

Prospective Jeunesse

Drogues
Santé
Prévention

55

Périodique trimestriel

L'école en conflit de loyauté

Le conflit des pairs

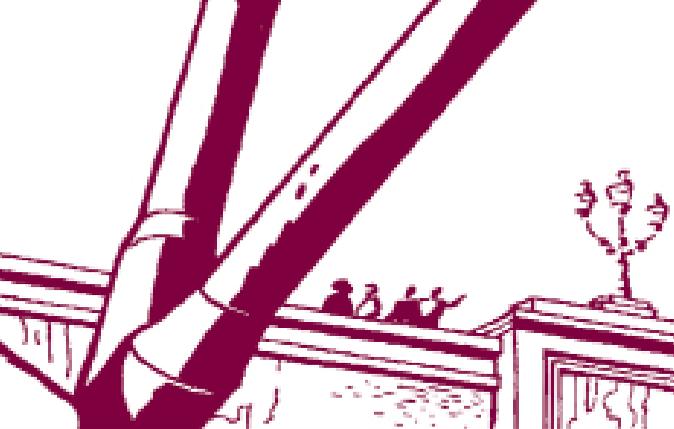
L'école des conflits

Le lien sur le fil

Xavier Pommereau

Noëlle de Smet

Christine Vander Borght



Prospective Jeunesse est un centre d'étude et de formation fondé en 1978. L'association est active dans le domaine de la prévention des méfaits liés aux usages de drogues, dans une optique de promotion de la santé.

Prospective Jeunesse a créé, avec **Infor-Drogues et Modus Vivendi**, l'asbl **Eurotox**, relais en Communauté française de Belgique de l'Observatoire européen des drogues et des toxicomanies (OEDT).
www.eurotox.org

Prospective Jeunesse propose quatre services :

- Formation et accompagnement de professionnels (seuls ou en équipe)
- Publication de la revue **Prospective Jeunesse**
- Entretiens individuels
- Centre de documentation

CONTACT 144 chaussée d'Ixelles, 1050 Bruxelles ■ 02 512 17 66
info@prospective-jeunesse.be ■ www.prospective-jeunesse.be

Éditeur responsable
Jean-Guillaume GOETHALS

Rédacteur en chef
Julien NÈVE

Comité d'accompagnement
Philippe BASTIN, Line BEAUCHESNE, Marc BUDO, Alain CHERBONNIER, Étienne CLEDA, Martine DAL, Gérard DAVID, Christian DE BOCK, Renaud DEMEZ, Christel DEPIERREUX, Damien FAVRESSE, Manu GONALVES, Ludovic HENRARD, Damien KAUFFMAN, Pascale JAMOULLE, Thierry LAHAYE, Patricia PIRON, Pascal RIGOT, Micheline ROELANDT, Jacques VAN RUSSELT

Soutien administratif
Maria DRAPPA

Dessins
Jacques VAN RUSSELT

Les articles publiés reflètent les opinions de leur(s) auteur(s) mais pas nécessairement celles des responsables de « **Prospective Jeunesse – Drogues Santé Prévention** ». Ces articles peuvent être reproduits moyennant la citation des sources et l'envoi d'un exemplaire à la rédaction. Ni **Prospective Jeunesse** asbl, ni aucune personne agissant au nom de celle-ci n'est responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations reprises dans cette publication.

Impression
Nuance 4, Naninne

Graphisme et mise en page

MEDIA
animation
communication & éducation

ISSN: 1370-6306



ÉDITORIAL

Lourde et pesante loyauté

La loyauté est un concept lourd. En effet, elle est toujours quelque part liée à la culpabilité, le ressentiment, l'honneur, des concepts ou sentiments tout aussi peu suspects de légèreté. Si l'on en croit les tenants de la thérapie familiale systémique, la loyauté est toutefois consubstantielle au devenir de l'individu. Pas moyen de s'en passer. Chaque être devra se la coltiner et composer avec elle car elle est le socle de son enracinement affectif, elle est constitutive de son identité. Il en est même qui sont en « conflit de loyauté », comme pris entre deux feux. Comment être à la fois loyal envers un père et une mère qui se détestent et n'ont de cesse que de s'invectiver, de pourfendre la médiocrité de l'autre ? Tel est, effectivement, le quotidien conflictuel de nombreux enfants.

Et il n'est pas rare que ce genre de conflit dépasse le cadre strictement familial et s'invite « au front des classes », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Noëlle de Smet, contributrice du présent numéro. Ainsi en est-il de l'adolescent en porte-à-faux avec le discours et les mots d'ordre de son enseignant qui lui semblent en tout point contradictoires avec ce qu'il entend habituellement dans son cadre familial. Est également en conflit de loyauté, cet élève qui cherche à répondre aux exigences scolaires de réussite tout en voulant satisfaire aux normes de la sociabilité juvénile populaires dont ses pairs sont porteurs.

Il va sans dire que ces systèmes de double contrainte peuvent fortement grever le bien être psychosocial du jeune qui y est soumis ; d'où l'intérêt de *Prospective Jeunesse* à investir cette problématique. La prévention des conflits de loyauté est belle et bien une affaire de promotion de la santé. Convaincue du fait, l'asbl a dès lors construit une formation sur le sujet qu'elle délivre aux enseignants depuis 2009.

Souhaitant faire partager cette expérience et nourrir le débat sur les enjeux que soulève cette thématique dans l'espace scolaire, nous avons choisi d'y consacrer un numéro de *Drogues/Santé/Prévention*. En guise d'introduction, Christine Vander Borgh et Manuel Dupuis nous éclairent, exemples à l'appui, sur la genèse et l'opérationnalité du concept de conflit de loyauté dans le champ des thérapies familiales. Le sociologue Nicolas Dauphin s'est quant à lui attaché à comprendre les stratégies adoptées par les jeunes élèves pour arriver à concilier les attentes des parents et des acteurs scolaires alors même que l'École éprouve actuellement les plus grandes difficultés « à définir de façon stable les rôles assignés à chacun des acteurs, et cela dans un contexte de plus en plus grandissant d'hétérogénéisation et de pluralisation des finalités éducatives ».

L'entretien de Nicole de Smet nous fait ensuite rentrer dans le concret de l'expérience d'enseignement. À ses yeux, les conflits de loyauté sont essentiellement liés à la dépréciation symbolique et sociale vécue par de nombreux élèves issus des milieux populaires. Pour s'en défaire et tenter de les dépasser, Nicole de Smet mise sur l'inventivité des acteurs scolaires qu'elle invite à sortir des chemins balisés pour se frotter aux pédagogies alternatives. Spécialiste de l'adolescence, Xavier Pommereau met quant à lui en doute la réalité de ce genre de conflits. Et le psychiatre de rappeler qu'« on oublie trop souvent que les jeunes sont très observateurs et souvent très malins et capables de comprendre que l'école ce n'est pas comme à la maison ou comme dans le quartier ». Pour conclure, Damien Kauffman expose les grandes lignes du contenu de la formation dispensée par *Prospective Jeunesse*. En dépit de leurs différences, tous les auteurs s'accordent sur un point : la difficulté croissante des acteurs scolaires à disposer de moyens suffisants pour s'assurer que les conflits de loyauté n'entravent pas la scolarité des jeunes et que ceux-ci puissent dépasser leurs disqualifications symboliques.

Julien Nève, rédacteur en chef
julien.neve@prospectiv-jeunesse.be

L'école en conflit de loyauté

Éditorial 1

Julien Nève

Le lien sur le fil 2

Christine Vander Borgh

Conflits de loyauté en entretien clinique individuel 5

Manuel Dupuis

L'école des conflits 8

Entretien avec Noëlle De Smet

Parents et écoles : l'impact de la « désinstitutionnalisation » scolaire sur le jeune en scolarité 15

Nicolas Dauphin

Le conflit des pairs 20

Entretien avec Xavier Pommereau

Former les acteurs scolaires à la question des conflits de loyauté : retour d'expériences vécues 26

Damien Kauffman

Revue de presse 31

Danielle Dombret

Le lien sur le fil

Les loyautés : du huis clos à la rencontre

> Christine Vander Borght, psychologue et psychothérapeute

Avant de saisir en quoi les conflits de loyauté font partie du quotidien de l'école, il importe de bien comprendre ce que recouvre cette notion. Pour ce faire, nous avons demandé à Christine Vander Borght de nous éclairer sur ses différentes sources théoriques et de nous exposer les raisons de son opérationnalité dans le champ de la thérapie familiale. L'occasion pour l'auteur de démontrer que loin de se cantonner au domaine de la « famille », la loyauté est un des sédiments essentiels à l'ensemble des interactions humaines.

Seul le rocher où le cœur a trouvé refuge, seul le rocher du cœur humain ne disparaît pas, car il ne se situe pas dans le temps.

Martin Buber

Et je suis sûre d'établir une continuité entre ma vie passée et celle qui m'attend maintenant. Parce que cette vie s'accomplit sur un théâtre intérieur : le décor a moins d'importance.

Hetty Hillesum

Selon le dictionnaire Robert, la loyauté nous renvoie à la fidélité vis à vis de nos engagements, et à notre capacité d'obéir aux règles de l'honneur et de la probité. Un des courants de la thérapie familiale systémique, l'approche contextuelle, élaborée par Ivan Boszormenyi-Nagy (1920-2007), est le courant qui, dans les années cinquante, a fait de la loyauté un concept clé de ce qui se définit comme une « éthique relationnelle ». Au carrefour entre psychanalyse et systémique, l'auteur mène une recherche des codes de conduite implicites qui guident nos interactions familiales. Dans l'approche de Nagy, la loyauté est un concept central. Le fondement de cette loyauté existentielle est basé sur l'équi-

libre entre ce qui a été reçu d'un donneur, et ce qui obligera le receveur à donner à son tour, à rendre sous forme de « contre-don ».

Les anthropologues, et particulièrement ce dont rend compte le célèbre essai de Marcel Mauss (1923) sur « le don », nous disent combien le rapport entre le don et le contre-don est fondateur de toutes les relations humaines, à travers toutes les cultures. Ce rapport fonde les relations de confiance, de solidarité et de réciprocité qui donnent aux groupes d'appartenance leur consistance et leur cohésion. Ceci est évidemment en lien direct avec la survie des individus et du groupe. Sans ces mécanismes régulateurs, com-

ment en effet imaginer pouvoir affronter les dangers, maladies et accidents? Les relations sociales se nourrissent des échanges: nourriture, biens, objets façonnés, croyances, mythes, richesses, soins, compétences, et bien sûr les échanges sexuels codifiés et ritualisés entre les femmes et les hommes dont les couples scelleront une alliance privilégiée entre familles ou clans.

Dans son travail de psychiatre et de thérapeute familial, Nagy s'est intéressé aux relations internes au système familial en fonction des critères de justice, d'équité et de fiabilité, dans un contexte de droits et de redevances mutuelles entre les personnes, et dans une perspective transgénérationnelle. En effet, chacun est considéré comme responsable de ses choix et ses actions; certains de ces choix peuvent avoir des conséquences relationnelles sur plusieurs générations.

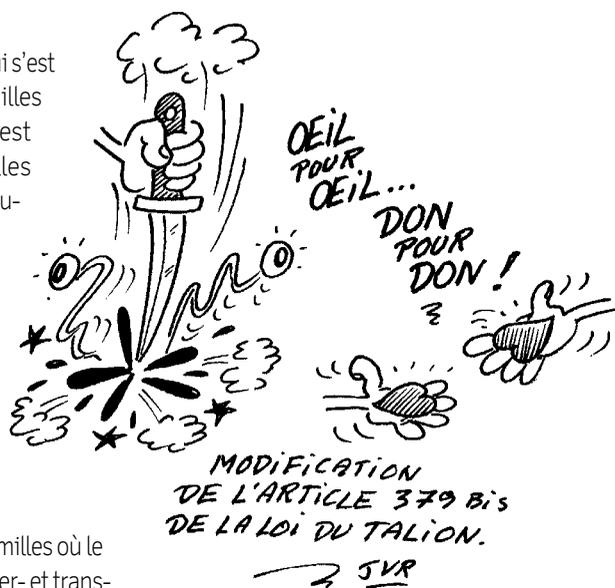
La balance entre les dons et les dettes, entre le donner et le recevoir, est un fondement dynamique des relations d'intimité. C'est même l'effort pour maintenir cette balance à l'équilibre, en fonction de la maturation et du cycle de vie de chaque protagoniste, qui en assure le principe dynamique.

Chaque groupe humain, et *a fortiori* un groupe familial, crée un réseau de loyautés sous la forme d'un ensemble d'attentes collectives structurées que chacun des membres doit honorer sous peine de se sentir déloyal et coupable. Il ne s'agit pas nécessairement de règles explicites et formelles, mais beaucoup plus souvent de « loyautés invisibles », qui opèrent à notre insu. Et ces loyautés se manifestent alors de manière indirecte, sous forme de symptômes.

Ces processus sont bien connus dans les relations d'adoption ou de placement d'enfants: il y a toujours à tenir compte de la loyauté de l'enfant à sa famille d'origine, quelle que soit la qualité des liens dont les professionnels de l'aide à l'enfance auront à juger et à soutenir.

Il est clair que dans le travail psychothérapeutique avec les familles et les couples, le détour

par la narration de ce qui s'est construit dans les familles d'origine de chacun est incontournable: quelles sont les attentes, les souhaits, l'image idéale, ce qu'il faut à tout prix éviter de reproduire, qu'est-ce que chacun amène dans son sac à dos relationnel pour commencer le voyage à deux? Il en va de même avec les familles où le retour vers l'histoire inter- et transgénérationnelle est souvent indispensable pour comprendre ce qui se joue ou se rejoue d'une génération à l'autre. Ce regard intergénérationnel permet d'appréhender les modèles interactionnels qui nous ont façonnés, moulés, dans des formes originales et singulières dont nous ne sommes pas toujours conscients.



Une femme, proche de la cinquantaine, décide de se donner les moyens de comprendre ce qui l'amène à « en faire toujours trop pour les autres » au détriment de ses choix personnels. Dans son histoire familiale que nous déroulons ensemble, elle se rappellera les moments de son enfance, alors qu'elle avait été confiée à la garde de sa grand-mère maternelle inconsolable depuis la mort de ses deux frères pendant la guerre. N'ayant eu qu'une seule fille, et celle-ci n'ayant donné naissance qu'à des filles, l'une de celles-ci a été « déléguée » par sa mère pour reprendre la mission de consoler sa grand-mère. Leur vie était ponctuée de visites au cimetière, de prières, de cérémonies commémoratives, de photos et de reliques. L'ambiance était triste, nostalgique, morbide. Cette femme avait donc endossé une mission implicite et pesante, celle de consoler et de tenir en vie sa grand-mère.

Un enfant de 10 ans est victime des comportements abusifs de sa mère alcoolique à son égard. Les voisins alertent les services de l'aide à la jeunesse qui placent la gamine dans une maison d'enfants pour la protéger et lui permettre de reprendre une scolarité normale. La mère refuse de donner son accord pour le placement. Un bras de fer s'engage avec le juge de la jeunesse qui tranche en faveur du placement. L'enfant manifestera sa loyauté à sa mère en mettant en échec les aides scolaires et les soins qui lui sont prodigués, jusqu'à ce que la maman puisse en quelque sorte l'autoriser à réussir et reconnaître combien elle est fière des efforts de sa fille.

Dans notre contexte sociétal actuel, alors que l'accent est mis sur les processus d'individuation, et que les couples semblent voués à une succession de partenariats puisque l'on prédit un divorce pour deux mariages, de nouvelles configurations familiales sont à inventer pour que le tissu relationnel du « vivre ensemble » reste consistant et fiable.

Devenir belle-mère avant d'être mère, est une expérience fréquente, avec toutes les conséquences liées à ces découvertes, du côté parent et du côté enfant. Certains parents traversent des périodes hétérosexuelles qui peuvent alterner avec des séquences homosexuelles, pour ne citer que quelques exemples marquants de ces apprentissages relationnels.

De quel bagage affectif, de quelle éthique relationnelle, avons-nous besoin pour affronter ces séparations/reconstructions ?

C'est une situation typique dans laquelle les enfants auront la tâche douloureuse de faire face à la division de leur monde intérieur en deux mondes distincts : celui de maman et celui de papa. Dans de telles circonstances, les « *conflits de loyauté* » et leur cortège de questions indécidables peuvent naître et se développer : Faut-il prendre parti et choisir son camp ? Comment faire face à la tristesse de leurs parents ? Comment faire plaisir à l'un sans faire pleurer l'autre ? Et où sera « leur » place désormais ? De quelle mission l'enfant sera-t-il chargé par son parent : avocat, espion, messenger, infirmier, guerrier, diplomate, arbitre ? Sans compter que les missions seront distribuées en fonction du rang de naissance dans la fratrie, du sexe, et du degré d'implication ou d'affinité de chacun des parents dans la relation avec son enfant.

Ce n'est cependant pas le seul champ social dans lequel nous sommes confrontés à la *loyauté*. Nous savons que chacune de nos appartenances (amicales, professionnelles, groupales) met en jeu des modalités spécifiques d'alliance et d'affiliation qui questionnent notre type d'engagement dans la relation, et notre loyauté.

Nous pouvons postuler que les principes de base de confiance, fiabilité, réciprocité, reconnaissance des mérites, sont des atouts majeurs pour tenir en équilibre sur le fil du lien. ■

Après 10 ans de vie commune, et l'éducation de deux enfants qui ont respectivement 12 et 10 ans, monsieur et madame décident de divorcer. Mr quitte la maison commune dont madame est propriétaire. L'avenir semble s'écrouler pour cette famille heureuse, et le rêve de la maison familiale s'envole en fumée. Chacun des parents est confronté au deuil et à la perte de l'image du couple idéal ; les enfants mènent leur vie partagée quant aux lieux et au temps passé en alternance avec chacun de leur parent. D'autres adultes référents feront bientôt partie de la vie des enfants : beau-père, belle-mère, nouveaux « demi » - frères ou sœurs.

Références

- BUBER M., *Le juste et l'injuste*, Bayard, 2003, p. 75.
- HEIREMAN M., *Du côté de chez soi, La thérapie contextuelle d'Yvan Boszormenyi-Nagy*, Éditions sociales françaises (ESF), 1996.
- HILLESUM E., *Une vie bouleversée suivi de Lettres de Westerbock, Journal*, Seuil, coll. Points, 1988, rééd. 1995, p. 198.
- MAUSS M., *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1960.

À visionner

Le DVD produit par L'école de la Neuville (2006) : « Paroles. L'héritage Dolto ». Ce document atteste de la construction progressive du « vivre ensemble » au sein d'un collectif d'adultes et d'enfants.

Site : www.ecole-de-la-neuville.org

Conflits de loyauté en entretien clinique individuel

> Manuel Dupuis, psychologue, Prospective Jeunesse.

L'intervenant du secteur psycho-médico-social qui reçoit des patients en consultations est en permanence amené à travailler avec des personnes en proie à un sentiment d'ambivalence par rapport à leurs pensées et affects conscients ou inconscients. L'objectif de cet article est de montrer que les conflits de loyauté traversent de nombreuses situations cliniques et sont au centre des comportements de résistance et des dynamiques de changement. Cet article sera étayé par plusieurs situations cliniques rencontrées par l'auteur et ne se veut en rien exhaustif par rapport au sujet. Il est à noter que les caractéristiques des patients mentionnés ci-dessous ont été modifiées de manière superficielle.

Les conflits de loyauté vécus par les êtres humains sont très diversifiés. Parmi les cas le plus souvent mentionnés dans la littérature, citons par exemple celui de l'enfant qui, confronté au divorce agité de ses parents, est amené à devoir, sur la demande explicite ou implicite de ces derniers, déterminer sa préférence pour l'un ou pour l'autre. On peut également citer le conflit typique de la période adolescente où le jeune, inscrit dans un processus d'opposition aux modèles adultes, va être tiraillé entre les systèmes de valeurs de ses parents, de son groupe d'amis sportif, et d'un autre groupe d'appartenance.

L'être humain est en fait en permanence confronté à l'ambivalence de ses désirs conscients et inconscients (souvent envahis par le désir de l'autre), de son attirance pour des objets d'investissement divers : dans le choix de ses relations amoureuses, de ses activités, de son lieu d'habitation...

Conflits de loyauté et résistance

Cécile est une jeune fille de 20 ans, qui vient me consulter car elle trompe régulièrement son petit ami. C'est la première fois qu'elle consulte un psychologue. Son infidélité la bouleverse complètement car elle aime son copain, mais ne peut s'empêcher de succomber aux plaisirs sexuels et tombe parfois sous le charme de ses amants. Sa « libido » est manifestement très voyageuse et est loin de se fixer sur une personne. Son comportement infidèle la met en porte à faux par rapport à ses valeurs : son éducation lui a appris qu'on doit rester fidèle quand on est en relation avec quelqu'un. Son cœur balance donc entre la fidélité aux valeurs liées à son éducation et la fidélité à ses désirs. Le fait de venir me consulter réveille en elle un sentiment de culpabilité immense : c'est comme si elle trompait à nouveau son copain. Elle décide d'interrompre le suivi dès le premier entretien, paniquée.

Lise a 22 ans. Elle vient consulter suite à une période extrêmement difficile où elle a été atteinte d'une maladie grave, heureusement à ce jour totalement résorbée. Son éducation très stricte où peu de place est faite à l'expression des sentiments et où la faiblesse n'a pas de place, ne lui a jamais permis de mettre des mots sur ses souffrances antérieures tant somatiques qu'existentielles. En particulier, dès lors que surgit un problème dans la vie d'un des membres de la famille, celle-ci doit être le lieu où « tout se règle ». Dans le même temps, Lise a le sentiment que parler d'une souffrance à ses proches viendrait perturber le bon équilibre de la famille. « Aller consulter un psychologue est inimaginable dans notre famille, on devrait pouvoir régler cela entre nous. Je viens ici en cachette et j'espère que je ne devrais pas venir trop longtemps, même si je sais que j'en ai besoin. » La patiente est venue à sept séances, au cours desquelles elle a pu mettre des mots sur ses difficultés liées à sa maladie, mais aussi aborder l'ambivalence de ses désirs. Mais une fois exprimée toute la souffrance liée à son éducation stricte qui ne laissait que peu de place à son individualité, elle décide d'interrompre les séances, parce que « tout va bien ».

Dans ces deux premiers exemples, on observe un conflit interne manifestement

source d'une forte résistance au changement, en particulier parce qu'elle se manifeste directement dans la rencontre avec le psychologue. Il est alors très difficile d'en-



tamer un travail avec ces patients. Dans le premier cas, la non fixation de la libido sur un objet d'amour est source de conflits avec des valeurs surmoïques. La forte culpabilité induite, ravivée par la situation clinique, a été à ce point insupportable pour le moi que la patiente n'est plus revenue. Dans le second, la loyauté par rapport à la famille est plus explicite et plus consciente: parler de soi, de sa souffrance et de ses désirs est non seulement une infidélité aux valeurs familiales, plus encore si on fait appel à une personne extérieure.

La résistance est un objet d'étude primordial chez les cliniciens. Lorsqu'elle apparaît très tôt dans les séances, l'individu n'est généralement pas prêt à opérer un changement et à entamer un travail sur soi. Dans ces conditions, l'investigation clinique viendrait plus perturber l'équilibre du sujet qu'autre chose. Dans le cas de Lise en particulier, le conflit de loyauté entre ses désirs d'émancipation et la pression familiale, ravivé lors des séances, a trouvé son équilibre dans l'adhésion à la cellule familiale.

Le conflit de loyauté comme moteur du changement

Si les conflits de loyauté peuvent être l'objet de résistance, ils sont également forcément le lieu de développement personnel. Il importe dès lors de faire en sorte que les résistances ne constituent pas un obstacle à la prise en charge individuelle, comme cela a été le cas avec Cécile, dont on peut supposer qu'une investigation de ses conflits aurait permis une meilleure acceptation de ses désirs et, partant, une vie affective plus épanouie. Contrairement à Lise qui semblait plus adhérer que se rebeller aux mythes de sa famille, Cécile a en effet dévoilé une grande souffrance liée à l'ambivalence de ses désirs.

Pour éviter que la résistance ne soit source d'abandon des consultations, il importe avant tout de ne pas la renforcer. Renforcer une résistance revient souvent à pointer du doigt le problème qui n'a pas encore été reconnu clairement par le patient. Il est important de ne pas hâter les choses avant de mettre à jours un conflit interne. Il est parfois dangereux d'amener une interprétation au patient avant que lui-même n'ait pris conscience de son ambivalence.

Les conflits de loyauté rencontrés en entretien clinique sont souvent pour les personnes qui les vivent des conflits internes fondamentaux. Ils mettent un certain temps à être résolu car ils touchent souvent à ses premiers objets d'amour et d'identification. Si la sortie de l'adolescence peut se caractériser par la prise de responsabilité par rapport à ses propres désirs, bon nombre d'adultes qui viennent en consultations n'en sont en fait pas du tout sortis du fait de leur loyauté envers les désirs de leurs parents.

Jérôme est un bon exemple d'une personne ayant souffert durant de longues années d'un conflit de loyauté lié à son attachement au père, se caractérisant notamment par un « conflit de classe ». Issu de famille dite « modeste », Jérôme perd son père à la fin de ses études secondaires. Ce dernier, souffrant de problèmes de santé et fort autoritaire, était l'objet d'un amour ambivalent de type amour/haine. Pendant des années, Jérôme « stagne », comme bloqué au décès de son père dont le deuil n'a pas été fait. Il échoue aux études supérieures malgré un très bon potentiel et un désir de réussite (il abandonne notamment en 2e année d'un graduat). Après une période de chômage, il décide de consulter et fait montre d'une forte souffrance. Après une année de consultation, Jérôme a déjà bien avancé dans son travail personnel. Il apparaît que le noyau de son problème se situait dans sa difficulté à prendre du recul par rapport à l'objet aimé auquel il s'était identifié malgré un désir énorme de se différencier. Par loyauté envers son père, il n'a donc pas pu évoluer socialement malgré ses compétences et son désir de réussite. Il a désormais pris conscience d'un certain nombre de mécanismes liés à son ambivalence par rapport à son père. Il a trouvé un emploi valorisant qui lui plaît, s'est équilibré, et a bien avancé dans son travail de deuil.

En réalité, les conflits de loyauté sont extrêmement fréquents, les plus longs à résoudre étant ceux liés à l'opposition entre les désirs internes à la personne et les désirs d'une personne ou l'autre occupant une position de parent. Prenons l'exemple de cet ancien sportif de haut niveau regrettant de ne pas être devenu professionnel malgré des désirs profonds, par loyauté envers les exigences des parents pour qui un parcours universitaire et une situation financière stable

coulaient de source. Ce type de conflit, où les désirs personnels émergent très difficilement face aux instances surmoiïques, peut considérablement freiner l'émergence d'une réelle crise d'adolescence qui aurait été sévèrement réprimée par le père. Dans le cas qui nous intéresse, le travail a donc consisté à faire émerger les désirs personnels et à les confronter aux exigences parentales, puis à faire émerger une « crise » ayant pour conséquence une meilleure intégration des désirs et un assouplissement du surmoi (autorité parentale).

Une autre jeune fille, Justine, 30 ans, ne réussit pas à prendre ses distances face à une mère fusionnelle qui en dépit de son départ à l'étranger, désire toujours diriger les moindres choix de sa fille (ses choix professionnels, affectifs, ses fréquentations, ...). Malgré des désaccords profonds qui durent depuis l'adolescence, Justine ne parvient pas à assumer ses choix personnels vu les désaccords de sa mère (et de son père « consentant »). Elle est en permanence en conflit entre ses propres désirs et ceux de sa mère. La puissance de ce conflit tient aussi au fait que Justine s'est fortement identifiée aux valeurs parentales, partageant ainsi bon nombre de valeurs avec sa mère (celles liées à la religion, au mariage, la famille, la stabilité, ...). Remettre en cause partiellement le modèle parental serait le remettre en question dans son entièreté. Il importe dès lors de continuer à lui faire prendre davantage conscience de la complexité de son ambivalence et voir dans quelle mesure elle peut affirmer ses désirs de manière distincte par rapport à sa mère.

Une résolution progressive

Les conflits de loyauté que vit une personne sont en réalité plus nombreux et plus complexes que ceux que l'on a coutume de retrouver dans la littérature abondant le sujet, et sont en lien direct avec des conflits internes fondateurs de la personnalité. Ils sont la source de résistances importantes qu'il importe de ne pas renforcer, en évitant notamment les interprétations hâtives. L'investigation et la résolution partielle ou complète de ces conflits ne peut être brutale et nécessite une prise de conscience progressive de l'ambivalence. ■

L'école des conflits

> Entretien avec Noëlle De Smet, présidente de CGé (Changement pour l'égalité)¹

Forte de son expérience d'enseignante et de militante dans les quartiers populaires de Bruxelles, Noëlle de Smet, désormais présidente du mouvement sociopédagogique CGé, nous expose ce que représentent, à ses yeux, les conflits de loyauté en milieu scolaire. En phase avec une lecture sociologique et critique de l'institution, son propos invite à davantage de prudence et de lucidité par rapport aux vertus émancipatrices du système d'enseignement. Force est, en effet, de constater que, de façon générale, l'école creuse plus qu'elle ne résorbe les inégalités sociales alors même que celles-ci constituent la cause principale des conflits de loyauté. Mais loin de baisser les bras et refusant toute forme de défaitisme, Noëlle de Smet souligne, exemples à l'appui, les capacités d'inventivité des acteurs scolaires.

En quoi, selon vous, l'espace scolaire est-il propice à l'émergence de conflits de loyauté²?

Dans ma pratique d'enseignement, les conflits que j'ai vécus de près sont ceux résultant de la différence ou de la non-correspondance entre ce que les enfants vivent avec leurs parents, lesquels sont généralement issus d'un milieu social populaire, et les codes et habitudes valorisés par l'école. Par exemple, dans le cas d'enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, je me suis parfois fait comme hypothèse qu'inconsciemment, leur blocage, c'est-à-dire le fait qu'ils ne se donnaient pas la possibilité d'apprendre, pouvait être en partie lié avec l'analphabétisme de leurs parents. Cela étant dit, l'école ne doit pas nécessairement « correspondre » à

la famille. Sa finalité est de faire avancer et d'émanciper les élèves. Mais, j'ai souvent constaté qu'il y avait une ignorance de ces différences entre ce qui se fait à l'école, s'y dit, s'y vit, s'y pense et ce qui se dit, se fait, se vit, se pense dans les familles.

À mon sens, l'école devrait être plus attentive à imaginer des chemins qui vont permettre de prendre en compte les écarts qui peuvent exister quant au rapport au temps, à l'espace, au travail, aux normes. D'autant que l'apparition de conflits de loyauté est en quelque sorte inévitable, c'est un leurre de croire que l'on peut échapper à la violence symbolique de l'école. Cette réalité requiert une prise de conscience qui n'existe que très peu dans le chef des enseignants. Il faut reconnaître ce qui vient des familles et dans le

1. <http://www.changement-egalite.be>

2. Propos recueillis par Julien Nève.

même temps distinguer ce qui se fait à l'école, en l'explicitant. Or, ce travail se fait peu ou de façon marginale.

À vos yeux, la majorité des enseignants ne seraient donc pas conscients des conflits de loyauté générés par l'école.

Sans vouloir généraliser, je pense que nombreux sont les enseignants estimant que dans les familles il n'y a pas grand-chose d'intéressant et qu'en conséquence, l'école doit, comme on dit, « élever les enfants ». Ils ne se posent dès lors pas la question de savoir ce que l'« élévation » des enfants vers un ailleurs que celui de la famille peut engendrer comme conflits latents et peu exprimés. Ils pensent être dans le bon et faire tout ce qu'il faut avec bonne volonté pour donner et apprendre des savoirs divers à ces enfants, mais avec une non-reconnaissance, voire un mépris des savoirs de la famille. Or, même si les enfants ne savent pas mettre de mots sur les écarts qu'ils perçoivent, ils ne leur sont pas si facilement sup-

portables. Et ils ne manifestent pas nécessairement leur désarroi en tristesse ou écrasement mais souvent en désintérêt ou en violence.

Vous situez toujours ce type de conflit entre les savoirs ou la culture dominante de l'école et les savoirs et la culture différents des élèves?

Oui car c'est le conflit de loyauté que je connais le mieux: celui que vivent les enfants issus de familles défavorisées. J'imagine qu'il y a d'autres conflits de loyauté, des conflits qui peuvent prendre le sens inverse par exemple. Ainsi, les enfants dont le père est médecin et qui ne vont pas faire d'études en dépit de leurs capacités ou facilités familiales.

Pouvez-vous me citer des exemples de manifestations que peuvent prendre ce type de conflit?

Quand je donnais cours dans le secondaire à la fois à des élèves qui avaient raté leurs primaires



et à des élèves qui les avaient réussies, je ne voulais pas faire du gardiennage, ni du rabais et donc je m'amenais parfois avec des choses volontairement difficiles. Un des réflexes récurrents des élèves était alors de dire: « On n'est pas des intellos ». En les interrogeant à propos de ces mots, j'entendais qu'ils ne s'autorisaient pas à l'être, par peur de perdre une autre identité, celle des leurs. Mais quand je leur disais « Mais si, vous êtes là maintenant, des intellos qui essayez de vous approprier ces mots, ce texte... », ils relevaient une tête fière mais avec des yeux quand même en doute. De même, certains d'entre eux ne s'imaginaient pas se promener en rue avec leur classeur rempli de peur de se « taper la honte » dans le quartier. Les tensions pouvaient porter aussi sur les réunions de parents qui étaient boycottées par certains élèves. Refusant de rentrer dans le discours souvent simpliste tenu par certains et selon lequel « les élèves ont peur de montrer leurs points, les parents s'en foutent, etc. », j'ai demandé à pouvoir passer une heure dans chaque classe afin de présenter une petite animation autour de la relation jeunes-parents-école afin d'essayer de comprendre les raisons du « boycott ». J'ai écouté et capté que beaucoup d'élèves soulevaient leurs hontes parce que leurs parents ne parlaient pas bien, parce que ils ne connaissaient pas eux-même le chemin pour aller jusqu'à l'école ou encore parce que certaines mamans avaient des tatouages traditionnels marocains sur le visage ou parce que, comme le disaient certains, de toute façon, ils ne comprenaient rien à l'école.

Quelles seraient alors pour vous les pistes de solution pour désamorcer ce genre de malentendus et de tensions qui, comme vous le dites, sont inscrits dans le quotidien de l'école? Que conseillez-vous aux enseignants?

À la CGÉ, lorsque nous donnons des formations aux enseignants, notamment sur l'inter-culturelité (nous rangeons aussi dans l'interculturel ce qui relève des milieux populaires qu'ils soient belges ou non), nous tentons de leur faire prendre conscience que bien souvent, dans leur pratique quotidienne, ils ne reconnaissent pas comme

positif ce qui vient des familles. Cette exclusion ou cette non-reconnaissance peut se faire de diverses manières et parfois de façon insidieuse en adoptant un certain ton ou en émettant des avis par le biais de petites phrases assassines du genre « Chez nous, on ne fait pas comme ça ». Comme le suggèrent les écrits de Bernard Charlot, pour contrer ce type de comportement, nous invitons les enseignants à adopter une position qui consiste à la fois à reconnaître et à distinguer, c'est-à-dire reconnaître ce qui se fait dans la famille et expliciter comment ce qui se fait à l'école s'en distingue et pourquoi. Il s'agit donc de soutenir fortement les enfants sans toutefois les laisser camper là. Ce que je viens de dire peut sembler une généralité mais, bien souvent, ce genre de chose n'est pas explicitée car on pense que cela va de soi.

Lorsque nous donnons des formations aux enseignants sur le thème des conflits de loyauté et que nous abordons la question de la prévention, nombreux sont ceux qui nous rétorquent qu'ils ne sont pas psychologues, que la prévention n'est pas de leur ressort.

Pour ma part, je trouve que ce n'est pas qu'une histoire de psychologie, ça relève aussi de la sociologie. Et j'imagine que quand un enseignant réagit de la sorte, c'est qu'il n'a pas trop réfléchi à ce que signifie exactement la tâche d'un enseignant. Quand je dis qu'il faut « reconnaître » ce qui vient du milieu familial, je veux dire qu'il faut construire l'apprentissage à partir de ce que les enfants apportent, mais pas d'y camper. Loin d'être uniquement une affaire de psychologie, c'est un type de pédagogie qui se construit avec la vie et puis s'en détache pour aller vers l'abstraction. Par ailleurs, quand on regarde le contenu des décrets missions, tout ce que je viens de dire y est inclus et il n'est pas pour autant demandé à l'enseignant de se transformer en psychologue. Mais peut-être que les enseignants disent également cela parce qu'ils ne savent pas très bien comment faire. Or, dès lors qu'ils ne s'en sortent pas avec des élèves, ils sont de plus en plus nombreux à prendre le pli de les envoyer au centre PMS de l'école. Une habitude qui n'est évidemment pas sans lien avec les conditions

dans lesquelles les enseignants doivent parfois travailler, ni avec un manque de formation qui fasse le lien entre pédagogie et sociologie, en s'appuyant par exemple sur toutes les recherches faites en sociologie de l'éducation.

En formation, de nombreux enseignants nous disent que, depuis quelques années, la situation s'est détériorée. Selon eux, les élèves seraient de moins en moins respectueux et les parents de plus en plus démissionnaires. Qu'en pensez-vous?

Ce genre de commentaires me fait toujours un peu rigoler. J'entendais déjà dire la même chose il y a 30 ans!! Le style de pédagogie auquel j'ai fait référence ne s'est pas élaboré et mis en place dans des conditions faciles, bien au contraire. Quand j'enseignais, certains de mes collègues me disaient qu'ils feraient de l'autre pédagogie quand les élèves seraient plus tranquilles. Or, c'est précisément quand le processus d'apprentissage se grippe qu'il faut chercher une autre manière de faire. Je ne dis pas du tout que c'est là chose facile car un des problèmes rencontrés par les enseignants réside dans le fait qu'ils se retrouvent souvent seuls face à leurs difficultés. Et ce d'autant plus dans un contexte où domine de plus en plus l'individualisme et où l'aménagement au sein du temps de travail d'espaces dédiés aux questions pédagogiques n'est pas assez institutionnalisé et reconnu.

On pourrait par exemple penser à une mise en réseau du travail des enseignants au sein d'un établissement scolaire.

Tout dispositif permettant à l'enseignant de ne pas être seul et d'être soutenu se doit d'être valorisé. Avec les enseignants qu'on a en formation, on organise des petites équipes pour pratiquer la pédagogie institutionnelle qui est précisément l'une des ces portes permettant, il me semble, de dépasser les blocages que nous venons d'évoquer. Or, on se rend bien compte que ce n'est pas facile et qu'il y a une remise en question constante. Quand les enseignants sont interpellés par des enfants et des adolescents, c'est important qu'ils puissent en parler dans un lieu sécurisé avec des personnes compétentes.

Du Rapport au Savoir, Éléments pour une théorie

Bernard Charlot, Paris, Anthropos, Poche Éducation 2002.

La notion de rapport au savoir commence à se répandre dans le champ des sciences humaines. Elle attire l'attention sur le savoir comme sens et plaisir et ouvre un espace de dialogue entre disciplines. Mais par là même elle court le risque de devenir attrape-tout. Bernard Charlot, qui est l'un des « pères » de la notion, entreprend de lui donner statut de concept. Ce faisant, il bouscule quelques idées reçues sur « les causes » de l'échec scolaire et transgresse un tabou en avançant l'idée d'une sociologie du sujet. Prenant appui sur une réflexion anthropologique, il explore diverses « figures de l'apprendre » et propose plusieurs définitions du rapport au savoir. Son livre repose sur un pari : rien n'est plus utile que la théorie, dès lors qu'elle parle du monde, en un langage accessible à tous.

Selon Charlot il y a une interprétation abusive par l'opinion publique et les enseignants des thèses de Bourdieu relatives à la « reproduction » : si certains enfants échouent à l'école, ce serait « à cause » de leur origine familiale et aujourd'hui, de leur origine « culturelle », c'est-à-dire « ethnique ». Certes, l'échec scolaire à quelque chose à voir avec l'inégalité sociale, mais cela n'autorise absolument pas à dire que « l'origine sociale » est la cause de l'échec scolaire ! En effet, deux phénomènes peuvent être statistiquement liés sans que l'un soit la cause de l'autre (tous deux pouvant n'avoir aucune relation directe).

C'est pourquoi, Charlot remet en cause non pas les faits, mais les explications, les causalités. Il est plus facile d'accuser l'origine socio culturelle qu'interroger la pertinence des pratiques, le sens que les élèves et leur famille (en particulier issus des classes populaires) accordent à l'école et la posture des enseignants eux-mêmes face à ces enfants. D'ailleurs, tous les enfants ne sont pas handicapés par leur origine, mais les enseignants attribuent souvent au « don », le fait que certains s'en sortent malgré tout.



LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

La Pédagogie institutionnelle (PI) a été principalement élaborée et théorisée par l'instituteur Fernand Oury (1920–1998) à partir de son observation et de son analyse du milieu éducatif. Elle se conçoit comme l'action d'établir, de créer et de faire respecter des règles de vie dans l'école, par des institutions appropriées, à l'opposé de ce qu'Oury nomme les « écoles casernes ». Comme l'explique Noëlle de Smet, « *le but poursuivi est que la classe se défasse de sa dépendance à l'égard du pouvoir institué et mette en place ses propres institutions internes tout en veillant bien sûr à manœuvrer par exemple avec les règlements d'école.* » (De Smet, 2006.) En effet, pour les tenants de la PI, si l'enfant perçoit la classe comme un endroit de repères, de sécurité, de vie, où l'on peut régler des questions à l'aide d'outils institués, il va progressivement prendre en charge sa vie d'écolier. Il va garder ou retrouver le goût d'apprendre, à travers son engagement et ses initiatives. À l'opposée d'une approche non-directive, Aïda Vasquez et Fernand Oury envisage donc la PI comme « *un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxiogènes [...] débouchent naturellement sur des conflits [...]. De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux* » (Oury et Valquez, 1967). L'ouvrage de référence de la Pédagogie Institutionnelle est celui publié en 1967 par Fernand Oury et Aïda Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Il a été suivi de beaucoup d'autres et ce courant pédagogique fait aujourd'hui l'objet de nombreux travaux de recherche et de publications régulières. La plupart de ces ouvrages sont publiés par les Éditions Matrice.

Vous parliez de la pédagogie institutionnelle comme d'un chemin pour prévenir et résoudre les conflits de loyauté, pourriez-vous nous en dire plus ?

C'est avant tout une pédagogie du désir. Et pour que les enfants acquièrent le désir d'apprendre, c'est important d'inventer, au sein de la classe, différentes petites institutions liées aux nécessités de la vie et de l'apprentissage en groupe. En mettant tout cela en place, les enfants en décrochage scolaire risquent de trouver au moins un petit chemin leur permettant de s'accrocher et de se sentir reconnus en tant que sujet. À partir du moment où ils sont reconnus en tant que sujets, on peut partir de ce que eux-mêmes apportent. La pédagogie institutionnelle s'appuie également sur les techniques issues de la pédagogie Freinet telles que le journal, la correspon-

dance scolaire, l'invention de problèmes, etc. Ce que je vous dis là convient pour le niveau des primaires, mais on peut très bien l'adapter pour le secondaire, et j'en connais qui l'ont transposé pour le supérieur. Ceci dit « résoudre » un conflit de loyauté me semble présomptueux. On peut être dans un conflit de loyauté vis-à-vis de ses origines, pendant toute sa vie mais le savoir, vivre avec et faire des choix en fonction.

Si je vous suis bien, on retrouve dans la pédagogie institutionnelle ce que vous disiez au début de l'entretien, à savoir cette idée de reconnaître et distinguer. On distingue en instituant. Selon vous, cela constitue-t-il un moyen efficace pour résoudre les conflits de loyauté ?

Résoudre, je ne sais pas, mais en tous cas accompagner et je pense que l'accompagnement doit s'envisager différemment pour chaque enfant. Ainsi, dans une même famille, il y a des enfants qui renient leurs parents jusqu'à ne plus vouloir en entendre parler et puis qui, dix ans plus tard, reviennent à leurs racines. D'autres sont au contraire dès leur adolescence très attachés à la culture de la famille, au risque de se fermer à d'autres choses. Ça dépend donc de beaucoup de choses et, au final, de ce que chacun prend ou ne prend pas dans les rencontres qu'il fait au cours de sa vie. En d'autres termes, pour travailler le conflit de loyauté, il faut être conscient de son existence, mais je pense qu'il n'y a pas qu'une solution. Il existe plusieurs chemins d'accompagnement qui sont à inventer, en écoutant ce que les jeunes disent. Les gens pensent que ce genre de conflit n'existe que dans un contexte de différences ethniques, ce qui est très réducteur.

En effet, les conflits de loyauté ne se résument pas à une question d'ethnicité mais renvoient à la problématique plus large des différences sociale, économiques ou sociologiques. Mais n'y a-t-il pas une contradiction à envisager l'école comme émancipatrice alors même que l'espace scolaire est marqué par une forte ségrégation et des phénomènes de ghettoïsation ?

Tout à fait. Cela dit, par rapport à ces phéno-

Au front des classes Face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales

De Noëlle De Smet, Couleurs Livres, coll. L'école au quotidien, 2009.



Comme l'a écrit Jacques Cornet dans sa recension du livre lors de sa première parution en 2006 : « Voici un très grand petit livre, une pure merveille, un livre qui ne dit pas ce qu'il faut faire, mais un livre qui raconte des récits. Vingt-deux récits qui disent la classe au quotidien, qui disent le savant bricolage du maître au travail. Bricolage, parce tout est à réinventer chaque fois dans le jaillissement de la vie et savant, parce qu'un terrible travail réflexif est toujours au fondement de ce qui apparaît comme des intuitions fulgurantes.

Après le pot de Tipp-Ex qui s'écrase au tableau en giclant, le timide et amusé « qu'avez-vous voulu effacer ? », après la bagarre et les coups de poing en classe l'attentionné « c'est dur d'être en première accueil ? », ou après les « dégage salope » et les « pousse ta graisse » de la montée en classe, l'habile commande aux deux plus vociférantes de « trouver et jouer cinq situations et cinq manières différentes de demander le passage » pour travailler les phrases incitatives et les registres de langue, tout ça et le reste ne sont pas que des trucs et ficelles nés de l'expérience.

« Comment prendre tant de vie au sérieux ? » dit-elle dans le premier récit, celui d'une rentrée des classes où il devrait être question d'asseoir son autorité. « J'écoute, je regarde. Pendant ce premier moment, la qualité de ma présence aux inquiétudes, aux paroles, aux silences me semblent importante ». Ce qui fait que « ça marche », c'est sans doute d'abord cela, une éthique et une posture professionnelles exigeantes pour soi-même, une qualité de présence, d'attention, d'écoute, de respect aux personnes et à ce qui les habite, à ce qui les travaille, à leurs conditions de vie et leurs positions sociales, de filles, de filles d'immigrés, chômeurs, ouvriers, d'habitants de quartiers populaires...»

Ce recueil a été édité à l'occasion du colloque « Au front des classes » organisé par CGé, le 15 octobre 2005 en l'honneur de Noëlle De Smet, enseignante à la retraite et formatrice. Cette deuxième édition, nécessaire après la rupture de stock de la première édition, est augmentée de deux nouveaux textes et du récit de ce que Noëlle De Smet a vécu avec l'ouvrage depuis sa sortie. Il peut être commandé sur le site du CGé.

mènes, je suis quand-même mitigée car si deux ou trois élèves se retrouvent isolés dans une école qui constitue un autre type de ghetto, je ne suis pas sûre qu'ils trouvent à s'émanciper. En tous cas, le conflit de loyauté risque d'être encore plus fort sauf si un accompagnement de tous (parce que les favorisés ont à apprendre aussi des moins favorisés) est mis en place. Cela

me fait penser à la théorie de la triple autorisation développée par Jean-Yves Rochex au sein de l'équipe de recherche Escol⁴.

Cette théorie stipule que pour investir l'école et s'appropriier le savoir scolaire, il faut que l'adolescent s'autorise à être différent de ses parents, que ceux-ci autorisent le jeune à être différent d'eux mais aussi que le jeune autorise

4. L'équipe de recherche en science de l'éducation « Escol » a été fondée en 1987 par Bernard Charlot. Depuis 2007, elle est sous la responsabilité d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex et constitue une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Éducation Socialisation Subjectivation Institution) rattachée à l'école doctorale Pratiques et théories du sens de l'Université Paris 8. Les thématiques de recherche portent sur l'évolution socio-historique des contextes et des formes d'éducation et d'enseignement; différenciation scolaire et différenciation sociale; socialisation scolaire et non scolaire; recomposition des modalités du travail éducatif entre les différentes institutions que sont la famille, l'école, les associations périscolaires, etc. (http://escol.univ-paris8.fr/rubrique-2.php?id_rubrique=88)

ses parents à être différents de lui-même. Mais cela requiert évidemment des inventions dans les écoles. J'ai par exemple en tête le cas d'un enfant de nationalité turque qui se refusait à parler français en classe et avec son institutrice jusqu'au jour où une coordinatrice pédagogique, informée par l'enseignante, décide avec cette dernière de faire venir une puéricultrice turque accompagnée de la mère de l'enfant. Après une conversation avec la puéricultrice, l'enfant, l'institutrice et la maman, celle-ci a expliqué à son enfant que oui, elle l'autorisait à parler français!

Naturellement, ce cas est assez explicite; la plupart du temps, les conflits sont implicites et voilés et il faut chercher davantage. En outre, je ne dis pas que c'est la bonne solution ni la seule, mais dans cette école-là, ils ont entrepris cette démarche qui s'est, au final, révélée constructive.

Il y a donc un important travail à faire avec les parents d'élèves.

Bien sûr! Je connais une autre école primaire où les enseignants organisent des réunions avec les parents pour travailler avec eux la question des modalités d'apprentissages, autrement dit pour qu'ils apprennent comment leurs enfants apprennent. C'est assez intéressant parce qu'ils peuvent alors autoriser l'école à faire autrement qu'eux et leurs enfants en sont rassurés.

J'ai envie de revenir sur le thème récurrent de la « démission parentale » que semblent partager de nombreux enseignants.

Je ne sais plus qui avait dit: « ils ont été démissionnés ». En fait, je pense qu'il doit y avoir un peu des deux. Dans une société centrée sur la consommation et qui a connu une importante mutation par rapport à l'autorité, il ne faut pas s'étonner que les parents ne sachent pas très bien comment faire. Il y a donc un important travail à faire avec eux, mais cela nécessite également de les prendre en partenaires, sinon on court le risque de les démissionner. Du coup je me méfie du constat selon lequel ils seraient démissionnaires. Et même si on a cette impression, on peut aussi interroger ce qui est concrètement fait pour consolider les recherches, et actes des parents.

Il importe donc de prendre les parents au sérieux.

Oui et c'est peut-être précisément cela qui, d'une façon générale, pourrait faire défaut dans les écoles. Toutefois, je sais que ce n'est pas facile parce qu'il y a des parents qui ne s'investissent pas. Mais s'ils ne viennent pas c'est parce qu'ils ont peur, c'est à cause de la langue où des difficultés de leur vie quotidienne. Dans les écoles fréquentées majoritairement par les enfants des milieux défavorisés, toutes les difficultés s'accumulent et c'est donc un tout autre métier qui implique que l'on y investisse davantage. ■

Références

- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- DE SMET N., *Comment pratiquer la pédagogie institutionnelle*, 2006. Disponible sur le site www.legrainasbl.org/-La-pedagogie-institutionnelle-
- OURY F. et VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967 (rééd. Vigneux, Matrice, 2000).
- ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

Parents et écoles : l'impact de la « désinstitutionnalisation » scolaire sur le jeune en scolarité

> Nicolas Dauphin, sociologue, enseignant sous détachement pédagogique

Afin de mieux cerner les enjeux que recouvre la problématique des conflits de loyauté vécus par les « enfants-élèves », Nicolas Dauphin entreprend d'ausculter les modalités d'accord et de désaccord qui se nouent entre les deux principaux récipiendaires de cette loyauté : les parents et les enseignants. Une analyse qui ne peut faire l'impasse sur la compréhension d'un phénomène que d'aucuns nomment la « désinstitutionnalisation » de l'école. Brouillage des rôles, pluralisation des finalités éducatives, telles sont les nouvelles lignes de force d'un espace scolaire en pleine crise de régulation avec lesquelles parents et enseignants doivent composer et construire des terrains d'entente. Face à cela, les élèves se font stratèges et « bricolent » comme ils peuvent.

Le conflit de loyauté dans l'espace scolaire ? Quelle stratégie développer par le jeune pour arriver à concilier les attentes internes des parents et de l'école ? Ou plus exactement comment arriver quand on est soi-même face à ses propres envies, ses propres choix, quand on est soi-même en pleine construction identitaire, à articuler les exigences des uns avec les attentes des autres et inversement ?

Au travers de cette question, il convient sans doute de s'interroger à propos des relations entre les deux acteurs accompagnateurs que sont les parents et les enseignants, d'aller « gratter » la toile de fond qui conditionnent les contours de relations aux incidences importantes pour les

jeunes qui fréquentent nos espaces scolaires. Aller travailler les fondements de cette relation, c'est s'engager dans une analyse, partielle dans le cadre de cet article, sur les missions de l'un et les transformations de l'autre, et c'est ne pas hésiter à aller chercher les réponses dans les rapports parfois tendus entre ces différents acteurs.

Cet article n'a pas pour ambition de solutionner ou révolutionner les contours d'une relation complexe que la généralisation effectuée ici ne permet pas de rendre compte. Cet article ne peut en quelques lignes représenter la complexité individuelle des interactions possibles entre des parents soucieux du bien-être de leur progénitures, et des enseignants attentifs au développe-

ment intellectuel et social le plus complet pour leur élève. Les propos tenus dans les quelques lignes qui suivent cherchent plutôt à rendre compte d'ébauches d'analyses possibles pour mieux comprendre certaines tensions, pour mieux appréhender cette problématique et surtout pour mieux concevoir dans quel contexte peut se retrouver un élève dans le cadre de sa scolarisation.

Les parents et les enseignants : la construction problématique d'un accompagnement commun

Comment envisager les prises de positions que peut prendre un jeune dans son établissement, sans parler des relations entre parents et enseignants, parents et directions ?

Ces différents acteurs, liens primaires du jeunes, sont appelés à se rencontrer, à dialoguer et à essayer de s'entendre afin que l'espace dans lequel les jeunes vont passer quelques temps puisse être un lieu vécu positivement. Ce fait est accentué par le constat que nous sommes en présence de deux acteurs essentiels dans le processus de socialisation des jeunes, et aux demeurant au poids institutionnels, historiques et affectifs importants¹.

Si nous devons faire le bilan actuel de cette relation, nous constaterons que nous nous trouvons dans le cadre d'un phénomène plus général de « désagrégation » de l'institution scolaire, fait que certains intellectuels appellent également la « désinstitutionnalisation² ». Ce concept sociologique désigne la difficulté croissante de l'École à définir de façon stable les rôles assignés à chacun des acteurs, et cela dans un contexte de plus en plus grandissant d'hétérogénéisation et de pluralisation des finalités éducatives, et

d'implication croissante d'acteurs plus institutionnalisés. S'il existe des écoles dans lesquelles les relations entre les acteurs se jouent sur des accords clairs entre les différentes parties, ces situations d'accords entre un projet scolaire et un public donné ne semblent plus constituer la norme sociale générale. C'est au contraire la coexistence de pluralité de définitions des rôles qui se joue au cœur des écoles, et débouche sur des tensions vives entre les parents et les enseignants.

Contextualisons le propos, tout d'abord, les écoles doivent faire face à une complexité croissante concernant la répartition des missions éducatives de chacun. Par ailleurs, cette problématique n'est pas exclusivement réservée aux relations entre parents et écoles mais également avec les acteurs des secteurs de l'Aide à la jeunesse, de la Jeunesse et de la Santé, par exemple, qui sont des partenaires qui ont pris une place de plus en plus importante dans et autour de l'école sans pour autant qu'il y ait un cadre suffisamment clair permettant de définir les zones et les intersections d'appropriations entre eux de manière univoque.

Des signes d'un brouillage des rôles, d'une difficulté d'instituer des relations stables entre partenaires de la relation éducative sont décelables chez les parents et chez les enseignants, accentués par les impositions décrétales liées à la présence plus effective des parents dans l'école et également à l'extension de missions de base de l'enseignant dans le cadre du décret Missions, qui met en évidence une approche plus globalisante du métier d'enseignants aux prescriptions sociales plus larges qu'auparavant³.

En caricaturant le dessin, nous dirions que du côté des parents, si l'implication dans la vie

1. Le terme socialisation désigne les processus par lesquels les individus s'approprient les normes et les valeurs et les rôles qui régissent le fonctionnement de vie en société, en groupe. In Etienne J. et al., *Dictionnaire de sociologie*, éd. Hatier, Paris, 2004.

2. Notamment Dubet François, sociologue français.

3. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

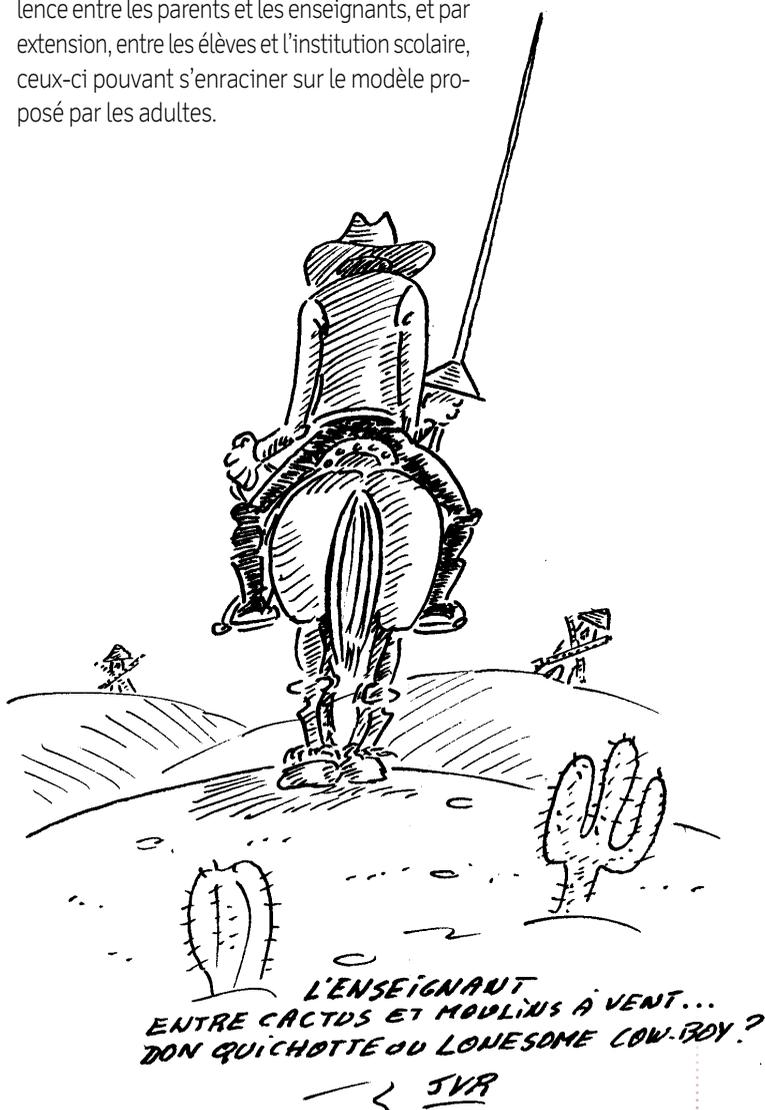
scolaire est définitivement présentée comme un ingrédient essentiel de la réussite scolaire par différents pédagogues et sociologues, et que sa présence est valorisée de manière effective dans les textes législatifs, notamment dans le cadre des conseils de participations par exemple, tous les parents ne partagent pas cet avis, et la pluralité des « implications » effectives des parents brouillent les scénarii envisagés par la pure mise en décret d'une imposition d'acteur dans un organe précis. De fait, l'école est confrontée à des types différents de parents qui coexistent au cœur de leur établissement, allant d'un modèle plus traditionnel souhaitant que l'école poursuive des missions de l'ordre de la transmission des savoirs et de l'inculcation de normes *a priori*, où la place du parent est de veiller, mais sans implication nécessairement dans l'école, à ce que les standards de qualité à leurs yeux subsistent, à un modèle plus participatif, dans lequel les parents sont impliqués et actifs, jusque et y compris à remettre en cause la pratique pédagogique de l'équipe éducative.

Ces oscillations multiples entre divers modèles de relations, et le lecteur attentif aura compris qu'entre les deux « types » proposés ci-dessus de multiples possibilités existent, ne sont pas sans poser de problèmes dans la définition même du « vivre ensemble » scolaire. De plus, on peut également signaler que l'implication des parents prend des significations différentes, allant de la désimplication totale qui se résume à la signature du bulletin jusqu'à la « totale » implication, signifiant parfois des problèmes de sphère de travail entre enseignant et parent, à savoir quelle est la légitimité pédagogique et didactique du parent face aux professionnels qui revendiquent leur diplôme et/ou leur expérience de l'enseignement.

Il faut aussi constater que les enseignants connaissent aussi des transformations. En effet, on peut remarquer différents phénomènes concomitants qui peuvent les déstabiliser. D'une part, la dévalorisation du métier qui conduit à des comportements défensifs d'affirmation de leur professionnalité, pouvant amener des blocages dans la relation avec les partenaires. D'autre part,

ils doivent faire face à de multiples injonctions concernant leur modèle de professionnalité. Ces modifications peuvent les perturber dans la définition qu'ils se font de leur professionnalité mais également dans la définition que les parents peuvent se faire du métier d'enseignant. Comment engager un dialogue constructif quand le message véhiculé sur ce que doit être l'enseignant ou l'établissement scolaire ne correspond pas aux injonctions ministérielles ou aux messages véhiculés par des médias prompts à s'emballer sur les moindres intentions ou effets d'annonces pris comme argent comptant par une partie de la population et donc des parents ?

Cette pluralité peut déboucher sur des tensions fortes pouvant donner lieu à des formes de violence entre les parents et les enseignants, et par extension, entre les élèves et l'institution scolaire, ceux-ci pouvant s'enraciner sur le modèle proposé par les adultes.



Et le jeune ?

Notre propos introductif de cadrage montre la difficulté croissante de construire des accords entre les adultes, partenaires de la relation éducative, et accompagnateurs de l'enfant, de l'adolescent. Cette mise à plat un peu caricaturale, forçant le trait, marque simplement les contours possibles de répercussions latentes sur les jeunes qui doivent dès lors pouvoir « jouer » entre ces deux acteurs. Si tant est que les écoles doivent inventer des dispositifs pour gérer la pluralité des points de vue et jeter ainsi les bases d'une « procéduralisation » des relations, c'est-à-dire mettre en place des dispositifs permettant l'expression des points de vue divers et la construction d'accords provisoires sur des actions communes, et ce grâce à un travail réflexif des acteurs, les jeunes doivent eux-mêmes construire des stratégies personnelles leur permettant de pouvoir réguler les deux positions qui se façonnent devant eux, parfois avec eux, souvent sans doute aux alentours d'eux, alors que c'est d'eux qu'on parle. Face à cela, les jeunes ne sont pas égaux, en effet, ces stratégies des « enfants-élèves » de trouver des parades d'ajustement, des « ré-accords », exigent un investissement énorme, ainsi qu'une capacité réflexive à composer avec la diversité des points de vue, et à pouvoir internaliser des positions externes qui ne sont peut être pas partagées, et peut être finalement loin de leurs préoccupations personnelles, qui doivent tourner également autour de leur propre construction identitaire, de leurs questions sur leur place face à leurs pairs, face à leurs goûts, face à leurs problématiques liées à la sexualité, à leur avenir professionnel, à leur cheminement affectif, à leur construction culturelle (Dauphin et al., 2001).

Au final, alors que la question d'être jeune est toujours déjà un cheminement parsemé de routes tortueuses, l'école constitue indubitablement un espace de mise à l'épreuve des jeunes, des enfants, des élèves, plus encore qu'il ne paraît, puisqu'il faut non seulement répondre à des exigences d'apprentissages, et à ses propres questions personnelles, mais il faut aussi maintenant que le jeune soit à même de pouvoir répon-

dre aux exigences de construction d'accords entre les partenaires éducatifs.

Face à cela, les jeunes développent des stratégies d'ordres divers. Le jeune peut, par exemple, considérer qu'il est placé dans un univers qu'il perçoit lui-même comme un « marché » où les écoles, les filières et les options sont implicitement ou explicitement hiérarchisées, et pour lequel les parents souhaitent qu'ils se positionnent avec la plus valeur la plus forte. Il décide alors de répondre à cette exigence, quitte à y laisser un peu de lui-même.

Dans ce cadre, le jeune peut être tenté de développer une stratégie lui permettant d'une part de répondre aux exigences des parents en se plaçant dans des filières d'enseignement à haute valeur ajoutée, comme les filières scientifiques ou latines, et d'autre part de répondre aux exigences de l'école, c'est-à-dire performer en acquérant les compétences avec excellence afin de se situer dans les écoles d'élites. Il s'agit donc pour lui de réussir selon certains critères de la réussite communément partagés par les deux acteurs et par sa performance, de se distinguer un maximum, développant plutôt un parcours individualiste lui permettant d'occuper la place la plus enviée. L'enjeu ici pour le jeune est que les deux acteurs arrivent à un accord sur sa capacité à répondre aux normes partagées d'excellence. La situation problématique se présente en cas d'échec, l'obligeant à revoir les ambitions à la baisse, tant du côté de l'école (où la question sera : doit-on continuer à investir dans cet élève) que du côté des parents (il va devoir opter pour des solutions plus faibles, comment va-t-on gérer ce fait, et comment cela va-t-il être vécu socialement?).

On peut également faire l'hypothèse que l'élève se trouve aussi au sein de l'école dans une communauté juvénile où il vise l'intégration dans un groupe d'égaux qui valorise l'amitié et la solidarité. Par son action d'intégration, l'élève tente de maintenir ou de faire reconnaître une identité fondée sur des valeurs partagées par le groupe de pairs. Dans cette optique, il peut se trouver confronté à des conflits de loyauté entre

l'identité culturelle et communautaire du groupe face aux normes véhiculées par la famille, et/ou par l'école, cette dernière étant considérée par la famille comme l'élément porteur d'un cadre différent, et sera prise à partie par la famille, l'école considérant plutôt que ce sont les normes véhiculées par la famille qui génère des tensions avec les normes inscrites dans l'école.

Au centre de ces conflits potentiels, l'enjeu sous-jacent à ces positionnements humains, c'est la formation/construction de la personnalité: l'élève perçu comme authentique est celui qui arrive à se dégager à la fois de l'emprise des normes et valeurs véhiculées par ses parents et l'école, en déterminant un espace critique, développé en partie par les outils qu'il a reçus tant par ses parents et par l'école, l'enjeu étant de combiner les influences, les inculcations des uns et des autres, en se les réappropriant, tout en n'étant pas en opposition brutale et sectaire avec ces deux espaces structurants et essentiels au développement du jeune.

Le poids relatif et variable de ces différentes logiques installe des tensions normales dans le vécu scolaire de l'élève. Ces tensions sont aussi psychiques c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans la personnalité de l'élève. Les pratiques scolaires peuvent être lues comme des manières de gérer ces tensions, en tentant de rendre compatibles les différentes sphères de la scolarité.

Cela met également en évidence que l'expérience scolaire se caractérise aussi simultanément par

l'adhésion aux vertus de la scolarité et par des mécanismes de résistance à l'emprise de l'école et au jugement scolaire, tout en ayant les mêmes mécanismes vis-à-vis de sa famille.

Tout cela ne va pas de soi, et dans cette crise de la régulation entre les acteurs éducatifs, et dans cette crise de régulation interne au jeune, il convient de se demander si les élèves ne se trouvent pas parfois seuls face à des défis en partie impulsés ailleurs mais avec lesquels ils doivent se débrouiller et « bricoler » au quotidien, alors qu'ils nécessiteraient des moyens plus conséquents d'accompagnement, permettant, par exemple, aux acteurs de se rencontrer dans des cadres plus appropriés qui permettraient de médier et guider les partenaires dans le cadre d'une relation durable, autorisant l'épanouissement des enfants pendant le temps de leur scolarité mais permettant aussi aux enseignants et aux familles de se sentir moins seuls face à ces exigences nouvelles, dans le cadre d'un monde différent et pluriel aux niveaux des comportements, des racines, des exigences et des modèles familiaux et scolaires.

Seul, l'élève, l'enfant, le jeune peut l'être également face aux tensions entre les acteurs, mais face à ses propres stratégies, ses propres attermoissements, ses propres choix, même ceux qu'il pilote aisément. Face à cela, il convient sans doute d'évaluer la place laissée vacante aux acteurs extérieurs à l'école, aux espaces de paroles dans la construction au quotidien d'un vivre ensemble durable. ■

Références

- DAUPHIN N., BODSON X., VANDENBERGH V., VERHOEVEN M., WALTENBERG F., *Recherche sur la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, Girsef, UCL, décembre 2001. Rapport publié.
- ÉTIENNE J. et al., *Dictionnaire de sociologie*, Paris, éditions Hatier, 2004.
- Décret Missions: Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 1997.

Le conflit des pairs

> Entretien avec Xavier Pommereau, psychiatre.

Pour l'adolescent, les conflits de loyauté sont aussi une affaire de pairs dont l'influence se révèle, bien souvent, être la source de pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire. De fait, les mots d'ordre de la bande de copains ne recouvrent généralement que très partiellement ceux de l'enseignant. Les pairs jouent toutefois un rôle essentiel dans le processus d'individuation du jeune. Ils constituent un socle d'identification dont l'absence peut générer de grandes souffrances. La situation d'un jeune «sous influence» peut être très perturbatrice, mais elle sera toujours moins problématique que celle d'un jeune rejeté par ses pairs. Tel est le message que nous délivre le psychiatre Xavier Pommereau, directeur du Pôle aquitain de l'adolescent au centre Abadie au CHU de Bordeaux et auteur de nombreux livres sur l'adolescence.

Avant de commencer l'entretien, il faut que vous me précisiez ce que vous entendez par conflit de loyauté car, en France, c'est une expression qui n'est pas forcément reconnue comme on pourrait en avoir le sentiment.

Le conflit de loyauté peut se définir comme un conflit intra-psychique né de l'impossibilité de choisir entre deux situations possibles, ce choix concernant le plus souvent les sentiments envers des personnes qui nous sont chères. Pour ce qui nous concerne, je souhaiterais vous entendre sur les conflits qui peuvent surgir chez les adolescents qui sont sous l'influence de leurs pairs*.

Oui absolument, mais c'était important que je vous pose cette question parce que, bien que je

comprenne ce que vous me dites, dans ma manière de présenter les choses j'interroge le concept même de loyauté. En effet, dès lors qu'un jeune suit un modèle, qu'il se montre conforme à un système, à une famille, à un environnement ou au contraire qu'il s'y oppose, il n'est pas forcément conscient de ce qui se passe dans ses agissements et son positionnement. Par conséquent, à mes yeux, le concept de loyauté présente un côté trop restrictif. Il ne prend en compte que ce dont le sujet peut avoir complètement conscience, alors que, dans mon travail et avec mes équipes, on essaye beaucoup de travailler sur ce que les jeunes mettent en acte et même en mots sans en avoir forcément conscience. Ils disent que c'est pour se soulager tout en exprimant autre chose sans avoir accès à ce que cette autre chose dit. C'est donc à nous de les aider à le comprendre un peu

* Propos recueillis par Julien Nève.

mieux pour, évidemment, qu'ils réduisent ce genre de conduite, voire qu'ils l'évitent. Or, dans la loyauté il y a l'idée de « respect d'une ligne ».

La loyauté ne peut-elle pas être également inconsciente ?

Oui, mais dans ce cas-là, le mot loyauté devient bizarre parce que la loyauté inconsciente fait appel à des concepts plus compliqués. Je ne sais pas si en Belgique l'expression est parfaitement repérée par tout le monde, mais, en France, si vous dites à des enseignants que vous allez faire un colloque sur le conflit de loyauté en milieu scolaire, nombreux sont ceux qui ne vont pas comprendre.

Comment dès lors nommeriez-vous le conflit de loyauté ?

Je parlerais de modèle et de conformité au pluriel, de rupture et de continuité, de soumission à un ordre ou de rébellion. Ce sera compris de manière plus directe à travers la soumission ou au contraire la rébellion par rapport à un modèle, un système, un dispositif.

Est-ce qu'il y aurait une spécificité adolescence par rapport à ce type de conflits ou ce type de soumission - rébellion ?

On aurait envie de répondre par l'affirmative pour la simple raison qu'à l'adolescence, on ne se construit pas tout seul, et que l'on ne peut pas être en opposition par rapport au système de valeurs familiales sans, dans le même temps, s'appuyer sur le conformisme à un autre groupe. C'est pour ça que le groupe des pairs est un peu comme une balance, c'est le poids qui vient équilibrer les manifestations de rupture, de désaccord et de prise de distances que l'ado manifeste vis-à-vis de son environnement direct. En effet, il ne peut pas le faire tout seul au risque de se retrouver totalement isolé. Par exemple, s'il se perce le visage de plusieurs manières et que c'est en soi une opposition au modèle de sa famille, il faut qu'en même temps ce comportement s'appuie sur une communauté de pairs qui partageraient les mêmes goûts, les mêmes valeurs. Si le jeune est trop isolé dans sa rébellion et qu'il se fait



contester par ses pairs, il va être en rupture à la fois avec son environnement familial et avec son environnement de pairs. L'exemple de l'homosexualité est sur ce point plus évocateur. Un certain nombre d'adolescents souffrent beaucoup de la question de l'homosexualité d'autant plus, évidemment, si leur groupe de pairs est homophobe, mais aussi, chaque fois qu'ils auront l'impression d'être rejetés par les systèmes auxquels ils participent tels que l'entourage familial, amical ou scolaire.

Les adolescents sont donc souvent pris dans ce type de problématique ?

Oui, et je pense que c'est pour cette raison qu'il faut vraiment attirer l'attention des membres des communautés éducatives sur le fait qu'un adolescent isolé de ses pairs, c'est un adolescent en danger.

Ado à fleur de peau. Ce que révèle son apparence

De Xavier Pommereau, Albin Michel, 2006.

L'ado est à fleur de peau : au sens propre, avec une peau qui trahit ses transformations et ses émotions ; au sens figuré, avec ses réactions épidermiques, ses sautes d'humeur et ses états d'âme. L'ado se cherche. Il travaille son image parce qu'elle véhicule son identité. Et de mille et une manières, il pratique l'écart vis-à-vis des parents qu'il juge irritants car trop proches. Hier homard sans carapace, l'ado se voit plutôt désormais en loup de mer aguerri, avec les marques attestant de sa traversée de l'adolescence, celles du look vestimentaire, comme celles qui s'incrument dans la peau sous forme de piercing et de tatouage. Jusqu'à la scarifier vraiment, lorsqu'il souffre de blessures identitaires inavouées. Jusqu'à risquer sa peau. Au-delà de l'apparence, Xavier Pommereau explore ce langage de la peau, afin que chacun puisse discerner ce qui est normal et ce qui doit inquiéter. Il ouvre également

une réflexion sur la place de l'adolescent dans notre société du sujet où les rites de passage, rites d'intégration par excellence, ont disparu.



Cet adolescent pourrait en fait poser plus de problèmes qu'un adolescent turbulent du fait de l'influence de ses pairs ?

Tout à fait. Par exemple, une jeune fille obèse qui est toute seule dans la cour, qui n'a pas de copines, dont certains garçons se moquent, qui mange toute seule à la cantine dans son coin, c'est une jeune fille en danger. Or, elle ne va pas forcément être perçue comme telle, parce qu'on va plutôt avoir l'attention attirée par le garçon qui court et crie dans la cour, qui fait des bêtises et présente des troubles du comportement. Ces petits actes antisociaux vont davantage attirer l'attention que l'isolement d'un jeune par rapport à ses pairs. Or, comme je le répète souvent, un ado c'est comme une hirondelle et une hirondelle toute seule, c'est une hirondelle qui est malade. Un ado qui est tout seul, ce n'est pas normal.

Peut-on dire que, d'une certaine manière, les ados sont plus influençables que leurs aînés, ou qu'ils sont davantage sujets à l'influence de leurs pairs ?

C'est une bonne question à laquelle on a envie de très vite répondre oui, mais je ne suis pas

certain que cela soit vrai. Est-on plus influençable à l'adolescence qu'à l'âge adulte, je ne suis pas sûr. En revanche, on est sans doute plus vulnérable dans la mesure où l'adolescent a impérativement besoin de se trouver, d'avoir le sentiment d'appartenir à un groupe, à un mouvement. Il peut donc avoir, sans en être complètement conscient ou sans vraiment l'avoir cherché, ce qu'on appelle des mauvaises fréquentations. Il suffit de fouiller dans nos propres souvenirs d'adolescence pour le vérifier. Ainsi, quand j'étais adolescent, avec une petite bande d'amis, garçons et filles, nous avons, un jour, rencontré un jeune homme d'une vingtaine d'année qui nous a invitées en discothèque en nous disant qu'il paierait toutes nos entrées. Est-ce que je trouvais cette proposition suspecte ? Pas le moins du monde ! Complètement naïfs, nous avons tous été au rendez-vous. Dans la soirée, il invite une de nos copines à danser et on comprend alors qu'il avait un intérêt particulier pour elle. Un peu plus tard, un de mes amis constate que notre bienfaiteur a laissé sa veste sur un siège et aperçoit quelque chose de brillant qui dépasse. En s'approchant, il comprend que ce quelque chose n'est autre que la crosse d'un revolver. Réalisant que nous sommes avec un bandit, nous fuyons la discothèque. J'ai gardé ce souvenir très présent en m'occupant ensuite d'adolescents. En effet, par rapport à ce bandit, on peut dire que j'ai été d'une totale loyauté, ce qui me fait dire qu'à l'adolescence nous sommes non seulement influençables, mais aussi de véritables proies. Je crois que c'est précisément ce genre de comportement qui est typiquement adolescent. Face à cela, si je parle de l'adolescence avec des adultes, je dis toujours que quand l'ado demande qu'on « le lâche », qu'on arrête d'être tout le temps sur son dos à l'épier, à le surveiller, à contrôler ce qu'il fait, il dit toujours implicitement : « *Mais surtout ne me laissez pas ! Parce que si vous me laissez, je suis perdu, je ne sais pas moi-même déterminer ce qui est bon ou mauvais. Je crois pouvoir le faire mais, en fait, je ne le fais pas bien !* »

N'y a-t-il pas toutefois des adolescents chez qui l'influence des pairs prend le dessus ?

Oui, et c'est de ceux-là dont il faut se préoccuper dès lors qu'ils sont dans la rupture vis-à-vis des

adultes et des systèmes de référence auxquels ils ont coutume de s'accrocher. Celui qui dit: « *Moi je veux faire ma route tout seul, je veux me déchirer la tête ou en finir avec ma scolarité pour ne plus être avec les autres* », exprime en fait une grande souffrance, mais de manière implicite. Et il faut absolument s'en préoccuper, essayer de comprendre avec lui pourquoi il a vécu ce type de rupture. Toutefois, les raisons sont à découvrir car l'adolescent ne pourra pas les expliciter par lui-même. Ainsi, la petite jeune fille que je vais voir après notre entretien est rentrée chez nous à la suite d'une tentative de suicide aux médicaments. Au départ, elle a justifié son acte en évoquant son mal-être, le fait qu'elle broyait du noir. Quelques jours plus tard, elle nous a révélé qu'elle avait été abusée par cinq garçons et que ce souvenir traumatique la hantait. Elle n'avait pu en parler à personne. Elle avait même croisé son agresseur au centre-ville, sans rien pouvoir lui dire. Voilà l'exemple d'une raison, d'un motif traumatique qui a conduit cette jeune fille à un point de rupture tel qu'elle a imaginé pouvoir se suicider, et ce alors même qu'elle a été victime. Le fait de pouvoir parler de ce qui lui était arrivé l'a considérablement soulagée.

Selon vous, quels comportements doivent adopter les enseignants et les adultes en général par rapport aux conflits de loyauté ?

Pour simplifier les choses, il faut d'abord distinguer les véritables actes de rupture des extravagances adolescentes, c'est-à-dire l'ensemble des écarts de conduite, des bêtises, des attitudes qui ne sont pas recevables, mais dont l'ampleur, l'intensité et la répétition ne sont pas synonymes de gravité ou de souffrance. Les actes de rupture ne recouvrent pas du tout la même chose. Ils sont marqués par l'intensité, la répétition, et le cumul des formes. Le jeune qu'on retrouve en coma éthylique, qui brosse régulièrement l'école, qui se scarifie, qui peut ne pas donner de nouvelles pendant trois jours ; bref, qui est dans des ruptures fréquentes, répétées et intenses, est un jeune en difficulté. Il ne faut pas le laisser tout seul, car il va continuer à s'enfoncer dans la rupture. En fait, tout se passe comme si, en donnant des manifestations de ruptures visibles, il était

dans une sorte d'attente inconsciente pour qu'on le repère et qu'on lui dise: « *Viens nous parler, car ça ne va pas du tout. Te voir tous les samedis le nez dans ton vomis, ce n'est pas possible* ». Et il ne faut pas juger ce jeune mais lui faire passer le message que s'il est en rupture, c'est qu'il va mal, car la rupture signale la souffrance. Il faut donc tenter de l'amener à parler de ce qu'il ressent, de la manière dont il voit les choses et de ce que lui-même comprend des ruptures qu'il est en train de vivre. Contrairement à ce qu'on croit, les jeunes ont accès à ce genre de choses dès lors qu'on ne les juge pas. À leurs yeux, l'insupportable c'est qu'on leur dise: « *Voilà, il ne faut pas faire ça, ce n'est pas bien* ». Il vaut mieux faire observer que, pour nous, il n'y a pas vraiment de différence entre un coma éthylique et une scarification au bras, qu'il s'agit dans les deux cas de se blesser, de rompre. On rompt dans sa chair à l'aide de scarifications, on rompt dans sa tête par le coma éthylique. Les jeunes sont très sensibles à ces mises en perspective de conduites apparemment très différentes. Généralement, elles ne sont pas interprétées de la même manière. On va avoir tendance à banaliser le coma éthylique en considérant simplement que le jeune a fait la fête de manière un peu trop excessive. En revanche, celui ou celle qui se coupe sera plus facilement considéré comme n'allant pas très bien. Or, ces deux conduites sont du même degré de gravité.

Pensez-vous qu'à l'école ce rôle de « prévention » est du ressort des enseignants ?

Les enseignants ne peuvent pas être au four et au moulin. Ils ne peuvent pas à la fois donner cours et repérer les ados qui vont mal. Il faudrait prévoir des personnages d'articulation, des membres du personnel éducatif qui ne sont pas chargés de faire de l'enseignement mais qui sont là pour recevoir ceux qui ne vont pas bien. Par exemple, si un enseignant constate qu'un élève est manifestement sous l'emprise de l'alcool ou du cannabis, il faudrait qu'il puisse facilement adresser ce jeune à un professionnel à qui reviendrait la charge, au sein de l'école, de faire une évaluation de ce qui s'est passé. À l'issue de l'heure de cours, l'idéal consisterait à pouvoir

dire à l'élève quelque chose comme : « *Je vois que tu es arrivé une fois de plus en état d'ébriété à mon cours. Or, je ne peux pas recevoir des élèves dans cet état. Il faudrait peut-être que tu en parles à quelqu'un. Tu peux, par exemple, aller voir un tel ou un telle qui sont dans l'établissement. En tout cas, sache que je ne te reprendrais pas en cours tout de suite parce que tu n'es pas en état* ». En d'autres termes, il faut que l'enseignant puisse s'appuyer sur d'autres professionnels pour éviter d'être coincé entre le fait d'enseigner, ce qui implique de faire acte d'autorité, et la compréhension de la souffrance.

Mais, parfois, ce sont tout de même les enseignants que les jeunes choisissent d'investir ?

Dans ce cas, ils peuvent être une courroie d'articulation et, en dehors du cours, dire à l'élève : « *Tu m'as parlé de que tu as vécu et j'en prends acte, mais il ne faut pas que cela reste entre nous, tu dois maintenant pouvoir en parler avec la personne de référence* ». Ce qu'il faut absolument éviter, c'est de laisser le prof gérer cela tout seul.

N'est-ce pas précisément ce qui cloche actuellement dans le système d'enseignement ?

Je pense effectivement qu'on laisse trop les enseignants seuls face à leurs responsabilités. Ils doivent être sur tous les fronts à la fois. Or, on ne peut pas avoir une classe de 25 ou 30 élèves à qui on tente de délivrer une leçon sur un sujet bien particulier et, dans le même temps, repérer que trois ou quatre élèves sont en détresse et nécessitent de ce fait une prise en charge spécifique. Par ailleurs, il faut aussi savoir que si tous les élèves ne se soulent pas et ne fument pas du cannabis, tous sont extrêmement sensibles à l'attitude que nous, adultes, avons vis-à-vis de ceux d'entre eux qui vont mal. Ils savent très bien que ce n'est pas normal ni convenable de venir au collège avec une bouteille de vodka. Et au-delà du fait que celui ou ceux qui ont adopté ce genre de comportement doivent bénéficier d'une réponse de l'institution dénotant à la fois une reconnaissance de leur souffrance et une sanction par rapport à une transgression grave (introduire

de l'alcool ou de la drogue en milieu scolaire), il faut bien comprendre que cette attitude de fermeté sera perçue comme une attitude d'apaisement par l'ensemble des élèves. Tout le monde est très sensible à la manière dont on va gérer un élève qui titube, voire qui se lève en classe en étant manifestement à côté de la plaque. L'attitude adoptée par les adultes est signifiante tant pour le jeune concerné que pour tous ceux qui observent. Les ados sont très observateurs de la façon dont on les traite. Plus on est cohérents dans nos attitudes, plus on les rassure.

Jusqu'ici nous avons évoqué les conflits de loyauté en rapport avec l'influence des pairs. Dans votre pratique, avez-vous été confronté à des conflits liés aux différences entre un milieu familial populaire ou précarisé et le milieu scolaire ?

J'ai l'impression que la différence que vous évoquez est, d'une certaine manière, un alibi que l'on se donne. On le voit très bien dans notre service où se rendent des jeunes issus de tous les milieux. Bien souvent, une fois la porte franchie, ils arrêtent de parler le langage des banlieues. Ce qui montre bien qu'il y a quelque chose de l'ordre du jeu de rôle, de l'appartenance à un groupe. Des attitudes telles que le port de la casquette à l'envers ou de la capuche ont essentiellement pour fonction de provoquer. En conséquence, je crois qu'il ne faut pas tomber dans le panneau et imaginer qu'il vaut mieux autoriser les capuches dans l'enceinte de l'école. Il ne faut pas surestimer ou surévaluer l'importance de ces travers de l'environnement. On oublie trop souvent que les jeunes sont très observateurs et souvent très malins et capables de comprendre que l'école ce n'est pas comme à la maison ou comme dans le quartier. Il n'y a pas besoin de donner des heures de cours là-dessus pour le comprendre.

Il y a tout de même les cas de jeunes qui arrivent à l'école le jour de l'examen et sont victimes de trous de mémoire comme si, inconsciemment, le fait de réussir allait faire honte à leur famille.

Je pense que c'est du « surjoué » et que, d'une

certaine façon, ce n'est pas vraiment de ça dont il s'agit. Mon expérience me fait dire qu'il s'agit bien souvent d'une explication que les adultes vont trouver, mais qui ne revêt pas la même importance dans la tête de l'adolescent. À mon sens, ce qui compte, c'est qu'on ne baisse pas les bras vis-à-vis du jeune, victime d'un trou noir le jour de l'examen. Il faut absolument en reparler avec lui, voir comment il comprend les choses, comment il décode cela, le resoumettre à des examens, de manière à ce qu'il comprenne aussi qu'on ne peut pas traverser la vie sans examens. On peut l'aider, l'assister, mais imaginer qu'il ne sait rien faire et va quitter l'école parce qu'en définitive, il ne peut pas dépasser son père, pauvre chômeur, voilà ce qui serait grave. On aurait alors l'impression de ne plus pouvoir être actif. Or, il importe d'y croire pour que ça marche, et ce quel que soit le système auquel on se réfère. Ainsi, dans notre service, nous croyons beaucoup à la psycho-dynamique, autrement dit à la place de l'inconscient dans les actes. Cela dit, mes collègues qui sont plutôt cognitivo-comportementalistes, ont exactement les mêmes résultats que nous. On ne peut pas dire qu'il y a un système qui prévaut sur l'autre. Ce qui compte, c'est que les équipes, qu'elles soient soignantes ou éducatives, soient cohérentes dans leurs croyances. Soit on croit qu'on peut les sortir d'affaire et, partant, on va effectivement en aider un certain nombre, le plus possible, soit on y croit plus et on est alors démobilisé, démoralisé; du coup, on risque de lâcher l'affaire. Dans le milieu enseignant, ce phénomène est d'autant plus à prendre en compte qu'on est dans une période où l'école est énormément attaquée, à la fois de l'intérieur et de l'extérieur. Actuellement, de nombreux membres de la communauté éducative se sentent eux-mêmes dévalorisés et démobilisés, ce qui n'est pas sans conséquence pour le devenir des jeunes. C'est un aspect important de la problé-

Ados en vrille, mères en vrac

Xavier Pommereau, Albin Michel, 2010.

En vrille. Les ados le sont devant nos yeux lorsqu'ils titubent et balbutient, ivres d'alcool et de drogue, ou qu'ils « pètent les plombs » sans raison, s'automutilent les bras, ne décrochent pas de leurs jeux vidéo, ou se rêvent en squelettes ambulants refusant de toucher à leur assiette.

En vrac. Les parents le sont d'assister à un tel désastre. Ils ont souvent le sentiment d'être incapables d'amortir la chute, eux qui ont tant misé sur l'envol prometteur de leurs enfants devenus ados. Parce qu'elles les ont portés ou investis comme leur propre chair, les mères ressentent encore davantage cette impuissance qui, littéralement, leur déchire les tripes. Surtout lorsqu'elles se sentent très seules pour gérer la situation, ou qu'elles traversent elles-mêmes une zone de turbulences personnelles. Qu'en disent-elles ? Comment les aider à faire face ? Xavier Pommereau a rencontré six mères dont il restitue ici le témoignage au plus près de leur vécu. Il apporte à chacune un éclairage précis susceptible de leur ouvrir des voies de dégageant et d'éviter ainsi le pire. Un ouvrage-vérité dont les nombreuses clés peuvent profiter à tous.

matique qui nous occupe : *comment soutenir les membres de la communauté éducative pour qu'ils y croient, qu'ils aient envie et qu'ils croient que c'est possible de sortir un élève de son marasme, de sa phobie ou de ses angoisses, parce que s'ils n'y croient plus, malheureusement, quelle que soit l'offre, elle ne va pas bien fonctionner.*

À ce niveau-là, les temps ne sont effectivement pas très bons

Non et on se doit, dès lors que l'on est en charge de responsabilités, de veiller à s'opposer à ce genre de dérives. Actuellement, c'est un enjeu tout à fait majeur pour l'aide aux jeunes. ■



Former les acteurs scolaires à la question des conflits de loyauté : retour d'expériences vécues

> Damien Kauffman, psychologue, Prospective Jeunesse

Les conflits de loyauté semblent à première vue très éloignés du domaine dans lequel travaillent les intervenants de Prospective Jeunesse (PrJ) : l'accompagnement des adultes relais dans la mise en place de programmes de prévention des méfaits liés aux usages de psychotropes. Or, depuis 2009, de nombreux acteurs scolaires préoccupés par la question des conflits de loyauté ont bénéficié des services de l'asbl. Initiateur du projet, Damien Kauffman nous en expose la raison d'être et démontre qu'en matière de drogues ou de conflits de loyauté, les processus de prévention sont liés au développement psychosocial des ressources et compétences dont disposent les jeunes.

Prospective Jeunesse a décidé de répondre positivement à l'appel de l'Institut de formation en cours de carrière (I.F.C.)¹ pour dispenser des formations sur le thème des « conflits de loyauté ». Ainsi, tout au long de l'année 2009–2010, des sessions se sont déroulées sous l'intitulé complet « *Les conflits de loyauté vécus par l'élève dans les apprentissages scolaires : prévenir les conflits de loyauté chez le jeune grâce à la construction du lien social* » auprès d'acteurs scolaires de tous horizons (enseignants, éducateurs, assistants sociaux, psychologues, etc.). Une expérience jusqu'alors inédite à PrJ dont je transmets ici quelques éléments de contenu et de méthode.

En enrichissant de la sorte sa « valise » de formations proposées, PrJ démontre une nouvelle fois que la prévention des méfaits des usages de drogues est, plus que jamais, une question de promotion de la santé psychosociale et de développement personnel et éducatif des ressources et compétences des jeunes.

Il ne fait en effet pour nous aucun doute que l'usage de produits psychotropes peut, dans de nombreuses circonstances, être l'objet autour duquel se cristallise un conflit dit de loyauté. Combien de jeunes ne sont-ils pas en proie au difficile combat intérieur qui consiste à vouloir à la fois satisfaire les attentes d'un groupe de

1. I.F.C. : www.ifc.cfwb.be

pairs par la consommation d'un produit psychotrope et répondre à celles, parfois contradictoires, exprimées par d'autres groupes d'appartenance tels que les parents, le corps enseignant, ou les éducateurs sportifs. Si la plupart des jeunes parviennent à concilier des exigences sociales contradictoires et, au travers de ce vécu, à consolider leur devenir d'individu autonome face à la prise en charge de leur santé bio-psychologico-sociale, beaucoup (trop) se retrouvent démunis.

Démêler le vrai du faux

Les premiers moments de la session sont utilisés à définir ensemble **ce que l'on entend** par « conflit de loyauté ». Pour ce faire, un premier échange spontané (sous forme de technique « *brainstorming* ») est l'occasion de soulever les différentes représentations véhiculées par les participants : de quoi s'agit-il ? Qu'est-ce que cela évoque chez vous ? Quels sont les exemples vécus ou rencontrés ? S'agit-il bien de conflits de loyauté ? Toute métaphore, toute image ou toute notion en lien avec le conflit de loyauté est alors bonne à prendre.

Petit à petit, la co-construction d'un cadre définitionnel nous amène à bien cerner quels vont être les objectifs de la session, ce que recouvre la notion de conflit de loyauté n'étant pas toujours très bien (re)connu par les participants. Cette étape est un passage obligé afin que, par la suite, participants et formateurs élaborent ensemble les outils facilitant la résolution des conflits de loyauté de manière cohérente, dans un cadre précis en lien avec les besoins concrets exprimés au cours de la session. C'est généralement l'occasion pour certains participants de se rendre compte qu'ils méconnaissaient cette dimension du vécu propre à une part non négligeable de leurs élèves.

Les échanges autour des représentations des participants permettent également de définir ensemble **ce que n'est pas** le conflit de loyauté. Il ne s'agit pas d'un conflit entre personnes. Bien qu'un conflit interpersonnel puisse résulter ou

être lié à un conflit intrapersonnel, l'un ne sera pas confondu avec l'autre. Autrement dit, la formation délivrée par PrJ n'est pas une formation correspondant à la formule consacrée de « gestion de conflits ». De la même manière, le conflit de loyauté n'est pas un simple conflit d'intérêt dans la mesure où le conflit de loyauté est éminemment plus « impliquant ». Comme le montre par exemple la question du voile à l'école, les enjeux qui en sont liés interpellent les personnes dans leur identité même. Pour beaucoup de jeunes filles, l'idée de devoir se séparer du voile soulève des réactions d'ordre identitaire plutôt que religieux. Le sentiment de trahison a pour premiers objets la famille et son contexte culturel. Enfin, il importe de ne pas en faire un concept fourre-tout dans lequel se retrouveraient toutes les formes de conflit intrapersonnel. Tous les échecs scolaires liés à des raisons reconnues comme « psychologiques » ne sont pas nécessairement liés à un conflit de loyauté.

Localiser la confiance

Selon ses théoriciens, le conflit de loyauté doit s'entendre comme une tension psychologique liée à un besoin de satisfaire des attentes sociales contradictoires². Les manifestations de cet état ne sont pas repérables à partir de comportements types mais aussi, et surtout, à partir du discours du jeune exprimant son vécu personnel qu'il transmet à un moment ou à un autre, par partie aux uns, par partie aux autres, jamais de manière



2. Exemple d'injonctions pouvant être vécues comme contradictoires : la pression des copains pour fumer un joint versus la pression de l'école pour satisfaire aux exigences de performance.

LES NOTIONS CONNEXES

La complémentarité interdisciplinaire des intervenants de PrJ a permis de mettre en avant certains concepts clés contribuant à la compréhension des conflits de loyauté en milieu scolaire. Ces concepts aident les participants à s'y retrouver dans le travail ultérieur de détermination des attitudes à tenir vis-à-vis des jeunes en situation de conflit de loyauté. Parmi eux, on peut distinguer :

- Les **conflits intrapsychiques** : les apports de la psychanalyse constituent un pré requis de base puisqu'il s'agit de reconnaître au préalable qu'un individu peut être en proie à des contradictions internes. Un objet d'étude particulièrement développé par Freud dans sa théorie des névroses. La culpabilité, pas toujours consciente, en lien avec la pression sociale, est une émotion récurrente dans les conflits de loyauté.
- Les **liens intergénérationnels** (Ollié-Dressayre et Mérigot, 2006), la légitimité constructive ou destructive (Bszormenyi-Nagy, 1973) et les thérapies familiales (Albernehe, 2008) nous paraissent des références incontournables de psychologie systémique puisque certains thérapeutes ont fait du conflit de loyauté un cadre de travail propre et directement utile dans leurs pratiques.
- La **névrose d'échec** est entendue comme un comportement systématique (de nature inconsciente) de mise en faillite de ses propres désirs. Le jeune qui en souffre aboutit à des situations d'échec aussi bien dans sa vie affective (déboires sentimentaux, des difficultés sexuelles ou encore un isolement affectif, voire un rejet par les autres) que dans le domaine scolaire (échecs répétés à des examens). Parfois, ce type de névrose mène la personne jusqu'à une intolérance totale au succès, sans que des facteurs d'ordre cognitif ne puissent être incriminés (le jeune se révèle « intelligent » lorsque la performance anxiogène n'est pas en jeu).
- La **névrose de classe** (de Gaulejac, 1992) est celle qui s'inscrit dans le cadre d'une « mobilité sociale » (ascendante ou descendante) et lorsque ce changement de position sociale se fait dans des logiques contradictoires entre les groupes d'appartenance. Un jeune éprouve par exemple le désir de faire des études alors même que son milieu familial ne les valorise pas, voire les décrie : le jeune va-t-il (elle) alors prendre le risque de mettre en péril ses liens et soutiens parentaux au profit des désirs qui l'animent ? Une « rupture identificatoire » sera peut-être nécessaire pour l'accomplissement de projets propres...
- La théorie de **reproduction sociale** telle que l'a notamment élaboré Pierre Bourdieu peut enrichir notre compréhension du concept de conflit de loyauté en ce qu'elle insiste sur la « violence sociale » qui se joue dans la recherche de performance propre au monde de l'enseignement. Cet apport théorique nous permet de questionner la neutralité affichée de l'école. En tant qu'instrument de reproduction sociale, on peut en effet se demander si l'école n'est pas elle-même génératrice de conflits de loyauté.
- L'**ambivalence** est prise en compte en tant que référence comportementale. Le décortiquage, en discussion avec le jeune, des avantages et inconvénients liés aux choix qui s'offrent à lui (ceux desquels résulte le conflit de loyauté) est un moyen efficace pour faciliter la prise de conscience de la tension interne qui l'occupe, première étape nécessaire à sa résolution. En règle générale, nous illustrons cet aspect méthodologique par une présentation du dispositif thérapeutique de l'entretien motivationnel⁴.

tout à fait claire et consciente. Les « symptômes » (ce qui rend le conflit de loyauté « palpable ») ne constituent que la partie émergée d'un iceberg parfois très lourd. Ils peuvent revêtir des formes à ce point différentes d'un individu à l'autre qu'il serait trop long d'en énumérer la liste ici-même.

Pour que le jeune puisse verbaliser son vécu (la mise en mots étant une étape nécessaire à la

résolution de conflits internes), la relation de confiance est de mise. Se pose dès lors la question de savoir qui représente ou incarne, au sein d'un établissement scolaire donné, au-delà du simple rappel des règles, cette fonction de confiance ?

S'agit-il d'une personne instituée « de confiance » auprès des élèves ? S'agit-il encore d'un profes-

3. Entendons pas « vision globale » le fait de construire et communiquer collectivement : qui assume cette fonction, dans quels buts, et par quelles actions concrètes ?

4. « Méthode de communication à la fois directive et centrée sur la personne, ayant pour objectif d'aider les changements de comportement en renforçant les motivations intrinsèques par l'exploration et la résolution de l'ambivalence », l'entretien motivationnel a été décrit pour la première fois en 1983 par William R. Miller. Cette méthode a d'abord été conçue en tant qu'approche d'intervention en addictologie avant d'essaimer dans beaucoup d'autres champs (les maladies chroniques et l'éducation thérapeutique, l'aide sociale, la prévention primaire et secondaire, l'éducation, la justice). (Miller & Rollnick, 2006)

seur revêtant tantôt la casquette d'évaluateur bienveillant, tantôt celle de confident? Chaque établissement semble disposer de ses moyens spécifiques et adaptés à son contexte mais peu d'établissements construisent une vision globale³ de cette « fonction de confiance ». Un écueil qui bien souvent participe au renforcement du sentiment d'isolement que nous exprime nombre d'acteurs scolaires au moment d'aborder la question des actions et attitudes facilitant le développement psychosocial des jeunes. En tout état de cause, pour que s'instaure la confiance, il importe de moduler la dimension méritocratique du contexte scolaire de sorte que, là où prime l'évaluation des performances sur le développement psychosocial, la parole de l'élève sur ce qu'il pense de lui-même et sur ce qui fait obstacle dans son apprentissage trouve à différents moments davantage de lieux d'expression.

Comment prévenir?

De par la grande diversité de leur objet, les situations de conflit de loyauté rencontrées par les acteurs scolaires impliquent que ces derniers disposent d'une large gamme d'outils préventifs. Aussi, la méthode de travail proposée en formation permet *in fine* d'élaborer ensemble des propositions d'actions et/ou d'attitudes adaptées au milieu scolaire :

Nous démarrons cette séquence de travail en déterminant avec le groupe deux ou trois situations rencontrées et bien connues par certains participants. Ces situations sont ensuite décorchées et approfondies en sous groupes, grâce à une grille de questions grâce à laquelle les participants sont mis en situation de « prendre le temps » de s'interroger plus en profondeur sur le vécu du jeune, le contexte et les enjeux propres à chaque situation. En règle générale, il ressort de cette séquence de travail que le temps réellement dégagé par l'établissement scolaire pour s'occuper des situations problématiques des élèves est insuffisant. Une fois analysée, la situation fait l'objet d'une série de propositions résolutive par les sous-groupes, débattues ensuite en séance plénière.

Afin de construire un panel ambitieux de propositions d'actions et attitudes visant à faciliter la résolution/prévention de conflits de loyauté, nous les classons selon les différents niveaux de la réalité sociale des jeunes⁵. Cette classification a l'avantage d'éclairer les participants sur les habitudes que privilégie leur école en particulier. Selon les établissements, certains niveaux se trouvent en effet davantage représentés que d'autres. Cette « cartographie » se révèle donc utile pour pointer certaines zones d'action faisant défaut aux établissements. À cet égard, précisons d'emblée que nous préconisons une vision systémique, globale, stratégique et professionnelle des moyens de développement personnel mis en place au sein des établissements scolaires, notamment en incitant les acteurs scolaires à se positionner quant à la part de l'« éducatif » qu'ils estiment devoir être prise en charge par les activités de l'école en sus de la part réservée à l'« enseignement ».

La méthode de travail adoptée en formation permet de construire avec les participants des moyens de résolution issus de leur expérience de terrain. Cette position d'« acteur » facilite le partage et *a fortiori* la confrontation des modes d'actions. Autant que faire se peut, nous évitons également l'effet « expertise » en ne présentant pas d'entrée de jeu des « trucs et ficelles » de manière *ex-cathedra*, comme s'il s'agissait de méthodes préconisées par des experts imbus de leur savoir.

La petite pierre à l'édifice

En s'attaquant à la question des conflits de loyauté, la formation est l'occasion tant pour les formateurs que pour les participants de relever les limites et contraintes liées à la prise en compte de cette thématique dans le contexte scolaire.

Il n'est pas rare que la thématique en question soit jugée par certains participants comme trop abstraite et, partant, inopérante dans le concret du travail d'enseignement. De fait, cette notion concerne le développement personnel et relationnel. Or certains acteurs scolaires ont quelques appréhensions à se pencher sur les enjeux psychosociaux liés à l'enseignement ou ne se sentent

5. Le lecteur pourra notamment se référer aux écrits de Jacques Ardoino.

Les exemples cités ci-dessous constituent le fruit d'une compilation des moyens les plus souvent proposés. Ils sont présentés ici à titres illustratifs et ne constituent en rien une liste exhaustive des moyens à développer nécessairement en milieu scolaire :

- **Au niveau intrapersonnel** (celui du vécu propre et intérieur du jeune), il existe des moyens facilitant l'introspection, la découverte de soi et l'auto-évaluation notamment sur le plan émotionnel tels que le carnet de bord, le journal intime, des feuilles de questions personnelles, des méthodes de relaxation, etc.
- **Au niveau interpersonnel** (celui des relations directes avec le jeune) plusieurs moyens sont analysés. Par exemple, les adultes tenteront d'éviter la triangulation⁶. Ils essayeront de combiner autorité et dialogue, d'exposer leurs attentes tout en faisant preuve d'empathie. Nous discutons également sur la manière d'éviter de sur-stimuler l'anxiété de performance⁷ ou encore de faire émerger les motivations intrinsèques⁸. En tout état de causes, le jeune gagnera à ce qu'on lui explique pourquoi tel comportement / résultat est attendu par les adultes tout en ramenant au contexte plus global⁹. Dans ce cas, il s'agit d'établir une juste balance entre la communication sur la démarche¹⁰ et sur les résultats par exemple en dédramatisant les erreurs¹¹ ou encore en valorisant étape par étape avec des objectifs adaptés aux caractéristiques du jeune. Enfin l'adulte aidera le jeune à mettre des mots sur ce qui se passe sans imposer la remise en question.
- **Au niveau groupal**, les attitudes développées au niveau interpersonnel peuvent bien-sûr être d'application lors de la prise de parole devant le groupe classe. Par ailleurs, les acteurs scolaires sensibilisés à l'animation groupale peuvent également provoquer des discussions (plus ou moins formelles) en groupe sur des thèmes sensibilisants les jeunes à la prise en charge de leur santé psycho-sociale (connaissance de soi, estime de soi, affirmation de soi, sentiment d'appartenance, etc.). Pour ce faire, le lecteur peut se référer utilement à la base de données PIPSA¹², organisme communautaire francophone collectant et commentant de nombreux outils pédagogiques notamment en matière de développement personnel.
- **Au niveau organisationnel** : l'école pourra mettre en place des groupes de gestion de programmes de promotion de la santé¹³ entre acteurs scolaires internes et externes à l'école. Elle pourra également faire incarner la « fonction de confiance » par l'une ou l'autre personne instituée à cet effet de « proximité » avec les élèves. Certaines écoles mettent en place des « lieux de parole » et groupes de travail en matière de résolution de problème afin que l'entraide et la collaboration entre adultes soit sollicitée. Cela peut se faire en rendant visibles auprès des jeunes les résultats des projets de prévention et d'assurer le bon fonctionnement de lieux permanents de contact et d'orientation vers les associations et ressources externes à l'école. De nombreuses écoles organisent des événements scolaires à thèmes (conférence, information, théâtre-action, etc.) et ce faisant suscitent l'expression des valeurs, besoins et propositions à répercuter au niveau de l'institution scolaire.

pas suffisamment outillés pour le faire. En outre, le conflit de loyauté est un facteur d'explication de l'échec scolaire parmi d'autres. Qui plus est, beaucoup de situations de conflits de loyauté

paraissent *a priori* inextricables. Ce qui ne manque pas de renvoyer certains participants au sentiment d'impuissance auquel ils sont parfois confrontés dès lors que s'ouvre la « boîte de

6. Par exemple, dans le triangle relationnel jeune-prof-parent : l'instauration du lien prof-parent permet d'éviter certains écueils liés aux disparités entre adultes, disparités que certains jeunes « utilisent », même de manière non consciente, pour nourrir leur conflit de loyauté.

7. Le conflit de loyauté vécu par le/la jeune risque d'être renforcé si l'adulte insiste toujours plus sur l'exigence de performance sans que ne soient jamais pris en compte d'autres facteurs tels que son confort émotionnel, ses blocages psychologiques, etc.

8. Qu'est-ce qui motive le jeune dans les études, au-delà et séparément de ce qui est attendu. Quelques questions simples permettent souvent de le dégager : qu'attends-tu de l'école ? En quoi puis-je t'être utile ? Que te manque-t-il pour accomplir cette tâche ? Comment te sens-tu à l'idée de faire ça ? Etc.

9. Référer explicitement au fait que les attentes ne sont pas toujours les mêmes d'un groupe d'appartenance à l'autre et qu'il est normal de se sentir parfois en difficulté face à ces attentes contradictoires, surtout si l'on tient à conserver des relations de qualité.

10. Par exemple prendre le temps pour découvrir comment le/la jeune s'y prend pour étudier et les moyens qui lui manquent pour parvenir à un objectif adapté.

11. Le conflit de loyauté est souvent lié à une crainte de l'échec ainsi qu'à une culpabilité à l'idée même de réussir. Indiquer que l'erreur n'est pas grave en soit peut contribuer à « relâcher la pression » pour mieux avancer.

12. www.pipsa.org

13. Entendons par « programme » un ensemble d'activités formelles et structurées contribuant au développement psychosocial des jeunes. Les activités « formelles » ne constituent que la partie « émergée », visible mais minoritaire de l'iceberg en matière éducationnelle.

Pandore » du développement psychologique. Questionner le rôle et l'amplitude des attendus sociaux associés au métier d'enseignant prend ici tout son sens. Sur ce point, l'impression d'une distance importante entre les intentions d'une pédagogie différenciée/pédagogie active et la réalité du contexte scolaire belge est patente.

Par ailleurs, pour de nombreux participants, le cadre institutionnel de formation proposé par l'I.F.C. est davantage subi que réellement choisi et parfois vécu comme superficiel (le catalogue de La Redoute de l'enseignement) ou abscond (« formations inutiles »). De ce fait, nombreux sont ceux qui arrivent en formation bardés d'*a priori* négatifs. Des représentations que nous ne manquons pas de discuter lorsque nous abordons le niveau organisationnel. Certains participants évoquent également le déplaisir voire la démotivation qu'ils éprouvent à l'idée d'organiser des projets de développement personnel pour les jeunes tant, selon eux, abondent les exemples de projets avortés ou ne donnant pas les résultats escomptés. Ils lient majoritairement ces échecs au manque de moyens et de ressources dont dispose leur établissement.

Enfin, il est parfois délicat ou difficile de faire la part des choses entre ce qui est de l'ordre de « la thérapie » et celui des attitudes facilitant le développement psychosocial. La plupart des acteurs scolaires ne sont ni psychologues ni thérapeutes et certains éprouvent des appréhensions à l'idée même d'exercer une influence éducative pouvant comporter des « effets thérapeutiques » non attendus.

Contrairement à ce que pourrait laisser croire ces quelques constats, les sessions de formation ne

sont pas que des exutoires au sentiment d'impuissance des acteurs scolaires. Chaque formation se constitue comme un lieu privilégié de partage des représentations entre acteurs scolaires qui n'ont bien souvent pas d'autres occasions de se rencontrer et d'échanger sur leurs points de vue professionnels. Cette interdisciplinarité est riche en opportunités de remise en question formative. D'autant que la formation montre la nécessité de ne pas passer outre la question du développement psychosocial pour dépasser certaines circonstances d'échec chez les élèves.

Les sessions permettent également des discussions sur le rôle de l'école vis-à-vis de la société (enseigner ou éduquer?) ainsi que sur la complémentarité des rôles et fonctions dévolus aux acteurs scolaires. Sont en outre particulièrement mis en évidence

- le fait qu'en tant qu'adulte chaque acteur scolaire a un rôle à jouer en matière préventive même si ce rôle varie selon la profession occupée,
- que l'implication n'est pas la même pour tous et qu'il y a lieu de respecter la liberté de s'impliquer (en tout ou en partie) dans la question éducative lorsque cela n'est pas explicitement requis par la fonction. Et ce d'autant plus si la prise en compte de la fonction de développement psychosocial n'est pas une priorité de l'établissement scolaire.

Reste le plus important à nos yeux: la prise en compte par les participants de la nécessité de construire des liens solidaires entre acteurs scolaires pour toute question relative à la santé psychosociale des jeunes. En la matière comme dans d'autres, le travail d'équipe est davantage porteur d'efficacité que les actions isolées. ■

Références

- ARDOINO J., *Propos actuels sur l'éducation*, L'Harmattan, 2004.
- ALBERNHE K. et ALBERNHE T., *Les thérapies familiales systémiques*, Masson, 2008.
- BOSZORMENYI-NAGY I., *Invisible Loyalties, Reciprocity in intergenerational family therapy*, Brunner Mazel, 1973.
- DE GAULEJAC V., *La névrose de classe*, Éditions Hommes et groupes, 1992.
- OLLIÉ-DRESSAYRE J. et MÉRIGOT D., *Le génogramme imaginaire*, ESF éditeur 2006.
- MILLER W. R., ROLLNICK S., *L'entretien motivationnel: Aider la personne à engager le changement*, Inter-Éditions-Dunod, 2006.

Revue de presse

> Danielle Dombret, documentaliste, Prospective Jeunesse*

Depuis quelques mois, tant en France que chez nous, les « apéros géants » sont de retour en ville (*La Libre Belgique*, 5 mai). Malheureusement, ces méga-rassemblés annoncés sur Facebook finissent parfois dramatiquement et les buveries de certains débouchent sur la mort (*La Meuse, Le Figaro*, 14 mai). Les dérives peuvent également être raciales. Ainsi, dans le quartier de la Goutte d'Or à Paris, la préfecture de police a annulé un apéro géant « saucisson et pinard » organisé par des mouvements d'extrême droite qui ne se sentent plus chez eux dans ce célèbre quartier parisien multiculturel! (*Libération, Le Figaro*, 14 et 15 juin) Pour tous ceux — et toutes celles — qui pensaient pouvoir enfin boire *ad libitum* sans craindre la gueule de bois des lendemains d'ivresse, c'est râpé: Outox, la nouvelle boisson « dégrisante » sensée diminuer le taux d'alcool dans le sang ne sera pas encore LA boisson révolutionnaire et salvatrice des alcooliques. (*Le Figaro, Metro, Groupe Vers L'Avenir, Le Soir, La Libre Belgique, Le Monde*, du 15 au 19 juin). Encore une fois l'info n'était que de l'intox (*Le Journal du Médecin*, 22 juin).

S'il faut se montrer circonspect face aux informations lues sur Internet concernant la santé ou les médicaments: « *Les avis médicaux sur Internet sont faibles?* » (*Le Journal du Médecin*, 4 mai), « *Santé et Internet: prudence!* » (*Le Soir*, 1^{er} mai), les nouvelles technologies peuvent parfois rendre service aux patients peu compliants: « *Médicaments: un SMS pour les distraits* » (*Le Soir*, 6 mai), « *Des médicaments par SMS* » (*La Dernière Heure*, 6 mai). Car la consommation médicamenteuse a augmenté de 24% par rapport à 2000: « *Un Belge sur deux sous médicaments* » (*Le Soir*, 22 mai). L'Enquête nationale de santé menée en 2008 nous apprend aussi que « *Le Belge se rend deux fois par an chez le spécialiste* » (*La Libre Belgique*, 22 mai). De son côté, Monsieur Vincent

Reuter, patron de l'Union wallonne des entreprises, a trouvé la solution pour alléger le budget des soins de santé: « *Le prix du médecin en fonction du revenu* » (*La Libre Belgique*, 29 juin), « *Moduler les tarifs de la consultation selon les revenus?* » (*Le Journal du Médecin*, 2 juillet)

Il est « accro », elle ne l'est pas. Les mystères de la dépendance intriguent. Des chercheurs de l'INSERM viennent de mettre en évidence la responsabilité d'un défaut de plasticité dans une structure cérébrale dans le développement de l'addiction: « *Comment l'addiction se développe dans le cerveau* » (*Le Monde*, 26 juin), « *Drogue. Accro, c'est la faute au cerveau* » (*Marianne*, 3 juillet). Par contre, selon une étude australienne, un enfant a d'autant plus de risques de devenir accro au jeu si l'un de ses parents en est dépendant: « *Addiction au jeu: une affaire de gènes?* » (*Le Journal du Médecin*, 25 juin) Mais qu'à cela ne tienne, le docteur Laurent Karila (responsable du Centre référence cocaïne à l'hôpital universitaire Paul-Brousse à Villejuif) nous promet un vaccin pour bientôt. Les vaccins contre la cocaïne et la nicotine stimuleraient le système immunitaire, induisant la production d'anticorps empêchant ainsi, lors de la consommation, les molécules de cocaïne et de nicotine d'atteindre le cerveau: « *Bientôt des vaccins contre les addictions* » (*Top Santé*, juillet).

Terminons sur une note plus légère. Par ces temps de crise, nous apprenons avec plaisir que « *En Allemagne, les bouilleurs de cru échappent à la rigueur* » (*Le Monde*, 19 juillet). En effet, « *L'État vient de décider de reconduire une largesse qu'il accorde à ses agriculteurs depuis 1918: la possibilité de leur racheter leur production d'alcool. Chaque année, 600 000 hectolitres de schnaps de fruits, de céréales et de pomme de terre sont ainsi écoulés auprès de l'État, qui leur verse 80 millions d'euros.* »

* Les articles cités dans cette revue de presse peuvent être consultés ou commandés par téléphone: 02 512 17 66 ou par courriel: danielle.dombret@prospective-jeunesse.be

Un trimestriel pour interroger sous des regards différents les thèmes liés aux usages de drogues, la promotion de la santé et les politiques et pratiques sociales en matière de jeunesse.

Retrouvez tous les numéros sur le site:
www.prospective-jeunesse.be/cahiers

Prospective Jeunesse

Drogues
Santé
Prévention

Milieus de vie

- Famille et parentalité (n^{os} 22, 24, 42, 43, 44, 49)
- L'école (n^{os} 3, 4, 6, 25, 29)
- La fête (n^o 35)
- Le monde du travail (n^o 26)
- La prison (n^{os} 13, 16, 40)
- Milieu du sport (n^o 53)

Contextes d'usage

- La loi et la répression judiciaire (n^{os} 1, 2, 38)
- Pauvreté, marginalité et exclusion (n^{os} 11, 12, 36, 37)
- Culture et consommation (n^{os} 5, 17, 30)

Produits et leurs effets

- Plaisir (n^{os} 7, 8, 9, 10)
- Dépendance (n^o 39)
- Drogues de synthèse (n^{os} 14-15)
- Cannabis (n^{os} 18, 20, 21)
- Alcool (n^o 32)
- Tabac (n^o 33)
- Alicaments (n^o 19)
- Ordinateur (n^o 47)
- Amour (n^o 48)

Pratiques professionnelles

- Promotion de la santé (n^{os} 31, 34)
- Pratiques de prévention (n^{os} 31, 50)
- Réduction des risques (n^{os} 27, 28)
- Représentations (n^o 46)
- Secret professionnel (n^o 23)
- Travail en réseau (n^o 45)
- Soins aux usagers (n^o 41, 52)

ABONNEMENT ANNUEL
Frais d'envoi compris

	Belgique	Autres pays
Institution	24 €	28 €
Particulier	20 €	24 €
Étudiant	15 €	20 €

Prix au numéro
7 €
Numéro de compte bancaire
210-0509908-31

Formulaire d'abonnement ou de commande au numéro

Institution
Nom Prénom
Téléphone Courriel
Adresse de livraison
Rue Numéro
Code postal Ville
Pays

Commande

Abonnement pour l'année Institution Particulier Étudiant
..... numéros (détails à préciser au verso)
Souhaitez-vous une facture oui non
Date Signature

Prospective Jeunesse

Drogues
Santé
Prévention

55

Périodique trimestriel

Prospective Jeunesse, Drogues–Santé–Prévention
est un trimestriel lancé en décembre 1996.

Lieu interdisciplinaire de réflexion, de formation et d'échange d'expériences, d'idées, de points de vue, cette revue interroge sous des regards différents des thèmes liés aux usages de drogues, à la promotion de la santé et aux politiques et pratiques sociales en matière de jeunesse.

Chaque numéro aborde un thème particulier.

Celui-ci est consacré aux conflits de loyauté en milieu scolaire.

Pour consulter les sommaires des numéros parus ou
contacter l'équipe de rédaction, visitez le site :

www.prospective-jeunesse.be/



Avec le soutien de la Communauté Wallonie-Bruxelles
(Communauté française de Belgique),
et de la Commission communautaire française
de la région de Bruxelles-Capitale.

