



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Curchod-Ruedi, D. (2017). Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 21-28.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2017.040>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Denise Curchod-Ruedi, 2017

Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant

Denise Curchod-Ruedi

Cet article explore sous un éclairage psychologique la question du possible conflit de loyauté chez l'enfant entre convictions religieuses et savoirs savants. La tension entre les deux et la neutralité prescrite dans les écoles génèrent la plupart du temps un discours où les divergences sont minimisées, voire masquées afin de ne pas menacer la sécurité affective de l'enfant. L'expérience et les études montrent toutefois que les contradictions bien délimitées dans leur contexte créent moins d'anxiété chez les enfants puisqu'ils et elles peuvent les traiter cognitivement. S'appuyant sur les travaux du développement des compétences sociales et en particulier la théorie de l'esprit, la possibilité de nommer les positions divergentes est présentée comme le moyen d'alléger le conflit de loyauté. En effet, cette mise en évidence permettrait à l'enfant de « penser » la diversité des points de vue, ne serait-ce qu'entre savoirs savants et croyances.

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht unter einem psychologischen Gesichtspunkt die Frage eines möglichen Loyalitätskonfliktes zwischen religiösen Überzeugungen und wissenschaftlichem Wissen beim Kind. Die Spannung zwischen den beiden und die vorgeschriebene neutrale Haltung der Schule generieren in der Regel einen Diskurs, bei welchem die Divergenzen minimiert bzw. verschleiert werden, um die emotionale Sicherheit des Kindes nicht zu bedrohen. Erfahrungen und Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Widersprüche, wenn sie gut kontextualisiert werden, weniger Ängstlichkeit bei den Kindern hervorrufen, da sie kognitiv mit diesen umgehen können. Im Rückgriff auf die Arbeiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und insbesondere auf die *Theory of Mind* wird die Möglichkeit, die divergierenden Positionen zu benennen, als Mittel präsentiert, um den Loyalitätskonflikt zu mildern. In der Tat erlaubt das Aufzeigen der verschiedenen Positionen dem Kind, die Diversität der Standpunkte zu « denken », sei es auch nur zwischen religiösen Überzeugungen und wissenschaftlichen Wissen.

Summary

This article explores from a psychological standpoint the possible conflict of loyalty in the child between religious convictions and scientific knowledge. This tension and the neutrality prescribed in schools mostly give rise to a discourse in which divergences are minimised or even masked to avoid threatening the child's emotional security. Experience and research show, however, that contradictions that are well defined in their context generate less anxiety in children because they can process them cognitively. Based on works on the development of social competences and in particular theory of mind, the possibility of naming divergent positions is presented as the means of alleviating the conflict of loyalty: this exploration could enable the child to understand the diversity of points of view, at least as regards scientific knowledge and beliefs.

1 Introduction

La question qui se pose à tout enseignant-e d'Éthique et culture religieuse est l'éventuelle tension pour les élèves entre ce qui est enseigné à l'école et les croyances véhiculées par le milieu familial, ce qui amène à cette interrogation : « *Placer l'enfant dans une position de conflit entre convictions religieuses et contenus scientifiques a-t-il une vertu ? Est-ce dommageable pour la construction identitaire de l'enfant ? Quelle place donner à la loyauté familiale ? Comment garantir la sécurité affective de l'enfant ?* » (Desponds, Durisch Gauthier & Fawer Caputo, 2014). Le présent article tente de discuter ces questions sous l'angle du développement psychologique de l'enfant selon l'approche interactionnelle. Il se déroule selon deux axes de réflexions. D'abord la question du conflit de loyauté chez l'enfant est un aspect fondamental lorsque nous considérons que certain-e-s élèves doivent aborder des réalités difficilement conciliables en lien avec l'éthique et les traditions religieuses. Le deuxième questionnement porte sur la possibilité de nommer des positions divergentes en vue d'alléger ce conflit de loyauté. La proposition est de

« décortiquer » en quoi le conflit de loyauté peut être tolérable pour l'enfant ou, au contraire, représenter un obstacle insurmontable dans son développement et la régulation de ses comportements et émotions. Les considérations qui suivent ainsi que les propositions concernent des élèves dont la tradition religieuse pourrait entrer en opposition avec les savoirs prodigués à l'école. Toutefois, elles ne concernent pas le problème actuellement préoccupant des fondamentalismes religieux. En effet, ce phénomène procède de nombreux facteurs complexes qui dépassent largement la réflexion psychologique qui suit. De plus, il ne concerne qu'un petit pourcentage d'élèves et devrait faire l'objet d'une réflexion spécifique.

2 La loyauté

Il convient ici de développer le concept de loyauté familiale qui est souvent utilisé en milieu scolaire sans que soit toujours clarifié le sens de ce terme.

2.1 La loyauté familiale

Rappelons d'abord que la loyauté, chez l'enfant, n'est pas liée à une sensibilité particulière de l'individu. Elle est plutôt considérée comme un devoir à l'égard de sa famille auquel chacun de nous est soumis dans une plus ou moins grande mesure. La loyauté à la tradition familiale représente parfois une contrainte considérable bien que la plupart du temps inconsciente. En effet, la loyauté est le lien résistant et profond qui unit entre eux les membres de la même famille permettant de dépasser les conflits (Goldbeter-Merinfeld, 2005). Par sa filiation, l'enfant éprouve d'emblée un devoir éthique à l'égard de ses propres parents. Il procède d'une conviction intime exempte d'arguments rationnels qui fait partie de l'héritage familial et culturel et ancre l'individu dans son identité (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973, 1984 ; Ducommun-Nagy, 2006). Les adultes ont souvent tendance à sous-estimer ce que les enfants sont capables de mobiliser en vue de protéger leur famille ou certain-e-s de ses membres. Leur loyauté consiste alors à accomplir leur « devoir filial ».

Pour illustrer leur loyauté à l'égard de leurs parents, voici une observation¹ faite au sein d'une institution accueillant de très jeunes enfants séparé-e-s de leur famille pour des raisons psychosociales ou médicales. Certain-e-s arrivent dans ce lieu d'accueil avec un retard de développement imputé au manque de stimulation et de sécurité qu'offre la cellule familiale. Ces enfants sont alors pris-e-s en charge par une équipe éducative chevronnée, attentive à leurs besoins spécifiques. Une attention particulière est apportée aux soins, au langage, aux jeux et à la sécurisation des enfants placé-e-s. Pour certain-e-s, la reprise du développement est spectaculaire. D'autres, au contraire, stagnent, voire s'étiolent et cela malgré d'apparentes relations privilégiées avec leur-e adulte de référence. La perturbation du développement peut être attribuée au fait que ces enfants sont séparé-e-s de leur mère ou de leur figure d'attachement. En effet, la séparation précoce a été reconnue comme responsable des troubles des enfants placé-e-s (voir à ce propos Bowlby, 1978 ; Pierrehumbert, 2003). Cette dimension ne permet toutefois pas d'expliquer pourquoi certain-e-s reprennent leur développement malgré, et peut-être grâce à la séparation alors que d'autres stagnent, voire régressent.

Une longue réflexion sur ce qui contribue à faire la différence entre les processus d'évolution de ces enfants a été menée en équipe. Des observations minutieuses des enfants, de leurs familles et des interactions entre les professionnel-le-s et ces dernières ont été notées et analysées.

Cette approche interactionnelle a permis de mettre en lien l'accablement de certain-e-s enfants et l'attitude des parents durant les visites ainsi que leur réaction au placement. Pour certains de ces parents, le placement est un véritable soulagement tant leur situation de vie affective et sociale est précaire. Confrontés à leur impuissance à assurer le quotidien et la protection de leur enfant, ils s'en remettent à l'équipe éducative avec soulagement. D'autres vivent le placement de leur-e enfant comme une injustice intolérable et, plus ou moins consciemment et explicitement, donnent le message à l'enfant de ne surtout pas faire confiance aux professionnel-le-s. Ce sont précisément ces enfants dont le développement stagne. Il est possible de comprendre cela comme une telle loyauté à leur parent, qu'ils ou elles se ferment à ce qui vient de leurs éducateurs ou éducatrices et ne peuvent donc pas bénéficier de leur soutien. Nous comprenons par cet exemple la puissance du devoir de loyauté de certain-e-s très jeunes enfants à l'égard de leur famille lorsqu'ils ou elles ont intériorisé que « la loyauté de base consiste (...) à œuvrer pour la survie du groupe » (Heireman, 1989, p. 47). La survie consiste ici à sauvegarder la dignité de la famille et à

¹ Les exemples sont tous issus de la pratique clinique de l'auteure. Ils ont été largement anonymisés par respect de la sphère privée des protagonistes.

ne pas trahir la lignée familiale en confiant l'éducation de l'enfant à des « étrangers ». La seule solution, parfois bien incertaine, consiste alors à créer un lien de confiance avec les parents afin que l'enfant n'ait pas à lutter contre ce devoir de loyauté. Elle consiste aussi à délimiter la part des parents, inaliénable, dans l'évolution de l'enfant, et la part des professionnel-le-s qui viennent en renfort à l'éducation. Inutile de préciser qu'une telle démarche est longue et souvent périlleuse. La loyauté filiale s'observe également par les phénomènes de parentification visant à réguler l'organisation du système familial, que nous décrivons ci-dessous.

2.2 La parentification

Certain-e-s enfants, parfois encore très jeunes, sont capables de prendre soin de leurs parents en utilisant des compétences complexes. On parle alors de parentification qui se définit comme la capacité, pour un-e enfant, de prendre des responsabilités à l'égard de ses parents, parfois disproportionnées en regard de son âge et son niveau de développement (Le Goff, 2005). Le processus de parentification se déroulerait sur plusieurs générations et pourrait contribuer à rééquilibrer les relations intergénérationnelles lorsque ces dernières sont menacées (Boszoranyi-Nagy, 1973, 1984). Cette donnée semble pertinente pour notre propos puisqu'elle montre l'importance de la mission qui incombe à certain-e-s enfants en lien avec leur filiation et leur culture. C'est ainsi que dans certaines situations, la parentification est une ressource nécessaire pour toutes et tous et elle peut devenir un facteur de résilience familiale.

Pour illustrer la parentification et la responsabilité que prennent parfois de très jeunes enfants à l'égard de leurs parents, évoquons ici François, petit garçon de quatre ans placé en institution en raison de la maladie mentale de sa mère. Lors des visites de cette dernière, souvent enfermée dans une « bulle », l'enfant multiplie les stimulations, allant jusqu'à se mettre réellement en danger afin que sa mère, contrainte de lui accorder de l'attention, parvienne à établir une relation avec lui. Il grimpe par exemple ostensiblement sur une accumulation de tables et chaises d'enfant des plus instables, suscitant finalement la peur chez sa mère et donc son attention : soudainement rappelée à la réalité du danger que court son enfant, elle se précipite pour le protéger.

Un autre exemple de parentification davantage lié à la loyauté est celui d'Emmanuelle², 6 ans. Cette petite fille a pour tâche de rassurer sa mère sur ses compétences de parents. La mère élève seule ses trois enfants et rencontre de grandes difficultés financières et sociales. Elle craint qu'on lui retire la garde de ses enfants. Elle explique qu'elle veut que son enfant soit bien soignée et qu'elle n'ait pas à subir la précarité de la situation familiale. Or, Emmanuelle fréquente une classe où la promotion de l'alimentation saine est très présente. L'enseignante inculque patiemment à ses élèves les règles de la diététique, abordant en particulier le thème des « récréations ». Les élèves discutent la liste des aliments considérés sains pour une collation et ceux qui sont « proscrits ». Pourtant, Emmanuelle amène régulièrement à l'école des boissons sucrées, des viennoiseries ou un paquet de chips ce qui indignent l'enseignante. Cette dernière répète les recommandations à l'élève qui baisse la tête et ne répond rien. L'enseignante est perplexe et l'élève continue à exhiber ses collations non conformes aux règles de l'hygiène alimentaire. Comment comprendre cette situation ? La relation de réciprocité entre la mère et ses enfants repose sur le contrat suivant : je me battrais pour que vous restiez auprès de moi mais vous devez manifester combien je suis une bonne mère, ce qu'accomplit fidèlement Emmanuelle en affichant des aliments « riches », révélateur de l'attention maternelle. Au risque d'être considérée comme inacceptable en regard des valeurs prônées par l'enseignante et de se dévaloriser aux yeux de ses camarades, la fillette voue une loyauté sans faille au pacte familial, croyant ainsi protéger sa mère du regard jugeant du monde extérieur. Le fait que ce pacte repose sur des valeurs inconciliables avec celles prônées par l'enseignante donne encore plus de poids à l'abnégation de la fillette en regard de la conformité à ses pair-e-s.

La situation d'Emmanuelle représente un aspect des innombrables conflits de loyauté dans lesquels peuvent être placés les élèves lorsque l'école énonce fortement des valeurs qui remettent en question les qualités parentales. L'une des manières de résoudre ce conflit, pour l'élève, est de prendre le parti de protéger le parent à tout prix ce qui est une forme de parentification.

2.3 Le mythe familial

Afin de mieux appréhender la fonction de la loyauté, il faut ici évoquer le mythe familial. D'abord, rappelons que les mythes sont généralement considérés comme des récits traditionnels mettant en scène des divinités et des héros. Ils ont pour fonction de légitimer une vision du monde et de structurer les relations entre les membres d'un

2 Vignette clinique reprise de l'ouvrage Curchod-Ruedi & Doudin (2015).

même groupe (Saïd, 2008). Le mythe, dans la famille est, lui, garant de l'unité familiale. Pour Neuburger (1995), la famille est « une matrice relationnelle pour l'individu ». C'est sa stabilité, sa structure qui garantit à l'individu son appartenance au groupe grâce au ciment qu'est le mythe familial. Pour Byng-Hall (1979), c'est le contenu du mythe familial qui met en évidence ce qui doit être fait et maintenu. Donc, la famille se réfère au mythe pour se protéger de sa dissolution.

Ainsi, dans cette famille très croyante et pratiquante, dont le père et la mère se sont connus dans leur église, le mythe protecteur est une amplification d'un mythe qui se nourrit de la tradition religieuse. Il énonce que les épreuves de la vie sont envoyées pour renforcer la foi. Ils ont deux enfants dont l'un est lourdement handicapé. L'acceptation n'a pu se faire qu'en sublimant l'acte d'élever un enfant si difficile, comme une mise à l'épreuve divine qu'il fallait accepter dans la sérénité. Le consentement s'est métamorphosé en véritable apologie du handicap. Quelle pouvait être la place de la petite sœur, vive, intelligente, dans un milieu où le handicap était présenté comme un don du ciel ?

2.4 Des loyautés familiales, culturelles et religieuses

Pour être protecteur, le mythe familial s'appuie sur une série de croyances qui doivent impérativement être partagées par tous les membres du groupe familial. Lorsque ce dernier se sent menacé dans ses croyances, les pensées défensives à l'égard de l'extérieur ont tendance à s'amplifier. C'est à cette condition que la cohésion interne et la protection externe peuvent être assurées. Le mythe familial est donc un organisateur qui remplit une fonction d'équilibre d'autant plus sollicitée que le groupe considéré est en souffrance, en difficulté, en crise. Cette dimension est à considérer pour des familles fragilisées ou issues de groupes minoritaires. Le mythe serait alors une référence qui donne forme à la réalité en la reconstruisant à chaque instant (Caillé & Rey, 1988). C'est pourquoi les thérapeutes familiaux relèvent le danger que le mythe familial soit discrédité puisque c'est tout l'équilibre qui risque d'être affaibli.

C'est la plupart du temps à propos de cette loyauté au mythe familial qu'on évoque le conflit d'un élève qui se verrait confronté à une incompatibilité des valeurs prônées dans la famille et des savoirs transmis à l'école.

L'histoire suivante illustre la force de cette loyauté qui peut amener une élève à rompre la relation avec une enseignante qui avait pourtant investi une énergie considérable à lui venir en aide³. Leïla est en dernière année de l'école obligatoire. Cette élève obtient de bons résultats scolaires et aspire à faire un apprentissage dans la vente. Or, son père, qui se réclame d'un islam traditionaliste, y est opposé. La jeune fille se confie à son enseignante qui entreprend toutefois des démarches pour trouver une place de stage. Le stage, accepté par la famille, se déroule bien et une place d'apprentissage est proposée à la jeune fille. Pourtant, la proposition faite au père se heurte à un refus catégorique. Il considère, non seulement que l'apprentissage est inutile pour sa fille mais qu'il représente un risque dont il veut la protéger. Selon lui, la place d'une fille est à la maison. L'enseignante s'est beaucoup investie dans la situation et se trouve face à une impasse. Le contrat d'apprentissage devrait être signé, le père refuse, l'enseignante cherche à convaincre Leïla de s'affirmer face à lui. Une semaine après, la jeune fille annonce par un petit billet à son enseignante qu'elle n'est plus intéressée par l'apprentissage. Elle adopte une attitude fuyante et manifeste subitement une certaine animosité à son enseignante alors qu'auparavant, la relation était basée sur la confiance et la cordialité.

Dans cette situation, les valeurs inconciliables de la famille et de l'école ont créé chez l'élève un conflit de loyauté tel que l'intervention généreuse de l'enseignante a finalement été perçue par Leïla comme suspecte. Il apparaît encore ici combien, lorsqu'une famille est fragilisée pour des raisons sociales ou culturelles, les conflits de valeurs risquent d'attenter au "ciment familial" et de menacer la survie du groupe. Parfois, les divergences au niveau des valeurs peuvent être identifiées et verbalisées avec l'élève et son entourage. Ce n'était pas le cas dans cette situation. L'enseignante, très blessée est restée dans l'incompréhension de la réaction de son élève. Ainsi la dimension de loyauté, qu'elle soit visible ou non peut faire obstacle aux meilleures propositions des enseignant·e·s. En effet « la loyauté est une forme préférentielle d'engagement, elle nous force à faire passer les intérêts d'une personne ou d'un groupe avant ceux des autres, voire des siens propres » (Ducommun-Nagy, 2006, p. 81).

La situation de Leïla illustre qu'au-delà des loyautés familiales, les loyautés culturelles et religieuses sont les plus fortement ancrées. En effet, leur fonction de ralliement procède des transmissions intergénérationnelles. Selon cette approche, le réseau de loyauté à l'intérieur d'un groupe suppose un ensemble d'attentes collectives que

3 Situation reprise de Curchod-Ruedi & Doudin, 2015.

chaque membre doit honorer. Ainsi, chaque individu reçoit, avant même sa naissance, une tâche, un mandat qui le rend redevable à l'égard non seulement de sa famille mais de sa communauté toute entière (Goldbeter-Merinfeld, 2010).

3 Les doubles contraintes ou injonctions paradoxales

Le concept de double contrainte ou injonction paradoxale est issu de la célèbre *école de Palo Alto* en Californie qui développa dès le milieu du 20^{ème} siècle l'étude scientifique des mécanismes de la communication dans les systèmes humains. Selon cette école, la double contrainte exprime deux injonctions qui s'opposent, l'obligation de chacune contenant une interdiction de l'autre, ce qui rend la situation a priori insoluble (Bateson, 1972). Le paradoxe se définit donc comme la simultanéité de deux éléments contradictoires qui s'excluent l'un l'autre. Dans cette situation, le choix n'est pas possible.

Le paradoxe, en soi, peut représenter une énigme qui enrichit la pensée. Ainsi Rothenberg (1979) dit que ce qui réunit les grand·e·s savant·e·s et les artistes est leur capacité de réflexion paradoxale. Toutefois, un tel talent n'est pas donné à chacun·e et ne saurait se manifester chez des enfants encore trop jeunes pour appréhender une telle complexité. C'est ainsi que le paradoxe, s'il peut être un enrichissement dans certains domaines peut aussi représenter un danger pour le développement tant cognitif qu'affectif de l'enfant.

Bateson exprime ainsi l'état auquel conduit une injonction paradoxale : « Vous êtes damné si vous le faites, et vous êtes damné si vous ne le faites pas ». La double contrainte ou injonction paradoxale enferme donc dans une situation dont il est impossible de sortir tant que les deux tendances restent amalgamées.

Dans la situation qui nous occupe, l'enfant dont les croyances familiales sont incompatibles avec ce que révèlent à l'*évidence* les savoirs savants, serait ainsi soumis à des injonctions paradoxales. Face à l'imbroglie que peut générer chez l'élève la simultanéité de ces messages inconciliables, la seule issue apparaît être la différenciation explicite entre savoirs et croyances et la possibilité de nommer et préciser les positions divergentes. C'est ce que nous développons ci-dessous.

3.1 Savoir savants et croyances

Mais revenons au questionnement initial de cette réflexion : « *Placer l'enfant dans une position de conflit entre convictions religieuses et contenus scientifiques a-t-il une vertu ?* »

Nous avons montré la puissance des croyances qui font partie de l'héritage familial et culturel et, de ce fait, ancrent l'individu dans son identité (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973, 1984 ; Ducommun-Nagy, 2006). Fondamentalement, les savoirs savants qui s'appuient sur la connaissance ne sauraient les supplanter. De plus toute thèse de la préséance du savoir sur la croyance ne peut être légitimée que par le contexte. Si le savoir tend à considérer ce qui est démontrable scientifiquement, il ne déloge en rien la puissance des croyances. Une analyse systémique du lien complexe entre savoir et croyances permet de constater que ce sont deux lectures de la réalité de niveau logique différent. La croyance procède d'une vérité irréfutable alors que le savoir procède d'une construction de la pensée qui peut à tout moment être remise en question.

Parler de l'enfant en position de conflit entre conviction religieuse et contenus scientifiques nous semble ne pas tenir compte de ces différences de nature entre croyance et savoir. La construction identitaire de l'enfant pourrait être malmenée dans le cas extrême où la préséance des savoirs scientifiques sur les croyances religieuses lui serait assénée. Et nous serions dans la situation paradoxale où les savoirs scientifiques sont traités selon le même paradigme que la croyance. La situation devient alors inextricable et peut générer une forme de paralysie de la pensée, voire de l'action (voir à ce propos Bateson, 1972, 1977) face à ce qui est considéré comme une double contrainte.

Dès l'instant où le discours porte sur les savoirs scientifiques, aussi solides et irréfutables soient-ils, il devient indispensable d'adopter un discours axé sur la construction du savoir, à l'opposé de toute déclaration de nature dogmatique. Les savoirs sont du domaine de la pensée et peuvent être soumis à discussion, argumentation, remis en question, ce qui, répétons-le, n'est pas le cas pour ce qui procède du mode des croyances. C'est donc dans ce niveau logique que la différenciation devient possible.

4 Nommer des positions divergentes : une approche des cognitions sociales

Pour concevoir la manière dont les enfants sont capables, très jeunes, de comprendre que les états mentaux (idées, pensées, opinions) peuvent diverger d'une personne à l'autre, arrêtons-nous brièvement sur le développement des cognitions sociales (par ex. Le Gall et al., 2009). Ce terme désigne les processus cognitifs comme la mémorisation, l'attention, le raisonnement mais aussi les émotions qui déterminent la perception et la compréhension du monde social. Ces approches ont fait l'objet de nombreux travaux que nous ne saurions développer en détail ici. Nous nous contentons donc d'en donner les grandes lignes.

Piaget et ses héritiers se sont concentrés sur le développement de la compréhension du monde physique chez l'enfant. Les psychologues se sont ensuite penchés sur la manière dont l'enfant se forge progressivement une image de ses états mentaux propres ainsi que des états mentaux d'autrui. Ce champ de recherche connu sous le terme de « théorie de l'esprit » (voir par exemple Nades-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) ouvre de nombreuses pistes d'exploration de la cognition infantile. Il apparaît en effet que les enfants, très jeunes déjà, construisent des théories pour essayer de se représenter les pensées, les croyances et les désirs des autres (Deneault et Morin, 2007). Vers quatre à cinq ans, l'enfant comprendrait que les états mentaux ne sont pas des « fidèles copies de la réalité » (Nades-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p. 33).

Afin de minimiser les conflits de loyautés évoqués plus haut, la tendance pourrait être de taire les différences en termes de convictions religieuses mais aussi entre croyances et savoirs scientifiques. La proposition serait de minimiser ces divergences, voire de les masquer afin, par exemple, de ne pas menacer la sécurité affective de l'enfant, d'éviter les confrontations ou de respecter la neutralité religieuse prescrite. La transmission aux élèves s'appuierait alors sur des valeurs communes, voire universelles ou encore sur les fondements de l'éthique ou de la citoyenneté. Si cette démarche est de la plus haute importance, elle nous semble réductrice. Elle reflète vraisemblablement une compréhension incomplète de la neutralité d'une part, des capacités d'ouverture et de compréhension des élèves d'autre part.

Une analogie simpliste pourrait être faite avec la situation d'un-e enfant dont les parents sont séparés et qui développerait des divergences dans leur manière de vivre, leurs valeurs ou leur philosophie de vie. Les cliniciens traitent souvent ce genre de problème. Lorsque le discours se veut entièrement cohésif, non jugeant, voire neutre parce que les parents croient ainsi protéger leur enfant, le langage non-verbal, les allusions, les comportements viennent le démentir. Comme les enfants sont souvent plus réceptifs et réceptives au non-verbal qu'aux discours, leur désarroi ne peut qu'en être accru. Ils et elles doivent affronter une réalité de l'ordre de l'injonction paradoxale ou de la double contrainte.

Dans ce genre de situation, la clé consiste à expliciter clairement à l'enfant « ce que pense, fait ou croit la mère », ce que « pense, fait ou croit le père » et en quoi leur position est divergente parce qu'ils sont différents. En insistant sur la compréhension que peut avoir l'enfant de la position de son père et de la position de sa mère, on peut légitimement penser que l'aspect purement émotionnel est régulé. C'est ainsi que, tant l'expérience que les études montrent que les contradictions bien délimitées dans leur contexte créent moins d'anxiété chez les enfants puisqu'ils et elles peuvent les traiter cognitivement (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Concrètement, cela signifie que penser les différences ne suppose pas de renier l'un-e ou l'autre des partenaires puisque les divergences peuvent être discutées sans que le lien affectif ne soit menacé. Les propos du type : « chez papa, ça se passe comme ça et chez maman, c'est autrement » peuvent parfaitement être assimilés par un-e très jeune enfant. Cela ne signifie pas qu'il n'en souffrira pas mais du moins aura-t-il ou aura-t-elle la possibilité de préserver sa capacité de penser et d'explorer. On parle alors de mentalisation que Debbané (2016) décrit comme une fonction de réflexion qui permet à l'individu de se construire progressivement une compréhension de toute nouvelle interaction humaine. Elle est considérée comme indispensable à l'évolution de l'espèce par Fornagy (2011). Debbané relève que la compréhension des comportements humains en termes d'états mentaux est une compétence qui peut s'acquérir. Plus concrètement ce serait la capacité de s'expliquer les comportements humains (les siens et ceux d'autrui) en prenant en compte les états mentaux comme les intentions, les désirs, les croyances et les émotions en reconnaissant que ces états mentaux peuvent être semblables ou différents des siens propres (Decety, 2004).

Pour revenir à notre propos et selon ces modèles du développement de la cognition sociale, il devient envisageable de mettre en évidence les différences entre, d'une part, les grandes mouvances religieuses, et d'autre part les diversités d'approches. La formulation pourrait être, par exemple : « certain-e-s se réfèrent à ce qui est démontré scientifiquement, c'est le cas à l'école. D'autres croient ce que racontent leurs parents ou les guides religieux ».

Cette vision permet d'aborder le fait que certain·e·s soutiennent le discours scientifique alors que d'autres ont besoin de s'immerger dans les croyances. Selon cette proposition, le développement de la cognition sociale se contenterait de mettre en évidence des constructions mentales diverses sans se prononcer sur la prééminence de l'une ou de l'autre, à savoir des contenus scientifiques sur les croyances. Cette position permet la réflexion avec les élèves en s'appuyant sur leurs compétences à construire des théories pour essayer de se représenter les pensées, les croyances et les désirs des autres et les différences avec les siennes propres.

5 Conclusion

La question initiale posée était : « *Placer l'enfant dans une position de conflit entre convictions religieuses et contenus scientifiques a-t-il une vertu ? Est-ce dommageable pour la construction identitaire de l'enfant ? Quelle place donner à la loyauté familiale ? Comment garantir la sécurité affective de l'enfant ?* » (Desponds, Durisch Gauthier & Fawer Caputo, 2014). Notre réflexion s'appuie sur trois piliers permettant l'exploration de ces interrogations.

D'abord, une exploration de la loyauté envers sa famille mais aussi sa culture a démontré, en lien avec le concept de mythe familial, son importance au sein des fondements mêmes de l'identité de chacun·e. Ensuite, une différenciation des niveaux logiques entre « savoirs-savants » et « croyance » incite à ne pas sous-estimer le pan inébranlable des croyances alors que le savoir est un objet soumis régulièrement à la pensée et à l'investigation critique. Une mise en garde rappelle que traiter les savoirs avec dogmatisme revient à les ramener au niveau des croyances, biais qu'il s'agit d'éviter notamment en sciences humaines et sociales. Le troisième pilier de notre réflexion expose le concept de cognition sociale avec ses dimensions de théorie de l'esprit et de mentalisation. Ce modèle décrit un enfant capable de faire la différence entre ses propres croyances, savoirs et actions et celles d'autrui. Plus encore, elle permet de soumettre à la réflexion de l'enfant des lectures différenciées de ce qui fait référence : savoirs savants ou croyances issues de la tradition familiale. Ces éléments de la psychologie du développement de l'enfant nous semblent primordiaux. Ils rendent imaginable d'aborder avec des élèves des concepts aussi complexes que la diversité des lectures de la réalité et la manière dont nous construisons le réel.



A propos de l'auteure

Denise Curchod-Ruedi, psychologue psychothérapeute FSP, est professeure-formatrice à la Haute Ecole pédagogique de Lausanne (Suisse). Elle est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte » qui travaille sur l'application de la psychologie aux domaines de l'éducation et de la formation. Elle mène des enseignements et des recherches sur la santé psychosociale des actrices et acteurs de l'école. Un intérêt particulier est porté aux facteurs de protection que sont le recours au soutien social, la régulation des émotions, l'éthique relationnelle, la collaboration, le sentiment d'appartenance. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseuse.
denise.curchod@hepl.ch

Références

- Bateson, G. (1972, 1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (1973, 1984). *Invisibles Loyalties*. New York : Brunner/Mazel.
- Bowlby, J. (1978). *La séparation, angoisse et colère*. Paris : PUF.
- Byng-Hall, J. (1979). Re-editing Family Mythology during Family Therapy. *Journal of Family Therapy*, 1(2), 103-106.
- Caillé P. & Rey Y. (1988). *Il était une fois...du drame familial au conte systémique*. Paris : ESF.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Soutien social, modèle d'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- Debbané, M. (2016). *Mentaliser. De la théorie à la pratique clinique*. Bruxelles : De Boeck.
- Decety, J. (2002). « Naturaliser l'empathie », *L'encéphale*, 28, 9-20.
- Deneault, J. & Morin, P. L. (2007). La théorie de l'esprit : ce que l'enfant comprend de l'univers psychologique. Dans S. Larivée (dir.), *L'intelligence, Tome 1 : Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p.154-162). Montréal : ERPI.
- Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Fawer Caputo (non publié, 2014). *Appel à communication pour le colloque « Éthique et cultures religieuses en tensions : Entre respect des convictions et enseignements des sciences humaines »*.
- Ducommun-Nagy, C. (2006). *Ces loyautés qui nous libèrent*. Paris : JC Lattès.
- Goldbetter-Merinfeld, E. (2010). Loyauté familiale et éthique en psychothérapie. Introduction. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(44), 5-11.
- Heireman, M. (1989). *Du côté de chez soi. La thérapie contextuelle d'Yvan Boszormenyi-Nagy*. Paris : ESF.
- Le Gall, D., Besnard, J., Havet, V., Pinon, K. & Allain, P. (2009). Contrôle exécutif, cognition sociale, émotions et métacognition. *Revue de neuropsychologie*, 1, 24-33.
- Le Goff, J.F. (1999). *L'enfant, parent de ses parents. Parentification et thérapie familiale*. Paris : L'Harmattan.
- Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A. F. (2011). Evaluer la compréhension des états mentaux « émotions » et « croyances ». Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *Théorie de l'esprit : Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (p. 95-124). Bruxelles : De Boeck.
- Neuburger, R. (1995). *Le mythe familial*. Paris : ESF.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien : théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.
- Rothenberg, A. (1979). *The Emerging Goddess*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saïd, S. (2008). *Approches de la mythologie grecque. Lectures anciennes et modernes*. Paris : Les Belles Lettres.
- Thommen, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. Dans A. Blaye & P. Lemaire (dir.), *Le développement cognitif de l'enfant* (p. 65-94). Bruxelles : De Boeck.