Chapitre 6. L'implicite idéologique dans les pratiques d'accompagnement

L'exclusion arbitraire du « mauvais » élève ou de la mère « défaillante » dans une procédure vertueuse

Christine Barras

Formatrice et consultante à Infor-Drogues

Résumé : Cette contribution traite de l'accompagnement de deux groupes d'éducateurs en Belgique. Le premier rassemblait dix enseignants d'une école secondaire, le second douze mamans d'une association de quartier. Au cours des rencontres s'est joué le sort de deux sujets hors normes, jugés en trop parce que différents du groupe majoritaire. Dans le premier cas, l'école souhaitait analyser la situation compliquée d'un élève perturbant, avant de prendre une décision sur son sort. Dans le deuxième cas, le groupe de parole rassemblait des mamans soucieuses de réfléchir à leurs pratiques, gênées par la présence d'une participante d'aspect peu engageant. Le « nœud » que l'auteure analyse est au cœur du premier accompagnement, alors qu'il s'est révélé par effraction dans le courant du deuxième. L'accompagnement s'est soldé par la victoire d'un non-dit qui, malgré la procédure démocratique mise en place, entérinait un jugement implicitement posé dès le début, sans accorder de chance aux deux personnes qu'il s'agissait d'exclure.

Mots-clés : école secondaire, association de quartier, accompagnement, exclusion

1 Introduction : L'accompagnement, un processus démocratique aux enjeux complexes

La diversité culturelle est inhérente aux sociétés humaines, qu'elle s'exprime en termes de santé, de croyances, de valeurs, d'origine géographique ou de milieu social. Le « vivre ensemble » n'est pas une option, mais une nécessité vitale engageant la qualité et l'intensité des liens sociaux entre les membres forcément divers d'une société ou d'un groupe (Manço, 2016). Les situations présentées dans ce texte analysent une démarche d'exclusion féroce, menée par des groupes majoritaires en quête d'harmonie sociale,

passant selon eux par l'élimination de « grains de sable » accusés d'en gripper les rouages.

L'accompagnement d'une équipe favorise la réappropriation d'une histoire, d'une pratique et d'un sens par une forme d'apprentissage collectif. L'objectif explicite est de défaire par la parole une situation problématique, un « nœud » composé de pratiques banales, de routines, de réticences ou de besoins souvent informulés qui fait obstacle au quotidien. Cette demande n'est toutefois pas dénuée d'ambiguïté et peut dissimuler des enjeux clandestins. Les acteurs principaux sont les membres du groupe, l'accompagnant étant en retrait, à une place discrète et néanmoins essentielle, comme l'arbre dans le paysage est un repère pour se situer, que l'on emprunte le chemin indiqué ou non (Paul, 2016). L'accompagnement s'inscrit dans une structure flexible dans laquelle la hiérarchie s'efface, chaque membre étant considéré à la fois comme acteur et comme expert, avec sa spécificité, dans une relation de coopération. Un principe moteur de cette démarche est non pas de compléter un savoir, mais d'être à même d'en supporter l'incomplétude.

Les rencontres collectives forment une scène où s'expriment les acteurs du présent, mais où se perçoivent aussi les fantômes de voix plus anciennes. L'accompagnateur occupe la fonction dialectique d'un tiers. Il est là pour susciter un questionnement sur l'impensé du quotidien et faire parler ces voix, mélange et distillat d'idées héritées de l'école, de la famille ou des lieux de croyances, qui transitent par la presse, un ensemble de « savoirs d'en dessous » (Foucault, 2012) qui sont ceux des professionnels ou des parents, nourris de discours sur les jeunes, sur les familles et sur notre époque, de jugements sommaires, d'interprétations abusives. Leur force ne vient pas de la vérité qu'elles colportent, mais de l'ampleur de leur impact. Les idées reçues s'inscrivent dans le registre des représentations sociales. La « représentation » évoquant une pièce de théâtre à laquelle le public assiste en simple spectateur, nous leur associons le concept d'idéologie, plus dynamique, qui implique une stratégie, consciente ou inconsciente, pour prendre le pouvoir ou, dans les situations que nous présentons, pour sauver la face.

2 Présentation des situations

2.1 Situation 1. Exclure une « pomme pourrie » de l'école

Kevin a 16 ans, il est en 3^{e} secondaire générale. Il est souvent absent ou il arrive en retard. Il reste au fond de la classe, n'a généralement pas son matériel. Il est gentil, évite les conflits. Tout glisse sur lui. Il a de l'humour, aime bien faire rire. Il a été convoqué par le centre psycho-médico-social (PMS), mais il oublie les rendez-vous. Il n'aime pas qu'on essaie de lui trouver des solutions. Le climat familial est orageux. Il disparaît sans prévenir, fait des fugues. Il fréquenterait une bande de jeunes extérieurs à l'école. Il lui arrive de venir en classe avec de beaux habits, ce qui inquiète l'école, imaginant un trafic ou des actes de délinquance. Les adultes disent qu'il se sabote lui-même et qu'il risque d'entraîner les autres dans sa chute.

Les enseignants évoquent le manque de prise sur l'élève et sont agacés par sa façon de s'esquiver, au propre comme au figuré. S'il est présent physiquement, il se rebelle en

refusant de participer, de s'intéresser, de s'inquiéter. L'essentiel de sa vie se déroule hors de l'établissement, loin du regard des adultes. Il reste silencieux sur ses activités extrascolaires, ce qui alimente les fantasmes. Comme il est populaire, ses professeurs craignent une mauvaise influence sur le groupe. Il n'est pas possible de compter sur les parents, aussi désemparés que les acteurs de l'école et en proie eux aussi à de graves problèmes. Ils sont issus de la classe moyenne et travaillent tous deux.

L'élève s'exclut lui-même du jeu scolaire, au grand dépit des enseignants. En refusant l'aide offerte, en refusant de donner des explications, il laisse les acteurs de l'école seuls avec leur bonne volonté. Ce n'est pas le jeune qui ressent un sentiment d'abandon, mais l'école. Kevin prend une position dominante, sans percevoir les conséquences négatives qui découleront de son attitude à moyen et à long terme. Au fil des mois, le ton change. Les enseignants évoquent la mauvaise influence sur le groupe, passant du désir de protéger le jeune à celui de protéger le groupe. Le report de la responsabilité sur le jeune rend la thèse du renvoi plausible et légitime. Tous cependant ne sont pas d'accord sur la marche à suivre. Faut-il l'exclure ou, une fois encore, lui donner une chance ? L'école a l'impression de faire beaucoup pour cet élève et de n'avoir en retour qu'ingratitude. Les enseignants souhaiteraient que l'investissement consenti soit symétrique, qu'il y ait du répondant. La question du don et du contre-don se joue en filigrane. Les craintes à propos de fréquentations douteuses reposent sur des spéculations, mais même si les enseignants admettent n'avoir aucune preuve, ils estiment leur scénario plausible, selon une ramification d'idées reçues transformant peu à peu une hypothèse en certitude. Un élève aussi perturbant ne peut qu'avoir des fréquentations louches. S'il se présente un jour à l'école avec de beaux habits, ce changement est forcément le fruit d'une activité douteuse. Les jugements s'enchâssent, les premiers (l'élève est un jeune en danger) amenant les suivants (l'élève est un jeune dangereux et un délinquant, il va contaminer le groupe). Deux dynamiques s'affrontent, l'une, minoritaire, favorable à l'élève singulier et l'autre, majoritaire, glissant du bien de l'élève au bien du groupe et sacrifiant l'individu au bénéfice de l'ensemble. S'y ajoute la question de l'image de marque d'un établissement qui peut en souffrir. Le jugement émis par la majorité à l'égard de Kévin résulte d'une logique à la fois implacable et boiteuse qui ne lui laisse aucune chance.

La situation doit être envisagée dans un contexte scolaire global, en tenant compte de l'entrelacs de relations unissant les acteurs de l'école, les intervenants extérieurs, les parents et les élèves. L'accompagnement de l'équipe éducative arrive en bout de course, l'école ayant plusieurs fois tenté de faire comprendre au jeune qu'il jouait son avenir. Mais l'avenir, pour les adolescents, est un concept abstrait, comme peut l'être la santé. Les adultes en éprouvent un sentiment d'impuissance, de la douleur et du dépit, qui finit par se retourner contre un élève jugé coupable, alors qu'il était peut-être victime d'erreurs stratégiques et d'une empathie faussée par des représentations envahissantes.

Kevin a été renvoyé, les acteurs de l'école affirmant avoir posé cet acte à contrecœur et pressés par la nécessité. Par moments, ils ont pourtant été sensibles aux arguments plaidant en faveur d'un maintien de l'élève, avec des modalités à inventer et à construire. Mais, après réflexion, l'école s'est retranchée derrière un intérêt supérieur,

provoquant une scission au sein du corps enseignant. Le verdict traduit l'impuissance et la lassitude des adultes face à un sujet réfractaire qui échappe à tout contrôle. Elle énonce également une sentence frappant un élève coupable de mettre l'école en échec. L'honneur de l'institution était en jeu, l'absence de geste fort et spectaculaire aurait été vécue comme un aveu de faiblesse. Le renvoi de Kevin s'inscrit également dans une volonté de « nettoyer » l'école. L'élimination des « pommes pourries » soupçonnées de contaminer l'ensemble du groupe est l'héritage d'une vision hygiéniste de la société, corps malade qu'il faut expurger de ses bactéries. L'expression, très violente, est fréquemment utilisée par les acteurs de l'école à propos d'élèves rebelles, transgressifs, hors-cadre scolaire (Barras, 2015). Même si les valeurs démocratiques de l'école aujourd'hui poussent à articuler excellence et réussite pour tous, le réel fait obstacle et la démarche d'exclusion est acceptée grâce à un procédé de rationalisation qui protège l'intégrité psychique de celui qui exclut et l'empêche de se sentir coupable, au moins en partie.

2.2 Situation 2. Rejeter la mauvaise mère

Marie est une maman de 34 ans. Elle a une petite fille de 3 ans, Iris. Elle participe depuis peu à un groupe de parole pour les parents. Elle est au chômage et vit seule avec sa fille. Elle n'a pas d'amie dans le groupe, s'exprime peu. Au cours d'une rencontre, pourtant, elle s'est vantée de la docilité de sa fillette : « Iris est très sage, elle peut rester des heures dans sa chaise haute sans rien dire ». Les mamans présentes sont choquées et manifestent leur désaccord envers cette façon d'agir avec l'enfant qui, pour elles, ouvre la porte à toute une série de dérives. Marie semble étonnée de leurs réactions et se braque. Elle ne dit plus un mot jusqu'à la fin de la rencontre. Les autres mamans murmurent entre elles. Privilégier l'obéissance à ce point leur semble proche de la maltraitance. Le groupe s'apaise lorsque, sur une question de l'animatrice, les participantes s'expriment sur la définition d'un enfant qui dérange et le souhait légitime de souffler un peu. Les erreurs éducatives sont abordées, non pas par des accusations, mais sous l'angle de difficultés partagées par tous. Même si elle ne parle pas et semble bouder, Marie écoute. D'autres mamans évoquent des pratiques humiliantes, qu'elles ne ressentent pas comme telles mais dont elles parlent au contraire avec amusement : « Mon fils a fait pipi dans son short tout neuf. Pour lui faire comprendre que c'est mal, je l'ai laissé ainsi tout l'après-midi, en présence de ses amis qui se moquaient de lui ». « Un jour, j'ai conduit ma fillette à l'école en culotte, parce qu'elle ne voulait pas se préparer. L'important, c'est de ne jamais craquer et l'enfant doit vivre ses expériences ». Une des participantes, qui blâmait tout à l'heure Marie, s'en donne à cœur joie. La discussion s'arrête alors sur ce que ressent le parent à ce moment. Est-il sûr de punir en toute légitimité ? Est-il animé par un sentiment de revanche ? Que penser de cette façon de « donner une bonne leçon » à l'enfant ? Les participantes admettent que le soulagement est temporaire et qu'il faudrait être capable de prendre du recul face au sentiment d'urgence qui envahit parfois le parent. Elles parlent alors des gestes ou des paroles qui partent tous seuls : « C'est plus fort que moi, je ne peux pas me retenir. » Par ces paroles ou ces gestes irrépressibles, l'inconscient parle et met le parent dans une situation ambiguë, où il fait ce qu'il n'aimerait pas faire, et ne fait pas ce qu'il souhaiterait. La rencontre se termine sur une note positive. Les participantes ont compris la nécessité d'éviter

un jugement hâtif en assimilant l'acte critiquable à la personne, cette dernière valant davantage que la faute dont elle a pu se rendre coupable.

Marie tient le rôle de la mauvaise mère. En cristallisant les reproches sur elle, les participantes dressent une frontière entre elles-mêmes (les bonnes mères) et l'autre (la mauvaise mère). Les regards accusateurs qui lui sont portés traduisent un effet de groupe : une participante particulièrement choquée exprime son désaccord, ce qui déteint sur les autres. Nous avons souvent constaté cet effet tache d'huile dans une activité de formation. Il suffit qu'une voix un peu autoritaire se fasse entendre pour que d'autres y adhèrent, s'agglutinant autour du plus fort. La passion surgit à la faveur d'événements souvent minimes. La question de l'image de soi joue là aussi son rôle : lorsque Marie revendique haut et fort un acte politiquement incorrect, les autres s'en désolidarisent pour éviter de faire croire à une éventuelle complicité. Et elles préfèrent se rallier à l'opinion majoritaire de peur de souffrir elles aussi d'exclusion. La remarque de Marie et les réactions du groupe mettent en évidence la difficulté à accepter un membre qui se démarque des autres et la facilité à l'exclure dès que l'occasion s'en présente.

Les compétences familiales de l'ensemble des participantes sont interrogées de même que leur positionnement face aux événements du quotidien. Marie est une coupable idéale qui dispense les participantes de tout regard réflexif sur leurs propres pratiques. Ces dernières l'excluent du processus d'accompagnement, préférant un « entre-soi » confortable.

Dans le groupe de parole, Marie s'est fait blâmer par les participantes qui, par des reproches clairement formulés, puis par des murmures et un silence lourd, lui ont fait part de leur ressentiment. Au cours de la rencontre, d'autres participantes ont évoqué des pratiques humiliantes, mais sur le ton de la plaisanterie. Ces pratiques étaient portées par une connotation morale forte (il faut marquer sa place de parent, il faut que l'enfant apprenne de ses erreurs par une bonne leçon), tandis que la phrase de Marie concernant sa fille, tranquille sur sa chaise pendant des heures, mettait surtout l'accent sur une maman qui avait la paix. En caricaturant, l'acte de Marie se justifiait par sa paresse, alors que celui des participantes était porté par un « intérêt supérieur ».

Marie a quitté le groupe après deux rencontres seulement, dans l'indifférence la plus complète. Elle s'est auto-exclue sans avoir jamais vraiment été acceptée, ayant peut-être fait siens les stéréotypes dont elle était l'objet et prononcé elle-même le verdict posé par les autres. Les participantes ne formulent aucun remords particulier, leur projet se déroulant bien. Le départ de Marie a permis une reprise de la routine, agréable et conviviale. Pourtant, les participantes avaient elles aussi énoncé des pratiques inadéquates, humiliantes pour leur enfant. Elles y avaient réfléchi ensemble. Mais si elles avaient été capables de reconnaître leurs erreurs, elles ne l'avaient pas fait pour Marie, comme si elle n'était pas inscrite dans la même humanité. La réflexion sur l'altérité s'est poursuivie dans le groupe pour éviter de faire passer dans l'oubli cet épisode faussement anodin. Au cours des rencontres qui ont suivi, nous avons tenté de présenter cette altérité comme faisant partie de la chair même de la société, et non comme un grain de sable à éradiquer.

3 L'exclusion d'un Autre indésirable ou dangereux

Les deux situations offrent trois points de similitude.

- *Une information à la fois insuffisante et surabondante.* D'un côté, nous avons un élève qui présente tous les signes du mauvais élève, mais qui ne dit rien de ses goûts, de ses fréquentations, de sa vraie vie, ce qui pousse les adultes à l'imaginer. D'un autre côté, la « mauvaise mère » parle sans complexe d'une pratique jugée honteuse par toutes les participantes, qui ne savent rien du contexte dans lequel cela s'est passé ni de l'exactitude du témoignage (la maman a peut-être dit « des heures » d'une façon hyperbolique, en voulant juste parler d'un temps qui semblait long).
- *La focalisation sur un point particulièrement saillant.* Les témoins centrent leur attention sur un élément qui prend toute la place, privilégiant l'émotion au détriment de l'analyse rationnelle. Il s'agit du danger que peut constituer Kevin pour sa classe et Marie pour sa fille.
- *L'urgence à réagir.* Elle pousse le collectif à marquer un point d'arrêt sans attendre. L'école est prête à renvoyer Kevin, le groupe exprime fermement son désaccord à Marie. La priorité est de se départir de ce qui pourrait passer pour de la complicité, de séparer « l'autre » de « nous ».

Pour Moscovici (1976), ces critères fondent l'émergence d'une représentation sociale. Dans nos exemples, ils favorisent la cristallisation d'un jugement négatif qui imprime et renforce une étiquette stigmatisant la personne. La question de la loi, centrale favorise un sentiment de légitimité de la part des plaignants. Dans le premier exemple, il s'agit du règlement de l'école, dans le second, celui de la famille et celui du groupe. Les témoins qui jugent sont sûrs d'eux, animés par des motifs raisonnables : il est légitime de chercher à préserver un groupe d'une influence dangereuse, il est légitime de blâmer une mère qui néglige son enfant. Un processus d'accompagnement permet d'analyser cette bonne foi vertueuse et de mettre au jour ce qu'elle recouvre (Boudon, 1986, 1990 ; Pianelli, Abric, et Saad, 2010).

Les actes et les discours sont empreints de représentations sociales qui forment une interface entre la réalité extérieure et notre réalité psychique, entre notre groupe d'appartenance et les autres. Ces représentations contribuent à produire ce qu'elles dénoncent, s'auto-engendrent dans le discours, prenant de la consistance lorsqu'elles sont prononcées, parce qu'elles sont prononcées. Comme l'habitus, les représentations s'inscrivent dans un schéma déjà construit et en perpétuelle construction qui s'impose « avec toutes les apparences de la nécessité objective » (Bourdieu, 1979, p. 549), et « travaille » l'opinion ouvertement ou à bas bruit, l'individu ne soupçonnant parfois même pas l'existence du phénomène. Les représentations s'organisent en un ensemble porteur de valeurs et de sens, dessinant l'environnement social et symbolique des individus (Pianelli, Abric, et Saad, 2010). Kevin présente des caractéristiques du mauvais garçon et à partir de certains détails les adultes en imaginent d'autres qu'il pourrait avoir. Marie est d'apparence revêche, ce qui pousse les participantes du groupe à lui prêter des intentions et des comportements qui se greffent sur l'aveu d'une pratique éducative discutable. Grâce à cet aveu qui tombe à pic, elle devient l'archétype de la mauvaise mère négligente et pauvre.

3.1 L'éviction d'un bouc émissaire

La théorie du bouc émissaire permet traditionnellement à la société d'éviter d'exploser et de reconstruire son unité grâce à une victime malchanceuse sur qui tombe le verdict de culpabilité (Girard, 1982). « Tous contre un », telle pourrait être la devise d'un groupe qui renforce sa cohésion par le sacrifice d'un seul. Dans les exemples que nous présentons, cette théorie a été appliquée sans mots, sans prise de conscience. Le bouc émissaire est à la fois utile et repoussant, parce qu'il présente en miroir les vulnérabilités de chacun. En mettant l'implicite au travail, nous favorisons une approche réflexive du processus éducatif et interrogeons la force de persuasion, simpliste et clandestine, de ce qui condamne. Cette démarche peut susciter un mouvement de rejet. Il n'est pas toujours aisé d'abandonner des schémas de pensée qui nous collent à la peau. Les hésitations, ratiocinations, arguments de mauvaise foi, ou encore les changements de posture un peu trop rapides et superficiels forment un faisceau d'indices révélateurs d'un choc entre des paradigmes contradictoires qui agitent le groupe et se jouent au cœur de l'individu.

4 Ce qui se joue dans l'accompagnement

Le modèle ci-dessous s'applique aux enjeux de l'accompagnement.

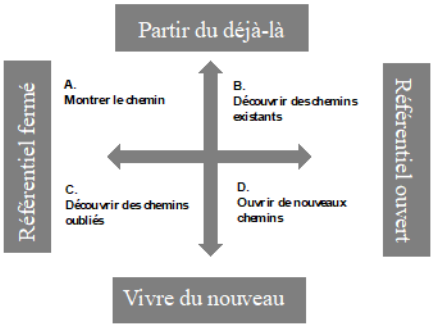


Figure 1 – Principes de l'accompagnement (De Ketele, 2014 ; De Ketele, Jorro et Merhan, 2017)

Sur l'axe horizontal, le *référentiel* consiste en un ensemble de normes, qui existe sous forme d'écrits ou qui s'inscrit dans la tradition (loi, règlements, missions, valeurs, charte, habitudes liées à la culture). Le degré d'ouverture concerne le questionnement permis et l'accueil de nouveaux principes. *Partir du déjà là* signifie s'appuyer sur ses expériences connues et sur ses ressources, dont toutes ne sont pas exploitées. *Vivre du nouveau* traduit une nouvelle expérience éprouvée dans la démarche d'accompagnement. L'accompagnateur agit dans ce cadre.

— Normalisateur dans le cadre A, il rappelle et consolide le connu, colmate des brèches. Il représente les habitudes de vie de l'école et de la famille, les règlements et les valeurs qu'il faut rappeler à l'occasion. Il n'y a pas de remise en cause du fond, mais une mise à niveau.

— Agissant comme un coach dans le cadre B, il suscite l'émergence de nouveaux savoirs à intégrer dans son quotidien et dans sa pratique. Chacun peut s'enrichir des pratiques et des ressources des autres. Les accompagnés souhaitent en général s'aventurer dans ce cadre, demandent à connaître de nouveaux outils.
— Dans le cadre C, il questionne dans une démarche maïeutique, amenant l'accompagné à vivre du nouveau par l'analyse ce qui semble aller de soi, des routines et des idées reçues qui recèlent des pièges. De nombreuses réticences surgissent, parce le « déjà-là » protecteur doit passer par une phase de déconstruction et se reconstruire en quelque chose de nouveau, ce qui ne va pas sans douleur. D'où les avancées et les retours en arrière, les détours et les faux-semblants.
— Le cadre D suppose une aventure pour l'accompagnant comme pour l'accompagné. De part et d'autre, il doit y avoir suffisamment d'audace, de familiarité ou de confiance pour surmonter les freins puissants que sont les visions stéréotypées de l'un envers l'autre. En outre, il ne peut y avoir de rapport hiérarchique, chacun étant susceptible d'apprendre de l'autre.

Une démarche d'accompagnement suppose le cheminement possible d'une case à l'autre, selon les moments et les circonstances, selon les caractéristiques des participants. Le cheminement peut se faire à l'insu des personnes, et aucune n'évolue comme son voisin. Dans nos exemples, les deux groupes se situent d'entrée de jeu dans les cases A et B. Ils sont demandeurs d'une mise à niveau, reconnaissant qu'ils leur arrivent de se tromper ou de manquer de recul, ce qui peut se dire sans perdre la face. Ils souhaitent de nouveaux outils (un nouveau savoir, de nouvelles idées) pour agir au mieux. Le discours est clair, empreint de bonnes intentions, mais il reste superficiel. En revanche, prendre pied dans les cases C et D est beaucoup plus ardu. Il s'agit de changer fondamentalement de posture, de poser un regard critique sur ce que l'on est et sur ce que l'on croit savoir (pour la case C) et même, d'abolir, ne serait-ce que pour le temps de l'analyse, un système hiérarchique qui semble aller de soi (pour la case D). L'inédit représente l'altérité qui fait irruption dans le quotidien par un choc négatif, soit un élève perturbateur et une mère peu empathique. Ces éléments amènent une rupture dans la routine, forment un obstacle qui mobilise l'attention du groupe. Tous ne vivent pas cette rupture de la même façon. Si chacun avait pu se prononcer sans craindre le regard de l'autre, des avis contrastés auraient pu émerger. Mais un groupe majoritaire s'est dégagé, poussant à une action énergique pour protéger son intégrité. Il s'en est suivi un repli sur le connu, une volonté de renforcer sa place dans le cadre A en rehaussant les murs.

4.1 Le rejet moralisateur de l'altérité

L'exclusion des éléments perturbateurs se comprend, sous un angle médical, comme une tentative d'éradication d'une bactérie dangereuse, susceptible de contaminer le groupe. Qu'il s'agisse du monde scolaire ou de groupes de parole pour les parents, l'exclusion des « coupables » s'inscrit dans plusieurs logiques qui ont en commun de proposer une vision moralisante de la « faute ». Dans l'éducation d'autrefois, la moralisation s'exprimait par le recours aux exemples (comme les vies de saints), modèles à imiter mais dont la perfection révélait en miroir les carences du commun

des mortels. Même si la moralisation se nourrit d'intentions louables, elles suscitent chez la personne visée de la souffrance ou de l'humiliation, accentuant la distance entre la personne qui parle et un coupable dont on attend qu'il change ou qu'il s'en aille. La conclusion, souvent prononcée, est que ce dernier s'est forgé lui-même son destin et qu'il en porte seul la responsabilité.

4.2 L'enfermement défensif

Face à un élément perturbateur, le groupe majoritaire essaie de contenir la situation avant qu'elle n'échappe à tout contrôle. Les acteurs de l'école veulent agir vite, les participantes ripostent immédiatement et en chœur. L'exclusion de ces derniers peut amener, en corollaire, la « bunkerisation » du collectif, qui peut être physique (multiplication des barrières pour l'école, contrôle à l'entrée, fermeture des portes), ou symbolique (repli frileux sur soi, fondamentalisme). On ne se sent bien qu'entre gens du même bord. Ce principe commode est à travailler dans les groupes de parole. Le préjugé selon lequel certaines familles se désintéressent de leurs enfants tient davantage à un décalage par rapport aux priorités, ce qui fait événement au cours des rencontres parentales, soudain le théâtre d'une juxtaposition inédite de visions du monde opposées. La réflexion prend alors un tour éthique : peut-on bouleverser les valeurs d'une famille en la dénigrant, ou en proposant des modes de faire qui lui sont étrangers ? Faut-il dire à une famille ce qui est bien, ce qui est mal ? Faut-il aider celui qui ne demande rien ? Celui qui, selon nous, a besoin d'une aide ? Et concernant les familles dites à risque, sur lesquelles s'exerce un suivi continu et systématique, comment ne pas exercer une sur-violence par principe ? Une maltraitance certaine peut s'exercer de la part du groupe envers un « coupable » (Barras, 2009).

4.3 La théorie de l'escalade

Selon la logique exprimée par le proverbe « Qui vole un œuf, vole un bœuf », une transgression même minime ouvre la voie à des actes plus graves. Dans le champ de l'éducation, la théorie de l'escalade est fréquente en ce qui concerne les punitions corporelles. La fessée a longtemps été considérée comme un moyen efficace de faire comprendre à l'enfant qu'il agit mal et qu'il doit s'amender. Aujourd'hui, les détracteurs sont nombreux à condamner un geste, n'étant ni efficace, ni utile, qui révèle surtout l'épuisement d'un parent qui n'en peut plus (Barras, 2010). Le blâme qui accompagnait l'affirmation de Marie sous-entend que cette mère est sur une mauvaise pente, surtout si elle est marquée par les stigmates d'une vie précaire. Le groupe anticipe un avenir funeste, comme le fait l'école pour le mauvais élève.

4.4 Nos convictions, une force d'inertie

Les convictions d'un groupe comportent une force d'inertie très puissante. Un travail d'accompagnement a pour tâche de mettre en débat cette force invisible et souterraine, touchant la pertinence ou la légitimité de son groupe de référence (la famille, le parti politique, l'institution). Ce travail s'effectue dans des espaces planifiés, mais l'essentiel se joue en dehors de tout calcul, arrive par effraction, ou se développe en sourdine (Cristol et Muller, 2013). Mais changer de conviction est un risque. Il est plus facile d'y renoncer pour garder l'assentiment du groupe, faisant taire sa raison, son jugement

ou son cœur pour éviter l'exclusion. Selon Festinger (1957), les gens cherchent auprès d'autrui une confirmation du bien-fondé de leurs opinions. Pour le maintien du lien social, ils se sentent tenus à accorder leurs pensées avec celles des autres et à se défendre de tout ce qui pourrait déstabiliser et mettre en danger cette cohésion. Pour les psychologues sociaux, plus la croyance porte sur quelque chose d'important, plus il est difficile d'y renoncer. *L'échec d'une prophétie* (Festinger et *al.*, 1993) décrit les réactions vécues par les croyants d'une secte qui avait prévu la fin du monde pour une date déterminée et qui, au lendemain du jour qui devait être le dernier, auraient dû se résoudre à l'évidence : la prédiction était fausse. Or l'évidence ne suffit pas à abandonner ses croyances, autrement dit à renoncer à une partie de soi-même et, par conséquent, à souffrir. Il était plus confortable de penser que les prières des fidèles avaient permis de remettre la fin du monde à une date ultérieure ou, dans un déni de réalité, que la prédiction s'était bel et bien produite mais sous une autre forme, en citant n'importe quel événement insolite. La logique cartésienne est insuffisante pour amener un changement. Ce renforcement par le groupe est présent dans tous les dispositifs de formation qui mettent en débat des certitudes bien pensantes (il faut exclure un élève dangereux, il faut blâmer une mauvaise mère).

Qu'il s'agisse de l'école, du travail ou de la famille, l'inclusivité est présentée depuis quelques années comme une démarche prometteuse, capable de conjuguer la diversité avec le bien commun. Mais si notre société prône l'ouverture, elle développe des stratégies contraires présentant l'exclusion comme la seule option possible, un choix certes malheureux mais inéluctable. Tout se passe comme si les personnes, sans être insensibles au discours inclusif, le gardent à distance, incapables d'en faire une pratique ou de le transposer dans leur situation à elles.

Nos deux exemples ont connu des avancées et des régressions au cours de leur développement. Si l'évaluation ne devait se centrer que sur le sort des protagonistes, il faudrait reconnaître que les situations n'ont pas connu de fin heureuse.

5 Conclusion

Une démarche d'accompagnement a pour objectif de débusquer le non-dit qui souvent, comme dans les exemples présentés, se pare d'arguments moralisateurs au-dessus de tout soupçon. L'accompagnateur défend une posture éthique qui peut également l'amener à tomber dans les travers qu'il dénonce. Cette mise en abyme doit conduire à la vigilance et l'amener à s'observer lui-même, à se distancer de ses catégories mentales alors même qu'il s'en sert pour les mettre au travail. Cette « torsion » de la raison sur elle-même permet de s'écarter du théâtre qu'est parfois le lieu de l'intervention. L'accompagnateur doit se garder d'entrer dans l'arène et garder une posture réflexive vis-à-vis de ce qu'il ressent.

Les « idées reçues » d'un camp sont les arguments raisonnables du camp adverse et les mêmes mots peuvent désigner des réalités opposées selon qui les prononce. Les individus sont à la fois victimes et acteurs de ce malentendu. Dans les exemples présentés, les acteurs se posent en défenseurs d'idées politiquement et socialement en vogue, favorables à l'ouverture et à l'égalité, à l'accueil de la diversité et à l'inclusion. Toutefois, ils sont capables de sacrifier ces concepts généreux à des injonctions

jugées prioritaires, comme le bien supérieur ou la sécurité du groupe. Il en résulte un état « d'inter-incompréhension » (Mainguenau, 1984) dans lequel les acteurs majoritaires opposent à un discours d'inclusion auquel ils adhèrent intellectuellement, à une action qui contredit ce principe. Le dialogue de sourds qui s'ensuit repose non pas sur des termes ou des concepts incompris, mais sur des présupposés idéologiques qui choisissent les éléments favorables à une vision des choses et qui éliminent ou simplement ignorent les autres (Angenot, 2007). Une vision pessimiste de la situation nous pousserait à ne voir dans une demande d'accompagnement qu'un prétexte pour imposer une décision impopulaire en l'incluant dans d'un jeu démocratique dont les dés seraient pipés. Nous préférons y voir les germes d'un processus de changement à l'œuvre, qui évolue d'une façon non linéaire mais qui, un jour, peut se révéler féconde.

Références bibliographiques

Angenot Marc. (2007), « Nouvelles figures de la rhétorique : la logique du ressentiment », *Questions de communication* (12), 57-75.

Barras, Christine (2015), « Que faire des 'pommes pourries' dans une école ouverte à tous ? », *in* Manço, Atlay (dir.) *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, L'Harmattan, Paris (123-144).

Barras, Christine, *Sociologie de la fessée. Réflexion sur la violence ordinaire dans la famille*. Eclectica, Genève, 2010.

Barras, Christine, *Les groupes de parole pour les parents. Comment développer ses compétences parentales sans le recours à un expert*. De Boeck, Bruxelles, 2009.

Boudon, Raymond, *L'idéologie. L'origine des idées reçues*. Fayard, Paris, 1989.

Boudon, Raymond, *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Fayard, Paris, 1990.

Bourdieu, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement.* Éditions de Minuit, Paris, 1979.

Cristol, Denis ; Muller Anne (2013), « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », *Savoirs* (32), 11-59.

Festinger, Leon, *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press, Stanford CA, 1957.

Festinger, Leon ; Riecken Hank ; Schachter, Stanley, *L'échec d'une prophétie. Psychologie sociale d'un groupe de fidèles qui prédisaient la fin du monde*. PUF, Paris, 1993.

Foucault, Michel (2012), *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France 1975-1976*. Édition numérique établie, dans le cadre de l'association pour le centre Michel Foucault sous la direction de Ewald, François ; Fontana, Alessandro. par Bertani, Mauro, `https://monoskop.~org/images/9/99/Foucault_Michel_Il_faut_defendre_la_societe.pdf`

Girard, René, *Le bouc émissaire*. Grasset, Paris, 1982.

Manço, Altay. (2016). Psychologie et migration : orientations dans le domaine de la santé mentale. Dans Snoeck, Luc ; Manço, Altay (dir.) *Soigner l'Autre en contexte interculturel,* L'Harmattan, Paris (19-31).

Maingueneau Dominique, *Genèses du discours*. Mardaga, Bruxelles, 1984.

Moscovici, Serge, *La Psychanalyse, son image et son public*. PUF, Paris. 1976.

Paul, Maela, *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck, Bruxelles, 2016

Pianelli Carine ; Abric Jean-Claude ; Saad, Farida (2010), « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* (86), 241-274.