

**LA
PROBLÉMATIQUE
DE L'AUTORITÉ
DANS LES
FAMILLES
MIGRANTES.
QUESTIONS
AUTOUR DE LA
PERMUTATION
DÉSYMBOLISANTE
DES PLACES**

**The problem of
authority within
migrant families.
Questions relating to
the non-symbolizing
change of places**

Sébastien
CHAPELLON*

*Psychologue clinicien à
l'Aide Sociale à l'enfance
de Guyane
Courriel :
sebastienchapellon@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Tandis que s'impose le constat d'une violence sans cesse accrue au sein des établissements scolaires, les héritiers de l'émigration nous forcent à penser la problématique d'une « antiscolarité » liée à l'émergence d'une difficulté familiale en mal de résolution.

Les écueils de la transmission générationnelle inhérents à la migration présentent un paradigme où se forment de nouvelles approches cliniques de la souffrance du lien social.

Carrefour où société et famille se rencontrent, et parfois s'entrechoquent, l'école devient un analyseur potentiel des conflits qui se sont noués dans l'enfant. La résolution de ces derniers nécessite une prise en charge, qui, pour être adéquate se situe à l'aune du groupal et du subjectif. Nous prendrons en compte le poids de la dette familiale par rapport à la question du « don de la scolarité ».

Mots-clés : héritage, conflit, migration, dette, « antiscolarité ».

ABSTRACT

As we cannot but notice that there is undoubtedly more and more violence at school, the migrants' sons and daughters compel us to think out the problem of an "antischooling" issue as an indicator of family difficulties that haven't been solved yet.

The problems of the generation-to-generation transmission inherent to migration are a paradigm in which new clinical approach to the social cohesion suffering are building up. In these conditions, school is the meeting point between family and society which sometimes arouses trouble, and school becomes a potential analyzer of the children's inner conflicts.

To solve these problems, the children have to be followed by psychologists, who should find solutions for the children themselves and also for the group they belong to, taking into account the weight of family debt in relation to the issue of the "donation of schooling".

Keywords: heritage, conflict, migration, debt, "antischooling".

Avec l'achèvement de l'aire industrielle, la France est passée d'une conception du travailleur émigré à celle plus élargie de la famille immigrée, en lien avec le développement du regroupement familial. Il aura fallu plus de trente ans pour voir dans les migrants, des immigrants, voués à s'installer, puis à s'enraciner dans une patrie à laquelle ils donneront des enfants.

Aujourd'hui des faits de société renvoient l'image d'une cohabitation malaisée entre les descendants de migrants et les institutions nationales. Pour certains d'entre eux les institutions à caractère social et l'école forment un prisme dans lequel se jouent et s'observent les dimensions de crise et de rupture. Ces lieux de vie et d'échange témoignent des problèmes spécifiques à la situation des héritiers de la migration, renvoyant, comme en miroir, un relatif échec des conceptions d'accueil et d'intégration. Les ruptures qui s'y profilent risquent d'imprégner profondément le projet d'avenir d'une société plurielle, initiée à l'école. Le rejet de jeunes présentant des signes ostentatoires d'appartenance, ou des comportements incommodes, nous interpelle comme le signe que des choses restent à résoudre.

Nous nous proposons d'analyser cette situation de conflits au travers d'exemples, nourrissant une herméneutique des désordres relationnels entre descendants de migrants et représentants de l'institution nationale, pour comprendre ce qu'ils réitèrent des conflits transculturels et transgénérationnels croisés. Les bouleversements psychiques imposés durant la migration seraient exportés à l'extérieur par les enfants : symptomatisant les souffrances du « corps familial ».

Le double caractère : individuel et social du problème de la transmission dans la migration oblige à penser les individus comme parties liées à une chaîne intergénérationnelle et intersubjective dont ils sont « *insécables* » (Kaës, 1993). Reste à explorer comment les lois propres à ces deux espaces distincts que sont la famille et la société s'influencent et se conflictualisent sur le tissu social, et plus particulièrement le milieu scolaire.

Nous chercherons quels sont les facteurs migratoires déstructurants, afin de repenser certaines modalités relationnelles à aménager avec l'enfant et sa famille, dans la perspective d'un accueil pontant ce qui s'est rompu. Ainsi, pour penser l'accompagnement des générations migrantes dans leur quête d'adhésion au tissu social nous orienterons notre navigation autour de deux questions phares.

- Comment les valeurs parentales issues d'un pays absent peuvent-elles se conjuguer avec les nouvelles « exigences » en vigueur dans la patrie d'immigration ?

- Quelle forme et fonction du dispositif sont à mettre en œuvre, lorsque la situation d'entre-deux fulmine dans la résistance livrée, par certains enfants issus de l'immigration, « contre » l'école républicaine ?

L'ÉMIGRATION : UN BOULEVERSEMENT EN FAMILLE

L'expression de **terre maternelle** donne à l'esprit que, plus que de quitter ses attaches, l'expatrié vit de manière beaucoup plus profonde la séparation d'avec le **berceau de ses origines**. À l'instar du petit d'homme confronté au désillusionnement par rapport à cette principauté d'un état premier où le **un** est le tout et où le sentiment d'existence est rythmé par l'unisson avec un « *on primordial* » (Pontalis, 1968). Le migrant rompt avec cette symbiose et fait l'expérience, paradoxale, de **n'être qu'une seule chose sans être rien totalement**.

Dans la **période critique** que représente l'émigration la possibilité de maintien d'éléments repères est la condition sine qua non d'une stabilité affective. Le besoin d'éprouver la continuité d'un lien aux **attaches** originelles, par delà l'éloignement, précède l'acceptation de la véritable séparation qui, elle, est beaucoup plus une affaire de travail psychique. L'internalisation consécutive à l'acceptation du deuil correspond au mouvement d'aller-retour décrit par R. Roussillon en 1989 : « *C'est l'instauration d'un écart, d'une latence, qui seule rend pensable aussi bien l'absent que le présent, chacun ne se pensant que dans sa négation. La présence se découvre comme perdue dans l'absence, l'absence s'appréhende comme perte non radicale dans la présence retrouvée* ».

Plus qu'un statut, la position de migrant formalise cette latence psychique où le sujet doit reformuler son identité, en retrouvant l'image perdue de soi...

Une perte de repère

Après Freud qui voyait dans la nation une mère symbolique, il devient aisé de comprendre la difficulté des migrants. Enfants **en état d'impuissance face à ce nouveau milieu dans lequel ils doivent naître**, les institutions nationales et toutes les personnes en capacité de leur porter une aide revêtent, dès lors, une image démiurgique pouvant satisfaire ou priver de tous les besoins. Le migrant, plus que tout autre usager, est dépendant de l'aide que peuvent lui apporter les différents professionnels qui, non seulement lui tendent la main, mais aussi la lui donnent. Cette aide extérieure, si elle est un bienfait manifeste, peut

néanmoins avoir des répercussions lourdes sur le sentiment d'estime de soi des personnes « assistées ».

Cette exubérance de la dépendance aux institutions étatiques les imprègne d'une connotation parentale. La relation d'« indolence » que peuvent entretenir les familles migrantes vis-à-vis de l'institution scolaire est une conséquence de cet état de fait.

La population du pays d'accueil, souvent plus riche et maîtrisant davantage les différents mécanismes sociaux sera facilement perçue comme plus capable et donc **plus grande**. Cette image occasionne une angoisse devant cet Autre tout puissant, dans une tendance à se laisser porter par « la mère patrie ».

En retour les enfants issus de la migration auront à tester cette parentalité symbolique du système, dans ce qu'elle offre comme références concurrentes au modèle parental. Les demandes d'autorité qui ne peuvent être adressées aux parents réels se déplaceront sur le corps enseignant.

Renoncement parental ou angoisse parentale ?

La plupart des familles « déracinées » s'en remettent plus que les autres au système. Elles confient leurs enfants à l'état sans forcément s'autoriser à « mettre le nez » dans ce qui est fait. En 1999, M. Gouirir, prenant l'exemple d'« *une enseignante avec ses petits étrangers* », note que « *les pères lui délèguent tout pouvoir sur les enfants pendant le temps scolaire* » et parle d'une « *confiance aveugle* » accordée aux instituants locaux. Le résultat, souvent négatif, entraîne une perception mauvaise de ces familles, déclarées de façon stéréotypée, « dépassées par les événements » et induit une coupure profonde au sein de la famille, étant donné que l'activité des enfants est moins supervisée par les parents. Leur image d'autorité décline et devient source d'angoisse pour les jeunes.

C. Beski (1998) parle d'une « *faillite de l'autorité parentale* ». Cet acteur de terrain constate que les jeunes français d'origine étrangère fréquentent plus les centres sociaux et relève la présence visible de ces jeunes dans des situations d'errance, d'incivilités et de violences.

Cet état de déliaison sociale est dénoncé par les familles qui en invoquent comme cause un rapport dominant-dominé entre elles et l'institution scolaire.

C'est ce rapport de subordination que viennent interroger certains comportements rebelles des jeunes, dans leur recherche de l'assurance que la cellule familiale reste garante d'une autorité sociale. Ils se heurtent, par déplacement, aux institutions, emblèmes de la puissance dont leurs

parents sont dépossédés car eux s'autocaractérisent souvent par « leur manque en matière d'éducation ».

LA RÉCIPROCITÉ DANS L'ALTÉRITÉ

Un groupe de parole destiné à des parents dont les enfants et adolescents étaient en grande difficulté scolaire et comportementale illustrera notre propos, car, hormis une maman, tous les parents conviés à cette expérience groupale (co-animée avec L. Tarcy : psychologue cognitiviste, expérimentée dans l'approche groupaliste) étaient d'origines étrangères. Les échanges révélèrent de manière prévalente une zone d'ombre commune : est-il possible d'être et de rester parent dans un autre pays que le sien ?

Au travers de leur regard, nous avons traversé les affres consécutifs au sentiment d'avoir « perdu la main » et d'être extirpés d'une position d'adulte respectable par les comportements des jeunes. Les situations d'extrême violence évoquées rappelaient les passages à l'acte délictueux mis en exergue par K. Arar (1985) concernant les adolescents maghrébins de seconde génération.

Le fantasme commun dégagé faisait de l'école l'objet de grandes craintes, concomitantes d'une aussi impressionnante sacralisation, amenant à questionner les différentes perceptions du maître, ici et ailleurs.

La perspective d'un lien avec les professeurs renvoyait inévitablement à l'idée de la sanction, du fait que les courriers où les coups de téléphone à l'intention des parents restaient conditionnés par des éléments négatifs (absences, mauvaises notes, entorses à la discipline...). Dans une sorte de conditionnement pavlovien, les mamans suaient et soufflaient par avance à l'idée de recevoir un coup de fil ou un courrier de l'école. Elles se vivaient, par anticipation, coupables. Coupables d'un rapport tumultueux au système.

Ariane nous fit partager sa position délicate : aux prises avec une escalade de comportements anti-sociaux (Winnicott, 1969a) de son fils, commis tant à l'école qu'à la maison, ils battaient en brèche sa confiance dans la capacité de son foyer à assumer...

Démunis par rapport à ces agissements, elle et son mari avaient tenté, vainement, d'y mettre un frein en essayant de ré-asseoir leur autorité dans une escalade de sanctions inopérantes. Ils étaient allés jusqu'à calfeutrer leur logis, pour empêcher ce jeune fugueur de perpétuer ses évasions. Rien n'y avait fait. Rien n'était suffisant pour le contenir.

Qu'il faille casser une vitre ou mettre la maison sans dessus dessous, il semblait toujours avoir le dernier mot. Avec sa bande de pairs, ses agissements au sein du quartier et du collège (lors de ses rares présences) avaient effectivement détruit les soupapes de sécurité de la cellule familiale et, comme un raz de marée, fait entrer la déferlante des contre-attitudes institutionnelles. L'échec à obtenir « *l'obéissance de l'enfant* » qui « *n'écoutait plus les adultes* » fit s'accroître le problème. Les larcins, l'absentéisme et la violence faisaient s'amonceler les coups de téléphone de l'établissement, qui pleuvaient en cascades inendiguables. Nous allions comprendre qu'une mesure éducative sous décision judiciaire avait été mise en place dans leur foyer. Ariane, dépassée par cet amoncellement de faits, nous dira, en larmes, préférer que « *la France garde l'enfant* » comme si le pays d'accueil était devenu une maman concurrentielle. Elle était devenue apatriote de sa fonction parentale. Impuissante, elle la délégait à ceux, ici, qui sauraient y faire, mieux que sa famille.

Il s'agit d'analyser ce que suggèrent ces conflits avec le monde des adultes, dont le collège offre un paradigme. Les conduites ébranlant les institutions par des violences, verbales et agies, sont des tentatives de résolution de ce qui n'a pu se conflictualiser au sein de la famille, pour parvenir, malgré tout, à « *faire génération par l'identification à la fonction parentale.* » (Caule & Delorme, 2003 : 59)

Quand la stabilité du socle identificatoire familial a manqué à un moment donné les conduites de certains enfants viennent requérir fermement des cadres substitutifs. On ne peut répondre aux « interrogations » posées au système scolaire sans prendre en compte la dimension familiale du problème soulevé par cette agitation.

L'INSTITUTION FAMILIALE « RENCONTRE » L'INSTITUTION NATIONALE

« *Le moi n'advient que dans l'altérité et l'autre est pourtant le premier ennemi du moi.* » (Birraux, 1997 : 134)

La conception d'une intégration par « l'assimilation » ne tient pas compte des différences fondamentales qui existent entre étrangers et autochtones. Le principe de laïcité devrait impliquer l'altérité des élèves par rapport au système, sinon les difficultés liées à la migration risquent de transformer ce qui s'avère être une nécessité d'adaptation en une catastrophique **injonction normative à l'intégration**.

La société d'accueil expose les expatriés à une exaltation du sentiment d'étrangeté, dans leur rapport aux autres. Le réel réitère le clivage né de la différence de perception entre soi et autrui et dénature la conception d'« *être soi-même* »... en chaque instant et en chaque lieu. Il s'agit

d'atténuer ce vécu d'étrangeté par la formation de ponts, pour franchir le mur psychique qui fait de l'institution une entité déifiée, et inaccessible pour les familles.

Où se trouvent les enfants d'une famille qui se cherche ?

« *La transmission intergénérationnelle dans les familles d'immigrés a été manquée (...) leur capital culturel n'a pas été correctement transmis, dans sa richesse, dans ce qu'il offre comme ressources symboliques, dans sa complexité et dans son potentiel de mise en liens entre personnes, aux descendants d'immigrés.* » (Cherradi, 2007)

Les valeurs transmises par les parents aux enfants sont interdépendantes des modes culturels propres au groupe. Autrement dit, l'éducation qui fonde le sujet ressort d'une détermination culturelle fondamentale.

Les rôles primordiaux de la famille vis-à-vis des enfants consistent à donner des apprentissages essentiels à l'autonomisation. Aux parents, est dévolu le rôle de transmettre un code combinatoire d'éléments référés à un répertoire culturel déterminé. Cette fonction, est tributaire de la relation que le cocon familial entretient avec la société dans laquelle il baigne. Il constitue un cadre pour ses membres, dont-il contient la composition solidaire, à l'intérieur du champ social. La culture réunit les rôles fonctionnels primordiaux de **métacadre**, régulateur interne des échanges intrafamilial, et d'**archicadre**, délimitant et soutenant le rapport au monde. La transplantation dans un nouveau milieu induit des modifications de l'archicadre, occasionnant des bouleversements entre les formants internes et externes du cocon. En cela, le statut migratoire contraint à un double questionnement sur l'identité sociale du groupe et sur le rapport interpersonnel des sujets, un peu comme un poisson mis hors de l'eau et souffrant de sa désadaptation organique à l'air, perçoit, par son absence, la consistance de son environnement premier, suite à la perte de son cadre de vie antérieur.

La culture détient une position méta, par rapport aux familles censées la véhiculer, elle occupe un rôle fonctionnel prépondérant en établissant de facto, les places générationnelles : les parents sont ceux qui savent tandis que les enfants acceptent de recevoir des **grands** ce qui leur sera vital...

La famille comme catalyseur du réel

La famille contient l'enfant, non seulement par les règles qui y sont posées mais aussi par le rôle **contenant** qu'elle apporte, en servant de filtre protecteur par rapport au monde : traduisant les informations qui

en proviennent, pour en amortir la portée traumatogène et en élaborer le sens.

Le transport intergénérationnel « normal » fait que les éléments transmis sont pour ainsi dire **déjà-là** et n'auront plus qu'à être trouvés progressivement par le jeu des acquisitions de l'enfant. Cette transmission est le fruit d'une longue métabolisation, qui pourrait se définir comme une digestion le long de la chaîne transgénérationnelle. Les modifications de la société correspondent, normalement, à une évolution sociale dont les générations s'accommodent. Mais la migration, elle, impose des changements radicaux qui, dépassant la capacité de métabolisation familiale, deviennent en quelque sorte « indigestes ».

À l'image d'une surabondance de nourriture, la pénétration d'une somme considérable d'éléments inconnus quand la famille se transplante dans une nouvelle culture, engendre des distorsions conséquentes dans son processus de transmission. La recrudescence d'éléments à « digérer » induit une déflation proportionnelle de la capacité familiale à leur donner sens. Dès lors survient une véritable effraction de l'enveloppe familiale : dépassée par les événements, comme peuvent l'être d'autres par les nouvelles technologies données aux jeunes.

La rupture avec la « *seconde peau psychique* » (Do, 2006) que représente le système culturel originel occasionnerait une fragilisation du système pare-effraction (Freud, 1920), contraignant la famille à se « carapacer » (repli communautariste) contre les risques d'intrusion projetés sur le milieu étranger.

La mise à mal du lien à la culture d'origine est une blessure infligée à l'enveloppe familiale, qui y perd sa capacité à contenir et à maintenir solidaires les éléments qui la composent.

La fonction de protection peut être mise en péril par la bonne volonté d'intervenants, qui, en voulant participer à l'équilibre familial, peuvent, à leur insu, le mettre à mal.

La transmission familiale et scolaire au risque de la rupture

C'est principalement à la famille qu'est dévolue la mission de transmettre à l'enfant une façon culturelle d'appréhender le monde, avec une méthode façonnée à travers les âges. Mais lorsque le milieu environnant se modifie, l'utilité des apprentissages transmis n'est plus équivalente. Comment des valeurs traditionnelles peuvent-elles et doivent-elles être transmises lorsque le monde n'a plus rien de traditionnel ?

Imaginons une famille Inuit dont les valeurs sont fondées sur la chasse et la confection d'outils permettant de vivre avec le froid, en partance pour Miami. La valeur vitale de ce que les parents ont à offrir

à leurs héritiers est altérée. La question cruciale de la transmission se pose donc en des termes complexes chez les migrants. Pour eux la passe intergénérationnelle ne va plus de soi.

Pour l'enfant, les vecteurs d'apprentissage ne seront plus naturellement les parents. Ces derniers devront apprendre à « négocier » l'éducation transmise à leur enfant avec la société. J. Le Gall (2005) en donne l'exemple pour le Québec, où les acteurs de santé sociale, en voulant donner des conseils efficaces aux familles migrantes occasionnaient des perturbations en dévalorisant implicitement leurs savoirs faire.

À l'école, cet état de fait est flagrant. Les parents migrants éprouvent plus de difficultés à aider leurs enfants dans les apprentissages. Ils se trouvent souvent en situation de suivre les mêmes, voir d'apprendre grâce à eux. On voit comment l'inévitable dépendance à l'environnement social induit une dévalorisation familiale.

Ainsi, comme le professeur tient une place prégnante dans l'apprentissage des jeunes migrants par rapport aux autres enfants, il opère à son insu un transfert brutal de la dépendance vers la culture d'acquisition. La dépendance naturelle, liée à la relation étayante des autorités, devient dès lors beaucoup plus angoissante, contraignant les jeunes à des attaques servant à tester les ascendances respectives de références adultes contradictoires. Si les deux parties (école et famille) ne s'associent pas, les jeunes se trouvent dans une sorte de « pays imaginaire », aux normes intangibles. À l'instar de la rencontre d'Alice avec le pays des merveilles, dans la fiction de Lewis Carroll, où les forces de l'ordre, au corps en forme de cartes de jeu, revêtent une autorité intangible, après le franchissement du miroir : frontière entre deux mondes antinomiques !

BLESSURE DANS LA FILIATION

La différence culturelle impose une seconde frontière où peut se sacrifier le lien familial. Le flottement identitaire propre à la migration contraint les sujets à jeter les amarres de leur appartenance, pour se situer au travers de nouvelles coordonnées culturelles. En 1985, De Certeau écrit que « *l'acculturation est toujours antagoniste* » et signale l'extrême violence du combat interne induit par ce qui reste toujours un choc des cultures. Nous allons voir en quoi l'« antagonisme psychique » généré par la migration complexifie le rapport conflictuel que la famille entretient avec l'institution scolaire.

L'institution scolaire, un creuset où doivent s'élaborer des conflits majeurs

Si pour les familles de souche nationale l'école complète et enrichit l'apport des apprentissages sociaux du foyer, il en va différemment pour ce qui est des familles d'origine étrangère. Pour elles, l'institution scolaire tend à remplacer les parents, dans leur rôle de garants des savoirs primordiaux. Chamboderon et Prevot (1973 : 324) signalent à ce sujet que l'école maternelle suppose la confrontation la plus aigüe comme instance de socialisation exo-familiale.

Si l'école et la famille entretiennent des liens ambigus, où les enfants perçoivent une dissociation, alors une rupture sera concomitante dans les apprentissages. Elle sera le reflet de leur coupure du rapport à eux-mêmes...

Le système scolaire, prenant en charge une part évidente de la socialisation des enfants, incarne le lieu privilégié d'une confrontation des valeurs et normes. Cette fonction particulière d'enculturation-déculturation conférée au système scolaire génère des conflits inconscients lourds de conséquences. À leur insu, les enseignants deviennent des agents externes, imposés comme des concurrents fantasmatiques à la table familiale.

Avec l'accès à l'école l'enfant inscrit en lui de nouvelles normes. Il éprouve la confrontation des règles familiales avec d'autres et apprend à juger ce qu'il vit à partir de cette mise en balance de la catégorie du non-familier, dans un processus de « *départicularisation du surmoi* » (Roussillon, 2007). Cette épreuve du non-nous peut devenir particulièrement ardue lorsqu'elle impose de manœuvrer autour de comparatifs conflictualisants qui discréditent l'idéal parental.

Les échecs scolaires comme les comportements violents perpétrés à l'encontre des référents symboliques de l'autorité nationale, sont en ce sens une manifestation de la recherche d'issue, face à ce qui s'impose comme un conflit de loyauté vis-à-vis du groupe d'appartenance.

La résurgence visible de ce conflit dans la réalité des établissements scolaires fait apparaître la réminiscence du paradoxe dont les jeunes essaient de se sauvegarder. Le stade pubertaire exacerbe ce conflit que l'adolescent exporte sur son environnement.

L'attaque comme tentative de solution

Avant d'exister par soi-même, on existe d'abord par les autres, car « *le moi est originellement un autre* » (Pontalis, 1968 : 96). Il s'appuie initialement sur un autre. Chacun ne peut se construire une représentation de ce qu'il est, de son moi, qu'à partir de ce que l'environnement familial et

social lui renvoie de sa position de sujet agissant et pensant. L'enfant qui ne se sentira plus exister nulle part, ne trouvant plus la place qui devrait lui être assignée, tentera par des moyens inappropriés de retrouver ce miroir extérieur. Se sentant égaré, il fera vivre cet égarement à ses interlocuteurs par des attitudes de « *négalisme social* » (Devereux, 1970: 115) en attendant qu'une autorité bienveillante vienne à son secours. Car, comme l'a dit Winnicott (1969a : 68) : « *Tout au fond de lui, l'enfant sait que c'est l'espoir qui est enfermé dans un mauvais comportement et que le désespoir est lié à l'obéissance et à une fausse socialisation* ».

Lorsque l'assignation sociale ne va plus de soi, le sujet cherche à se créer une place en développant des attitudes lui permettant de bénéficier d'un statut identifiable, malgré tout.

La transmission familiale au risque de l'école

« *Un parent est pour son enfant en position essentielle de donateur (...) De ce point de vue, entrer en parentalité c'est s'inscrire dans une chaîne de générations en prenant place dans une chaîne de dons.* » (Fustier, 2000 : 141)

Comme le décrit de façon perspicace P. Fustier, on se rend compte que pour faire génération la famille donne ! Dans ce sens l'échange intergénérationnel représente une chaîne continue de dons.

Les adultes donnent et les enfants reçoivent et parce que les premiers font cela pour les seconds alors s'inscrit un ordre des choses, où les places de grands et petits sont implicitement posées.

Les petits acceptent l'autorité des grands parce qu'ils ont à se soumettre à un système dans lequel l'obéissance tire son corollaire de ce qui est reçu en échange et, sachant qu'ils ont besoin des parents pour pouvoir grandir, ils se plient alors aux codes en vigueur dans cet échange.

Les choses seront acceptées comme telles jusqu'à ce que la période d'adolescence mette quelque peu en balance ce qui a été reçu, ce qui doit être reçu et ce qu'il reste à recevoir par rapport à ce qu'il y aura à rendre.

L'enfant de migrant se retrouve projeté directement dans cette posture adolescente : ayant à mesurer prématurément ce qu'il a à recevoir de ses parents par rapport à ce que lui propose la société. Tout en risquant de devenir étranger à ses propres parents l'enfant engrange des connaissances qui le rendent plus compétent qu'eux. Il s'opère un bouleversement des fondements relationnels, par lequel les référentiels symboliques se brouillent. Les descendants ayant acquis un savoir contextuel plus efficient que celui de leurs aînés tendent à devenir, à leur détriment, des « *enfants pères* » (Lhomme-Rigaud & Désir, 2005). Amenés quelquefois à prendre en charge leurs propres parents (notamment pour les tâches administratives), s'opère alors pour eux un brouillage

générationnel, où le statut rassurant d'idéal détenu par les référents parentaux est ébranlé.

Les jeunes dont on dit qu'ils tentent de prendre l'ascendance sur les adultes essaient, par là, de faire en sorte qu'on leur rende (de façon coercitive) un statut de descendant.

Les familles se confrontent à un douloureux brouillage des cartes symboliques : ayant à recevoir plus de leurs enfants que les autres, s'impose la question de ce qu'il leur est encore possible de donner !

La perte de l'ordre des choses...

Un papa, parlant très difficilement le français, m'expliqua qu'il refusait de parler sa langue avec sa fille : comme si il n'avait plus rien à lui donner, même de la communication.

La filiation perd son côté « allant de soi ». Cette interruption de l'échange naturel induit inévitablement une cassure du sentiment d'estime du soi parental.

Une certaine conception de la « force » parentale s'affaiblit au fur et à mesure que la capacité à donner s'étiolle. Les parents perdent ce « *pouvoir du don que l'on acquiert du fait de perdre* » (Bataille, 1947, cité par Michard, 2005 : 153).

La transplantation culturelle en enraillant les possibilités de don obture un peu plus ce « pouvoir » parental. L'école en ayant, elle, la possibilité « d'offrir une éducation » exacerbe cette sensation d'indigence parentale. Et si l'école républicaine, gratuite, et source vertueuse d'enrichissement représentait un « cadeau trop conséquent » ?

Le principe de générosité au fondement de la laïcité peut faire de l'enseignement ce « plus » inhérents à certains cadeaux, dont P. Fustier nous explique qu'ils occasionnent un « moins », en introduisant un sentiment d'endettement où s'installe « *le sentiment qu'il nous faut combler quelque chose, ne pas rester en l'état, introduire un objet nouveau pour suturer la dette que fait surgir en nous la générosité de l'autre, sous la forme d'un affect de manque.* » (Op.cit. : 31)

L'école, en prenant en charge une part non négligeable de la transmission des savoirs, opèrerait pernicieusement un vécu d'endettement où s'exacerberait une déprivation familiale lourde de conséquences.

L'autorité au péril d'un renversement des générations

La déflation du sentiment d'estime de soi des parents ainsi que leur difficulté à entrer en harmonie avec le système véhiculaire désarçonne

autant leur sérénité éducative que la représentation que s'en font leurs enfants. Quelquefois amenés à s'appuyer sur leurs rejetons pour s'orienter dans la société et, trop fragilisés pour pouvoir rester attentifs à leurs préoccupations, ils deviennent victimes d'un « *renversement des générations* » (Guénif-Souilamas, 2005), où se perd la sensation d'être portés et tenus.

Ainsi les héritiers de l'émigration se retrouvent dans la posture paradoxale de Saint Christophe, décrite par Freud (1920 : 108) : « *Si Saint Christophe supportait le Christ et si le Christ supportait le monde, dis-moi où donc Saint Christophe a-t-il pu poser ses pieds ?* »

L'enfant « parentifié » : portant son propre parent, censé le supporter, se trouve pris au piège d'un paradoxe intolérable, de nature à questionner sa place. Sur les pas de qui poser les siens ? Sur quoi et sur qui s'appuyer ? Nous allons observer les conséquences psychiques de ce paradoxe, au travers d'une situation clinique.

Boby s'en va... en guerre !

« *Le criminel est un débiteur qui non seulement ne donne rien en échange des avantages et des avances qu'on lui a prodigués, mais qui va jusqu'à s'attaquer à son créancier.* » (Nietzsche, 2006)

Dans un service de la protection de l'enfance pour lequel j'officie en tant que psychologue un des éducateurs vient m'interpeller à propos d'une situation « très problématique ». Elle concerne un jeune adolescent de treize ans, pour lequel s'est tenue une audience auprès du juge des enfants. Mon collègue reste visiblement interloqué par la scène à laquelle il a assisté durant cette audience. Il y a vu l'enfant refuser de parler à sa mère, puis lui mettre un coup de poing, tandis que cette dernière, en larmes à la sortie du tribunal, tentait de prendre son fils dans ses bras. L'éducateur restait choqué par l'agressivité que le jeune développait à l'encontre de sa mère. À l'issue de l'audience, une ordonnance de placement provisoire fut décidée. Elle fit suite à un signalement par un tiers qui avait découvert le jeune garçon en errance le soir dans son quartier. L'observation par le juge de cette relation mère-garçon, étrangement rompue, donna suite à leur séparation, tellement l'enfant manifestait de signes à l'encontre de l'autorité.

La mère tentera d'expliquer, lors de cette audience, que ce rejet patent du lien a débuté après que le jeune soit arrivé en France. Les faits d'errance qui ont conduit au signalement participaient, d'après la dame, à ce mouvement de refus de l'autorité parentale : le jeune garçon s'étant mis à faire des fugues répétées, malgré les interdictions et les punitions posées. Cette mère désemparée exprima son incompréhension par rapport aux actes d'opposition et à l'« anormalité » générale des

comportements posés par son fils depuis son arrivée sur le sol français. Finalement, c'était une maman effondrée que mon collègue quitta sur les marches du tribunal, avant de conduire l'enfant jusqu'à la famille d'accueil désignée pour le placement.

Ce sont les tenants de cette situation que nous avons tenté de saisir en invitant l'assistante familiale en charge du jeune à participer, avec lui, à des entretiens hebdomadaires. Nous en analyserons le déroulement.

Crise du lien ou lien de crise ?

La première fois que j'ai reçu Bobby en entretien, il était littéralement effondré, s'appuyant physiquement sur son assistante familiale. Il se blottissait derrière cette tatie, comme pour se protéger de mon regard. La sonorité de ses sanglots spasmodiques révélait un enfant dans une détresse non contenable. Le jeune ayant amené son nounours nous manifesta ses sentiments au travers de lui l'utilisant tour à tour comme un objet protecteur, posté entre lui et moi, ou se mettant à en faire le réceptacle de sa violence, lorsque les événements que nous évoquions devenaient trop douloureux. L'adolescent paraissait dans un état de régression tel qu'il me semblait être un enfant de cinq ans. Il utilisait le mécanisme de retournement agressé-agresseur sur ce doudou lorsque j'évoquais sa migration, son mal être rejaillissant au travers de cet « *objet transitionnel* » (Winnicott, 1969b) : en pièces à la fin de l'entretien... Comme si la traversée de cette période l'avait lui-même mis en morceaux.

L'arrivée de Bobby à la seconde séance fut identique. Sa souffrance et son angoisse envahissaient l'espace. Cette fois-ci il était venu sans doudou protecteur et ce fut sa tatie qui joua ce rôle : le jeune refusant de s'asseoir sur le fauteuil qui lui était destiné, resta debout, protégé derrière elle.

Il pût commencer à verbaliser ses ressentis, posant sur le psychologue la représentation effrayante qu'il se faisait du pays étranger. Ainsi il déclara ne pas me connaître : je n'étais pas le même monsieur que la fois précédente, car « *lui n'avait pas de lunettes* » (j'avais effectivement cette fois-là troqué mes verres de contact contre des lunettes...).

Cette altération de la fixité du cadre fut un moyen inattendu pour prendre connaissance des défenses qu'il avait mises en place face aux angoisses que lui faisait vivre le bouleversement migratoire. Prostré derrière sa tatie et passant systématiquement par son intermédiaire pour s'adresser à moi, il déclarait vouloir « *me casser* », « *me taper* », « *me tuer* »...

Au cours de la séance suivante sa tatie rapporta le fait que Bobby n'était pas allé à l'école durant la semaine, suite à des problèmes de

violence qui y étaient survenus. Il avait insulté tous ses camarades et frappé certains.

Ces faits étaient reliés avec le départ d'une sœur de l'assistante familiale, très proche de Bobby. Ce dernier déclarait vouloir partir habiter avec elle, sur le département où elle était retournée et, suivant la logique qui l'animait depuis son arrivée en France, il avait décidé que tant que la dame et lui ne seraient pas réunis là bas, il détesterait tout le monde ici. Il mit en évidence le mécanisme qu'il employait depuis son arrivée pour tenter de survivre psychiquement aux craintes que lui faisait vivre la rupture du lien. En effet, il avait «*décidé*» qu'en étant «*méchamment*» il serait «*invincible*» car «*ce sont les gentils qui ont peur tandis qu'aux méchants il n'arrive rien et qu'ils ne craignent personne*». Il adoptait des attitudes représentatives de la méchanceté, afin de lutter contre une crainte de l'effondrement.

Nous pourrions éclairer les agissements de Bobby par l'idée qu'une vengeance à caractère substitutif, une exigence de remboursement visait à rétablir la justice, «*comme si provoquer une injustice proportionnelle à celle subie permettait de s'en défaire*.» (Michard, 2005 : 78)

Ses comportements anti-sociaux allèrent crescendo. Après avoir systématiquement refusé d'aller au collège, où tous les élèves et professeurs avaient eu l'occasion de subir son mal être, il se mit à casser la demeure de son assistante familiale, dont l'autorité se délitait peu à peu. Puis, n'entendant plus aucun adulte, le jeune homme se mit à fuguer, comme il l'avait fait chez sa mère. Cette mère nous allions, fort heureusement, réussir à la rencontrer après son retour du pays vers lequel elle s'était absentée pour régulariser certains documents administratifs. Fragilisée par la séparation d'avec son fils, elle apparut d'autant plus touchée par sa position de migrante se présentant à moi d'une manière propre à démontrer son sentiment de dévalorisation. Avant même de dire son nom, ses premiers mots bredouillants furent «*je m'excuse je ne parle pas bien le français*», prononcés d'une manière emplie de gêne, quasi honteuse. Gardant les yeux baissés, elle rappelait l'image d'une enfant grondée pour avoir commis une faute. Cette fragilité et ce sentiment de dévalorisation, liés à la situation migratoire de la mère, étaient à l'origine des maux profonds de Bobby. Un «*renversement générationnel*» s'était opéré.

L'enfant fragilisé par le contexte migratoire avait dû, comme les autres jeunes dans ce cas, chercher à s'appuyer sur ce parent comme un dernier repère stable, alors même que sa mère se trouvait, elle-même en perte des repères. Face à elle, Bobby dut avoir la sensation qu'il n'y avait plus d'adulte autour de lui, plus de sol sous ses pieds.

Du coup il semblait n'avoir d'autre but que celui de s'assurer qu'une autorité était bien présente. Il fuguait pour qu'on le retrouve, comme on tape dans un mur pour s'assurer qu'il existe. Ainsi son refus de l'autorité, sonnait comme une mise en défi de la capacité de l'autre à l'extraire de son sentiment de perte.

Grâce à la mère du jeune homme nous apprendrons qu'il avait menti sur son identité : le prénom de Bobby, par lequel tout le monde l'appelait depuis trois mois, n'était pas son véritable prénom.

Il inversait les places pour contraindre l'environnement à vivre et supporter la situation qui était la sienne.

La fonction psychique de cette posture falsificatrice, condensait les fonctions des autres comportements mis en place pour lui permettre de « concrétiser » (Green, 1990 : 158) un renversement générationnel. Ceci dans une sorte de « *c'est moi le grand tout puissant puisqu'ici vous n'êtes tous que des crédules, croyant savoir qui je suis, alors que moi seul sais. Je ne vous appartiens pas, je n'appartiendrais pas à cette culture, puisque mon vrai prénom, mon identité réelle est restée au pays de mes origines. Ici je suis comme un fantôme impalpable que personne ne peut atteindre. Je ne m'exposerais pas aux risques de votre étrangeté!* »

Ce « stratagème » constitue une mesure pare-effractive visant à préserver du sentiment de perte de limites. En analysant ce que peuvent être les buts inconscients déterminant ce qui apparaît à première vue comme un pur et simple « rejet », on peut déceler d'autres causes. Les bénéfices induits dans l'ici et maintenant ne sont pas sans rappeler le mode destructeur d'utilisation de l'objet où Winnicott (1975) a perçu la nécessité que l'autre survive. Le potentiel symboligène de ce mouvement nécessite que « *le meurtre ait et n'ait pas lieu* » (Roussillon, 1989 : 151) et que le référent éprouvé, résiste aux attaques.

Les cadres de celui qui se faisait appeler Bobby étaient interrogés par ses actes. Suite à la dissolution de son sentiment du « Je », il était en quête de réceptacle propre à caractériser son identité. Ces attitudes destructrices, plus qu'un rappel à l'ordre, ont permis un retour de l'autorité maternelle sur la scène du réel. Sa mère a restauré l'identité de son enfant, en nous permettant de connaître son prénom véritable. Mais pour cela encore fallait-il que des représentants de la société véhiculaire soutiennent ce parent dans son rôle : en recevant le don de ses conseils !

Rappel à l'ordre !

« *Il y a dans la tendance antisociale un élément spécifique qui oblige l'environnement à être important. Le patient oblige quelqu'un par des pulsions inconscientes, à le prendre en main* » (Winnicott, 1969a : 294).

Comme le Moi des jeunes sujets n'est pas encore suffisamment protecteur par lui-même, ces derniers ont besoin que ce rôle soit tenu par les adultes. L'exemple de Bobby nous rappelle en cela à quel point la porosité de leur enveloppe externe les rend fragiles et requiert de la part des adultes un surcroît de contenance. Le jeune n'ayant pas ressenti cette fiabilité dans l'enveloppe familiale s'est particulièrement senti exposé à la frontière entre les deux mondes, ce que symbolisait l'utilisation de deux prénoms distincts. Ses comportements d'attaques visaient à retrouver l'étayage extérieur, pour suppléer à celle de son Moi en **désaide** (*Hiflosigkeit*) (Freud, 1895).

Les relations d'attaques-rejets mis en place par Bobby visaient à créer-trouver une relation pourvoyeuse de nouvelles limites structurantes. Carencé sur le plan affectif, sa déprivation l'avait conduit sur le chemin tortueux de la « tendance antisociale ». Bobby, tout comme les enfants des parents du groupe de parole, faisait en sorte qu'une position d'enfant entouré d'adultes soit restaurée. Frappant les murs pour en tester la solidité, voir s'ils sonnent creux, avant d'accepter de faire confiance à l'architecte du logis qu'on se prépare à habiter. Il questionnait doublement autorité parentale et autorité scolaire, pour tester leurs ascendances respectives, dans un combat qui, risquait de les amener à se désunir.

Les actions produites par ces enfants, notamment à l'adolescence, recherchent l'autorité, lorsqu'ils se sentent perdus. En mettant en place ces mécanismes, ils ne font rien d'autre que de jouer à un « jeu de la bobine » (Freud, 1981) dans lequel ils sont eux-mêmes la bobine que l'adulte doit ramener à eux. Freud a, en son temps, utilisé le terme de « *Kulturversagung* » (1929 : 47) pour traiter d'une forme de « refus de la civilisation », instauré après qu'une sensation d'absence de cette dernière ait laissé l'individu seul débordé par ses instincts. On pourrait dire que les actes transgressifs peuvent faire fonction d'interrupteur : les jeunes déprivés **pressant le bouton** chaque fois que leurs craintes les font chercher la lumière des adultes. Il s'agit de repérer certains passages par l'acte comme autant de tentatives de figuration par des actes devenus « parlants » (Racamier, 1992).

Nous appelons ce processus **la permutation désymbolisante des places**, en référence au concept de « *permutation symbolique des places* » (Legendre, 1985) représentant l'ensemble des moments où les parents meurent symboliquement de leur position narcissique d'enfant de leurs propres parents pour construire une place nouvelle aux descendants. Les comportements ayant trait à la permutation désymbolisante des places tentent de corriger le renversement générationnel. Ils peuvent devenir cependant un mécanisme pathologique, entériné par l'éviction scolaire. Il importe alors de permettre aux parents de retrouver leur

statut de socle identificatoire, afin que l'enfant n'ait plus besoin de le chercher violemment.

Lorsque les adultes sont trop insécurisés pour occuper cette position solide que les enfants requièrent, ces derniers usent de **l'anti-scolarité**, par « *anaclitisme négatif* » (Guillaumin, 2001 : 16). Les enseignants, à leur tour mis à mal, représentent un « *objet parental de transfert* » (Gutton, 2003 : 178), d'autant plus attaqué que le contexte familial est fragile.

« Questions » d'ados

Abordant le mode relationnel structurant le processus pubertaire invoque « *une médiation violente du réel représentant le père.* » (Guillaumin, 2001 : 16-17). Un ensemble de comportements négatifs potentiellement positifs convoquent un conflit fondamental, en renfort de la constitution du Moi et de ses frontières. Les conduites comme celles de Bobby réitérent le rapport de « *violence fondamentale* » (Bergeret, 1984) échoué avec les parents. Les jeunes viendraient remettre en scène un nouveau rapport à l'autorité, pour clarifier, dans un conflit fondateur, des positions d'ascendance-descendance brouillées.

ESQUISSES PRATIQUES

Cheminant à pas de velours, en explorant les contours par lesquels le radeau familial sillonne sur l'océan culturel qui l'entoure, nous avons aperçu les malaises générés par les écueils que recèle cette navigation. À l'horizon est apparu l'enfant. Lui-même posté au bord de la chaîne générationnelle, se trouve être le matériau le plus exposé. À l'interface entre ces deux éléments il peut lui être assigné la mission de tenir les commandes et de pourvoir au rôle de coque du bateau, sur cet océan complexe où lui et les siens ont à se diriger.

Tout occupé à préserver psychiquement le cocon familial mis à mal, le jeune n'aura pas toujours la possibilité de vivre le conflit fondamental à partir duquel il doit se structurer. De fait cette revendication existentielle, réitérée dans la réalité scolaire, symptomatise un manque d'assignation à une place, toujours à conquérir. Il s'agit de repérer certains passages par l'acte comme le déplacement vers une autre scène de ce conflit, resté gelé, qui demande à avoir lieu. Mais comment adapter les cadres où se rejoue cette problématique interdépendante de la position troublée du milieu familial ?

Le modèle adolescent offre une piste pour l'aménagement du cadre à proposer

Prototype du mode d'entrée dans la crise où se réélabore les liens intra et extra familiaux, la puberté situe un paradigme pour envisager des dispositifs adéquats au soutien des problématiques qui nous occupent. Dans ce sens nous nous baserons sur les recherches conduites par Marty (2003) sur l'aménagement propre à la cure des adolescents.

L'élargissement qu'il propose permet à l'adolescent de muer sa passivité en activité, en jouant avec les parents réels le conflit nécessaire à leur intériorisation. Le contexte migratoire familial décuplant pour les jeunes l'obligation d'avoir à liquider l'infantile parental, pour résoudre le brouillage des statuts générationnels, la « *permutation désymbolisante des places* » impose son sceau aux relations, pour tester leur « *potentiel identificatoire* » (Aulagnier, 2003). Lorsque le statut parental a été battu en brèche la sensation d'obsolescence de l'idéal familial poussera les jeunes à chercher un modérateur externe, avec « *une avidité référentielle toute tendue vers l'Autre* ». (Gutton, 2003 : 178)

Les similitudes de ces phases de passage, que sont l'adolescence et la migration, leur confèrent un rapport dialectal si fort qu'il peut devenir explosif lorsqu'elles se superposent l'une l'autre. Le rapport aux repères référentiels, à l'autorité, sollicite une resymbolisation par le conflit. Le psychologue doit contribuer au soutien de la structure parentale, afin que cette dernière soit en mesure d'amortir la violence qui s'y opère et évite les risques de ruptures sociales qui s'y profilent.

Il représentera une autre génération symbolique, disposée à prêter une altérité contenante, pour retisser les liens rompus avec les différentes sources d'identification du jeune.

L'antiscolarité : questions autour du « don de l'école » et de la dette familiale

Nous appuyant sur le remarquable modèle du lien social innové par P. Fustier, nous avançons l'idée que le don et la dette constituent les enjeux au cœur de la démarche de restauration narcissique de familles, fragilisées par la domination d'un système plus *alter* qu'*ego*...

Pour P. Fustier les institutions d'accueil, inductrices de relation d'objet par étayage, peuvent représenter une mère séductrice dont l'enfant aurait à se libérer. Il décrit comment la générosité des institutions d'accueil peut générer une dette, potentiellement aliénante. Les dons implicitement faits par l'école impliqueraient un endettement qui la rendrait dangereuse pour les familles dans leurs liens aux descendants. « *Si les individus les acceptaient sans réagir, cela pourrait signifier qu'ils s'y*

soumettent renonçant par là à leur identité, à leur appartenance, à leur propre famille, acceptant d'être en quelque sorte, les enfants de l'institution, faits par elle, sans autre destin qu'elle. » (2000 : 50) Dans ce cas, les comportements de mise en échec des modes d'éducation scolaire libéreraient d'un sentiment d'aliénation et de désaffiliation, consubstantiels au don généreux fait par l'école.

Dans cette situation, l'enfant peut être littéralement abandonné à l'école (à « la France ») comme l'avait clairement énoncé Arianne, pour résorber un sentiment de dette.

En problématisant les enjeux du contre-don, résorbant la dette, s'ouvrent des pistes de pratique.

Un exemple éloquent, évoqué par une institutrice souligne l'importance tenue par le contre-don pour restaurer la place des familles, au rapport à la dette vis-à-vis de l'institution scolaire : « *Quand on rentrait de Paris, le Couscous était là, toutes nos mamans arrivaient là... elles étaient contentes de venir rendre service à l'école et c'était un plaisir sain, c'était de bon cœur, de part et d'autre d'ailleurs et moi j'étais très touchée par ce dévouement, c'était leur façon à elles de manifester qu'elles étaient contentes.* » (Gouirir, 1999 : 60)

On voit bien là comment les familles migrantes peuvent restaurer leur position parentale : réinscrites dans une chaîne de génération en prenant place dans une chaîne de dons. Elles sont à leur tour donatrices, comme l'ont été leurs propres parents, dans un échange où leur culture trouve un sens et une valeur, reconnus par le tiers autochtone. Les divers dons à forte valence culturelle faits par les parents en direction des institutions font ainsi office de ponts culturels. Les parents, résorbant leur sentiment de dette, pourront s'affranchir du vécu d'être des débiteurs incompressibles de l'école et, par là, commencer à se dédouaner, eux et leurs rejetons.

Ainsi la manière dont nous nous ouvrons à ce type d'échange et notre façon de les valoriser peut être un atout majeur pour la construction transnationale des personnes migrantes. Elles peuvent s'autoriser à réinventer une proximité entre institution véhiculaire et institution familiale, sans risque de s'y perdre.

Touchant du doigt le fait que l'enseignement scolaire est un don qui prend un poids considérable pour les familles, la conception d'un système prestataire de services ren-dus, répercute et amplifie un malaise social.

Beaucoup des comportements qui tendent à faire rupture avec la socialisation proposée par le milieu scolaire trouvent des causes superposables. La première ressort d'une fragilisation du cocon familial, qui, empêchant l'émergence d'un conflit fondateur adulte-enfant,

obligerait l'école à assumer la violence qui demande à s'y rejouer. La seconde cause de mise en souffrance des liens aux adultes représentants l'école est induite par le brouillage générationnel qu'implique un sentiment de dette des familles vis-à-vis du système. Si la première cause reste directement traitable avec la famille, au sein du bureau du psychologue, la seconde, elle, invite à questionner de manière plus globale le fonctionnement d'un système, dont la générosité représente un poids si incommensurable qu'il ne peut trouver d'issue ailleurs que dans son attaque ou sa fuite.

Les familles migrantes et leurs descendants interrogent dans ce sens la capacité de notre système éducatif à élaborer la question cruciale du don et de la dette. Ils sont une référence majeure pour nous obliger à envisager l'importance du respect de «*l'interdit de parasitage*» (Fustier, 2008 : 102) d'une institution qui ne se contenterait pas de regarder ce qu'elle a à donner, mais de ce qui peut lui en être ren-du. De manière à tenir compte de la nécessité fondamentalement humaine de l'échange qui, à être oubliée, risquerait de laisser pour compte une partie de ses usagers qui en deviendraient «*malades de l'éducatif*» (Fustier, 2000 : 217).

BIBLIOGRAPHIE

- Arar, K. (1985). Transmission intergénérationnelle et passage à l'acte délictueux de l'adolescent maghrébin de deuxième génération. In R. Kaès. & al., *La transmission psychique intergénérationnelle et intragroupale. Aspects pathologiques thérapeutiques et créatifs*. Rapport présenté à la MIRE du ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale.
- Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. Paris, PUF (1^{ère} édition 1975).
- Bergeret, J. (1984). *La violence fondamentale*. Paris, Dunod.
- Beski, C. (1998). Faillite de l'autorité parentale. Le cas des parents d'origine étrangère. *Revue Ville École Intégration*, n° 112.
- Birraux, A. (1997). Violence à l'adolescence et clivage du moi. In P. Marty & al., *L'illégitime violence*. Paris, érès.
- Caule, E. et Delorme, M. (2003) L'agir pour le croire. In Marty, F. & al. *Le fait accompli dans la psychothérapie de l'adolescent*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- Chamboderon, J-C. & Prevot, J. (1973). Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, XIV.
- Cherradi, L. (2007). *Héritage de l'immigration marocaine*. Site Internet : <http://www.d-origine-psymmigree.be>
- De Certeau, M. (1985). L'actif et le passif des appartenances. *Esprit*, 6,155-171.
- Devereux, J. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris, Gallimard.
- Do, E. (2006). Rencontre amoureuse, désordre familial, enjeux identitaires dans une famille migrante. *L'Autre*, n°20.
- Freud, S. (1956), Esquisse pour une psychologie scientifique. In *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- Freud, S. (1981). *Au delà du principe de plaisir*. In S. Freud, *Essais de psychanalyse*. Payot. (Original Work published 1895).
- Freud, S. (1966). Psychologie des foules et analyse du moi. In S. Freud, *Essais de psychanalyse*. Payot. (Original Work published 1920).
- Freud, S. (1971). *Le malaise dans la civilisation*. Paris, PUF. (Original Work published 1929).
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement entre don et contrat salarial*. Paris, Dunod.
- Fustier, P. (2008). *Les corridors du quotidien Clinique du quotidien et éducation spécialisée en institution*. Paris, Dunod.

- Gouirir, M. (1999). Une institutrice et ses petits étrangers. *Actes de la Recherche en sciences sociales*. Volume 12, n°1.
- Green, A. (1990). Le concept de limite. In A. Green, *La folie privée*. Paris, Gallimard. (Original Work published 1976).
- Guénif-Souilamas, N. (2005). *Familles et immigrations*, 564^e conférence de l'Université de tous les savoirs donnée le 8 janvier 2005.
- Guillaumin, J. (2001). *Adolescence et désenchantement*. Bordeaux, L'Esprit du temps.
- Gutton, P. (2003). *Le pubertaire*. Paris, PUF, Quadrige, Sciences humaines.
- Kaës, R. (1993). Le sujet de l'héritage. In R. Kaës & al., *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris, Dunod.
- Le Gall, J. (2005). Le lien familial en contexte migratoire. Colloque de Montréal *Regards sur la diversité des familles*.
- Legendre, P. (1985). *Leçons IV L'inestimable objet de la transmission*. Paris, Fayard.
- Lhomme-Rigaud, C & Désir, P. (2005). *Langue et migration. Recherche en Psychanalyse, n°4: « Langues et traduction »*, L'Esprit du Temps.
- Marty, F. (2003). Plaidoyer pour une souplesse du cadre en psychothérapie avec les adolescents. In F. Marty, P. Gutton & al., *Le fait accompli dans la psychothérapie de l'adolescent*. Rouen, Publications de l'université de Rouen.
- Michard, P. (2005). *La thérapie contextuelle de Boszormenyi-Nagy une nouvelle figure de l'enfant dans le champ de la thérapie familiale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Nietzsche, F. (2006). *Contribution à la généalogie de la morale*. Paris, L'harmattan. (Original Work Published 1887).
- Pontalis, J-B. (1968). *Après Freud*. Paris, Gallimard.
- Roussillon, R. (1989). Le pacte dénégatif originaire, le domptage de la pulsion et l'effacement. In A. Missenard. & al., *Le négatif figures et modalités*. Paris, Dunod.
- Roussillon, R. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*. Paris, Masson.
- Winnicott, D-W. (1969). La tendance antisociale. In D-W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot.
- Winnicott, D-W. (1969). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In D-W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot.
- Winnicott, D-W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris, Gallimard.