

# 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.)<sup>1</sup> 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](http://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 intra-personnel, 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 contradictoires<sup>2</sup>. 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 (Bszzormenyi-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 motivationnel<sup>4</sup>.

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 globale<sup>3</sup> 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 jeunes<sup>5</sup>. 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 triangulation<sup>6</sup>. 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 performance<sup>7</sup> ou encore de faire émerger les motivations intrinsèques<sup>8</sup>. 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 global<sup>9</sup>. Dans ce cas, il s'agit d'établir une juste balance entre la communication sur la démarche<sup>10</sup> et sur les résultats par exemple en dédramatisant les erreurs<sup>11</sup> 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 PIPSA<sup>12</sup>, 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 santé<sup>13</sup> 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](http://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.