans le sens qu'elle constitue le sacrifice jusque-là nécessaire à la survie du système possédant. On parle ainsi même de loyauté invisible : lorsqu'une personne ne peut être ouvertement/consciemment loyale à ses origines, préservant ainsi son sentiment de « libre arbitre » et que ses « directeurs de conscience » ne se sentent « maître d'esclave ».

En fin de compte chaque personne dans le système n'est « personne » dans le sens qu'on est souvent plus agit(é) qu'agissant par d'autres qui sont eux-mêmes agis par d'autres et ainsi de suite. Il s'agira plutôt de s'ouvrir à une vision où le « tout est plus que la somme des parties » et où les systèmes, non plus les individus, sont sans cesse traversés par des courants et des flux (par exemple, les loyautés transgénérationnelles) qui ne sont pas vraiment du ressort du personnel mais dont il est toutefois possible d'y apprendre à nager voire d'aménager le cours (voilà la fibre professorale complexifiée !). Nous nous permettrons de vivre quelque peu en nous même cette perspective avec l'emploi du génogramme.

De toute façon, tout le long de la formation, il est primordial de faire acte d'humilité en ayant conscience sans cesse que « [...] y a des tâches

spécifiques qui reviennent aux enseignants et d'autres aux thérapeutes (logopédistes, psychologues, ...). Il est important de différencier un problème qui est du ressort de la thérapie, d'un problème scolaire et de veiller à ne pas tout vouloir « résoudre » à l'école (bien que nous essayons de montrer, dans ce[ttte formation], que la résolution à l'école de problèmes parfois graves ou chroniques, a un effet thérapeutique, au sens large, sur les personnes concernées » (p. 9, Curonici & McCulloch, 2007).

Ainsi si la réaction des enseignants à une transgression (sanction ou autre) ne doit bien entendu pas dépendre des conflits de loyauté éventuels dans lesquels seraient pris des élèves, la *prise en compte* de ces logiques devraient permettre de mieux comprendre les enjeux des situations et d'éviter au moins bien souvent les réactions en chaîne les plus inadéquates à une transgression.

Mais en même temps nous sommes parfaitement conscients que le dispositif scolaire ne donne souvent pas les moyens, coûteux en temps et énergie, aux intervenants scolaires (et même souvent le psy acculé parfois à faire subir une batterie de tests à la chaîne aux élèves) de réfléchir et réagir aux situations autrement que de manière standardisée et immédiate, juste par rapport à une contradiction apparente entre le comportement et les exigences de la scolarité.

Néanmoins, la vertu de cette formation aura été peut-être au moins de nous ouvrir à une complexité telle que même sa nécessaire *non-prise en compte* empêchera l'intransigeance la plus tranchante pour laisser place à une certaine modestie bienveillante...et une sensibilité suffisante pour pouvoir/vouloir s'allier efficacement avec les intervenants extérieurs adéquats.

- Débat sur des situations concrètes vécues par les participants.

● Dissonance cognitive

Nous désirerions maintenant vous introduire à une notion connexe qu'est la « dissonance cognitive », concept central dans le champ de la psychologie sociale introduit par Festinger (1957). Nous avons déjà utilisé le terme dans certains de nos exemples en le définissant sommairement comme la résultante d'une tension, incompatibilité voire d'un conflit de loyauté entre les formes de savoirs partagées dans la culture familial d'origine, celle des groupes de pairs et celle de la culture scolaire.

En approfondissant, à un niveau plus intrapsychique, nous dirions que la personne en proie à une dissonance cognitive, et nous le sommes toujours à différents niveaux, ressent avec un certain degré d'inconfort psycho-émotionnelle, l'incongruence des parcelles de son Etre, reflet de l'introjection de l'écart(èlement) entre des positions, normes, valeurs, attitudes prônées par ses différents groupes d'appartenance. Cela fait écho à ce que Boszormeny-Nagy (1980) avait appelé la « culpabilité existentielle » résultante du manquement aux obligations de loyauté.

La force du concept de dissonance cognitive tient dans son pouvoir explicatif. La personne est toujours en recherche d'une plus grande intégration de son être, donc à diminuer autant que faire ce peut, cette part d'incongruence. Néanmoins, il arrive fréquemment que nous soyons amenés, à poser des actes qui ne nous ressemblent pas (Freud parlerait d'« actes manqués »), càd qui rentrent en contradiction avec le noyau de notre Etre constitué de nos loyautés premières filiales puis secondaires affiliales.

Ainsi, un jusqu'ici bon élève peut par exemple échouer à une session d'examen (il avait trop fait confiance à ses acquis et s'était pris à la dernière minute). Cet échec le met nécessairement en état de dissonance entre son comportement inhabituel de « mauvais élève » et son statut reconnu et attendu d'élève studieux. Le risque est que cet échec qui aurait pu rester sans conséquence à long terme soit immédiatement renforcé par le groupe de pair par exemple, qui de manière « pseudo-initiatique » n'attendait que ça que le bon élève prouve enfin concrètement sa loyauté. Si maintenant, l'élève s'identifie suffisamment à ce groupe - et si en plus le corps éducatif et les professeurs réagissent trop sévèrement à cette erreur de parcours, cet échec pourrait de venir la pierre d'achoppement à la reprise de sa scolarité normale et voilà l'élève tiré vers le bas.

En effet, selon la théorie de la dissonance cognitive, « les attitudes sont susceptibles de changer après un comportement. Elle suggère en outre que, pour imposer une transformation, ce comportement doit se démarquer suffisamment des attitudes préalables » (p. 139, Leyens & Yzerbyt, 1997).

L'élève peut ainsi basculer « sans le vouloir » dans la peau d'un bon élève hors-pairs à celui d'un cancre mais inséré et reconnu par son groupe de pairs. De nombreuses études empiriques (ex. : Festinger & Carlsmith, 1957) vont donner appui à l'idée que l'individu à tendance à modifier la cognition la moins

résistante et qu'il est plus aisé d'éliminer la dissonance en modifiant ses attitudes plutôt que ses comportements.

Ainsi ce qui n'aurait dû constituer qu'un simple incident de parcours peut prendre des proportions catastrophiques où le jeune finit par se voir au banc de la société (plutôt que de l'école) et va justifier des actes de moins en moins anodins en changeant progressivement ses attitudes.

Pour reprendre notre exemple, l'élève peut bien-sûr encore choisir de s'en sortir en tirant les leçons de sa procrastination à se mettre en « blocus » et de rattraper ses échecs à la prochaine session d'examens en mettant les bouchées doubles. A ce moment crucial, l'accompagnement non dramatisant plutôt que l'évaluation et la sanction, peut faire la différence en renforçant la loyauté au système scolaire et aux valeurs et projet initial de l'élève lui-même. Cela revient à « modifier une des cognitions de manière à la rendre consonante avec l'autre », réduisant ainsi la dissonance (p. 140, Leyens & Yzerbyt, 1997).

Mais l'élève peut aussi choisir d'« ajouter des cognitions consonantes de manière à réduire l'impact de la cognition dissonante » (p 140, ibid.). Ainsi, il pourrait se mettre à se rappeler, ravivant une sorte de rancune, toutes les fois où il eut le sentiment de se faire réprimander sévèrement juste parce qu'il n'avait pas réussi aussi bien que d'habitude alors que ses camarades qui n'en foutaient pas une, on leur fichait la paix ! L'alliance parentalo-scolaire devra alors tâcher plutôt à rappeler que l'élève est au-delà des « points », que le fait de réussir ne l'empêche pas de se faire des amis sauf parmi les irréductibles « jaloux », qu'il y a d'autres manières de prouver sa loyauté au groupe de pairs (dans les activités parascolaires par ex.), que s'il réussit c'est d'abord et avant tout pour lui-même et parce qu'il construit son avenir, qu'un échec est aussi une manière d'apprendre, etc.

Il peut également réduire la dissonance en « diminuant l'importance de la cognition dissonante » (p 140, ibid.). L'élève peut ainsi finir par considérer que de toute façon bien réussir à l'école ne garanti même plus un avenir professionnel et que de toute façon il n'y a plus d'avenir pour les jeunes dans cette société « pourrie ».

Cette dissonance post-décisionnelle est donc potentiellement dangereuse car elle a naturellement tendance à s'amplifier en recherchant à résonner avec 1) des *alliés internes* : d'autres cognitions dissonantes qui, dépassé un certain seuil, vont devenir des cognitions consonantes : voilà la conversion attitudinale faite ! et le décrochage scolaire possible. En résonnant aussi avec 2) des *alliés externes*, les potes qui vont valoriser l'échec...comme signe d'appartenance et de ralliement maquisard contre-scolaire !

L'élève aura ainsi tendance à diminuer les désavantages de sa nouvelle posture (pas de vacance) et surévaluer les avantages (un groupe « d'amis »). Cette sur-justification est autant auto-défensive qu'hétéro-défensive. Ainsi, des comportements d'apaisement et de compréhension de la part de l'école permettront souvent que l'élève ne ressente moins le besoin de se barricader

derrière une pseudo-nouvelle identité justifiant son comportement. Et ce parfois simplement parce que la honte est trop forte (renforcée par la publication des points dans le bulletin) empêchant qu'il puisse reconnaître pudiquement ses manquements, ne fût-ce qu'en et à lui-même.

Soutenant une pédagogie nouvelle plutôt axée sur la compréhension que la répression, diverses expériences expérimentales (Aronson & Carlsmith, 1963 ; Freedman, 1965) soutiennent d'ailleurs qu'une menace « juste suffisante » aurait plus tendance à modifier une attitude (et donc les comportements futurs) qu'une menace de punition forte.

En effet, pour rester dans le même exemple, le monde adulte pourrait être facilement tenté d'être stricte et ferme face à un élève qui voudrait se « couler douce » justement pour éviter d'emblée la dégringolade. Néanmoins, il semblerait que si cela peut permettre d'atteindre l'objectif voulu, ce ne soit que de manière superficielle et sans doute éphémère. En effet, l'élève qui réussirait alors tout de même ses études alors qu'il n'avait pas tant subi de pressions (et donc quelque part avait encore le choix) « souffrira » davantage de dissonance cognitive qui l'amènera alors à devoir plus dénigrer « la glande » pour justifier sa complaisance (et ainsi diminuer sa dissonance cognitive). Dit autrement, la loyauté face à l'engagement scolaire renforcée avec justesse aura plus de chance de s'ancrer véritablement dans l'identité de l'individu en lui laissant la liberté de faire la restructuration cognitive nécessaire à son appropriation ferme et durable !

- **Débat sur des situations concrètes vécues par les participants.**

● Dissociation hypnotique

Une autre notion connexe est la « dissociation » dite « hypnotique ». L'Esprit pourrait être conceptualisé (et vécu) comme un Tout (idéalement) intégré et constitué de différentes parties agencées de manières plus ou moins harmonieuses. Certains hypnothérapeutes par un certain langage dissociatif notamment vont ainsi suggérer à l'Esprit de jongler avec cette capacité de se diviser en diverses parties comme en sous-personnalités (v. par ex. : *l'Ego-States therapy* de Watkins, 1993)¹¹. Un peu comme si on ne pouvait directement s'adresser au Grand-Tout de l'Être mais qu'il fallait d'abord négocier avec certaines de ses manifestations particulières.

Que l'on a déjà été formellement hypnotisé ou pas, on n'a tous déjà eu « le sentiment [plus ou moins agréable] que des choses se passent indépendamment de [soi], sans participation de sa personne, de sa volonté, de son Moi. » (p. 178, Melchior, 1998). Ce sentiment d'automaticité voire d'étrangeté (un ou des autres agissent en ou à travers nous) peut être très agréable et source de créativité (pensons aux Muses) ou signe de décompensation et d'aliénation (cas de « possession »). De manière plus commune, nous avons tous déjà expérimenté le sentiment d'être « trance-porté » comme lorsque l'on prend le volant de sa voiture, la conduite se met en mode automatique et l'esprit divague agréablement tout en restant focaliser droit devant soi sur la route...tout d'un coup nous voyons un pan de notre vie sous un autre angle (auto-recadrage) voire un problème insoluble, sur lequel on se cassait la tête, semble maintenant contenir en/de lui-même sa réponse.

Nous pouvons imaginer que le conflit de loyauté participe d'une certaine dissociation. En effet, chaque loyauté pourrait être vue (et expérimentée) comme une partie intrinsèque de notre être ayant son intentionnalité et ses prérogatives propres. Le fait même qu'il y ait conflit veut bien dire qu'il y a une forme de frontière, de non-agencement, de déliaison, de dissociation entre nos diverses loyautés. Celles-ci vivant nécessairement dans le même espace psychique elles ne peuvent plus que s'entrechoquer, se frictionner, voire tenter de se dominer mutuellement... Nous avons parlé notamment de loyauté clivée qui parle d'une dissociation forte tendant à singulariser les entités de l'Être souvent opposées. L'esprit ne pouvant de toute façon être conscient de plus d'une chose à la fois, il ne pourra au mieux qu'alterner d'une loyauté à une autre quitte à se diffracter complètement. Bien souvent pourtant, la personne aura tendance à renvoyer au niveau « inconscient »

¹¹ Quitte à radicaliser cette propension jusqu'à provoquer ou aggraver une crise pour paradoxalement favoriser sa résolution. « Diviser pour mieux soigner » pourrait devenir le leitmotiv de l'hypnothérapeute.

(Ça) les loyautés les moins avouables ou admissibles socialement par rapport à ses idéaux « surmoïques » (nourries par les attentes et interdits des groupes d'appartenance). Cette loyauté exclusive (et au plus proche du « discours officiel ») nécessitant un *refoulement* de toute autre alliance vécue comme infidélité, en plus de constituer un appauvrissement de l'être, a généralement un coup important, sous forme de culpabilité « *névrotique* », notamment.

Une explication plus phénoménologique serait de dire d'autant plus que l'attention est captée par la loyauté la plus visible (ou consciente) d'autant plus que les loyautés invisibles vont être agissantes dans les coulisses de la conscience. C'est d'ailleurs exactement ce qu'utilise à des fins frauduleuses le cleptomane pickpocket professionnel. Il va complètement attirer notre attention (focalisation) par une conversation, une accolade pendant que subrepticement il va pouvoir prendre possession (dissociation) de nos avoirs sans le moindre heurt.

L'hypnose aura pour fonction d'avoir accès au conflit larvé « [entre deux parties du patient qui souhaitent témoigner de loyautés différentes [afin de f]avoriser une solution de compromis [...], le remplacement d'une logique du type « soit..., soit... » par une logique « et... et... ». « Favoriser une coexistence pacifique, atteindre une sorte de consensus interne est donc la solution. (p. 394-395, Melchior, 1998). Une des techniques est dite « fusion des extrêmes » et aura pour vocation d'amener le sujet à se visualiser progressivement comme synthèse de ses différents Mois atténuant par là même leur polarisation - et donc le conflit de loyauté.

Une autre façon de rendre compte de l'efficacité hypnotique est en termes de *paradoxes pragmatiques*, c'est-à-dire que pour obéir à une injonction il faut lui désobéir. Ainsi une suggestion classique en hypnose « je vous demande de lever le bras spontanément » (*lévitation hypnotique*) empêche le sujet de répondre de manière intégrée au niveau de la seule conscience vigile du moins. Le sujet sera alors obligé de se cliver en autant d'instances qu'il y aura de termes à l'injonction. Ainsi la lévitation hypnotique n'aura que pour but (thérapeutique) d'à la fois accentuer et de vérifier que le sujet est au maximum clivé entre conscient (la partie volontaire qui obéit à l'ordre) et inconscient (la partie automatique qui se laisse agir).

De la même manière, on peut supposer qu'un conflit de loyauté agit comme une suggestion hypnotique en favorisant la dissociation. Le sujet est mis dans l'impossibilité de répondre de manière intégrée à une injonction sans contredire l'autre (la *double contrainte*, v. plus loin dans la piste de la logique communicationnelle). La seule solution possible sera alors que ce soient une partie de lui-même (cohérente avec elle-même, à défaut d'avec l'entière de

la personnalité) qui réponde d'une loyauté et un autre moi d'une autre loyauté.

On le comprend ici que le risque de diffusion laxiste éclatée voire « schizoïde » est bien réel. La dissociation n'est utile que si elle permet une nouvelle et meilleure réassociation de ses Êtres pour que ses loyautés deviennent des « lois-ôtés », càd que l'on s'y soumette non par obligation craintive mais par identification créative.

Annexes : Articles

“JE SUIS MAGHREBIN, MOI NON PLUS”:
**Mise en rapport de la pratique professionnelle avec
les outils de la formation**

Julien Dupuis

Juin 2010

PRESENTATION DU CAS

L'auteur désire ici se baser sur un cas clinique issu de sa pratique "ethnopsy" privée.

La demande première (comme bien souvent, la partie émergée de l'iceberg) est venue de la maman, via la tante maternelle que nous connaissions déjà auparavant, pour son fils qui me dit-elle fait "son entrée dans la délinquance". Dans les faits, ce jeune garçon (13 ans) que par soucis de respecter le secret professionnel, nous allons appeler Sébastien est en première secondaire et il a récemment reçu un "carton rouge" pour son comportement qui, s'il ne se tamise pas quelque peu, risque d'amener à son renvoi réel de l'école (catholique !). De plus, bien qu'auparavant bon élève, ses points le situent dans la moyenne inférieure de la classe.

Le couple parental est composé de la mère appelée ici Myriem, issue de l'immigration maghrébine et travaillant dans l'administration judiciaire et du père, prénommé fictivement « Dick », d'origine flamande et travaillant dans la police, spécifiquement dans le milieu de la nuit pour ne pas dire de la pègre (exemple relaté par la mère : « le père fait des descentes dans les boîtes de nuit pour voir s'il ne s'y cache pas d'armes à feu »).

Nous avons rencontré le jeune garçon d'abord en individuel et ce premier entretien a été très positif, en tout cas riche en dire et requête concrète de sa part.

Nous allons ici tenter non pas d'être exhaustif quant au contenu et démarches « thérapeutiques » adoptées lors de cet entretien et des suivants, notamment avec la mère, mais nous allons relever certaines infos qui nous semblent pertinentes pour illustrer le cours et inversement qui semblent pouvoir bénéficier d'un éclairage à visée pragmatique, notamment par les concepts ethnopsy clefs que sont l'agencement et l'effraction.

Nous allons donc renoncer en plus de toute prétention d'exhaustivité, à l'historicité, en réalité jamais véritablement relatée de manière linéaire, des entretiens et des histoires de vie des protagonistes.

Ce qui nous a frappé rapidement et au fur et à mesure des entretiens, c'est que Sébastien a été d'une certaine manière coupé de ses origines nord-africaines pour des raisons qui s'avéreront plus ou moins évidentes. Sébastien n'a pas reçu la transmission de sa langue maternelle (sa mère parle le « marocain » et sait pourtant lire l'arabe, ainsi que l'espagnol) et les retours au pays ne se font plus depuis le décès du grand-père maternel. Sébastien est à l'école en néerlandais et domine donc parfaitement sa langue paternelle. Dans le discours de ce jeune garçon figurent çà et là des termes à consonance clairement racistes et pourtant actuellement peu usités même par les jeunes. Il fera usage ainsi occasionnellement du terme « bougnoule » pour parler de ses compatriotes maghrébins et noirs. Quelque peu surpris, nous lui demandons d'où venait ce terme et il nous dit que sa mère l'utilise pour désigner la délinquance juvénile af-/infectant leur communauté, ce que j'ai pu vérifier par après. Il s'avère que le travail de ses parents ne fait probablement qu'accentuer la perception négative du risque encouru par les jeunes bandes désœuvrées et sans idéaux et renforce sans doute leur crainte

de voir un jour leur fils devenir ces personnes que l'Etat les a mandatés à « circonscrire ».

Physiquement, Sébastien ne ressemble pas vraiment à un « magrébin » et ne peut donc être d'emblée stigmatisé comme tel. Ne reste-t-il alors plus que le comportement en bande pour s'affilier quand même à ses origines subméditerranéennes, origines non reconnues dans le foyer si ce n'est par une vision effrayée et craintive « de la dérive de l'immigré » ?

Sébastien a bien reconnu qu'il y trouvait une certaine fierté et reconnaissance par ses pairs à être de la partie dans les (actuellement petits) coups qu'ils perpétuent occasionnellement. Reconnaissance qui avait son prix car allant de pair avec son versant négatif « effractant » médico-scolaire : par ex., la directrice avait déjà auparavant émis l'hypothèse auprès de la mère que « peut-être que Sébastien est autiste ? » après que ce dernier ait passé négativement une batterie de tests psychométriques pour détecter s'il était « atteint » de trouble de l'attention et de l'hyperactivité.

Dans un autre entretien, nous demandions à Sébastien s'il était heureux dans son école où s'il aurait préféré être dans une autre (peut-être veut-il être renvoyé en fin de compte pour pouvoir changer d'école même contre la volonté de ses parents ?). Il me dit qu'en effet la plupart de ses « potes » de jeu de primaire et de petite délinquance actuellement ne se retrouvent pas dans son école actuelle et que sa mère ne veut pas qu'il aille dans la même école qu'eux (qu'elle qualifie d'école « poubelle »). En cherchant plus loin et en pensant tout haut (co-construisant ainsi la réalité), nous demandions à la mère ayant entrecroisé quelque peu les dires, dans quelle école irait Sébastien s'il était effectivement renvoyé ? Là, elle me dit qu'elle n'aurait pas d'autres choix – vu la disponibilité des écoles proches du domicile - que de le mettre dans cette « non-fameuse » école de quartier. Quand nous lui partageons l'idée que peut-être Sébastien ne veut pas nécessairement rater son année et être renvoyé mais que peut-être cela constitue le seul moyen pour lui de retrouver ses amis d'enfance (« de la racaille », me dit-elle). Elle fût surprise d'autant plus que Sébastien ne parlait plus de cette école depuis longtemps me dit-elle, et en lui émettant l'hypothèse que Sébastien savait probablement comme elle que s'il devait changer d'école ce serait sans doute par élimination dans celle-ci, celle qu'il souhaite (et non sa maman), elle resta quelque peu pantoise.

Nous voyons ici assez clairement qu'en deçà d'un comportement d'échec scolaire peut se cacher – plus ou moins consciemment – un désir de s'affilier coûte que coûte à sa communauté d'origine (du moins maternelle) même stigmatisée (avec des arguments réels sans doute de la part de la mère mais probablement par trop polarisés dans leur seul versant négatif).

Aussi à un moment imprévu, nous vint l'idée et l'audace, dans un souci que la part positive de son héritage « mauresque » puisse aussi être reconnu de manière réaliste et constructive, de demander si ce serait quelque chose de pratiquement envisageable qu'il puisse s'approprier en fin de compte la langue arabe. Quel ne fut pas la surprise de la mère qui me relata à l'entretien suivant que son fils en regardant la chaîne arabophone « Al-Jaizira » lui demanda : « Maman combien de temps me faudra-t-il pour que je puisse

parler et comprendre l'arabe comme cela pour pouvoir regarder cette chaîne ? ».

Le fait que Sébastien ait répondu avec autant d'entrain et d'enthousiasme à cette offre de réappropriation de sa langue maternelle, et indirectement de sa culture, laisse supposer que c'est sans doute bien une tentative désespérée et désespérante (quant à l'hypothèque actuel de son avenir scolaire) de trouver enfin un sentiment holistique de double appartenance, qui le pousse de manière quelque peu caricaturale vers les travers comportementaux dits « représentatifs » - aux yeux maternels du moins - de ses mauvaises fréquentations maghrébines¹².

DISCUSSION

Nous désirons maintenant revenir plus à un niveau analytique en nous basant plus spécifiquement sur l'article de H. Salmi¹³. Nous avons des raisons de penser que Sébastien est en posture psychique de clivage mais d'une manière particulière car il n'a pas vraiment dû répondre à l'injonction paradoxale parentale lui demandant de « [...] rester africain et devenir [...] belge] en réussissant à l'école [...] » (p. 46). En effet, la mère a « tout » fait semble-t-il pour que cet héritage ne se transmette pas. Il n'empêche que cette injonction paradoxale existe bien même si l'un des termes du paradoxe (« rester africain ») vient plus du milieu social extra-familial, scolaire entre autres, voire quémanté par le préadolescent lui-même, de lui-même, indirectement et tacitement par des comportements malvenus. Il semble que Sébastien cherche tant bien que mal un agencement pour combler ce fossé entre ses deux cultures d'appartenances et ainsi décliver mais que cette tâche est d'autant plus ardue dans son cas que ses origines maghrébines ne sont présentées que sur leur mode absent ou négatif. D'une certaine manière, à l'injonction parental « ne reste pas africain mais devient belge voire flamand en réussissant à l'école », Sébastien répond en miroir voire en repréailles : « je reste africain – en obéissant (tout de) même à la caricature négative que vous en avez – et devient moins belge en ne réussissant pas à l'école ». Cette combinaison d'injonction parental et enfantal (réintroduisant du (double !) paradoxe là où il n'y en avait plus) constitue ici ce que l'on pourrait appeler une double effraction où Sébastien se retrouve sans assise réelle ni dans sa culture d'origine (par non transmission) ni d'accueil (par marginalisation).

Nous voudrions faire remarquer d'ailleurs que si l'on parle d'agencement ou de non-agencement sur le mode conflictuel par exemple, faut-il encore, nous semble-t-il, qu'il y ait au moins deux mondes. Mais qu'en est-il de ces jeunes, comme Sébastien, issus de l'immigration mais de la 2^{ième}, 3^{ième} voire 4^{ième}

¹² Ainsi, cet héritage peut-être par trop occultant ses racines nord-africaines se retrouve dans le choix du « véritable » prénom de Sébastien qui est un prénom chrétien tout comme celui de son petit frère et qui poussa même l'aîné à traiter ce dernier de « sale juif », acte sans doute facilité par l'amalgame parfois inculqué de tout ce qui n'est pas strictement arabo-musulman même si partageant pourtant un même bassin culturel originel.

¹³ «Enfants de migrants : crise, rupture et médiations en milieu scolaire» en annexe du cours « Comprendre les jeunes issus d'autres cultures pour améliorer les pratiques pédagogiques » de l'Institut de Formation en cours de Carrière.

génération, qui se retrouvent et se perdent comme n'ayant jamais véritablement eut accès à aucun des mondes ? Qu'en est-il aussi de l'effraction non pas hétérogène où un monde tenterait in fine de phagocytter un autre mais l'« auto-effraction » où c'est un même monde qui serait réfractaire à un type de représentation de lui-même ? Ici, selon les dires de Myriem notamment par rapport à certains collègues du bureau turcs et magrébins ne la considérant pas comme une « vrai musulmane », ce n'est pas l'Islam qu'elle rejette mais sa forme intégriste, fondamentaliste et a fortiori ses dérives délinquantes à un niveau micro et terroristes au niveau macro¹⁴

Revenons à Sébastien. Ses symptômes comportementaux peuvent être sans doute interprétés à un certain niveau comme une tentative ultime de sa part de sortir de ce conflit de loyauté entre sa double filiation même si effilochée – là où sa propre mère semble avoir quelque peu démissionné en choisissant de s'affilier de manière par trop exclusive à la culture d'accueil (qu'elle critique par ailleurs aussi avec une certaine lucidité) – pour se dé-effracter quitte à commettre actuellement des effractions d'ordre civique.

On pourrait dire que l'on sabote le monde d'accueil (scolaire et familial quand ces derniers s'en font par trop le relais) tant que celui de ses origines n'est pas quelque part et quelque peu reconnu.

Une piste à creuser davantage donc, au-delà de la prescription de tâche quant à l'apprentissage de l'arabe, serait de voir si le comportement de Sébastien (ainsi que ses pairs) ne symboliserait pas un levier, une revendication, une exigence plutôt inconsciente auprès de sa famille, ses référents éducatifs, etc. pour que l'on lui transmette enfin positivement ses racines culturelles même sur un mode « post-traditionnel » ou « pré-agencé ».

¹⁴ Notre dernière entrevue se terminait sur ses dires qu'un vrai musulman ne peut être jugé par autrui par rapport à sa stricte observance dogmatique et ritualiste mais que par lui-même, car « c'est secrètement au niveau de la pureté du cœur que le salut s'opère ».

Enfants de migrants : crise, rupture et médiations en milieu scolaire

Hamid Salmi

Je travaille depuis deux décennies en tant que psychothérapeute et médiateur dans le cadre de la clinique interculturelle, à savoir l'ethnopsychiatrie, théorie complexe au carrefour de plusieurs disciplines (ethnologie, psychanalyse, psychiatrie...) fondée par Georges Devereux en France au début des années 1970¹.

J'interviens auprès de parents migrants et de leurs enfants, aussi bien à domicile que dans diverses institutions (écoles, hôpitaux, AEMO, tribunaux...). Depuis quelques années, à la demande des enseignants, j'ai mis en place avec leur concours des groupes de parole dans des collèges situés dans des zones d'éducation prioritaires.

Cette clinique spécifique m'a peu à peu sensibilisé au malaise des enfants de migrants quand leurs cultures d'origine se trouvent confrontées à la culture savante véhiculée par l'école.

Malgré leur dévouement, des enseignants réalisent devant les difficultés des enfants qu'ils sont face à des logiques culturelles contradictoires, source de nombreux malentendus entre eux et leurs élèves.

Je voudrais aborder ici certains aspects du travail de médiation dans ces groupes de parole. Avec les enseignants, nous avons choisi de constituer des groupes d'élèves parfois culturellement homogènes (exemple : parents ou enfants issus du Maghreb), et d'autres hétérogènes (exemple : Soninké, Kabyles, Bambara).

Ce choix dépend des objectifs que nous nous fixons :

- connaissance entre groupes culturels divers pour désamorcer la violence de bandes et de groupes rivaux ;
- ou travail approfondi sur des malentendus entre concepts issus uniquement de deux cultures ou civilisations en présence : respect, pudeur, mixité...

Pour éclairer les problématiques sous-jacentes aux conflits cognitifs et affectifs auxquels sont confrontés ces enfants entre deux mondes, je me limiterai dans ce texte à évoquer et commenter trois hypothèses qui ont guidé mon travail. Ceci afin de lever les confusions et dépasser les malentendus, générés par des logiques culturelles

¹ J'ai résumé cette expérience clinique dans mon livre : *Ethnopsychiatrie, cultures et thérapies*, entretiens d'Hamid Salmi avec Catherine Pont-Humbert, Édition Vuibert, février 2004.

antagonistes s'exprimant à travers le comportement à première vue incompréhensible des enfants.

Pédagogie scolaire et initiation culturelle

Enseignants et familles migrantes sont traversés respectivement par deux conceptions de l'éducation – pédagogique et initiatique – qui s'opposent au sujet de la nature et du mode de transmission de la culture. Nous avons schématiquement : d'un côté, une société qui pense forger le caractère et édifier la personnalité de l'enfant par un savoir conceptuel, transparent et en croissance continue ; de l'autre, des communautés où l'enfant apparaît comme un « étranger » qui doit se révéler, un être encore « voilé » au début de son existence, et qui doit à la manière d'une graine ou d'un bourgeon germer ou éclore pour se déployer au grand jour.

Si le pédagogue moderne se demande « tel enfant a-t-il les compétences propres à tel moment de sa croissance ? », les parents, aidés par les matrones et les guérisseurs, ont besoin de réponse aux questions qui portent essentiellement sur la nature de l'enfant : « Qui est-il ? D'où vient-il et quelles sont ses intentions ? »

De ce fait, les enfants de migrants sont pris entre deux modèles identificatoires. L'un les pousse vers l'amont : celui de leur monde d'origine, qui les incite à s'identifier à leurs pères, grands-pères, ancêtres fondateurs et divinités. L'autre, celui de l'école, les contraint à une cascade d'identifications en aval, dont les référents sont les professeurs, les contenus et niveaux d'études.

Plus tard, ces élèves risquent de rejeter violemment l'une ou l'autre de ces appartenances, voire les deux. En effet, pour affronter ce pot de fer que représente l'appartenance à une puissante civilisation française et occidentale, qu'il leur arrive de contester à l'adolescence, ils ne peuvent opposer le pot de terre qu'est à leurs yeux leur village ou leur ethnie.

Alors ils tentent de s'identifier à une autre civilisation imposante, idéalisée et fantasmée, telle que le monde musulman. Cette quête d'une nouvelle affiliation les rend vulnérables aux prédicateurs totalitaires, qui leur offrent une nouvelle appartenance aussi factice que violente, où les ancêtres sont remplacés par des figures archétypales religieuses. Ils se tournent alors vers des livres religieux, qu'ils ont tendance à lire comme des manuels scolaires scientifiques d'où sont exclus toute polysémie, niveaux d'interprétations et métaphores. Évidemment, cette substitution d'ancêtres fait l'économie des rites complexes et singuliers provenant de leur culture d'origine, où les énoncés religieux sont transmis de manière contextuelle et symbolique avec l'affection, l'intonation et « la salive » des anciens, si l'on peut dire.

Quant aux parents migrants de culture totalement orale, ils continuent de fonctionner en France avec un modèle d'éducation ancien : celui de l'enseignement global (Grèce antique et Moyen Âge musulman), où savoir, savoir-faire et savoir-être sont complètement imbriqués.

« Nos enfants vont à l'école, donc ils vont être instruits », disent-ils inlassablement, dans des langues où sagesse et savoir sont exprimés par le même vocable². C'est pour cette raison qu'ils délèguent une autorité totale à l'école, pensant de manière un peu naïve que celle-ci pourrait remplacer l'initiation, qui elle vise la construction du noyau de l'Être de l'enfant.

Face au constat de l'ampleur de ce déracinement, je propose à ces jeunes de sortir de ces grands boulevards désertiques, pour les « accompagner » sur les chemins escarpés de leurs villages avec les grands-parents (qu'ils ont connus ou pas), les potières, les guérisseurs, les sages, les conteurs...

Ainsi leur monde se réenchante, et se repeuple de l'intérieur.

En effet, l'abord de ces communautés concrètes permet d'établir des liens autrement plus riches avec une culture vécue (la leur), et non plus celle démythifiée et idéologisée que ces jeunes vont utiliser comme une béquille.

En renouant des liens vivants avec leurs groupes réels, même minoritaires (villages, tribus), par le biais du dialogue établi avec le médiateur, ils réinvestissent une identité dont ils découvrent les richesses insoupçonnées, tout en empruntant des valeurs à la société d'accueil sans la crainte de se dissoudre dans une universalité abstraite.

Vers la fin de chaque groupe de parole – dont la durée s'étend sur une année, à raison d'une rencontre par mois –, je fais intervenir les parents ainsi que des conteurs, des artistes, des explorateurs ou des « médiateurs » (essayistes, romanciers) ayant la connaissance des deux mondes.

Quand il s'agit d'une culture méditerranéenne devenue aujourd'hui musulmane, comme c'est le cas de l'Afrique du Nord, la connaissance que j'apporte à ces groupes – qui en sont issus – permet de créer également une médiation entre le paganisme ancien et les trois monothéismes.

L'enseignement de cette histoire axée sur des strates anciennes et communes entre les deux rives de la Méditerranée (berbère, grecque, romaine, byzantine) porte, notamment, sur l'évocation des anciennes œuvres rédigées en grec et en latin par des Berbères tels que saint Augustin³, Apulée⁴, Tertulien⁵, Lactance⁶, Arnobe⁷...

² Durant mon enfance en Algérie, j'ai souvent entendu des vieux du village s'exclamer lorsqu'une personne scolarisée faisait quelque chose d'inconvenant : « Pourtant, il est instruit ! »

³ Chronologiquement parlant, premier grand philosophe chrétien de l'histoire. Son œuvre est immense. Né en 354 à Thagaste (aujourd'hui est algérien), mort en 430.

⁴ Né à Madaura (aujourd'hui est algérien) en 125 après Jésus-Christ, disparu en 170. Auteur notamment d'un roman satirique *L'âne d'or*, dont certains épisodes se retrouvent encore dans des contes kabyles.

⁵ Apologiste né vers 160 et mort vers 230 après Jésus-Christ. Membre de l'église d'Afrique du Nord, il est le premier théologien à avoir écrit en latin plutôt qu'en grec, contribuant ainsi à l'établissement de la théologie occidentale.

⁶ Né en 260, mort en 325. Grammairien et apologiste des langues latines, il était de Sica Vénéra (actuelle El Kef en Tunisie)

⁷ Vécut au IIIe et IVe siècle de l'ère chrétienne. Originaire d'Afrique du Nord, rhétoricien connu pour son attachement à ses origines et à son peuple.

Dans ce cadre, ils apprennent également que la civilisation musulmane est à partir du VII^e siècle le fruit d'un tissage entre de nombreuses cultures, opéré, entre autres, par le biais d'une immense et généreuse entreprise de traduction en arabe des œuvres grecques, assyriennes et indo-persanes, la langue arabe elle-même ayant servi de relais entre la science et la culture de l'ancienne Grèce et l'Occident qui allait entrer dans la modernité.

Le clivage psychologique et culturel

Les enfants traversent des épisodes critiques liés aux problématiques de filiation et de transmission de l'univers culturel des parents au moment où, jeunes adultes, se pose pour eux la nécessité d'être à leur tour inscrits dans la lignée ancestrale.

Jusqu'à l'adolescence, ces enfants contournent l'injonction paradoxale de leurs parents – comme rester africain et devenir français en réussissant à l'école – par le mécanisme du clivage.

En franchissant le seuil de la porte de la maison, l'enfant se dédouble en quelque sorte. Il devient un autre, et tout ce qui a trait au dedans de la maison risque de devenir honteux s'il est dévoilé à l'extérieur. Pour beaucoup, ce mécanisme persiste jusqu'à la maturation affective et sexuelle, qui le rend inopérant. Alors l'adolescent cherche à unifier son Être jusqu'ici dispersé dans différents espaces relationnels qu'il fréquentait (école, bandes, mosquée, maison...).

Cette recherche d'unification de soi passe par des rites pseudo initiatiques violents, individuels ou de groupes : comportements à risques, toxicomanie, etc. N'étant pas structurée par des rites et des mythes porteurs de sens, cette recherche de métamorphose demeure inachevée et les mène parfois à l'hôpital, devant la justice ou en prison.

Ces lieux ultimes pourraient être des espaces de médiation par excellence, médiation que le jeune recherche et fuit à la fois. Faute de dispositifs complexes qui établiraient des ponts entre les différents mondes qui l'habitent, l'adolescent, livré à lui-même, oscille sans cesse entre le risque de la liberté et la sécurité des « prisons », réelles ou imaginaires, s'enfermant comme Sisyphe dans un éternel recommencement.

Mais avant d'en arriver là, entre l'école et le collège, les enfants vivent ces contraintes paradoxales et les manifestent par des symptômes. Souvent très intelligents, ils peuvent se mettre subitement en échec scolaire.

Tel ce petit Bambara de 8-9 ans, qui a intégré une bonne partie de son héritage familial. Appartenant à une famille de griots, il a senti à un moment donné que l'école, « cette gueule du loup » comme disait Kateb Yacine⁸, menaçait de détruire ou de lui faire oublier cette connaissance essentielle structurant son Être au monde.

⁸ Kateb Yacine, célèbre romancier dramaturge et poète algérien, 1929-1989.

On voit bien ici qu'il arrive, paradoxalement, que ceux qui sont désignés comme dépositaires d'une tradition riche soient les premiers à échouer à l'école.

Je peux donner également l'exemple de cet adolescent habituellement studieux, qui se montre récalcitrant envers ses professeurs. Il s'avérait qu'il avait perdu son père quelques mois auparavant : un père appartenant à une grande lignée de marabouts, dont ce jeune Soninké était l'héritier légitime. Rien n'ayant été fait par sa famille pour l'introniser à cette place, il ne pouvait plus continuer à percevoir et à intégrer le savoir de l'école comme un autre enrichissement culturel possible.

Je citerai également le cas de ce jeune Asiatique placé dans une structure d'accueil, dont le comportement agressif a subitement cessé quand les travailleurs sociaux ont pu reconnaître ses origines princières jusque-là étrangement méconnues.

Autre cas de figure : cet élève de 6 ans qui refuse de se faire aider dans ses devoirs par sa mère à la maison. Après un entretien approfondi avec cette dernière, nous apprenons qu'elle est arrivée en France il y a une dizaine d'années sans aucune connaissance de la langue française. Par la suite, grâce à des cours d'alphabétisation, elle s'est en apparence métamorphosée. Sous le prétexte qu'elle faisait de temps en temps des erreurs, son enfant s'est mis à douter de sa réelle compétence et a rejeté son aide. En réalité, elle s'est très rapidement structurée sur le mode du clivage, occultant sa culture peul. Ce petit élève, à travers ce comportement, « exigeait » de sa mère qu'elle lui transmette avant tout ses racines culturelles.

Pour continuer à préciser cette notion de clivage et montrer la difficulté de l'identification de l'enfant à son père, notons que dans les systèmes de filiation patrilinéaires stricts (comme ceux de l'Afrique du Nord et de l'Ouest), l'enfant appartient à la lignée de son père, et non à ce dernier directement.

Or « l'éclipse » de la figure de l'ancêtre, non représentée en terre d'accueil par le sanctuaire, le cimetière ou l'Assemblée des Vieux, laisse place à un face-à-face père-enfant porteur de tous les risques pour chacun.

Surpris par la révolte de l'enfant, le père se retrouve impuissant et fait alors appel aux autorités du pays, où l'ancêtre est remplacé par la figure tutélaire du juge... Indigné, l'adolescent menace sa famille – ô ! paradoxe – de faire porter l'affaire devant l'assemblée de son village d'origine...

Nous comprenons également l'impossibilité de l'enfant à se soumettre à un père fondateur représentant un point zéro des origines, dont beaucoup de mythes et de récits religieux ont illustré la dimension tragique.

Mythes fondateurs et rationalité scientifique

Chez les enfants scolarisés, les mythes profonds structurant leur groupe ethnique se confondent et se brouillent avec la rationalité scientifique, qui a ses propres logiques et ses paradigmes que le médiateur doit lester de leurs scories idéologiques.

La rationalité moderne ne se réfère plus à un Dieu, principe unique explicatif central et absolu. Ce vide dans la conscience du jeune est exploité par des sectes et des idéologies religieuses, qui créent des repères fictifs en mélangeant dogme et science.

Par exemple, la littérature apologétique musulmane et ses missionnaires proclament que les découvertes scientifiques modernes étaient déjà annoncées dans le Coran.

La médiation, dans cette perspective, doit viser à redéfinir l'espace sémantique obscurci par la tension et l'amalgame entre plusieurs strates culturelles et plusieurs types de causalités :

- canonique religieuse, avec son éthique individuelle et sociale (monothéisme par exemple) ;
- étiologique, donnant sens à la maladie, le malheur, la malchance, accompagnée de techniques de soins pour réparer les désordres (systèmes de soins de différentes ethnies) ;
- scientifique et moderne : lois physiques, action dans l'Histoire, « croyance » dans le progrès technique et économique.

Ce travail d'éclaircissement consiste à expliciter ces différents niveaux conceptuels pour lever les confusions qui amènent les jeunes issus de la migration soit à « se couper en deux », comme le souligne le récit biblique de Salomon, soit à constituer des groupes artificiels d'appartenance de substitution (violence et marginalité sociale)...

Pour mettre en relief une de ces confusions conceptuelles, je donnerai un exemple provenant d'un des premiers groupes de parole que j'ai créés, avec les responsables d'un collège professionnel à Noyon en Picardie.

Ce groupe concernait des élèves tous issus de l'émigration maghrébine. Une majorité d'entre eux venaient d'ailleurs de la même région berbérophone du Moyen Atlas marocain.

À un moment donné, il a été question dans notre discussion des origines du monde et de l'homme. Ces collégiens m'ont confié devant leurs enseignants qu'ils ont toujours violemment rejeté l'hypothèse scientifique vulgarisée de l'homme descendant du singe.

Je pense que ce rejet est dû à la perception d'une contradiction qu'ils n'arrivaient pas à surmonter, et qui oppose deux logiques : la logique d'un temps mythique – celui de la fondation de leur monde culturel – et celle d'un temps linéaire, conçu et calculé par la science. Dans la tête de ces adolescents, l'hypothèse scientifique remettait en question la vénération des ancêtres fondateurs (voire l'existence de Dieu) et par là même le respect dû aux parents.

En effet, dans les temps mythiques, la perfection humaine est située en amont. À chaque fois que l'homme s'égare dans le monde, il doit revenir au temps inaugural des origines. Cette perfection concerne les ancêtres, les prophètes et les divinités.

Dans la conception traditionnelle, comme chez les Berbères, ce sont au contraire les premiers singes qui proviennent de la métamorphose d'un groupe d'hommes. Ces

derniers avaient été maudits par Dieu après avoir déféqué dans le plat de nourriture qu'il leur avait offert alors qu'ils étaient affamés. Ils ont commis là un acte anticulturel par excellence (inversion nourriture-excrément).

Nous voyons là combien les enfants de migrants se passionnent pour les appartenances, les objets concrets de transmission, les divinités... et les énoncés scientifiques. Ils appellent de toute leur âme un système cohérent d'explication et de prescription du monde, qui soit hors de portée d'une invalidation d'ordre scientifique ou mythique. Deux niveaux de nature différente qu'ils imbriquent l'un dans l'autre, à la recherche de cette unité ontologique qui sans cesse se dérobe.

Par contre, le caractère abstrait des formulations philosophiques et de la morale, comme l'impératif catégorique de Kant, qui constitue véritablement la base de l'instruction civique, les plonge dans l'indifférence, au grand désarroi de leurs professeurs et éducateurs.

Pour conclure, je dirais qu'à travers la présentation de chaque participant – parcours familial, migratoire et scolaire –, nous avons pu aborder ensemble à la fois des faits religieux dans leurs perspectives eschatologiques et téléologiques, et des éléments de l'histoire de chaque ethnie et civilisation. Ce travail a permis de redonner à chaque monde culturel sa cohérence interne et de rendre visibles les postulats qui le fondent. Tout en favorisant l'interconnaissance entre les groupes, ce dialogue a pu soustraire les élèves à la confusion des catégories (citoyenneté, nationalité, religion, culture...), et réduire le clivage intrapsychique et culturel, rendant ainsi possible l'existence d'un monde partagé à univers pluriels.

Hamid Salmi, psychologue, psychothérapeute,
formateur en ethnopsychiatrie, 18, rue Delizy,
93500 Pantin.

Bibliographie, sites et adresses de ressources

Livres

- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles. Temps, chaos, processus*. Toulouse : Erès.
- Boszormeny-Nagy, I. (1980). *Psychothérapies familiales*. Paris : PUF
- Curonici, C. & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants : Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck
- Dessoay, E. (2003). Le refus de l'école. Une application possible du rite de passage. Dans E. Dessoay, *L'homme et son milieu. Études systémiques*. Louvain-la-Neuve : CIACO
- Ferreira, A. (1960). Double bind and delinquent behavior. *Archives of General Psychiatry*, 3, 359-367
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press
- Dupuis, J. (2005). *Esquisse neurophénoménologique de la méditation*. Mémoire de licence, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Gaignon, C. (2006). *De la relation d'aide à la relation d'êtres : La réciprocité transformatrice*. Paris : L'Harmattan
- Gaudin, Ch. (2004). Danger de vie, danger de mort ? Dans C. Virot, *Hypnose contemporaine et thérapies brèves : Le temps de la maturité*. Gap : Le Souffle d'Or
- Gaulejac, V. de (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes.
- Geuzaine, C. (2004). *Le contrat de parentalité dans les familles séparées*. Thèse de Doctorat, Université de Liège, Liège, Belgique.
- Hervieu-Wane F. (2005). *Une boussole pour la vie: les nouveaux rites de passage*. Paris : Albin Michel.
- Lahire B. (1993), *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Le Goff, J.-F. (2000). *L'enfant, parent de ses parents - Parentification et thérapie familiale*. Paris : L'Harmattan.

- Leyens, J.-Ph. & Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale*. Sprimont : Mardaga.
- Melchior, Th. (1998). *Créer le réel. Hypnose et thérapie*. Paris : Seuil.
- Pirard, P. (2011). *Vous n'êtes pas des élèves de merde ! : Un prof belge raconte*. Paris-Bruxelles : les éditions de l'Arbre.
- von Strachwitz, L. (2007). Esquisse d'une articulation entre hypnose et approche systémique en psychothérapie individuelle. Dans C. Viro, *Hypnose contemporaine et thérapies brèves : Le temps de la maturité*. Gap : Le Souffle d'Or
- Van Gennep, A. (1909-1981). *Les rites de passages. Etude systématique des rites*. Paris : Editions a. et J. Picard.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Editions du Seuil.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson Don, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Editions du Seuil

Articles

- Aronson, E. & Carlsmith, J. M. (1963). Effect of the severity of threat on the devaluation of forbidden behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 584-588.
- Corin, E. (1990). La névrose de classe par Gaulejac, V. de (1987). *Santé mentale au Québec*, 15 (2), 246-253
- Ducommun-Nagy, C. (2010). Loyautés familiales et processus thérapeutique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 44 (1), 27-42.
- Dupuis, J. (2010). *Je suis maghrébin, moi non plus : Mise en rapport de la pratique professionnelle avec les outils de la formation*. TFE pour le module d'Ethnopsychiatrie : Transculturalité & constructivisme du Post-Graduat en Pratiques relationnelles, Institut Provincial de Formation Sociale, EPNAM, Namur
- Festinger, L. & Carlsmith, J. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Freedman, J. L. (1965). Long-term behavioral effects of cognitive dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 103-120.

Levy-Basse, R. & Michard, P. (2010). S'extraire du clivage de loyauté. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 44 (1), 111-122.

Maulini, O. (1997). La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte » : La collaboration parents-enseignants dans l'école publique, *La Revue des Echanges*, 15 (4), 3-14
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/porte.html>

Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique. *L'année psychologique*, 96 (4), 677-702.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1996_num_96_4_28925

Saroglou, V. & Dupuis, J. (2006). Understanding buddhism in the west: Cognitive needs, prosocial character, and values. *International Journal for the Psychology of Religion*, 16, 163-179.

Watkins, H. H. (1993). Ego-state therapy: An overview. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 35, 232-240.

Sites :

La piste émotionnelle (notamment la méditation) :

CARE for Teachers (Cultivating Awareness and Resilience in Education) :
http://www.garrisoninstitute.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=79

The Prevention Research Center for the Promotion of Human Development at the Penn State University