

XVIII^{ème} Congrès de l'Association Internationale de
Formation et de Recherche
en Education Familiale (AIFREF)
du 15 au 17 mai 2019 à Schoelcher (Martinique)

Education et Résilience Actes

sous la direction de
Charles Celenice
Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet



Œuvre réalisée par René Louise

Photo réalisée par Karim Celenice

René LOUISE

Artiste-plasticien martiniquais, René LOUISE est diplômé en 1978 de l'Ecole des Beaux-Arts de PARIS.

En 1986, il soutient une thèse de doctorat de troisième cycle en Arts plastiques à l'Université de PARIS VIII SAINT-DENIS sous la direction de Franck POPPER.

Il est l'auteur de plusieurs ouvrages publiés aux Editions Caribéennes, parmi lesquels : Peinture et sculpture en Martinique. La vannerie à la Martinique, Poterie et Céramique en Martinique, ainsi que des pièces de théâtre.

Son ouvrage « Manifeste du Marronisme moderne », dont la dernière réédition date de 2015, offre un approfondissement de sa thèse de doctorat.

René LOUISE souligne dans ses publications, l'importance des racines africaines et caribéennes, en prenant en compte les arts précolombiens.

Membre fondateur du groupe « fwomajé »(1984), il conjugue son activité créative avec une réflexion théorique sur les finalités de l'art en contexte caribéen.

Il poursuit actuellement son travail de création en Martinique, tout en participant à des événements culturels, artistiques et internationaux.

La genèse

Au commencement, il y avait le voyage.

Puis le marronage

Et la lumière fut

Il y eut des nuits de marronage

Ces écrivains : Aimé Césaire, Frantz Fanon, Edouard Glissant ont contribué à nous éclairer, dans notre quête d'être nous-mêmes, dans l'espace caribéen.

Et leurs ouvrages ont fortifié notre conscience. Ils ont balisé la route pour plusieurs générations. Qu'ils en soient ici remerciés.

René Louise

- « Depuis le temple du Soleil, depuis le masque, depuis l'indien, depuis l'homme d'Afrique, trop de distance a été calculée ici, consentie ici, entre les choses et nous. L'urgence est de rétablir avec les choses un contact personnel, frais, contraignant, magique. La révolution sera sociale et poétique ou ne sera pas ».

L'appel au magicien – Aimé Césaire – 1944

- « Pour l'Europe, pour nous-mêmes et pour l'humanité, camarades, il faut faire peau neuve, développer une pensée neuve, tenter de mettre sur pied un homme neuf. »

Les damnés de la terre – Frantz Fanon - 1961



Association des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques
de la Martinique

Régie par la loi du 1^{er} juillet 1901 - SIREN 314 080 391 00019

XVIIIème Congrès de l'Association Internationale de
Formation et de Recherche
en Education Familiale (AIFREF)
du 15 au 17 mai 2019 à Schoelcher (Martinique)

Education et Résilience

Actes

sous la direction de
Charles Celenice
Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet

Prologue

Aimé CESAIRE, en 2002 :

... je dis souvent à mes compatriotes : au fond, nous, Antillais, nous sommes les miraculés de l'histoire. Car si les mathématiques étaient mathématiquement vraies, eh bien, nous aurions déjà dû avoir disparu, or nous n'avons pas disparu. Nous avons connu la traite, l'esclavage, le préjugé de couleur, le crachat à la face, et nous avons survécu à tout cela. A partir de ce naufrage, nous avons recomposé quelque chose, nous avons rebâti un peuple. Mais au-delà de la survie, il faut avec nos peuples que nous inventions l'avenir ! Sur quelle base ? Nous devons puiser en nous-mêmes des raisons qui ne soient ni la guerre, ni la consommation des raisons d'espérer. C'est à nous d'inventer notre futur.

Marijosé ALIE : Entretiens avec Aimé Césaire
Editions Hervé Chopin, 2021.

Entretiens avec Aimé Césaire

- Il y a toujours eu une clientèle pour le racisme. Le racisme n'est pas une idéologie, le racisme c'est le réveil de l'animal que nous portons en nous, l'animal qui marque son territoire, qui parfume son territoire de n'importe quelle matière, je n'insiste pas, qui défend son territoire, qui impose sa hiérarchie : je crois que le racisme c'est un recul de l'humanité, un retour à l'animalité. J'en suis persuadé et il faut toujours se défendre, car cet animal nous le portons en nous, donc c'est extrêmement difficile, précisément parce que ce n'est pas de l'ordre de l'idéologie. C'est, poursuit-il, l'affirmation de soi par les méthodes les plus violentes, c'est la volonté de domination, c'est la volonté de puissance dont Nietzsche a parlé, dont on trouve les traces chez tous les moralistes y compris Pascal : la *volonta dominandi*, ça existe et ça, c'est animal. Je crois vraiment que c'est une affirmation hypertrophiée de soi-même et qu'il n'y a pas de remède pour cela, non. Mais je crois en une chose qui doit pouvoir aider à combattre le racisme : la découverte de l'autre. Connaître l'autre, respecter l'autre, respecter l'homme qui est dans l'autre, c'est ça l'important. Je pense donc que l'antidote c'est la culture, et quand je dis la culture, c'est, à travers la culture, la découverte des cultures. – Il marque un temps. – La culture étant la démarche de l'homme, non ? Dans une société, il y a une culture, une manière d'approcher les problèmes, une manière de vivre, une manière d'aménager sa vie, une manière d'affronter la mort, d'affronter le divin. C'est ça la culture, et ne pas l'exprimer est pathétique. Il y a bien une manière africaine de vivre et de mourir, une manière européenne, une manière asiatique, et quand on étudie les cultures, on s'aperçoit que tout cela converge vers quelque chose qui est ce que j'appelle « l'homme universel »...

SOMMAIRE

INTRODUCTION	Page 9
REMERCIEMENTS	Page 10
GRANDES CONFERENCES	Page 13

+ Barudy J. : Promouvoir la résilience infantile et parentale	14
+ Charles-Nicolas A. : Education et résilience, une évidence ?	16
+ Cyrulnik B. : Facteurs de protection et de résilience. Le cas de la colonisation	22
+ Douville O. : Résilience et vulnérabilité, de la construction défensive à l'ouverture vers autrui	33
+ Duhamel C. : La résilience dans les sociétés post-esclavagistes et coloniales	40
+ Giacobino A. : Epigénétique et devenir : quelle part de liberté ?	48
+ Guillaume L. et Manil J.-F. : Le chef-d'œuvre pédagogique, facilitateur de développement et de résilience	55
+ Numa-Bocage L. : A l'école, quelle place pour la résilience ?	64
+ Sainton J.-P. : Représentations socio-ethniques et identisation dans les Antilles françaises : de la contemporanéité à la perspective historique .	72
+ Sulova L. : La résilience de l'enfant en Europe centrale	76

SYMPOSIA	Page 85
-----------------	---------

+ Symposium 3 : Des partenariats école-familles-communauté comme facteur de résilience : mobilisation des parents en contextes de vulnérabilité Larivée S.J., Arapi E., Bouchard J., La collaboration Ecole-Famille-Communauté : Pistes de pratiques efficaces ou prometteuses et favorables à la résilience des parents	86
+ Symposium 4 : Fondements épistémiques de la résilience Pourtois J.-P., Desmet H., Approches empirique et socioclinique de la résilience	95
Tielemans B., Approche herméneutique de la résilience. Se souvenir pour s'émanciper par le récit ontographique	106

✚	Symposium 5 : Education thérapeutique du jeune patient (ETJP) et résilience	
	Gouédard C., Numa-Bocage, L., Bascules, genèses des familles et éducation thérapeutique du jeune enfant	117
	Alin S., L'espace esthétique au service de la création de soi	125
✚	Symposium 6 : Approches de la diversité ethnoculturelle dans les familles et dans les structures socio-éducatives : une analyse des pratiques éducatives et des politiques publiques coordinatrices	
	Francis V., Sitcharn K., Les routes de l'engagisme. Etude des contributions au processus de résilience dans les familles	140
	Lajus C., Approche compréhensive des stratégies parentales dans les couples mixtes entre parents natifs et parents africains sub-sahariens en Italie	146
✚	Symposium 7 : De la Cité de l'Education à la Cité de Résilience	
	Malbert, Th, De la relation famille-école aux Cités de l'Education à La Réunion (Ecole élémentaire de Bras-Panon)	152
	Destefanis G., Lopez, N., Projet Erasmus+ - R.E.I.C. (Réseau d'Echanges, d'Interculturalité et de Co-éducation)	166
	Lecocq-Roosen B., Rencontrer les parents autrement « RPA », tuteur de résilience	173
	Steffens P., La mise en place d'une Cité de l'Education : de la Reliance pour la Résilience	179
	Nadeau M., La co-éducation en chantier	183
✚	Symposium 8 : Maladie, deuil et résilience : facteurs de risque et de protection au sein de la famille	
	de Montigny F., Maladie, deuil et résilience : facteurs de risque et de protection au sein de la famille	187
	Barros Polita N., de Montigny F., Castanheira Nascimento L., Expériences de pères face à une récurrence du cancer chez l'enfant : influence de la culture	188
	Zeghiche S., de Montigny F., de Montigny-Gauthier P., Verdon C., Le deuil périnatal comme bifurcation temporelle : Les parcours de vie des femmes après une fausse couche	190
	de Montigny F., Verdon C., Gervais C., Paroles d'hommes à propos du deuil des pères	193
	Verdon C., de Montigny F., Gervais C., Meunier S., Regard sur les croyances des intervenants face au deuil familial	195
✚	Symposium 9 : Accroître la résilience des parents d'enfants ayant un TSA par une formation parentale : effets et acceptabilité sociale	
	Rousseau M., McKinnon S., Bourassa J., Accroître la résilience des parents d'enfants ayant un TSA par une formation parentale : effets et acceptabilité sociale	199

✚ Symposium 13 : Interroger les situations de résilience à partir des pratiques des professionnel.le.s de l'accompagnement	
Numa-Bocage L., Koné R., L'accompagnement de jeunes déscolarisés et implication des familles lors des apprentissages professionnels : de la résilience à l'apprentissage en atelier de soudure	208
Taïlame N., L'accompagnement global comme vecteur de résilience pour les jeunes décrocheurs de 16 à 25 ans dans des Missions Locales	217
Arneton M., L'engagement parental comme tuteur de résilience d'un enfant en situation de handicap invisible	228
Numa-Bocage L., Fanel M.-L., Climat scolaire apaisé et collaboration Ecole-Famille pour favoriser l'apprentissage : conditions pour un meilleur développement du collégien résilient	236

COMMUNICATIONS

Page 245

✚ Atelier de communication C7	
Jourdan-Ionescu C., Ionescu S., Résilience assistée pour les enfants à risque de maltraitance	246
✚ Atelier de communication C8	
Akoa M.-A., Les milieux socio-économiques défavorisés comme source de résilience à la scolarisation et la réussite des élèves des familles populaires ?	254
✚ Atelier de communication C11	
Morsanuto S., Picci L., Peluso Cassese F., Effectiveness of educational and therapeutic interventions in adult disability to develop well-being resilience capacity. Data analysis	262
✚ Atelier de communication C13	
Dispagne M. V., La formation déclenche-elle des actions de résilience : le cas des ILM en milieu scolaire guyanais ?	279
✚ Atelier de communication C15	
Mariani A.M., Peluso Cassese F., Marcolongo F., Fostering self esteem in sports helps resilience in adolescence	288
✚ Atelier de communication C16	
Lasne A., Guyon M.-P., Rebondir à l'université : quand l'école répare les blessures de l'école	301
✚ Atelier de communication C17	
Gaëtan R., Gaëtan M., Le Lycée, vecteur d'une possible résilience	309

INTRODUCTION

Un Congrès est un moment fort de la vie des chercheurs et des praticiens. C'est à ce moment-là qu'ils partagent des savoirs et des pratiques, font des découvertes étonnantes et des rencontres opportunes. Bref, il nous permet d'entrer dans des mondes nouveaux, souvent palpitants.

L'AIFREF a toujours tenu à affirmer son caractère scientifique et donc à exiger la rigueur dans les interventions, dans les actes écrits et dans les articles des revues. Au vu des conférences plénières, des symposia, des communications et des actes qui nous ont été présentés, le Congrès de Martinique est parfaitement inscrit dans cette tradition.

Notons toutefois que toute manifestation prend place dans un lieu caractérisé par une histoire, un présent et une représentation du futur spécifiques. Avec un passé marqué par l'esclavagisme et le colonialisme, le Congrès de Martinique a voulu mettre l'accent sur les actions à mener aujourd'hui en vue d'un avenir émancipateur pour la population. Toutes recherches scientifiques comme toutes innovations pratiques sont intéressantes à examiner, à analyser, à discuter pour atteindre cet objectif. C'est ce à quoi le Congrès a travaillé durant trois journées mais aussi par-delà dans le but d'enrichir les pratiques de tous ceux qui œuvrent quotidiennement au développement à la fois des enfants et des adultes.

Ce n'est nullement par hasard que la thématique du Congrès a été choisie : « Education et Résilience » concerne à coup sûr la Martinique. D'abord parce qu'on y trouve des personnes engagées et volontaires qui refusent de tourner le dos au passé mais qui veulent regarder le futur en face. Ensuite, parce que ce thème permet de témoigner de l'histoire que l'on ne peut apprivoiser sans pouvoir la dire, l'écrire, l'analyser. Enfin, parce qu'il faut se convaincre de la force prodigieuse de la vie et que l'impossible est toujours susceptible de devenir possible, grâce notamment à l'éducation et à ses multiples pistes salvatrices.

Quelles sont ces pistes ? Les actes publiés ci-après en fourniront de nombreuses qui orienteront et enrichiront le capital pédagogique des lecteurs. Pour agir efficacement, il est nécessaire d'accroître et d'articuler le Savoir, le Pouvoir et le Vouloir : acquérir plus de savoir, susciter le désir de vouloir agir pour faire face à l'adversité et ainsi détenir plus de pouvoir sur le destin.

Nous souhaitons que la lecture des actes du Congrès de Martinique soit l'occasion de moments constructifs pour envisager un avenir porteur de résilience !

Ch. Celenice,
Président du Congrès
AIFREF Martinique

H. Desmet
Secrétaire de l'AIFREF

J.-P. Pourtois
Président de l'AIFREF

REMERCIEMENTS

Ont participé activement à l'organisation du Congrès et à la publication des actes, les personnes suivantes :

1) Membres du Comité AIFREF – Martinique

CELENICE Charles, Président ACMPP
CALVEYRAC Arlette, Vice-Présidente ACMPP
ARMANTRADING Marie-Antoinette, Vice-Présidente ACMPP
ROBARD Rose-Marie, Trésorière ACMPP
DETRE Maryline, Secrétaire ACMPP
MIDELTON Henriette, Trésorière-adjointe ACMPP
RAVOTEUR Solange, Secrétaire-adjointe ACMPP
CARISTAN Sylvie, Assesseur ACMPP
SABIN Fernand, Membre ACMPP
RICHARD Christine, Directrice CMPP Max Caristan
LESDEMA Eddy, Directeur CMPP La Rencontre
CLAUDE Nathalie, Secrétaire CMPP La Rencontre
URITY Clarisse, Secrétaire CMPP La Rencontre
JOSEPH Régine, Comptable CMPP La Rencontre
BOULET Marie-Odile, Secrétaire CMPP Max Caristan
LACOMBE-BERNARD Edwige, Professeur (BTS) Lycée de Bellevue
DRON Alysson, Etudiante (BTS) Lycée de Bellevue
JASMIN Hacheley, Etudiante (BTS) Lycée de Bellevue
LIMIER Naya, Etudiante (BTS) Lycée de Bellevue
NAYARADOU Nicolas, Etudiant (BTS) Lycée de Bellevue
NIMRAM Peter, Etudiant (BTS) Lycée de Bellevue
POULIN Yorgan, Etudiant (BTS) Lycée de Bellevue
TANGER Louisane, Etudiante (BTS) Lycée de Bellevue
JACOB Alexie, Etudiante (BTS) Lycée de Bellevue
NOVARRE Josue, Etudiant (BTS) Lycée de Bellevue

2) Membres de l'AIFREF International

POURTOIS Jean-Pierre, Président
KALUBI Jean-Claude, Vice-Président
DESMET Huguette, Secrétaire
DESTEFANIS Gérard, Ambassadeur de l'AIFREF
BODSON Caroline, Membre
BOUCHARD Jean-Marie, Membre
CHARETTE Josée, Membre
DESROEUX Guy, Membre
GIACOPINI Nicola, Membre
LECOQ Berthe, Membre
MURILLO Augusto, Membre
OLABARRIETA Fernando, Membre
PILERI Anna, Membre
POURTOIS Nicolas, Membre
SULOVA Lenka, Membre
TIELEMANS Benoît, Membre

LES GRANDES CONFERENCES

GRANDES CONFERENCES

**Jorge Barudy¹, Psychiatre, Psychothérapeute
Espagne**



PROMOUVOIR LA RESILIENCE INFANTILE ET PARENTALE

Les recherches scientifiques des dernières décennies ont montré de manière irréfutable l'importance qu'ont, pour le développement sain, physique et mental des enfants, non seulement un régime alimentaire adéquat, mais également le fait qu'ils soient élevés et éduqués dans un environnement familial d'acceptation, de respect, d'affection et de stimulation.

Malheureusement, de nombreux parents biologiques, qui en raison de leurs histoires de vie chargées de traumatismes, auxquels s'ajoutent les contextes socio-économiques défavorables dans lesquels ils vivent, ne peuvent pas assurer l'éducation nécessaire au bien-être de leurs enfants. Souvent, les interactions entre adultes entre eux, et, entre ces derniers et les enfants, constituent des abus qui, en raison de leur intensité et de leur permanence, déterminent une organisation et un fonctionnement familial traumatisant qui touche les membres les plus vulnérables : les enfants – la maltraitance infantile - les femmes - la violence machiste - et les personnes âgées. Au cours des dernières décennies, les neurosciences ont transformé les conceptions sur l'origine de l'organisation et du fonctionnement du cerveau, ainsi que sur son développement. Il existe aujourd'hui suffisamment de données scientifiques pour affirmer que le fonctionnement de l'esprit humain dépend de l'organisation et de l'activité du cerveau et que le bon ou mauvais fonctionnement de celui-ci, et donc de l'esprit, dépend de la qualité des relations interpersonnelles que les mères, les pères ou autres personnes en charge, peuvent offrir aux enfants, dès la gestation.

En d'autres termes, l'esprit infantile, puis adulte, émerge de l'activité cérébrale, dont la structure et la fonction sont directement modélisées par la qualité des expériences interpersonnelles. D'autre part, à côté de la révolution des neurosciences, il y a l'épigénétique qui montre que l'environnement, principalement l'environnement humain, module, c'est-à-dire qu'il peut réveiller ou bloquer les activités des gènes et que les changements dans les processus par lequel les gènes transmettent des informations aux cellules sont transmises de génération en génération. Cela signifie que la dictature des gènes et de la génétique n'est plus invincible.

Un bon traitement de l'enfance est donc une garantie pour un développement neurologique sain, mais aussi pour un processus épigénétique constructif et réparateur. La contribution la plus importante est le respect du droit de tous les enfants à être soignés, stimulés, éduqués,

¹ Neuropsychiatre, pédopsychiatre, thérapeute familial. Fondateur et directeur du centre EXIL (Centre médical psychosocial pour victimes de violations des droits de l'homme et de torture, Belgique, Espagne et Chili) et de l'IFIV (Institut de formation et de recherche - action sur les conséquences de la violence et la promotion de résilience, Barcelone, Espagne). Écrivain et professeur d'université.

socialisés et protégés, de préférence par leur mère ou leur père biologique, mais également par chaque adulte de leur communauté. L'Etat de chaque société a l'obligation de le garantir. Malheureusement, nos sociétés et cultures répondent à un modèle néolibéral, un marché dominant et mondialisé, et s'éloignent de plus en plus de cette mission. Nos sociétés, tant par leur structure que par leur fonctionnement, produisent des contextes, des institutions et des croyances qui, loin de faciliter un bon traitement aux enfants en soutenant les parents, favorisent la violence, les mauvais traitements et les inégalités.

Au cours de cette conférence, nous présenterons, d'un point de vue réaliste, des preuves scientifiques irréfutables du caractère nocif, pour le développement neurologique et personnel de l'enfant, des environnements familiaux, institutionnels et sociaux, générateurs de violence et de maltraitance. Cela se manifeste par l'ensemble des troubles, que les modèles descriptifs dominants incluent dans ce que l'on appelle la psychopathologie, qui souvent stigmatise les personnes concernées car les dommages causés par de mauvaises conditions de vie ne sont pas pris en compte. Ces enfants, affectés, deviendront alors des adultes et éventuellement des conjoints et/ou des parents.

D'un point de vue optimiste, nous présenterons le contenu des expériences familiales, institutionnelles et communautaires qui permettent, par le pouvoir de l'affection, du respect, de la justice et de la solidarité, le développement de ce que l'on connaît comme processus de résilience familiale, sociale et individuelle, en soulignant l'émergence de la résilience infantile, primaire et secondaire. Pour illustrer leur production et leur impact, nous décrivons les actions de professionnels et de non professionnels qui agissent comme tuteurs de résilience. En complément, nous présenterons les bases de notre modèle de traumathérapie systémique, qui, en se basant sur des relations de bon traitement, de soutien et de promotion de la résilience individuelle, familiale et sociale, s'est révélé être un processus thérapeutique réparateur, cohérent et efficace, car il permet l'intégration résiliente des expériences traumatiques chez l'enfant, ainsi que chez les parents, ouvrant la voie à des opportunités pour une épigénèse constructive.

Aimé Charles-Nicolas²
Université des Antilles, France



EDUCATION ET RESILIENCE, UNE EVIDENCE ?

Je veux tout d'abord vous remercier de votre présence. Elle témoigne de votre curiosité intellectuelle mais aussi de votre engagement pour le bien-être des populations et l'émancipation des peuples. Elle témoigne de la pertinence du thème choisi par l'AIFREF. Le contraste est grand entre votre affluence et la modestie des moyens de communication et de publicité qui ont été utilisés pour promouvoir ce congrès. Si Charles Célénice avait tiré parti des radios, télévisions, affiches et réseaux sociaux, nous aurions rendu jaloux Kassav et son 40^{ème} anniversaire !

Je veux remercier Charles Celenice, maître d'œuvre et maître d'ouvrage, de m'avoir invité ainsi que les membres de l'ACMPP.

Je veux remercier Jean-Pierre Pourtois, Professeur à l'Université de Mons, ma référence en sciences de l'éducation, merci pour le travail que tu fais.

Je tiens à remercier le comité scientifique et chacun des organisateurs pour avoir gardé en tête l'objectif **d'émancipation** des peuples.

Enfin, je ne peux pas ne pas féliciter tous les orateurs pour la richesse exceptionnelle et **l'intérêt** de leurs communications.

La résilience, une évidence complexe

L'évidence d'une éducation réussie est dans la résilience. La notion de résilience « capacité à rebondir » popularisée et approfondie par Boris Cyrulnik fait polémique ici à cause du contre-sens commis sur l'acception du mot. Un bref sondage sur les réseaux sociaux a recueilli certaines réponses à la question : A votre avis, que veut dire résilience ? Nous avons reçu des réponses : « On efface et on repart ». « C'est l'aptitude à oublier pour se relancer ». « C'est pardonner pour rebondir ».

C'est exactement le contraire !

A l'origine, le terme résilience appartient au vocabulaire des métaux et désigne une qualité des matériaux qui tient à la fois de l'élasticité et de la fragilité et qui se manifeste par leur capacité à retrouver leur état initial à la suite d'un choc ou d'une pression continue.

Dans le domaine de l'écologie, la résilience désigne l'aptitude d'un écosystème à se remettre plus ou moins rapidement d'une catastrophe (inondation, sécheresse). Ce qui est intéressant dans cette

² Professeur Emérite de Psychiatrie et d'Addictologie, (Paris, Martinique) Président de First Caraïbes.

acceptation écologique, c'est qu'elle comprend des changements adaptatifs de l'écosystème de nature **créative** qui dépassent les simples corrections apportées aux dommages subis.

La résilience ce n'est donc pas : « on oublie, on fait table rase du passé et on se tourne vers l'avenir ». On peut **comprendre** ce contre-sens car le verbe résilier dit bien qu'on annule, qu'on efface. Mais la résilience n'est pas une machine à laver l'histoire. Au contraire, la résilience c'est factuellement redevenir acteur de notre développement après avoir été fracassé par un psychotraumatisme.

Je cite Doudou Diène : « dans les livres d'histoire de l'immense majorité des pays du monde, la traite des esclaves est tout simplement **ignorée** ou, dans le meilleur des cas, à peine mentionnée, en dépit de la durée, de l'ampleur et du caractère inhumain de la traite des Noirs »³. Cet oubli arrangeait tout le monde. Or, « ne pas parler d'une tragédie passée, c'est s'y soumettre » dit Boris Cyrulnik. C'est s'y asservir, c'est devenir esclave de son passé, « esclave de l'esclavage » pour reprendre l'expression de Frantz Fanon, bien que, parfois on ait l'impression qu'en en parlant on ranime une souffrance oubliée et qu'on fige le ressentiment et la honte de l'esclavage dans un ressassement de la souffrance. C'est ce que disent les Noirs qui trouvent « qu'on en parle trop », que c'est un obstacle à l'intégration⁴.

Mais nous devons regarder la vérité en face, car « on a beau masquer la vérité, tôt ou tard elle se dévoile »⁵. Et quand Simone de Beauvoir dit⁶ : « Le principal fléau de l'humanité n'est pas l'ignorance, car l'ignorant a souvent des excuses, mais le refus de savoir », nous savons que sous le refus-de-savoir il y a la crainte de **souffrir** de savoir. Et si aujourd'hui nous voulons tant savoir, c'est parce que nous ne craignons plus de souffrir de savoir.

Nous pouvons désormais revisiter notre passé, revenir au lieu de la douleur, « ne retrouver que le *souvenir* de la douleur et non plus sa *morsure* » (Philippe Claudel). C'est justement l'objectif de ce congrès : connaître pour ne pas se soumettre.

Boris Cyrulnik distingue *l'épreuve* où l'on reste soi-même, du *traumatisme* où la vie psychique s'arrête, où l'on est en « agonie psychique ». Quand on a été réduit en esclavage, « chosifié » comme dirait Frantz Fanon, réduit à l'état de bien meuble comme le stipule le Code Noir, on est **l'objet** de la toute-puissance des maîtres. La résilience c'est redevenir **sujet**. Sujet de sa nouvelle histoire. En revanche quand on ne pense qu'à la honte qui nous a frappés, qu'on ne cesse de penser à l'humiliation de notre famille, de notre peuple, *qu'on est obsédé par l'image des agresseurs*, eh bien on est prisonnier du passé, c'est l'échec de la tentative de résilience. On macère dans le syndrome post-traumatique.

Nous avons entraperçu la complexité du concept de résilience.

Le résultat de la résilience c'est que le sujet peut envisager l'avenir avec davantage de sérénité comme si la réponse qu'il avait trouvée à l'expérience traumatisante lui avait permis non seulement de maintenir son homéostasie mais encore de **dynamiser** son économie psychique et d'acquérir un sentiment de compétence, une représentation de soi positive et une certaine confiance en soi qui lui ouvrent des perspectives d'excellence.

Pour d'autres qui contestent la résilience, en matière de *conséquences de l'esclavage*, la résilience c'est : « on abandonne les poursuites ». Ils estiment que l'idée de résilience n'est acceptable qu'après l'obtention de réparations. Pas de résilience tant qu'on n'a pas obtenu réparation. L'hypothèse qui, me semble-t-il, sous-tend ce raisonnement c'est que *c'est la souffrance des descendants des personnes mises en esclavage qui fait pression sur les descendants des esclavagistes*. C'est la

³ Diène D. Préface à *Les codes noirs hispaniques* de Manuel-Lucena Salmoral — ISBN 92-3-203344-5 — © UNESCO 2005.

⁴ Certains intellectuels noirs qui font de la lutte contre le « tapage médiatique de l'esclavage » un cheval de bataille expriment, par ce comportement, une gêne dont ils n'analysent pas la nature. Il s'agit bien de honte.

⁵ Cyrulnik B. *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob, 2002.

⁶ Cité par Baudenbacher, Carl. "Switzerland: From EU-phobia to EU-philia?" *Judicial Independence*. Springer, Cham, 2019. 417-454.

persistance de la souffrance qui justifie la demande de réparations. Si la souffrance est éteinte, il n'y a plus lieu de réparer. Personnellement je comprends et je respecte cette position.

Je note néanmoins qu'il est possible de se rétablir, c'est-à-dire de surmonter le traumatisme transmis tout en restant vigilant et de demander réparation. En d'autres termes, je préfère ne pas dépendre pour mon bien-être du bon vouloir de l'Autre ou de la décision du système judiciaire (même si ça aide : la démarche de l'Autre et la décision reconnaissant la persistance des dommages favorisent la résilience). Et je m'interroge : peut-on, sur un plan collectif, demander à une population de se dispenser de l'effort d'aller mieux afin d'obtenir réparation ? Cela dit, je soutiens qu'il faut entendre la *souffrance encore vive aujourd'hui* de quelques-uns qui n'ont pas pu *entrer en résilience*⁷.

Vouloir guérir ne veut pas dire qu'on est guéri. Si ma position personnelle est « tendons vers la résilience », la réalité actuelle c'est que les conséquences psychologiques de l'esclavage font souffrir certains plus que d'autres, notamment ceux qui vivent plus près du phénotype esclave par rapport à ceux qui en sont loin.

Quoiqu'il en soit, je reconnais que le concept de résilience est en réalité plus complexe encore. Le bien-être ne surgit pas tout casqué après le traumatisme, il s'élabore progressivement par une négociation psychique entre plusieurs affects et la réalité. Celle-ci va avoir un impact différent selon sa violence, selon qu'il s'agit de torture, de viol, de coups de fouet, selon que le sujet a acquis ou non une qualité d'attachement sécuritaire ou insécuritaire, une estime de soi solide ou non, selon sa représentation du corps, selon que le vécu du trauma a provoqué sur le moment une sidération, un vécu de mort imminente, que le trauma s'est déroulé dans un contexte de conflit de loyauté etc. Bref le chemin de la résilience est spécifique à chacun. Après le trauma, certains ne s'en remettent pas, d'autres reprendront leur développement lentement, certains le reprendront très bien et vite, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas souffert, mais qu'ils ont su trouver autour d'eux des mains tendues, nous dit Boris Cyrulnik⁸, des mots tendus qui leur ont permis de ne pas se soumettre à la fatalité et de reprendre un autre développement.

Jusqu'ici nous avons évoqué la résilience individuelle, mais nous aurons l'occasion de parler de la résilience collective avec Boris Cyrulnik.

Comme il fallait s'y attendre, le sens du mot résilience s'est élargi et affadi. Mangham le définit ainsi : « la résilience, l'aptitude des individus et des systèmes (les familles, les groupes et les collectivités) à vaincre l'adversité ou une situation de risque. Cette aptitude évolue avec le temps ; elle est renforcée par les facteurs de protection chez l'individu ou dans le système et le milieu ; elle contribue au maintien d'une bonne santé ou à l'amélioration de celle-ci.⁹ »

On ne parle plus ici de traumatisme, mais d'adversité. Nous n'avons pas adopté ce point de vue. [Nous savons depuis Camus combien mal nommer les choses, c'est ajouter au malheur du monde.

L'éducation, transmission consciente et inconsciente

Par contre, il n'y a pas de polémique sur le sens du mot éducation. Mais sur son contenu, sur la façon dont elle est pratiquée dans les systèmes éducatifs et dans les familles il y a beaucoup à dire !

D'une façon générale, l'accès à l'éducation constituait et constitue aujourd'hui un enjeu considérable dans tous les pays du monde. Tant sur le plan collectif qu'au niveau individuel. L'éducation c'est le

⁷ Un traitement psychologique individuel peut leur permettre de découvrir les causes lointaines de la souffrance bien que les environnements et les événements aient largement modifié l'expression de ces causes au fil des décennies. Ajoutons que la réalité psychique est nuancée et qu'entre ceux qui ne portent aucune trace de cette souffrance et ceux qui en sont malades, il existe une gradation très progressive et changeante.

⁸ Cyrulnik B. *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob, 2002.

⁹ Mangham, Colin, et al. "Resiliency : relevance to health promotion." *Detailed Analysis*. Ottawa : Ministry of Supply and Services (1995).

lieu de l'espoir. Dans les pays en voie de développement, l'éducation est la priorité pour une meilleure vie. Il en est de même dans les pays développés.

Car le but de l'éducation, c'est globalement d'acquérir des capacités de résilience. Mais quelle éducation nous enseigne la résilience ?

Si l'éducation est l'espace où l'on **peut échapper à son destin**, aller à l'encontre de *la force du destin*, c'est un véritable tour de force que l'on attend de l'éducation, tant scolaire que familiale. A quelles conditions en est-elle capable ?

Eduquer c'est transmettre. Enseigner c'est transmettre. La résilience, c'est la résistance au destin tracé, c'est en quelque sorte la résistance à ce qui est transmis. A cet égard la résilience c'est la résistance à l'éducation ?

C'est dire que la question de la transmission est au cœur de notre propos. Mais qu'est-ce donc que transmettre ?

Des auteurs comme Jean-Claude Ruano-Borbalan et Jean Wemaëre écrivent¹⁰ : « si la question de la transmission se pose différemment selon qu'il s'agit de transmettre un savoir, un message, une identité, une parenté, un droit ou bien une maladie, une constante existe : transmettre suppose une volonté et donc une politique de la transmission. »

Certes, nous devons être conscients que le savoir que l'on enseigne à l'école loin d'être un corpus naturel qui va de soi est le fruit de décisions, le fruit de choix. Ce choix est celui d'une institution et d'une société qui décide de le transmettre aux nouvelles générations. Pourquoi ? Parce que ce savoir est nécessaire à la conservation des valeurs de la société (c'est l'aspect conservateur de l'enseignement) et qu'il permet à chaque élève de construire son propre rapport au monde (c'est l'aspect émancipateur de l'enseignement).

Mais transmettre ne suppose pas toujours une volonté et une politique de la transmission.

Car nous devons également souligner ici, que, loin de toute politique volontariste, il existe une transmission **non-verbale**, involontaire, **inconsciente** qui accompagne les relations de transmission, la relation parents-enfants, la relation enseignant-élève.

Des attitudes, des gestes, des silences, des non-dits disent quelque chose, transmettent quelque chose et peuvent même entrer en contradiction avec les mots que prononce celui qui transmet. Et d'ailleurs l'enfant, l'apprenant, loin d'être un récepteur passif, transforme et réinvente l'information, le savoir, la culture, que l'on pensait transmis **tel quel** auparavant. Ce travail de transformation par l'enfant de ce que lui transmet l'éducation se double d'une élaboration psychique, d'une réélaboration de ce qu'il a intégré qui peut lui permettre de se définir un but, et qui peut lui donner la capacité de rebondir. Là réside le mécanisme de la résilience, dans cette digestion psychique des événements traumatiques grâce aux mots tendus et grâce aux enzymes psychiques dont dispose notre personnalité.

En fait, l'éducation est ainsi conçue comme étant au service du mieux-être. Elle donne au sujet des outils intellectuels, un savoir pour réussir, mais elle donne aussi de bonnes notes et des diplômes. Ils ont un impact psychique. En matière d'estime de soi, d'aspiration, de force du désir qui vont équiper le sujet avec des mécanismes d'endurance et de résistance qui lui serviront en cas de malheur.

¹⁰ RUANO-BORBALAN, J.-C., and WEMAËRE, J. "La société du savoir : L'impact des nouvelles technologies sur la vie quotidienne, l'économie, l'éducation, la formation, la démocratie..." *Sciences humaines. Hors-série* 32 (2001).

Mais l'école peut aussi détruire, casser, les exemples sont innombrables de phrases assassines prononcées par les maîtres et les professeurs. De même, la famille est statistiquement l'épicentre des pires violences, pas seulement des abus sexuels, mais aussi des meurtres d'enfants.

En France et dans ses colonies, l'école laïque obligatoire de Jules Ferry, levier d'intégration et ascenseur social, a, jusque dans les années 1940, assumé le rôle de l'éducation dans son sens holistique associant les deux volets : l'instruction et l'édification morale. La famille se chargeait plus particulièrement du comportement et de l'apprentissage des codes sociaux, notamment dans les territoires post-esclavagistes. Au cours des années 60, le rôle de la mère dans les soins au bébé et à l'éducation du jeune enfant devient progressivement central et les années 70 voient la séparation des missions de la famille et de l'école ; les programmes scolaires suppriment la morale et l'instruction civique pour se concentrer sur l'enseignement des matières. En France, de nombreux épisodes de violences urbaines très médiatisés, étiquetés « violences des jeunes » ont donné lieu à des analyses psychosociologiques, dont certaines ont dénoncé tantôt la démission de l'école tantôt celle de la famille. Après trois décennies où l'école et la famille se sont renvoyé la balle de la *morale*, les frontières sont aujourd'hui moins marquées. L'école a retrouvé le chemin de l'éducation civique et morale et, aujourd'hui, l'éducation globale semble être assumée à la fois par l'école et par la famille, laquelle est parfois aidée par les programmes instructifs de la télévision.

Hélas ! L'opposition s'est déplacée vers un antagonisme destructeur, une hostilité des parents contre les enseignants. Le tout dans un contexte martiniquais aujourd'hui **profondément modifié** :

- par le retour de la transmission ;
- par les nouveaux savoirs sur le développement de l'enfant (et l'enfant est devenu hyper-précieux) ;
- par l'intrusion de la loi et des professionnels dans le fonctionnement familial ;
- par le rôle croissant des médias dans l'éducation.

Ces thèmes seront étudiés dans les ateliers, mais dans les 4 heures qu'il me reste à parler, il faut que j'évoque la transmission.

Pourquoi ai-je dit que le contexte a été profondément modifié par le retour de la transmission ?

Eh bien parce qu'il y a eu **rupture** de la transmission !

Dans les années 80, comme bien d'autres pays appelés alors « en voie de développement », les Antilles-Guyane ont connu un essor considérable de la **consommation**, une véritable avidité d'objets modernes s'est emparée des populations. Elles se sont occidentalisées. Brutalement. On a observé un éloignement des cultures traditionnelles, une évolution dite laxiste des **modes d'éducation** qui les a amenées à penser qu'enseigner à leurs enfants la culture, la morale, la religion qu'ils avaient apprises allait enfermer la liberté des enfants et les priver de leur spontanéité. Cette rupture de la transmission a eu lieu dans les familles, dans l'école, dans les institutions publiques et dans l'Église. Cette rupture de la transmission a participé à la destruction des maisons anciennes et du patrimoine, au délitement du lien social, renforcé par le nouveau mode d'habitat en appartements HLM. Elle a participé à l'isolement individualiste, à la fragilisation des familles. Cette rupture de la transmission nous a éloignés de la nature et a favorisé l'indifférence pour la biodiversité et pour l'environnement qui a été défiguré notamment par le déclassement des terres agricoles et par les carcasses de voitures.

Aujourd'hui, nous assistons au retour de la transmission. La conscience écologique gagne du terrain, l'esclavage s'est invité dans l'espace public après un siècle et demi de silence. Les radios du service public évoquent le colonialisme et non plus seulement la colonisation. Des bandes dessinées apprennent leur véritable histoire aux enfants des ex-colonies.

Les danses des esclaves très méprisées, honteuses font un retour fracassant en Guadeloupe et en Martinique. Les enfants apprennent à danser le bèlè, à jouer du tambour bèlè dans des cours de bèlè. Vous pouvez apprendre à jouer du tambour gwo ka et à danser en Guadeloupe, mais aussi sur internet. Et des DVD de gwo ka sont disponibles. On chante le bèlè dans les églises ! Le créole est enseigné à l'Université, il est présent sur les radios et télévisions...

A travers cette réhabilitation de la culture nègre, une réelle fierté identitaire est ressentie, est vécue, est partagée, même avec ceux qui ne participent pas. *La résilience, elle est là.* La résilience de l'esclavage est là. L'éducation de la tradition répare le fonctionnement psychique si malmené par la transmission involontaire de la honte de l'esclavage, honte de soi, honte des autres noirs, honte destructrice de l'estime de soi.

La résilience consiste à trouver *le chemin psychique pour redevenir sujet de sa propre histoire.* La résilience vise l'avenir. La résilience c'est donc retrouver -citons Aimé Césaire- « la force de regarder demain ». L'échec d'une tentative de résilience, c'est de rester prisonnier du passé. La résilience, c'est la volonté d'aller vers l'éducation après le fracas transmis, c'est la maîtrise du numérique, la promotion de la biodiversité, c'est la capacité à *faire avec* la mondialisation, etc. grâce à la transmission horizontale.

L'esclavage transatlantique fondateur de l'infériorisation des noirs a eu des conséquences psychologiques incalculables et transmises (Ariane Giacobino en parlera). C'est pourquoi le XVIIIème Congrès de l'AIFREF « Education et Résilience » a lieu à la Martinique. Ce n'est pas le hasard, c'était une nécessité. Merci aux organisateurs.

Merci de votre attention.

**Boris Cyrulnik, Psychiatre, Ethologue
Université de Toulon, France**



**FACTEURS DE PROTECTION ET DE RESILIENCE
LE CAS DE LA COLONISATION**

Introduction

Le Congrès « Education et Résilience » qui s'est tenu en Martinique du 15 au 17 mai 2019 a pu bénéficier de la participation de Boris Cyrulnik qui, n'ayant pu se déplacer, a quand même été présent par le moyen de la visioconférence.

Ce chapitre est composé de la transcription de l'exposé que Boris Cyrulnik a effectué puis d'une série de réponses qu'il a données aux questions recueillies par Jean-Pierre Pourtois auprès d'un public martiniquais.

1. Exposé

J'aurais préféré être avec vous dans ce beau pays où j'ai tant d'amis pour participer à cette rencontre « Education et résilience ». Mais voilà, les circonstances sont défavorables. Je suis toutefois content d'être avec vous pour pouvoir vous dire ce que j'aurais dit si j'avais pu venir.

J'ai organisé ma réflexion autour de « Education et résilience » et bien sûr autour du « colonialisme » puisque c'est un lourd poids à porter et il faudra beaucoup de générations pour s'en débarrasser.

A l'origine, la colonie était quelque chose de fréquent. Elle consistait à imposer à un territoire ou à une administration un groupe étranger. Cela pouvait alors se défendre mais, rapidement, sont arrivées les pressions économiques et religieuses. Ainsi, on a vu qu'un groupe humain – les protestants d'abord – chassé de son pays est parti s'installer au Québec ou ailleurs. Se sont donc créées des colonies. Mais c'étaient au début des colonies de survie et non des colonies qui voulaient imposer par la guerre leur appropriation d'un territoire. Le même phénomène s'est produit en France, avec la colonisation française en Algérie. Ce qui est frappant, c'est de voir ensuite à quel point c'était au nom de la morale que les colonisateurs étaient heureux d'imposer leur « bon » Dieu. Les autres n'avaient pas forcément un mauvais Dieu, une mauvaise économie mais ils étaient considérés comme n'ayant pas d'économie, pas les bonnes morales et pas les bons préceptes éducatifs. Quand les colons arrivaient dans un pays, il y avait déjà une culture avec des valeurs morales, avec des dieux et avec une économie. Ils ont détruit tout cela avec une extrême violence mais sans toujours avoir conscience de leur violence puisque, pour eux, ils le faisaient au nom de la morale et au nom du bien. Cette extrême violence a laissé des traces. Surtout pour ce qui concerne l'esclavage parce que ce problème s'est aggravé étant donné la complicité de certains peuples africains. De même, avec la complicité de certains groupes arabes, la France a beaucoup bénéficié de la colonisation. Ainsi, notamment, les villes comme Nantes et Bordeaux, si elles sont belles, c'est

parce que le commerce des hommes, des êtres humains a été rendu possible par cette morale que j'appelle perverse puisque c'est au nom de cette morale qu'a été imposée la loi sur l'esclavage. Elle ne tenait absolument pas compte du monde mental des êtres humains qui étaient attrapés, ligotés et déportés. Elle ne tenait absolument pas compte de la culture que les colons détruisaient pour leurs propres intérêts. L'enjeu a donc été économique et il a duré quatre siècles puisque tout a commencé en 1492. Quand les Indiens « ont eu une âme », lors de la « Disputation de Valladolid », cela a été le point de départ de la colonisation africaine et il a fallu presque quatre siècles pour que vingt millions d'esclaves d'hommes et de femmes noirs soient déportés vers les Amériques. Vingt-deux millions ont été déportés vers le Maghreb.

C'est « Au nom de ma morale », dit souvent le colonisateur. Il y a là un arrêt de l'empathie qui se transmet à travers les générations. C'est ce qui se passe lorsque la culture ne permet pas le respect de la religion d'un autre groupe, des valeurs morales d'un autre groupe, de la culture d'un autre groupe. Tout est alors détruit et ce qui est transmis aux enfants des groupes colonisés, c'est le chaos.

Avec les découvertes de l'épigénèse, on se rend compte que les enfants se développent avant la parole, biologiquement, dans le malheur de leurs parents. Ce n'est pas ce que disent les parents qui importe mais c'est le fait que les parents soient fracassés par ce crime contre l'humanité, il n'y a pas d'autres mots. Le fait que les parents soient fracassés, le fait qu'ils n'aient pas la possibilité de construire une famille, le fait que leur culture soit détruite et qu'ils n'aient pas la possibilité de construire une autre culture provoque le malheur dans le monde intime des parents. La niche sensorielle qui entoure leurs enfants est donc déstructurée par le malheur des parents, ce qui empêche la structuration des enfants. Ceci explique la transmission à travers les générations d'un immense malheur. Cette destruction a été rendue possible à cause de la morale perverse. Je propose cette expression de morale perverse pour dire que « la morale » s'arrêtait au groupe des colonisateurs et « perverse » car il n'y avait pas de représentation de l'autre. Ce raisonnement des colonisateurs est exactement le raisonnement des pédophiles et des pères incestueux. J'ai eu en psychothérapie des pères incestueux et aussi des mères incestueuses mais j'ai eu plus de pères qui me disaient : « Je suis condamné à la prison. C'est injuste car je lui ai fait découvrir l'amour ». Ces hommes n'avaient eu aucune représentation du monde mental de la petite fille ou parfois du petit garçon agressé. Ils étaient centrés sur leurs seuls intérêts, leur seul monde mental sans même se rendre compte de l'intensité du dégât qu'ils provoquaient chez les autres. « La case de l'oncle Tom » est l'illustration de l'innocence de ces criminels qui disaient : « Celui-là, il est gentil » sans se rendre compte qu'il était gentil pour ne pas mourir et qu'en fait ils avaient détruit des cultures, des familles et empêché la résilience.

Cette manière de transmettre le malheur passe par le malheur des parents mais passe aussi par un système social qui est autocentré, c'est-à-dire qu'il ne fait pas de transaction. Il n'y a pas d'échanges. Il y a une prise de tout ce qui appartient à l'autre... Il n'y a pas « d'autre ». Il n'y a que moi et mes intérêts à moi, colonisateur ! Donc, il n'y a pas « d'autres ». C'est un système social, un système économique clos mais aussi un système de récit clos parce que si on veut déclencher un processus de résilience chez les descendants d'esclaves, cela doit passer par le récit.

Ce que je viens de proposer est étonnamment la culture de Karl Marx. C'est exactement ce qu'il disait : « Un système européen s'empare des biens du voisin et détruit tout sans aucune conscience du crime. ». C'est exactement ce qui s'est passé pour le système nazi, dans lequel il n'y avait pas de conscience du crime parce que tous pensaient que c'était pour apporter mille ans de bonheur à l'humanité qu'il fallait détruire les juifs, les tziganes, les slaves, tuer cinquante millions de personnes et ruiner l'Occident. Une bonne partie du monde a été ruinée sans aucune conscience du crime au nom de la morale. C'est exactement ce contresens ou ce non-sens qui s'est produit dans le monde mental des colonisateurs, moraux entre eux mais pervers pour les autres. Mais pour eux, il n'y a pas « d'autres », il n'y a pas d'altérité.

Si je commence par cette proposition d'explication, c'est pour dire que si on veut déclencher un processus de résilience, il s'agit d'arrêter la transmission du malheur à travers les générations. Si on ne fait rien pour l'arrêter, la transmission continuera puisque les parents n'ont plus de traditions familiales, sont coupés de leurs racines. Ils ont été déportés, arrachés de leur culture d'origine, maltraités, empêchés de créer une famille, empêchés de fabriquer des récits, de réfléchir à ce qui leur était arrivé. Ils étaient donc contraints à la survie. Les enfants qui sont arrivés au monde dans ces conditions ne disposaient pas d'un contexte véritablement éducatif puisqu'ils vivaient avec des parents qui étaient eux-mêmes délabrés. Chez les colonisateurs, au contraire, les villes de Nantes et de Bordeaux sont effectivement très belles, l'architecture coloniale est souvent considérée comme très belle, sans prise de conscience de la destruction infligée par ailleurs.

Comment faire pour se remettre, se reconstruire après un tel fracas, un immense trauma de vingt millions de personnes pour l'Amérique et vingt-deux millions pour le Maghreb ? Soit quarante millions de personnes pendant quatre siècles de destructions répétées constamment et à chaque génération ! Comment se remettre de ça ? Je pense qu'il faut commencer par trois facteurs.

Le premier : quels sont les facteurs de protection acquis par les enfants de descendants d'esclaves qui arrivent au monde aujourd'hui ? Deuxième analyse : quelle est la structure du trauma, du crime qui a fracassé les descendants d'esclaves africains ? Troisième point : quels sont enfin les facteurs de résilience ? Qu'est-ce qui permet de reprendre non pas leur développement puisqu'ils ne seront plus africains mais un autre développement ? Car ce n'est pas le développement qu'ils auraient dû avoir. C'est un autre bon développement qu'on peut espérer déclencher mais ce n'est pas le développement normal puisqu'ils n'oublieront jamais l'immense fracas de l'esclavage. Ils doivent même ne pas l'oublier de façon à en faire une pierre de voûte. Jean-Paul Sartre disait qu'on devait faire quelque chose du malheur qu'on vous a infligé. Il y a deux mauvaises stratégies. La première mauvaise stratégie est celle qui avait été proposée par les colonisateurs : « Mais c'est fini tout ça. Vous êtes gentils. Regardez la case de l'oncle Tom. Vous voyez comme il est gentil ». Ceci est la mauvaise stratégie puisqu'elle oublie l'immense traumatisme. La deuxième mauvaise stratégie est de ne pas parler du fracas. Adviennent alors la rumination, la rancœur, ce qui rend prisonnier du passé. C'est alors vivre sur le tapis roulant qui mène vers les effets psychosomatiques transmis à travers les générations. Outre les deux stratégies, il y a celle de la résilience : analyser, comprendre ce qui s'est passé et voir comment on peut reprendre un autre bon développement, c'est ce qui correspond à la définition de la résilience. Alors maintenant, je vais reprendre mes trois points : facteurs de protection, structure du trauma et facteurs de résilience.

Premier point : quels sont les facteurs de protection qu'ont pu acquérir les Martiniquais descendants d'esclaves qui arrivent au monde aujourd'hui ? Si, autour d'eux, leurs parents, leur quartier, l'école, la culture construisent une structure sécurisante affectivement et cohérente dans les récits, dans la représentation du malheur qui est arrivé aux Africains quand ils ont été déportés et vendus comme esclaves, alors il est possible de survivre à ces deux maux (déportation et esclavage). Sécurité affective : « Voilà, nous sommes Martiniquais. Maintenant, on est Français. Mais dans l'histoire de nos ancêtres, il y a eu un immense fracas. On sait ce qui s'est passé ». Tous les peuples peuvent dire ça, même si dans ce cas le fracas fut quand même exceptionnel. Tous les peuples ont des traumatismes dans leur histoire et doivent affronter le passé.

Demander aux historiens ce qui s'est passé et comprendre comment cela a été possible va permettre de donner une explication aux enfants. Expliquer de façon à ce qu'ils redeviennent maîtres de leur monde intime est essentiel tout en essayant de ne pas transmettre l'amertume ou la rancœur ou l'horreur ou le désir de vengeance parce que les facteurs de haine sont une autre manière de se rendre prisonnier du passé. Il faut donc comprendre, analyser, dire ce qui s'est passé et s'en arranger pour ne pas être prisonnier.

Le deuxième point est la structure du trauma. Beaucoup de parents sont encore malheureux de ce qui s'est passé chez leurs ancêtres – que la plupart ne connaissent pas d'ailleurs – car leurs traditions

ont été idéologiquement et volontairement déchirées. Les Africains déportés n'avaient même pas la possibilité de construire une famille. Les hommes étaient dans les champs et les femmes étaient dans les maisons. Comment faire des familles quand on n'a pas de culture et quand on ne peut pas se rencontrer ? La plupart des Martiniquais ne connaissent pas leurs racines personnelles, comme c'est le cas chez les orphelins. Cela peut être une déchirure grave, une non-représentation de soi. Mais on peut aussi en faire un facteur de construction, de créativité. Il est préférable d'avoir la contrainte de s'intéresser à l'esclavage, de devoir examiner ce qui s'est passé comme un désir de compréhension de l'histoire, de la philosophie : « Comment des hommes ont-ils pu faire ça à d'autres hommes ? ».

En fouillant pour préparer cet exposé, j'ai trouvé des textes dans lesquels il était écrit que quand on a commencé à parler de l'abolition de l'esclavage, beaucoup de propriétaires s'y sont opposés car ils craignaient que le prix du sucre augmente. C'est fou de tenir un raisonnement comme celui-là ! Le sucre blanc valait plus que l'Homme noir ! Il est important sur les plans philosophique et psychologique de faire comprendre aux enfants que ces phrases absurdes et criminelles ont été tenues. Il est important de comprendre pour les enfants martiniquais que ce qui s'est passé dans l'histoire est ce qui provient de la psychologie des êtres humains dont le système de croyances était tel qu'ils n'ont eu aucune culpabilité à détruire vingt, trente ou quarante millions de personnes.

Les enfants seront donc rassurés par la proximité affective des parents qui leur expliquent leur passé et par l'école qui a pour fonction de continuer ce que les parents ont commencé. Car ce qui s'exprime à l'école a généralement été acquis au sein de la famille. Si celle-ci a fortifié les enfants, ils vont avoir le plaisir d'apprendre. On parle souvent de l'école à la cravache mais, moi, je suis partisan de l'école du plaisir. Le plaisir d'apprendre mais plutôt le plaisir de faire l'effort d'apprendre, tout comme le jogging qui nécessite un effort et pourtant il y a plein de gens qui font du sport avec plaisir. A ce moment-là, les enfants sont sécurisés par des parents sécurisants qui ont un projet en tête. Les enfants peuvent alors réfléchir sur ce qui s'est passé dans l'histoire de leur famille et dans l'histoire des personnes de la même couleur de peau.

Les troubles qui ont été transmis à travers les générations ont pu l'être parce que la culture des colons a empêché les Africains déportés de faire ce travail. Celui-ci commence seulement à se faire. Depuis un siècle et demi, le trauma se transmet à travers les générations. Pour la génération actuelle et celle des parents, il est enfin nécessaire d'historiser et de comprendre. Comprendre pour maîtriser et historiser pour savoir ce qui est à l'origine de la déchirure de leur peuple.

Le troisième point est celui de la recherche des facteurs de résilience. Les facteurs de résilience permettent de reprendre un bon développement. Pour cela, il faut examiner deux facteurs principaux : l'affectivité et le sens. L'affectivité, c'est sécuriser les enfants en se rendant soi-même sécurisant. Car si les parents sont insécurisés, ils vont être insécurisants. Les parents doivent donc travailler sur eux-mêmes, faire des groupes, des associations, des recherches, des réflexions en évitant le piège de la haine, de l'amertume qui rendent prisonniers du passé et qui transmettent aux enfants le goût de l'amertume et de la haine, transmettant par là-même le traumatisme à travers les générations. En fait, ce n'est pas le traumatisme qui se transmet mais bien la réaction émotionnelle des parents. C'est cette réaction émotionnelle de démission, de malheur, d'amertume ou de haine qui se transmet à travers les générations. Elle est la promesse d'une succession de traumas. Et je ne parle même pas du pardon ! Parce qu'on peut très bien reprendre un bon développement sans pardonner. C'est quand même difficile de pardonner un tel crime.

Pardoner ce serait se mettre à la place des colons et chercher les raisons qui leur ont permis de penser qu'on peut détruire des Hommes pour que le prix du sucre n'augmente pas. Est-ce qu'on peut pardonner cela ? Pour moi, ce n'est pas possible ni pensable de pardonner mais il est pensable de ne pas se rendre prisonnier du passé. Je ne pardonne pas, mais je cherche à comprendre et j'explique à mes enfants que cela fait partie de l'histoire de notre peuple. Il n'est pas question de continuer la transmission de la haine et non plus de se soumettre un peu comme le gentil nègre de

la « Case de l'oncle Tom ». Une telle situation a dû exister d'ailleurs. Il était alors question d'un facteur de survie, d'une adaptation mais ce n'était pas un processus de résilience puisqu'il ne s'agissait pas d'un bon développement.

Le deuxième mot important, c'est le sens. Le sens est la conjonction entre la signification que l'on attribue aux faits et le projet d'existence, l'intention. « Moi, enfant Martiniquais, descendant d'esclaves depuis des siècles, mes parents ont été en difficulté mais ils ont décidé d'interrompre la transmission de l'émotion provoquée par le trauma. Je vais réfléchir, comprendre ce qui s'est passé. J'attribue donc une signification particulière à l'esclavage puisque mes ancêtres ont été esclaves. Pour moi, le mot esclavage me touche. Ça parle de mes ancêtres, des gens dont je suis issu. J'y attache donc beaucoup d'importance et de signification mais aussi de direction. Que vais-je faire de ce que je viens de comprendre ? Est-ce que je vais me soumettre ? Est-ce que je vais en faire un projet de vengeance ou vais-je en faire un projet de nouvelle cohabitation, de nouvelle coexistence ? Il va donc falloir que je passe un contrat social avec ceux qui n'ont pas la même couleur de peau que moi, avec ceux qui sont peut-être des descendants d'employeurs d'esclaves et qui bénéficient peut-être encore de l'argent gagné par leurs ancêtres ». Mais quand un homme viole une femme, on ne met pas son fils en prison ! Le fils n'est pas responsable du crime de son père. Les Blancs bénéficient sûrement de la transmission d'une confiance en soi, de l'évitement d'un immense traumatisme, probablement aussi du bénéfice de l'argent, du bien-être matériel transmis grâce à de l'argent mal gagné. Il y a là sûrement une transaction à passer pour créer une nouvelle culture.

Dans ce cas-là, ce sont les deux pôles qui doivent discuter et s'expliquer pour réaliser un projet de nouvelle direction. Or, on constate que beaucoup d'enfants ne peuvent donner sens à leurs efforts physiques, leurs efforts de travail, leurs efforts d'école. Les enfants ne peuvent « se donner » à l'école que s'il y a un projet d'existence. Pourquoi bien travailler à l'école si c'est pour ne rien en faire ? Pourquoi casser des pierres si ce n'est pas pour en faire une maison ou une cathédrale ? Pourquoi s'imposer une discipline dans une existence sans projet ?

Les deux mots à travailler sont donc : « Signification » (c'est-à-dire mon histoire, notre relation) et « Direction ». Comment peut-on vivre ensemble en cessant de se faire la guerre ? C'est possible. Les Français l'ont bien fait avec les Allemands. Alors que pendant des siècles, chaque pays, chaque peuple enseignait la haine de l'autre. En France, dans les écoles, les instituteurs apprenaient la haine des boches. C'était bien de cultiver la haine d'un boche ou de l'humilier. Dans les écoles allemandes, on apprenait aussi le mépris des Français. On utilisait le scandale réel du Traité de Versailles qui avait ruiné l'Allemagne, qui l'avait empêchée de se reconstruire et qui a été le point de départ des Jeunesses Hitlériennes, c'est-à-dire la préparation à la guerre de 40.

Quand on se rend prisonnier du passé, on met en place une bombe à retardement. Ou bien on met en œuvre ce qu'ont fait les Français et les Allemands : une nouvelle manière de vivre ensemble. Ce qui ne veut pas dire oublier ce qui s'est passé puisque maintenant il y a des explications historiques dans lesquelles les Allemands reconnaissent le crime incroyable de la Shoah, où ils reconnaissent qu'ils ont déclenché la guerre. Par contre, les Français et les Anglais n'ont toujours pas reconnu que la belle ville de Dresde a été bombardée inutilement pour provoquer la capitulation des Allemands. Les crimes sont donc bien partagés et répartis.

Tout ceci est donc possible, des exemples le prouvent. Mais les Japonais et les Coréens ne savent pas le faire : ils sont toujours en conflit. C'est alors du malheur pour tout le monde. Ceci l'est pour les Japonais qui ne sont pas coupables des crimes de leurs grands-parents contre les Coréens et les Chinois mais qui ont peut-être eu aussi leur part d'héritage.

C'est un phénomène courant qui a existé aussi pour tous les peuples africains qui étaient en guerre entre eux et qui le sont d'ailleurs encore souvent, même s'il y a des pays qui se développent bien. Ceux qui ont redémarré sont ceux qui ont tissé des liens d'amitié, d'affection, de coopération et donné une nouvelle direction. Ce qui ne veut pas dire oublier, pardonner, faire table rase du passé

mais plutôt s'expliquer en exprimant que l'autre n'est pas coupable des crimes de ses grands-parents même s'il en bénéficie encore. Cela peut se négocier, comme le besoin d'écoles, de bourses, d'aides pour rattraper les séquelles transmises à travers les générations à cause d'un crime que l'autre n'a pourtant pas commis lui-même mais dont on souffre encore. Il y a des transactions philosophiques et économiques à passer, à négocier politiquement. En revanche, ce qui ne se construit pas politiquement, c'est la structure affective et le travail du sens. C'est à chacun d'entre nous à participer, à tisser des liens et à chercher à comprendre comment on va vivre ensemble.

Je vais terminer en disant que lorsqu'on est prisonnier de la mémoire, on ressemble aux enfants maltraités qui s'adaptent à la maltraitance par des comportements de protection et d'évitement. Ces enfants s'attendent à être battus. Ce qui fait que si on les met dans un milieu d'accueil gentil, ils s'attendent quand même à être battus. Quand la famille d'accueil ou l'instituteur leur parle gentiment, ils éprouvent un sentiment d'agression qui est tracé dans leur mémoire. La famille d'accueil ou leur instituteur leur veut du bien mais celui-ci ne peut pas se transmettre parce que dans leur mémoire, il y a : « Moi, j'ai été un enfant battu. Je serai donc un enfant battu. Moi, j'ai été un enfant d'esclaves et je serai donc un enfant d'esclaves, je me révolte constamment, maladroitement. J'ai la haine ». Il y a là un contresens entre les générations. Les traumatisés répondent à ce qui s'est passé qui n'est pas forcément exprimé aujourd'hui par les descendants de Blancs.

Le récit que l'on se fait de soi (comme pour l'enfant battu) et le récit partagé sont des éléments importants. Il est nécessaire de faire des rencontres où on va s'expliquer, comme cela a été fait en Afrique du Sud et au Chili. « Voilà, un immense crime a été commis. On voudrait se sortir de ce passé accablant mais pour ça, il faudra raconter nos récits, nos récits partagés en fait ! ».

Cela veut dire qu'il faut que l'autre se transforme en base de sécurité. « Si moi, Blanc, je me sens jugé par vous parce qu'il y a des siècles mes ancêtres blancs ont été à l'origine de cet incroyable crime contre l'humanité et cela durant des siècles, des générations, je vais être sur la défensive ». Comment faire pour partager un récit dans ces cas-là ? Il faut donc s'expliquer historiquement, politiquement sans que l'un mette l'autre sur la défensive. L'autre doit disposer d'une base de sécurité. Les parents doivent être sécurisants pour que leurs enfants soient sécurisés. Si les parents sont insécurisants, leurs enfants ne seront pas sécurisés. Pour les groupes de discussion, c'est le même raisonnement : chacun sécurise l'autre pour que l'on puisse simplement et clairement s'expliquer. Ensuite, les récits collectifs peuvent se réaliser. Ce sont les historiens, les cinéastes, les romanciers, les essais philosophiques, les essais psychologiques qui doivent mettre en place et travailler le récit collectif que l'on va proposer aux enfants.

Ainsi, le poids de cet immense crime pourra se partager par des récits, par des comportements et l'enfant se développera grâce à l'ensemble des récits concordants. Il pourra dire : « Ce que je pense, ce qu'on a dit dans ma famille concorde avec ce que j'entends au cinéma, à l'université, à l'école. Je ne suis pas réduit à ma condition de descendant d'esclaves, j'ai aussi la possibilité de devenir un être humain à part entière, comme les autres. ». Mais si le récit est discordant, si ce qu'on dit à la maison et à l'école n'est pas cohérent avec ce que racontent les récits collectifs (comme pour les femmes violées quand on leur prétend que c'est de leur faute ce qui leur est arrivé), comment déclencher un processus de résilience ? Il est nécessaire que les récits soient concordants pour que l'enfant se sente accepté dans cette culture qui s'élabore.

J'ai donc commencé mon récit par une description politique, philosophique du mot « colonialisme » et par la définition de la morale perverse qui caractérise les colonisateurs mais qui concerne aussi les colonisés car c'est eux qui ont payé (alors que les colonisateurs, eux, étaient payés au sens propre). Je termine mon exposé en disant qu'une concordance est nécessaire mais qu'il faut toute une équipe pour la mettre en œuvre.

Ce n'est pas un seul homme, pas un chercheur seul qui va dire la Vérité mais une équipe qui va se rassembler pour que chacun dise sa part de vérité. Pour cela, il faut accepter des opinions divergentes et ce n'est pas toujours le cas.

Ce que propose la résilience n'est pas une attitude mais plutôt un choix : ou bien on reste prisonnier du passé ou bien on cherche comment faire pour s'en libérer. Si on a un choix, individuellement, on a alors un choix de liberté puisqu'on peut choisir ceci ou cela. Mais s'il y a un degré de liberté, il y a aussi un degré de responsabilité. Nous sommes tous, individuellement, responsables de la construction sociale.

Voilà, j'aurais préféré exposer ceci directement en Martinique, avec des amis et autour d'un p'tit Punch, mais la technique a compensé mon absence. Merci de m'avoir écouté !

2. Réponses aux questions en provenance de la Martinique (visio-conférence)

Question : La réparation est-elle une façon de se contenir dans le malheur ou est-ce une façon d'en sortir ?

B. Cyrulnik : Le mot réparation peut s'entendre au sens de réparation physique, de réparation psychologique et au sens de réparation sociale. Je pense que la réparation physique est déjà faite, c'est-à-dire que les conditions matérielles des enfants de Martinique sont meilleures, même s'il y a encore beaucoup de difficultés. Mais c'est à nos politiciens de continuer cette réparation physique. Concernant la réparation psychologique, c'est à nous tous d'essayer de réfléchir aux facteurs de résilience qui permettront aux enfants et aux parents d'être le moins mal possible. Comme je le proposais tout à l'heure, il s'agit d'arrêter la transmission du malheur. Concernant la réparation sociale, lorsque quelqu'un a un accident de travail ou en cas de guerre si quelqu'un a été blessé, on trouve normal qu'il y ait une réparation. Mais là, comme le crime a été commis pendant plusieurs siècles sur plusieurs dizaines de millions de personnes, on ne sait pas quel Etat va pouvoir réparer cela.

Je pense donc que la réparation sociale doit se faire par une aide au développement des enfants via des bourses, des écoles, du sport, de la culture, des conditions éducatives qui permettront aux enfants, en une ou deux générations, d'arrêter la transmission du malheur. Je ne pense pas que ça puisse se faire sous forme d'indemnités mais je crois que la réparation sera un facteur de résilience si elle se fait avec une aide à l'éducation.

Question (posée par Aimé Charles-Nicolas) : La Résilience serait-elle une capacité réservée à quelques individus ou bien une aptitude que tout être humain possède potentiellement ?

B. Cyrulnik : La résilience est un phénomène naturel puisque la nature ne peut pas échapper à la résilience. D'ailleurs, le mot « résilience » a d'abord été conçu pour l'agriculture. On dit qu'un sol est résilient quand après une inondation ou un incendie, une autre faune et une autre flore réapparaissent. C'est donc une autre forme de vie qui réapparaît, qui est belle mais qui n'est pas comme avant puisqu'il y a eu un immense trauma. C'est donc une définition de la résilience qui considère le monde vivant, les animaux, les plantes et les êtres humains.

Question : Pourquoi certains individus rebondissent et d'autres non ?

B. Cyrulnik : Pour répondre à cette question logique, il faut retourner à ce que j'ai proposé tout à l'heure : analyser les facteurs de protection. Ont-ils été renforcés dans leur enfance par des parents sécurisants, par une école sécurisante, par l'apprentissage d'un métier sécurisant qui a fortifié l'estime de soi ? Ou au contraire ont-ils été rendus vulnérables par des parents insécurisants, par une école à la cravache, par une estime de soi délabrée ? Dans ce dernier cas, la résilience sera difficile.

Ensuite, il faut analyser les structures du trauma. Parfois, en pleine période de guerre, des individus sont heureux alors que l'immense majorité est délabrée et détruite.

Dans toutes les guerres, des gens se fauillent et arrivent à être heureux. Mais surtout, et c'est le troisième point que je propose, il faut analyser les facteurs de résilience, c'est-à-dire : que faut-il mettre en place à notre échelle, nous, individus dans un contexte socioculturel, pour sécuriser un enfant et lui permettre de reprendre un bon projet d'existence ?

Question : Quel lien la résilience établit-elle avec les neurosciences et notamment avec la plasticité neuronale ?

B. Cyrulnik : La résilience est confirmée par les neurosciences puisque maintenant on peut photographier le fonctionnement du cerveau. On sait que, quand un enfant ou un adulte est traumatisé, son cerveau dysfonctionne. Si le traumatisme est intense, il s'éteint même, il ne traite plus les informations et le sujet est alors KO. La résonance magnétique nucléaire montre un cerveau gris, éteint qui ne traite plus les informations. C'est pour cela qu'il faut d'abord sécuriser les blessés pour que le cerveau se remette à fonctionner et que l'on puisse ensuite faire le travail du sens. On se rend compte que dès qu'on sécurise les blessés, enfants surtout mais adultes et personnes âgées aussi, le cerveau se remet à bien fonctionner. Ensuite, il n'y a plus qu'un entraînement physique à faire parce que le cerveau est un organe qui peut être entraîné par les conditions et la structure du milieu. Le cerveau peut être musclé par la structure du milieu. On peut agir sur le milieu qui peut agir sur nous. On peut donc très bien, intentionnellement et culturellement, dans le quartier, dans les associations, dans les familles et à l'école organiser les lieux de rencontres, les lieux de réflexion où on pourra déclencher un processus de résilience. On constatera à ce moment-là que les altérations cérébrales disparaissent, que la dysfonction cérébrale disparaît, que les atrophies cérébrales disparaissent et la zone se regonfle parce que le cerveau se remet à bien fonctionner mais aussi parce que les neurohormones sont sécrétées comme elles doivent l'être alors qu'elles ne l'étaient plus pendant le trauma.

Question (posée par Christine Richard) : Quels que soient les événements ou les changements dans notre vie, n'y aurait-il pas chez tout individu une personnalité de base pour gérer le traumatisme ?

B. Cyrulnik : La personnalité de base pour gérer les traumatismes, c'est l'acquisition des facteurs de protection. Si un enfant s'est développé dans une famille sécurisante, dans un quartier sécurisant, dans une culture et une école sécurisantes, il a acquis la personnalité de base qui lui permet d'affronter le traumatisme. Quand le réel le frappe, ce qui n'est pas rare dans une aventure de vie, celui ou celle qui avait acquis des facteurs de protection dans la petite enfance va souffrir, puisqu'il reçoit un coup, mais il va mieux l'affronter. Et si, après le fracas, on le sécurise et on l'aide, il reprendra facilement un processus de résilience. Mais si, avant le trauma, il a acquis des facteurs de vulnérabilité, comme essentiellement l'isolement affectif, la maltraitance, la précarité sociale qui est un grand facteur de vulnérabilité neuro-émotionnelle, le cerveau est alors altéré. L'enfant n'aura pas confiance en lui, il aura peur de l'école, peur des relations, il ne sera pas bon à l'école car, pour lui, elle ne constitue pas un lieu d'exploration, elle n'est pas un jeu. Nous aurons là des facteurs qui empêchent la résilience.

Question (posée par Corinne Mencé-Caster) : Que pensez-vous des silences et des dénis imposés par la colonisation dans les territoires des Antilles ?

B. Cyrulnik : La question est bien formulée parce qu'il est vrai que le silence des traumatisés et le déni des traumatisés se font complices inconscients de la persévération du malheur. Le traumatisé a du mal à en parler parce que c'est un trauma immense, parce qu'on voudrait bien souffler un peu, parce qu'on en a marre de parler de l'esclavage, parce qu'on en a marre de parler de ce qui nous a blessé. Le silence est alors presque une adaptation au trauma mais c'est une adaptation négative puisqu'elle empêche d'affronter le trauma et donc de régler le problème. L'agresseur, lui, a tout

intérêt au déni. En disant : « Mais ce n'est pas grave tout ça » ou, comme je l'ai entendu au Congo et cela est d'ailleurs d'une immense cruauté : « Mais nous, on vous a apporté le chemin de fer ».

Est-ce que les Congolais, s'ils n'avaient pas été colonisés, n'auraient quand même pas découvert le chemin de fer ? Ils l'auraient bien évidemment trouvé sans la colonisation ! Le déni permet de déculpabiliser le colonisateur. Le silence permet de protéger le descendant d'esclaves dans l'immédiat seulement mais en empêchant la résilience. Alors que le déni protège le colonisateur en empêchant la culpabilité.

Question : Croyez-vous possible une sortie de ces traumas dans un contexte où, pour beaucoup d'Antillais, le pouvoir colonial continue de s'exercer sous d'autres formes ?

B. Cyrulnik : Pour répondre à cette question, je vais commencer par dire que le mot « colonie » ne voulait pas dire « déportation », ni « esclave », au début. Cela voulait dire « l'administration par un groupe étranger ». Il y avait donc déjà, dès le départ, des rapports de domination, ce qui caractérise la formation de toutes les cultures. Quand une culture se construit, elle se construit par la violence et par la domination. La violence est un facteur de construction d'une société. En disant cela, je cite de nombreux anthropologues comme Levi-Strauss, Girard et Descola. Mais une fois que la société est construite, la violence n'est que destruction. Là, peut se poser le problème pour les Martiniquais car ils ont vécu une immense violence. Aujourd'hui, la violence existe encore car elle existe dans tous les rapports de domination. Elle est nécessaire en cas de guerre, en cas de destruction et c'est toujours un prix à payer. Mais une fois que le prix est payé, une fois que la reconstruction est faite, la violence n'est que destruction. Continuer à établir des rapports de domination avec les Martiniquais ne peut fonctionner. Cela veut donc dire qu'il faudrait mettre en place des commissions, des contrôles paritaires de façon à envisager une politique partagée et comme je le proposais d'ailleurs tout à l'heure, de susciter des récits partagés, des récits congruents, des récits cohérents de façon à pouvoir proposer un programme de développement évitant les rapports de domination qui se font spontanément dès qu'un pays est en difficulté.

Question : Pour nombre d'Antillais, le terme de résilience évoque une forme de renoncement à la résistance, une capitulation trop bienveillante face aux violences subies. Qu'auriez-vous à leur répondre et à leur proposer ?

B. Cyrulnik : La réponse est claire : cette phrase est un total contresens. Parce que les gens qui raisonnent comme ça n'ont pas lu la définition de la résilience et n'ont pas fait la moindre enquête sur la résilience. S'ils avaient lu même un article de vulgarisation, ils n'auraient jamais pu poser cette question. Pour moi, la question est bien claire : contresens total, c'est exactement le contraire. La capitulation, c'est l'acceptation de la domination. La résilience, c'est la reprise d'un nouveau développement.

Question : Pensez-vous que les actes du colloque « L'esclavage, quel impact sur la psychologie des populations ? » seraient de nature à apporter des réponses qui aillent dans le sens d'une résilience construite ?

B. Cyrulnik : J'ai terminé mon exposé en parlant des récits, des récits intimes, des récits partagés et des récits collectifs. J'ai dit qu'il est nécessaire que les récits soient concordants. Les littéraires, les scientifiques, les praticiens, tous les récits collectifs qui entourent un enfant et ses parents doivent d'abord permettre une représentation. Je pense qu'un récit publié, une publication, à condition qu'elle soit débattue, est un énorme facteur de résilience. C'est probablement en grande partie avec l'aide de ces publications que se feront des réunions dans des écoles, des clubs de sport, des cafés du coin. A l'époque industrielle, des ouvriers se retrouvaient après le travail dans des cafés. Ceux qui savaient lire lisaient du Zola et ceux qui ne savaient pas lire commentaient les pages de Zola. Je pense qu'il faut faire comme ça avec les actes du colloque d'Aimé Charles-Nicolas.

Question (posée par Rose-Marie Robard) : En quoi ou comment la résilience peut-elle être un outil de réparation dans l'éducation transmise dans nos familles antillaises ?

B. Cyrulnik : La résilience fait partie de la réparation, comme je l'ai proposé tout à l'heure : réparation physique, psychologique et sociale.

Les gens qui ont déclenché un processus de résilience et qui sont parfois devenus écrivains, racontent comment s'est passé ce processus. On a donc des modèles de réflexion. On sait qu'ils ont bien vécu le fracas dans le réel : la blessure, ils l'ont reçue. L'esclavage a existé. Il a massacré pendant des siècles des dizaines de millions de personnes. C'est un immense crime. Que fait-on alors ? Ou bien on ressasse ou bien on se soumet ou bien, sans ignorer le crime, on se réunit pour en parler. L'impact sur l'éducation a été tout le thème de mon exposé, c'est-à-dire l'examen des facteurs de protection préverbale d'un bébé. Dès qu'il arrive au récit, il faut que les parents soient sécurisés eux-mêmes pour être sécurisants envers les enfants et arrêter la transmission du malheur. L'école a un rôle énorme à jouer mais pas tout le rôle. Il y a aussi le quartier. J'ai pris l'exemple d'Emile Zola. La culture doit donc participer à ce processus, individuellement et collectivement. On a des modèles. On sait ce qui se passe mais cela reste à nous de décider si on veut déclencher un processus de résilience ou si on veut se soumettre au passé ou bien préparer la haine.

Question (posée par Charles Celenice) : Quelle relation peut-on établir entre la pensée et l'action, c'est-à-dire entre l'œuvre de trois grands personnages nommés Aimé Césaire, Frantz Fanon, Edouard Glissant et celle de la résilience ? En d'autres termes, seraient-ils tous les trois des résilients, des résistants ?

B. Cyrulnik : La résistance et la résilience, ce n'est pas forcément la même chose. La résistance, c'est affronter l'agresseur. La résilience, c'est reprendre un bon développement après l'agression. Ce n'est donc pas la même chose. Aimé Césaire est un exemple parfait de l'élégance de la résilience. Il n'est pas le seul. D'autres l'ont fait avec lui mais lui l'a bien fait. Il montre comment on peut transformer, réfléchir et faire passer un message avec la poésie. Frantz Fanon est un exemple de résilience individuelle mais il a provoqué une résistance de la part des Pieds Noirs français. Je pense qu'il a été utile pour dénoncer la colonisation en terme psychiatrique mais il a en même temps déclenché une guerre, une haine envers les Pieds Noirs. Les Pieds Noirs agressés par Frantz Fanon se regroupent aujourd'hui pour essayer d'affronter les Algériens, ce qui retarde le processus de résilience entre la France et l'Algérie. Intellectuellement, il a raison. Psychologiquement, il a raison aussi. Mais politiquement, je pense que ça a été une maladresse de sa part. Il aurait pu faire le même travail en invitant des Pieds Noirs et des Français à participer à ce travail. Alors que là, au contraire, je crois qu'il a provoqué un clivage. Je me suis rendu en Algérie récemment et je crois que les Algériens, qui sont pourtant en difficulté depuis très longtemps, n'ont aucune haine et se demandent maintenant comment faire pour vivre ensemble. Les Pieds Noirs, les Français et beaucoup d'Algériens désirent mener ce travail qui a été fait en Afrique du Sud. Frantz Fanon a été utile individuellement pour dénoncer le colonialisme de manière psychiatrique. Je partage totalement ce qu'il a dit mais il aurait dû avoir une stratégie politique plus participative et inviter les Pieds Noirs au lieu de les culpabiliser et de les affronter, même si certains sont coupables !

Question (posée par Lenka Sulova) : Est-ce que ce seraient les graves difficultés de la vie qui nous formeraient ? Comme par exemple, le cas des enfants juifs devenus des personnalités résilientes... Ou un contre-exemple, très préoccupant pour notre époque, l'absence des difficultés que rencontrent les enfants d'aujourd'hui dans leur éducation ne menace-t-elle pas la confiance en eux-mêmes, leur indépendance, leur capacité à gérer des conflits ?

B. Cyrulnik : Merci pour cette question ! C'est effectivement la question qui se pose aujourd'hui. On sait qu'il y a deux mauvaises stratégies dans l'éducation. La première et catastrophique stratégie est l'abandon. On sait ce que cela donne. L'Aide Sociale à l'Enfance est remplie d'enfants délabrés par l'abandon. Avant d'être confiés à l'Aide Sociale, ils étaient déjà très altérés neuro-émotionnellement.

L'autre mauvaise stratégie est l'étouffement affectif : « On va tout faire pour vous ! Vous n'aurez aucun effort à faire. Nous, parents et éducateurs, on va tout vous donner. Vous, vous ne faites rien ». Les résultats sont alors aussi mauvais. La seule bonne stratégie est celle qu'on a proposé à Mr Macron et Mr Blanquer pour les classes maternelles : mettre en place un dispositif qui permet aux enfants d'apprendre à faire l'effort d'apprendre, éprouver le plaisir de faire l'effort d'apprendre. On sait maintenant que quand la mère ou la société ne sont pas là, c'est la catastrophe.

Mais quand la mère est toujours là, c'est l'engourdissement. Il faut donc que la mère et la société soient là pour imprégner dans les processus de mémoire un attachement sécurisé confiant. L'enfant aura confiance en lui. Il éprouvera le plaisir d'explorer. A ce moment-là, il faut que la mère s'absente et que la société dise : « A vous de prendre le relais. Vous êtes des petites personnes en voie de développement. On va vous mettre à l'épreuve. C'est à vous de faire l'effort mais on va vous entourer, vous accompagner, vous montrer comment on fait l'effort. C'est à vous de le faire mais vous n'allez pas être tous seuls. ». A ce moment-là, on voit que les enfants se musclent intellectuellement, affectivement et éprouvent du plaisir à faire l'effort de travailler, d'apprendre, de participer à l'aventure sociale. Concernant l'exemple des enfants juifs de la shoah, beaucoup ont été massacrés mais tous n'ont pas déclenché un processus de résilience. On n'en parle pas parce qu'ils sont malheureux, parce qu'ils se sont suicidés comme Primo Levi, Paul Celan, Bruno Bettelheim ou bien d'autres... Mais on en parle peu ! Quelques-uns ont en effet déclenché un processus de résilience qu'on ne peut montrer en exemple car avant le fracas de la shoah, ils avaient des familles et une culture tutorisante. Le fracas, ils l'ont eu. Et après le fracas, ceux qui ont déclenché un processus de résilience sont ceux qui ont été sécurisés par des institutions comme des patronages ou des associations ou un surinvestissement de l'école. Je l'ai vu il y a quelques jours chez les Libanais qui est un peuple passionnant en grande difficulté suite à une cascade de traumatismes depuis la création du Liban. Eux ont tellement surinvesti les activités culturelles, les activités affectives et l'école qu'ils ont déclenché un processus de résilience. C'est ce qui s'est passé pour les enfants juifs qui ont déclenché un processus de résilience. Ils avaient acquis des facteurs de protection avant la guerre. Après le coup reçu pendant la guerre, ils ont été entourés par les deux mots-clés que je propose : sécurité affective et sens.

Question (collective) : Les concepts d'éducation et de résilience ne devraient-ils pas être synonymes ? Dans la réalité, c'est tout le contraire : l'éducation et la résilience sont deux domaines importants mais à une certaine distance l'un de l'autre.

Comment expliquer cela ? Tout acte éducatif ne devrait-il pas conduire au développement et, dans les cas du traumatisme, à la résilience ?

B. Cyrulnik : Ma réponse est oui et non. Oui car l'école, la famille, la culture participent toutes à un processus de développement quand il n'y a pas de trauma et/ou de processus de résilience quand il y a un trauma. Il existe donc là une harmonisation entre le développement dans la famille, dans le quartier, à l'école, dans la culture. Si tout va bien, c'est un processus de développement. S'il y a un trauma, il y a un arrêt de développement. Quand les facteurs ont été mis en place, on voit le retour d'une reprise d'un autre bon développement. Donc école, éducation et résilience ne sont pas nécessairement associés car s'il n'y a pas de trauma, on ne parle pas de résilience mais on parle de développement. Pour parler de résilience, il faut qu'il y ait une déchirure traumatique et que, malgré cela, on puisse se remettre à bien vivre sans oublier ce qui nous est arrivé parfois en en faisant un désir de démontrer, comme par exemple le font beaucoup d'enfants qui ont été infériorisés par leur couleur de peau ou par leur origine sociale. « Après ce qui t'est arrivé, tu ne pourras jamais t'en remettre (c'est ce qu'on m'a dit...) ». Ils avaient un désir de démontrer le contraire. Cela donnait sens à l'effort. Beaucoup de Martiniquais sont bons à l'école parce qu'ils ont besoin de démontrer que les préjugés racistes sont stupides. C'est fatigant, il faut travailler mais cela donne sens de faire ces efforts. Dans une culture en paix, s'il n'y a pas eu de trauma, on ne parlera pas de résilience.

**Olivier Douville, Psychanalyste
France**



**RESILIENCE ET VULNERABILITE,
DE LA CONSTRUCTION DEFENSIVE A L'OUVERTURE VERS AUTRUI**

Introduction

Ma contribution portera sur certaines logiques des processus de résilience d'enfants et d'adolescents en danger dans la rue, tout particulièrement à Bamako la capitale du Mali. Les observations sur lesquelles je prends appui datent des années 2001 à 2015. Je travaillais alors comme formateur et acteur de terrain en ma qualité de psychologue clinicien avec le Samu social Mali. Ce Samu social que j'ai contribué amplement à fonder de l'été 2000 au printemps 2001 à l'invitation bienveillante du Dr. X. Emmanuelli¹¹ se compose d'équipes mobiles regroupant infirmiers et médecins, éducateurs et psychologues et d'une base arrière (bureaux, etc.) Cette association est en lien avec la plupart des foyers d'hébergements pour mineurs des deux sexes à l'abandon, avec les autres ONG et organismes d'état portant assistance aux mineurs en situation précaire et avec les grands hôpitaux de Bamako (Hôpital général « Gabriel Touré » et hôpital psychiatrique dit « Du point G », l'équipe psychiatrique étant spécialisée aussi dans les questions de toxicomanie et d'aide au sevrage ce qui nous est d'un grand secours.

Chez nombre de jeunes rencontrés en rue, tout particulièrement la nuit, certaines réactions et conduites de repli ou, à l'inverse, d'« adaptations » surjouées et chaotiques, m'ont amené à préciser la notion de suradaptation paradoxale¹². Je définirai en premier abord cette notion comme une façon pour le sujet de faire bloc avec une modalité d'existence dans les mondes de l'exclusion limitée à un rôle fixe, anesthésiée.

Logique de territoires

Afin de comprendre cette notion, partons d'une idée extrêmement simple, trop mais exploitable pour notre pratique de terrain, à propos de la disposition spatiale de ce qu'on appelle les « territoires » des enfants des rues, c'est-à-dire les lieux de résidence habituels des enfants et des mineurs en danger dans les rues lorsqu'entre eux ils se regroupent à la tombée de la nuit. En effet, ces enfants ne sont pas disséminés au hasard dans les rues de la ville, ils mettent en acte une logique d'occupation des espaces. Tentons de situer cette logique en extension et en restriction.

¹¹ Fondateur du Samu Social International, dont l'amitié et la confiance m'honorent.

¹² Olivier Douville « Sur le travail d'accompagnement des jeunes en errance : un éclairage africain », *Vie Sociale et traitements, revue des CEMEA*, 2014/4, 116 : 132-13.

La logique en « extension » désigne la « mobilité » des enfants au travers de leurs différentes activités diurnes le plus souvent (activités qui peuvent être licites ou illicites, légales ou illégales). Chaque enfant connaît ses propres trajectoires d'extension (il va mendier là, va faire des rapines dans tel ou tel quartier, sait où il va proposer ses services ou rencontrer des services sociaux et évite soigneusement tel endroit où se rencontrent beaucoup de forces de police).

La logique dite de « restriction », nous la rencontrons dès que nous travaillons la nuit à la rencontre de groupes de mineurs. Je désigne par logique de restriction les règles tacites d'occupation d'un territoire par un groupe d'enfants. Ce territoire possède une organisation et dispose ses seuils, il regroupe et englobe entre huit et douze enfants en moyenne. Représentons-nous, par commodité, ce territoire comme un cercle avec son centre, et analysons les forces d'attraction de quelques enfants vers ce centre et les façons qu'ont d'autres de se tenir au seuil de tels regroupements. Au centre, se campent le ou les leaders, et, tout autour, se marquent des hiérarchisations de zones de proximité par rapport au leader. Un petit peu comme dans une société fortement hiérarchisée, il importe à chacun d'être plus ou moins proche du leader. Une représentation graphique élémentaire de ces territoires hiérarchisés nous ferait voir l'intérieur d'un cercle composé d'une succession de petites pyramides qui sont des zones d'échanges sociaux avec le leader. Dans une zone plus centrale, se repèrent des enfants à socialisation moins mécanique, c'est-à-dire des jeunes qui vont s'agglutiner au groupe un moment, mais qui peuvent le quitter. Ils ne sont pas captés par ce groupe et n'en forment donc pas le noyau. Enfin, aux frontières de ce cercle, quelques mineurs se tiennent juste au seuil. Nous rencontrons ces gardiens du groupe qui annoncent aux autres notre venue et aussi nous « surveillent ». Vous avez donc trois formes de socialisation disposées autour de ce centre qui serait le leader : l'assujétion, la relative indépendance propre à ceux qui utilisent occasionnellement ce groupe et qui peuvent migrer d'un groupe à un autre, et puis les sentinelles. C'est bien entendu une modélisation hâtive, mais elle permet de bien situer les dispositifs de regroupement des enfants des rues et la façon dont ces derniers consentent à nous accepter en leur sein.

Lorsque nous nouons le contact, nous mettons en œuvre des gestes symboliques de don qui ont un effet dans la réalité des esprits et des corps. Il en est ainsi dans le fait de donner de la nourriture. La confiance dépend d'actes qui sont parfois nécessaires – si, par exemple les jeunes ont faim, il faut les nourrir – mais qui, au-delà de la satisfaction des besoins nous joignons notre parole à des actes symboliques, qui sont *grosso modo* « Nourrir » et « Soigner ».

Le contact et le lien

Afin de mieux décrire les contacts à la nuit tombée entre l'équipe du Samu et les groupes d'enfants et d'adolescents, je vais utiliser une métaphore simple mais éclairante : une fois l'équipe du Samu acceptée par un groupe, un peu comme l'anthropologue est intégré dans un village, qu'il en repère les codes, etc... nous repérons les signes de notre intégration, qui fait de nous des partenaires pour ces jeunes : nous sommes attendus souvent et espérés parfois, la parole se libère et certains enfants peuvent jouer pour supporter une certaine attente (on ne peut pas soigner tout le monde, il y a des files d'attente devant la camionnette de soins, c'est chacun son tour). Peu à peu, au fil des nuits, les jeunes s'individualisent vis-à-vis de nous. Ils arrivent et peuvent donner leur nom ou leur surnom s'ils le veulent, de même l'offre de nourriture est personnalisée, chacun dit son mot au moment de recevoir un sachet de bouillie de mil et de l'eau. Et cela est très important car une des grandes tendances psychiques chez ces enfants dans de tels groupes rigidement hiérarchisés est de diluer leur identité, de se rendre invisible et exemplaire à force d'anonymat. Diluer son identité revient à diluer les capacités personnelles, subjectives, de ressentir des besoins pour soi qui ne sont pas les mêmes que les autres, d'avoir des rêves à soi qui ne sont pas les mêmes que les autres, d'avoir des idéaux à soi qui ne sont pas des idéaux toujours collectifs, d'avoir des projets qui ne sont pas nécessairement les projets du voisin, d'avoir des choses à dire qui n'intéressent pas les oreilles des autres. En ce sens le fait d'individualiser, dans ces actes de nourrir et de soigner, dans les moments de paroles échangées, contrarie la tendance qu'ont enfants et adolescents à dissoudre dans un magma collectif leur individualité pour se rassurer. De même, l'on conçoit aisément qu'ils ne

prennent pas de la drogue uniquement pour connaître et subir les effets immédiats, mécaniques (mais toujours médiés par la vie psychique de chacun) qu'a le produit toxique sur la vie psychique. Ils consomment encore de la drogue pour faire craquer leur subjectivité, leur propre intensité personnelle et s'anonymiser dans le profil typique du consommateur de drogue.

C'est pour cela que notre méthode de travail connaît une rythmicité et un impact dans l'adresse à chacun qui fait obstacle à cette tendance à l'anonymat de chaque vie. Notons au passage qu'il est ridicule de parler de « Culture des enfants des rues » sans prendre en compte qu'il y a précisément un mécanisme anti-culturel, quoi que social, et qui est l'abandon de la subjectivité dans la vie précaire en rue.

Quand on réveille un peu de subjectivité, on individualise des interlocuteurs et non plus uniquement des demandeurs et des consommateurs de soin ou de nourriture. Demander est déjà un exploit, mais vient un moment où un sujet, un enfant, que l'on requinque psychiquement, a envie de parler et pas uniquement pour demander. Il s'agit de répondre à la demande, de façon circonstanciée et pas automatique.

Quand les enfants sont interlocuteurs, ils ne vont pas commencer à nous parler de « Papa et Maman » ou du village ou du quartier qu'ils ont quitté. Et il ne sert à rien de vouloir d'emblée les réintégrer dans un milieu familial pathogène et inhospitalier, le plus souvent. Ils vont commencer à parler de leur vie de tous les jours. Ils vont parler de l'endroit où ils sont campés la nuit et de ces lieux qu'ils explorent le jour. Ensuite, quand des liens de confiance se tissent, ces jeunes commencent à vous parler de leurs espoirs, de leurs espoirs enfantins (de ressembler à Bruce Lee, à Michaël Jackson, selon les époques) de leurs projets « professionnels » pour les plus âgés. Ils pourront parler, après, de leur famille, mais d'abord il ne faut pas les aborder en les questionnant « C'est qui ton papa ? Ta Maman ? » - sauf si, bien évidemment, certains enfants en parlent d'emblée.

Le rapport que je vais élaborer maintenant entre ces constats et la notion de « suradaptation paradoxale » est très simple. Revenons à ce qui se joue dans les échanges de parole avec un enfant ou avec un adolescent lorsqu'il nous parle de ses trajets extérieurs aux limites du groupe mais aussi de ce qui se passe au sein de leur territoire-groupe. Concernant ce qui se passe dans le groupe, il attire notre attention sur une zone de bannissement et va nous entretenir des jeunes les plus exclus qui demeurent en plein désarroi et peuvent tout à fait « échapper » à notre attention en raison du fait même de leur relégation au-delà des seuils du territoire occupé la nuit. Il faut bien comprendre que les « exclus », lorsqu'ils se regroupent, fonctionnent sur les mêmes logiques que les sociétés humaines : logique d'inclusion, évoquée plus haut, et qui distribue des zones de tolérance (les jeunes qui peuvent fréquenter tel territoire puis voyage transitoirement dans d'autres groupes) et des zones d'exclusion. C'est-à-dire qu'il y a des enfants socialement exclus qui sont eux-mêmes exclus par ces groupes. Un redoublement d'exclusion donc. Lorsque la confiance est établie, c'est-à-dire lorsqu'on s'engage et que l'accès à la demande est garanti, alors certains jeunes vont parler de ceux-là même qui survivent en dehors des frontières du territoire, à proximité, dans une sorte de *No Man's Land*, soit ces autres enfants qui ajoutent-ils « vont plus mal que nous ».

Décrivons à grands traits les trois étapes de notre travail : d'abord fabriquer de la demande, ensuite fabriquer de l'interlocution et enfin accueillir un rebond de la demande d'apparence altruiste (« Ne vous occupez pas de moi, occupez-vous de l'autre, il va mal »).

Le plus inclus, le plus exclu

Il faut noter une similitude entre le plus inclus et le plus exclu : aussi bien pour l'un, le dominant, que pour l'autre, le marginal, du moment que l'on va vers eux, on remarque qu'ils souffrent d'une immobilisation dans une condition de paria ou un statut de leader qui les ampute d'une mobilité physique et psychique. Du côté du leader, il s'agit plutôt d'une souffrance que l'on ne constate que lorsqu'il est amené à quitter son empire, parce qu'il doit, par exemple, aller se faire soigner dans un

dispensaire ou un hôpital et que rapidement il régresse et panique dès qu'il se voit transporté loin des limites de son territoire. De telles limites peuvent nous sembler étroites, rétrécies presque : un angle de rue, par exemple. Quant aux plus exclus, on les voit atteint de divers troubles et, en particulier un : l'énurésie. Rappelons qu'en Afrique de l'Ouest les énurétiques sont très mal vus parce que dans l'imagerie populaire, l'énurésie est associée à l'épilepsie ou « mal sacré »...

Or, en travaillant en Afrique avec des neurologues de l'enfance, à Bamako, autour de Baba Koumaré dont l'héritage est repris par quelqu'un qui a travaillé au Samu, Jean Koné, je me suis aisément rendu compte que la prise de drogues et en particulier la prise très rapide de produits solvants à quoi succède une absorption de produits dopants comme les amphétamines, chez des enfants (à partir de 9/10 ans) expose à des crises d' « épilepsie expérimentale », c'est-à-dire non essentielle mais induite par une surconsommation d'alternances de drogues, surtout si un de ces produits est passablement frelaté.

Aussi, lorsque l'on voit le leader et le plus exclu, on les dirait, l'un et l'autre, adaptés inamoviblement, sans penser à la moindre variation, au moindre intervalle entre eux et eux-mêmes, entre eux et leur rôle, entre eux et leur rapport au corps, entre eux et leur discours, entre eux et leur façon de nouer une relation avec l'adulte ou les adultes qui veulent aller vers eux. Il est ici à noter que la relation entre les équipes du Samu et un groupe d'enfants est une relation de groupe à groupe, ce qui nécessite pour les gens du Samu d'indiquer qu'ils font partie d'un groupe, d'un collectif soignant, mais de préciser aussi qu'ils ne font pas tous le même métier. Individualisation donc.

On pourrait donc trouver de tels jeunes adaptés ou « résilients » et se dire qu'ils n'ont simplement pas envie de s'en sortir ou bien d'aller ailleurs. Mais le mot d'« adaptation » ne convient guère, on peut considérer qu'une adaptation à un rôle extrêmement appauvrissant et dangereux soit une façon de « faux-self » refusant toute anticipation fait de ces jeunes des otages d'une peur présente.

Aussi ai-je distingué la suradaptation paradoxale de la résilience dans la mesure où cette adaptation interdit le changement. Quand on est « sur-adapté », on ne peut pas faire autrement que de toujours répéter les mêmes choses. C'est-à-dire que le leader se prendra constamment, pour un leader et l'exclu se prendra constamment pour une malédiction au point, pour certains, de se sentir comme quelqu'un de dangereux, relégué dans le crépuscule de ces groupes, dans le plus inaccessible du *No Man's Land*. Il se vit comme un danger pour autrui, de par la seule puissance de sa présence.

Voilà que s'éclaire à rebours le mutisme de certains de ses enfants « sur-exclus », qu'on aurait tort de prendre pour un refus décisif et définitif d'être concerné par les lois de la parole et de l'échange langagier. Ils ne parlent pas mais est-ce à dire qu'ils refusent notre offre d'écoute ? Les logiques psychiques qui sous-tendent ce silence opiniâtre sont plus complexes et plus cruelles que cela. Ils ne refusent pas notre offre d'écoute, ils refusent le fait que nous nous mettions en position d'écouter. Non parce que ce qu'ils ont à dire n'est pas digne de notre audience, mais ils tiennent cette position de les écouter comme dangereuse pour nous. Vous voyez bien que le schéma du refus n'est pas lié pour tel ou tel jeune très relégué à un fantasme d'intrusion, où nous serions là intrusifs à vouloir, à force, ouvrir les clés d'un jardin secret, mais provient en droite ligne de la certitude dans laquelle il se tient pétrifié qu'il est, par le seul pouvoir de sa parole, un agent de terreur ou d'infection. Aussi bien vive est sa surprise teintée d'une angoisse vouée à disparaître, de nous voir revenir vers lui. Et si nous avons rencontré ces enfants, c'est que nous avons été alertés, opportunément, par ceux qui se situent dans la périphérie interne du territoire. Ce sont ceux-là mêmes qui nous disent « Arrêtez de vous occuper de moi, d'autres vont beaucoup plus mal ».

Parlons de complexité. Nous rentrons en contact, le plus aisément, avec des sujets qui sont dans la phase la plus proche de la lisière de ces territoires. Ces sujets sont passés de la demande à l'interlocution. Ceux qui sont à la périphérie, donc, expriment une demande pour l'autre. Ce qui n'empêche pas que l'on s'occupe d'eux aussi...

Il faut savoir d'ailleurs que nous apportons une loi sociale complètement hétérogène à la loi sociale des groupes de mineurs vivant en rue. Le groupe Samu social apporte une nouvelle théorie de la vie politique que résumerait l'adage « à chacun selon ses besoins ». Cette politique de l'échange et de l'égalité n'est guère évidente pour beaucoup de ces enfants, dont ni les familles délaissées ou délaissantes, ni les groupes d'appartenance en rue ne se structurent de la sorte.

Cette sur-adaptation de façade est paradoxale, parce qu'elle consiste en une sur-identification à un rôle dangereux pour soi-même et aussi pour les autres dans le cas du leader. Les coups, la violence, les viols ne sont pas, hélas, si exceptionnels. Elle est paradoxale parce qu'ils sont sur-adaptés au pire, au point que tout ce qui nous paraît naturel, droit à la santé, à l'éducation ou autre, leur semble surnaturel. Mais une telle sur-identification se fracasse aisément, ne serait-ce qu'aux moments où, pour soigner, il faut exiler temporairement un sujet de son territoire. Les crises de paludisme, les parasitoses, les maladies des yeux, nécessitent un passage à l'hôpital.

La sur-adaptation paradoxale, c'est la fuite dans ce qui semble être une hyper-maturité, qui est généralement entretenue sur le plan corporel. C'est un rapport au corps que l'on retrouve actuellement un peu partout, au Brésil comme en Occident, qui est le contraire du rapport au corps rabelaisien. Non « un esprit sain dans un corps sain », bien plus un corps de façade pour masquer un vide identitaire. Le paradoxe de cette sur-adaptation réside dans la sur-identification à un rôle et à un sur-fonctionnement corporel, « être puissant, faire peur », être dans cette position triste d'omnipotence et d'identification à une puissance toxique. On voit le sujet réduit à une seule place : soit il n'existe que parce qu'il domine, soit il se pense comme un culmen de l'exclusion qui fait de lui un être très dangereux, une menace ambulante.

Mais la présentation de cette notion serait incomplète sans le point qui suit, pragmatique donc nécessaire. Nos équipes sont toujours étonnées et malheureusement freinées dans leurs élans éducatifs et soignants dès qu'apparaissent des « régressions salutaires » chez des jeunes mis à l'abri et traités avec attention et bonté, humanisés correctement, acceptant l'échange avec un monde adulte, bienveillant et porteur de règles pour que la parole circule.

Clinique

Je vais vous conter la brève histoire de ce caïd de 16 ans, très impressionnant, rencontré à Bamako, et dont le territoire fonctionnait exactement dans la logique hiérarchisée : les jeunes se regroupent à la fin du marché, par ordre d'entrée en scène occupant un territoire dont cet adolescent est le centre. Ce garçon souffre d'un palu très grave, donc on l'amène d'urgence à l'hôpital or, lorsqu'il monte dans le camion du Samu, le voilà hautain et irrité comme un roi chassé de son trône. Puis, une fois passé un carrefour, il n'a plus rien alors ce monarque exilé, le voilà devenu un nourrisson apeuré dans un corps de catcheur. Une fois hospitalisé, il refuse avec véhémence la nourriture qu'on lui propose à l'hôpital. Deux jours après son admission, à ma question de savoir ce qu'il mange d'habitude, il répond qu'il mange tout ce qui est tombé par terre, place du grand marché, une fois les activités adultes de vente et d'achat terminées, d'où son refus de choses cuisinées. Comment comprendre ceci ? De fait, il ne supporte pas la présence, les actes de présence de l'adulte. Il ne supporte pas le fait que, dans un plat qu'on prépare et qu'on présente, palpité du temps humain, de la parole humaine. Ce qu'on pensait être une anorexie - car son état me fut ainsi présenté - était tout autre chose : soit une phobie d'être en contact avec l'offre des adultes. Ce grand gaillard, rencontré à Bamako, refuse la nourriture parce qu'il a peur de tout ce qui pourrait indiquer la présence humaine, alors me vient l'idée de lui demander de me nourrir, ce qu'il consent à faire, il consent à me nourrir, il me tend une cuillère pleine de semoule. Il accepte d'avoir face à lui quelqu'un qui joue sérieusement à avoir besoin de lui. Lui donner un rôle maternel fait écho avec ce dont il a manqué dans son histoire puisque, ce que j'apprendrais plus tard, il fut abandonné très tôt. Sa vie était plutôt celle d'un enfant-paquet. Je l'alimente à mon tour, des sourires discrets se dessinent. Il mangera une fois nos échanges de bon procédés terminés, seul et bien. Avigoré par moi, il a donc inventé et incarné cette mère qui lui avait fait défaut. On voit ici un exemple de régression salutaire. Cet

échange a pu le déloger de sa « suradaptation paradoxale » où la tonalité majeure de sa relation avec l'autre est d'inquiéter autrui. De mettre ainsi à distance l'intention et la demande qui peuvent émaner d'autrui.

On voit bien ici que ce qui se construit dans la régression manifeste, c'est un déplacement du besoin de manger, ce n'est pas seulement la faim qui transite sur moi, mais la demande d'être nourri que j'endorsse, mettant alors en acte de l'éprouvé de l'autre, comme promesse de ne pas être accablé par le don humain mais par lui vivifié.

Je propose une deuxième vignette, celle d'un garçon de treize ans qui devient énurétique dans un centre d'hébergement. D'après ses dires, son énurésie ce n'est pas la conséquence d'un usage de drogues mais d'un viol subi (ce sont là des successions de causalité qu'il évoque). Il m'a semblé que cette énurésie était une conduite symbolique, un rapport au corps visant à nier le fait qu'il y avait eu un attentat sexuel grave (j'ai d'ailleurs retrouvé cela avec une patiente à Paris il y a quelques mois). Déplions un peu. J'ai fait le pari que ces énurésies secondaires à un trauma sexuel étaient non pas la marque d'une simple régression, mais valaient pour une parole encodée, une parole qui ne pouvait pas se dire avec les mots de tous les jours mais parole néanmoins articulée par un déni qui, paradoxalement, s'exprime d'abord par une affirmation. Affirmation qui est « La zone de mon sexe ne sert qu'à uriner », à la suite de quoi le déni se formule « Si elle ne sert qu'à cela, elle ne peut pas avoir été impliquée dans une violence sexuelle ». La conclusion du déni, qui le renforce : « Il n'y a pas eu de violence sexuelle ».

Mon interprétation de l'énurésie fut dite au jeune avec des mots simples et non allusifs : « Vous êtes en train de nous faire croire que votre sexe ne sert qu'à uriner ». La réaction fût un sourire accompagnant une remarque désabusée : « Que voulez-vous que je fasse d'autre ? ». A ma question « Qu'est ce qui a été fait à votre corps à cet endroit-là ? », le sourire s'estompe et le récit d'une violence sexuelle arrive. C'est pour cela que je parle de régression salutaire. La parole va s'exprimer avec d'autres mots qui obéissent à la rythmicité du corps. Ces mots qui sont mis en rébus de corps ne rendent pas forclos la parole, celle-ci passe par les logiques pulsionnelles. Reconstituons les logiques subjectives :

- Soit dans le premier « cas » : « si l'humain s'occupe de moi, je suis en danger. Mais si j'arrive à incarner ce soin maternel, dont il ne me semble pas que j'ai pu profiter, alors je n'ai plus besoin de me réfugier dans la suradaptation paradoxale du leader despotique totalitaire ».
- Soit encore ce deuxième dépliement de la pensée en acte : « J'urine, parce que mon sexe n'est plus qu'une machine à faire pipi, un « fait-pipi », parce qu'autrement, je me souviendrais qu'il a été meurtri. Je ne peux m'en souvenir qu'en urinant (c'est-à-dire en annulant le sexuel génital), mais si je peux comprendre dans la relation avec quelqu'un qui me parle, si je peux reconstituer cela, alors je pourrais parler de ce qui m'est arrivé et trouver une autre direction de sexualité psychique possible.

Conclure

La notion de « suradaptation paradoxale », élaborée à partir du travail effectué auprès des enfants, dans la rue, est opératoire pour :

- tenter de décrire le terrain ;
- essayer de comprendre certaines modalités de contacts entre les jeunes et l'équipe soignante (et éducative) ;
- et situer correctement, dans une perspective clinique, c'est-à-dire psychodynamique, des épisodes de régression nécessaire dans la prise en charge de certains de ces jeunes errants.

Cette notion à vocation a dépassé le seul terrain qui a permis son dégagement pour venir désigner de façon critique et sans les idéaliser, les modes de constitution du rapport au corps , à l'espace et au langage, de sujets en grande situation d'exclusion sociale et symbolique.

Elle permet, dans un premier temps, de décrire une situation de terrain en apparence paradoxale. En effet, si nous nous attendons à ne rencontrer que des sujets apparemment traumatisés et apparemment victimes, alors nous risquons de détourner notre attention de ceux qui, parmi les jeunes errants et les jeunes exclus, ont autant que d'autres, sinon davantage qu'eux, besoin de nos écoutes, de nos aides et de nos conseils d'orientation, au prétexte qu'ils ne se présentent pas à première vue dans la commotion psychique ou dans la plainte. Ces cas de suradaptations paradoxales ne sont pas inconnus des travailleurs de terrain, mais ils ne sont pas bien encore identifiés par eux et les psychologues les cernent assez mal.

En un second temps, elle est utile lors des premiers contacts. Elle permet de préciser que, pour des enfants suradaptés, la demande d'écoute, d'accompagnement et même de soin se fera d'abord au sujet d'un autre enfant qui sera ainsi mis en avant. Il s'agit de cette forme de relation où un jeune ne peut demander assistance et soin qu'en attirant d'abord l'attention d'un éducateur et d'un soignant sur un autre jeune qui, objectivement, va encore plus mal que lui ; or, il risque ainsi que les difficultés psychiques dont il souffre ne soient pas observées en raison de l'évidence de la maladie ou du mal-être du second qui prend « toute la place ».

En un troisième temps, cette notion permet de comprendre qu'un enfant ou qu'un adolescent « suradapté » a besoin de régresser pour reconstruire son identité, ses liens avec lui-même et avec autrui pour vivre enfin des rapports de confiance avec l'entourage. Il ne convient pas de s'alarmer d'assister à des régressions lorsqu'un « suradapté », se sentant en confiance et en sécurité, peut alors laisser tomber ses défenses et ses béquilles psychiques.

Un travail clinique et éducatif doit prendre en compte les données cliniques. Un champ d'investigation est ouvert et nous ne sommes qu'au seuil de mettre en place une compréhension des modes d'abord de ces enfants et adolescents en danger dans la rue. Une telle compréhension suppose une grande mobilité des équipes, aptes à aller sur le terrain, à se faire reconnaître par les populations de ces quartiers difficiles.

La notion de suradaptation paradoxale englobe les processus de résilience dans une théorie plus large des mécanismes psychiques à l'œuvre dans toute reconstruction profonde de la personnalité du sujet accueilli et suivi par des équipes.

C'est un terme qui est d'abord descriptif en ce qu'il rassemble des phénomènes que l'on observe souvent chez les enfants et les adolescents en rupture de lien et en abandon social, qui, sortis de leur environnement habituel auquel ils sont bien adaptés, entrent dans un mouvement de régression une fois accueillis dans une structure protégée et où ils sont en contact avec les règles du monde adulte.

Ce terme de suradaptation paradoxale indique à quel point la compréhension des formes de résilience des jeunes dans des contextes d'abandon familial et social dans la rue ne peut se faire que dans un deuxième temps, lors du soin psychique et éducatif, et pas dans le vif des situations rencontrées. Il permet de relativiser les formes d'adaptation dites résilientes en mettant l'accent sur le coût psychique de cette résilience qui est parfois épuisante, ruineuse pour le psychisme du sujet. Toute personne, quel que soit son âge se reconstruit psychiquement non seulement par des adaptations à l'ici et maintenant, mais plus encore, par la possibilité de renouer un lien de parole et de confiance avec autrui. Il revient aux cliniciens de permettre à des jeunes de se passer de résilience en « faux-self », et parfois d'allure psychopathique, afin de régresser utilement et de retrouver le point de leur développement où ils peuvent se retrouver dans un lien à autrui afin de restaurer ce lien.

Claudette Duhamel
Mouvement International pour les Réparations de Martinique



LA RESILIENCE DANS LES SOCIETES POST-ESCLAVAGISTES ET COLONIALES

Durant 4 siècles, des états européens ont vidé l'Afrique de ses forces vives, donnant un coup d'arrêt au développement de ce continent. Ils firent subir à ces millions d'africains déportés en Amérique, dans la caraïbe et dans l'océan Indien, un esclavage terrible d'une cruauté sans nom.

Des peuples entiers sont nés dans la servitude et ont été éduqués pour être des serviteurs, des non humains, du bétail au service d'autres hommes en raison de leur couleur.

Le traumatisme a été massif. Pourtant ces hommes et ces femmes formatés dans un système qui prétendait les déposséder de leur humanité n'ont jamais cessé de lutter pour se libérer de ce joug.

L'abolition du système esclavagiste obtenu par la lutte des esclaves a été suivie de la mise en place par les Etats coloniaux d'un système éducatif renforçant le processus de créolisation amorcé dès la réduction en esclavage, et qui visait à imposer aux afro descendants la culture du colon présentée comme seule possible.

Les créolisés devaient oublier les exactions qu'ils avaient subies et demeurer soumis et reconnaissants envers l'ordre colonial.

Cette éducation aliénante a empoisonné le mental des afro descendants qui se virent imposer après l'abolition de l'esclavage durant plus d'un siècle un statut qui les privait de la dignité et d'être maître de leur destin.

- Dans de telles conditions peut-on dire que ces sociétés sont résilientes ? Sont-elles parvenues à surmonter les traumatismes liés à l'esclavage et à se construire un avenir commun par la prise en main de son destin ?

Peut-on être résilient quand on n'a pas sa pleine dignité d'être humain ?

Face à un tel constat, les afro descendants, et aujourd'hui de nombreux africains sont parvenus à la conclusion que seule la réparation pouvait permettre d'enclencher un véritable processus de résilience leur permettant d'instituer une société harmonieuse.

- Pourquoi la réparation est nécessaire à une véritable résilience ?

1. Nos sociétés post-esclavagistes et coloniales sont-elles résilientes ?

Pour répondre à cette question, il convient de tenter de savoir ce que signifie le terme de résilience.

D'abord qu'est-ce que la résilience ?

Selon Boris CYRULNIK, la résilience consiste en la reprise d'un nouveau développement après un traumatisme. Cela permet : la sécurisation, la relance les relations et la culture.

En psychologie, la résilience est **la capacité à vivre, à réussir**, à se développer en dépit de l'adversité.

Les recherches sur la résilience ont commencé sous l'influence de deux psychiatres américains spécialistes de la petite enfance : Emmy Warner et John Bowlby. Le concept a été développé en France par Boris Cyrulnik.

Selon ces chercheurs, si certaines personnes s'en tirent mieux que d'autres face à de graves traumatismes, c'est qu'elles auraient mis en place un processus de résilience qui est un processus de réparation de soi inventé par les rescapés de l'horreur qui leur a permis de se reconstruire après la blessure.

Cyrulnik a d'abord travaillé sur le cas des enfants et montré comment les processus de résilience se met en place dès les premiers jours de la vie et permettent de se reconstruire après la blessure.

Selon Boris Cyrulnik, le résilient met en place toute une série d'attitudes de protection. **Et en premier lieu la révolte, le refus d'être condamné au rôle de victime passive : « J'ai en moi la force de réagir, aussi je vais me battre, chercher à comprendre.**

Mais toujours, selon Cyrulnik, la résilience n'intervient pas de la seule volonté du traumatisé. **Elle nécessite des interactions sociales pour se réaliser. Il faut un réseau extérieur soutenant le traumatisé et il estime que les soignants jouent un rôle prépondérant dans cette reconstruction.**

Ainsi, après un traumatisme, la victime peut rester dans son état de traumatisé car personne ne l'a aidée à évacuer. Dans ce cas, le souvenir du traumatisme se cristallise dans son cerveau faisant de lui un être déséquilibré, ou alors il peut en parler afin de le sublimer en le mettant en scène. Cette capacité va lui permettre de ne plus se soumettre à l'impact de ce traumatisme sur son fonctionnement.

Le rôle de l'environnement est important pour parvenir à la résilience car c'est lui qui permet de sublimer le traumatisme et une reconstruction positive.

Quelles sont les manifestations de la résilience dans nos sociétés post esclavagistes et coloniales ?

En gardant à l'esprit cette définition et conditions nécessaires à la résilience, il convient de se poser la question de savoir si nos sociétés post esclavagistes et coloniales sont résilientes.

Il s'agit ici de savoir ici si nous avons surmonté l'impact terrible qu'ont été la traite négrière, la déportation et la réduction en esclavage de nos ancêtres ainsi que l'impact d'un système colonial qui se prolonge dans les structures actuelles puisqu'à ce jour nous sommes toujours dans un système qui nous interdit de nous instituer et d'exercer notre pleine souveraineté.

Nous sommes-nous véritablement reconstruits après la blessure et sommes-nous devenus un peuple libéré de la peur et maître de notre destin ?

Avons-nous après l'abolition de l'esclavage bénéficié des conditions nécessaires nous permettant de refuser à continuer à être dominé ?

Force est de constater que si nous avons survécu au crime et à l'asservissement du colon, nous ne l'avons pas fait dans le cadre d'une véritable résilience puisque nous n'avons jamais bénéficié d'aucun des facteurs extérieurs qui nous auraient permis d'y accéder.

Au contraire, nous avons été maintenus par les colons et l'Etat français dans une situation de sidération et de sous humanité de sorte que nous n'avons jamais dit non à l'autre, ni rejeté les formes de soumission du dominant.

Quels ont été les processus mis en place pour empêcher la vraie résilience ?

La politique de l'oubli

Une formidable entreprise de l'oubli a été mise en place après l'abolition de l'esclavage par les colons, les abolitionnistes eux-mêmes et l'Etat français.

En effet, après l'abolition de l'esclavage, nos sociétés n'ont bénéficié d'aucune aide extérieure pouvant leur permettre de surmonter des siècles de torture et ainsi de se libérer de cette charge psychologique. On nous a au contraire sommés d'oublier les souffrances, de les effacer de notre mémoire et de vivre avec l'autre comme des citoyens libres et égaux alors que le criminel continuait, en se constituant en caste, sa démarche discriminante.

Il s'agissait pour le colonisateur d'empêcher toute tentative de vengeance toute déstabilisation de la colonie mettant en danger les intérêts du colon. Il a été demandé aux esclaves qu'on venait de libérer d'un système deshumanisant d'oublier.

Ainsi donc, par cette politique acharnée de l'oubli, nous ne pûmes pas durant des décennies surmonter les sévices, les humiliations et la souffrance de siècles et demi d'esclavage.

L'oubli fut non seulement imposé mais institutionnalisé pour les colons allant de l'avant.

Il s'agit là d'une démarche inverse à celle devant mener à une quelconque résilience.

En effet, imposer l'oubli d'un crime d'une telle ampleur et d'une telle durée ne pouvait que surajouter au traumatisme en générant chez les victimes un sentiment de culpabilité.

Si nous sommes donc sommés de vivre une citoyenneté française à l'instar des blancs libres par nature, c'est que les coupables c'est nous. Sentiment nourri par les colons qui ont été indemnisés pour la perte de leurs esclaves et qui se sont positionnés comme des victimes. Ces mêmes colons nous ont instillé l'indignité de nos ancêtres en affirmant que les noirs étaient responsables de la traite puisqu'ils avaient vendu leurs frères.

C'est cette culpabilité et indignité qui ont été certainement un facteur d'acceptation de l'ordre créole par notre peuple trop content d'embrasser la culture de l'autre. Il convenait de la considérer comme avec la gratitude que l'on ouvre aux criminels que nous étions à l'école de la république. Il fallait qu'on nous apprenne à être des citoyens français donc à être de vrais êtres humains, alors que nous aurions pu être des sauvages vivant nus et nous vendant les uns et les autres.

D'aucuns ont vu dans ce positionnement de nos sociétés une forme de résilience, comme si accepter son sort et survivre dans un sentiment d'indignité était une sorte de victoire.

Quand on sait ce que signifie la résilience, on ne peut que constater que l'oubli du crime ne peut en aucune façon constituer une démarche de résilience mais celle-ci ne laisse la place qu'à une volonté de survie. La résilience n'est pas la survie !

Mais cette politique diabolique de l'oubli devait d'autant plus porter ses fruits qu'elle fut renforcée par la perpétuation d'une entreprise de déshumanisation et de créolisation du colon commencé depuis la réduction en esclavage.

Le statut d'affranchi et la créolisation

L'abolition de l'esclavage ne s'accompagna pas d'une véritable libération de l'homme noir puisque considérant que nous n'étions pas des êtres naturellement libres, nous ne pouvions n'être que des affranchis, c'est-à-dire une sous-catégorie d'humains interdits de toute maîtrise de son devenir et soumis au respect de la loi et des institutions du colon qui agissait pour nous qui n'avions pas la capacité de le faire.

Ce statut prévu dans le code noir nous intimait l'ordre de respecter l'ancien maître, et de nous efforcer à lui ressembler d'autant qu'il tenait notre destin entre ses mains.

Nous fûmes donc sommés de nous assimiler au criminel, de lui ressembler si nous voulions accéder un tant soit peu à la civilisation.

Etre civilisé correspondait pour nous à avoir les manières, les goûts des colons.

N'en est-il pas encore ainsi aujourd'hui ? Car qui peut nier qu'à ce jour nous n'avons aucune maîtrise de notre destin ? Malgré des sursauts de dignité, nous n'avons pas la capacité de décider pour nous-mêmes et notre vie continue à être régie par les lois et les règlements français.

Peut-on dans ces conditions parler de résilience ?

Beaucoup de nous pensent que nos peuples sont résilients parce qu'ils se sont intégrés dans ce système et que certains de leurs enfants ont fait des études, ont occupé des postes importants.

Qu'en est-il réellement ?

Force est de constater que nous avons été empêchés d'être véritablement résilients. Je dirais même interdits de résilience durant des décennies. Les traumatismes de l'esclavage qui faisaient de nous des êtres sans humanité soumis au bon vouloir des colons n'ont jamais été analysés, dénoncés, et partant surmontés.

Les ferments de la résilience

Malgré de telles atteintes à notre dignité humaine, et alors qu'on aurait pu penser que nous étions démunis après 4 siècles d'esclavage et une colonisation particulièrement destructrice de nos sociétés, nous avons résisté et, à certains moments, signifié aux colons que nous n'avons jamais renoncé à ce que nous sommes, à savoir des êtres humains.

Ces résistances aux méfaits de la déshumanisation imposée qui se sont manifestées dès les premières heures de la réduction en esclavage de nos ancêtres, surgissent encore de manière sporadique. Elles constituent des ferments de résilience, des prises de conscience de la nécessité de vaincre le joug malgré l'adversité qui, dans nos sociétés, n'a jamais baissé sa garde.

Cette résistance se manifeste aujourd'hui de manière plus organisée, plus déterminée.

Depuis la fin des années 1980, des voix s'élèvent contre cette chape de plomb qui s'était abattue sur nous. Les descendants d'africains réduits en esclavage se sont enfin mis à parler, à dire qu'il fallait non seulement reconnaître les crimes contre l'humanité commis par les colons et ses conséquences dramatiques, mais également les réparer.

Les sociétés post esclavagistes et coloniales se sont enfin réveillées et nous savons que la pression a été tellement forte que la France a reconnu la traite négrière et l'esclavage des noirs comme constituant un crime contre l'humanité. Le pendant à cette reconnaissance, à savoir la réparation, n'a pas cependant été retenu.

Mais un pas immense a été franchi, tant il est vrai qu'on ne peut maintenir indéfiniment un peuple dans l'ignorance de qui il est et lui imposer d'être ce qu'il n'est pas, le maintenant ainsi dans une forme d'indignité et de rejet de ses ancêtres.

La France a rejeté la réparation dans le texte de 2001. Elle continue de la rejeter dans ses décisions de justice alors qu'il s'agit d'un principe général qui doit s'appliquer à tous.

Ce faisant, la France se trouve dans une situation d'être mis à l'index au regard de ses propres valeurs de liberté égalité et fraternité.

Or, quelle que soit la position de la France et des autres anciennes puissances esclavagistes sur cette question, la Réparation pour nos peuples est au fondement même d'une vraie résilience et d'une réconciliation des peuples.

La réparation point de départ d'une vraie résilience

Quelle est la situation de nos sociétés qui démontrent que nous ne sommes pas entrés dans la résilience ?

A la conférence de DURBAN, Martin BELINGA EBOUTOU a donné de la réparation la définition suivante : « Les réparations ne devraient pas être considérées comme un acte de compassion ou de charité mais comme l'affirmation des droits fondamentaux de l'homme ».

En droit français, la réparation est considérée dans la relation de l'administration avec les administrés comme un principe général. C'est-à-dire une règle non-écrite de portée **générale** qui n'est formulée dans aucun texte mais que le juge considère comme s'imposant à l'administration ainsi qu'à l'Etat et dont la violation est considérée comme une violation de la règle de **droit**.

Pour qu'il y ait réparation, il faut la commission d'un crime mais bien évidemment un préjudice réparable. Le crime doit avoir eu des conséquences physiques, psychiques, économiques et sociales.

Bien que l'Etat ait aux termes de la loi Taubira reconnu la traite et l'esclavage comme crime contre l'humanité, d'aucuns se complaisent à dire qu'il est trop tard pour la demander réparation et qu'elle s'avère impossible à mettre en œuvre. D'autres estiment que le crime est tellement immense que toute réparation s'avère impossible et totalement utopique.

C'est oublier que les conséquences dramatiques de ces crimes sur les descendants des AFRES qui se manifestent dans leurs comportements actuels, dans leur refus de se croire capables de s'assumer et de s'ordonner, c'est oublier les retards de développement, le manque d'estime de soi, le refus de se prendre en main etc.

Posons-nous la question de savoir pourquoi dans un pays gouverné par la France, nos sociétés post esclavagiste continuent à vivre dans la précarité, l'assistanat et la pauvreté. Cela crée une situation explosive.

Actuellement quelle est la situation des sociétés post esclavagistes et coloniales ?

Nous vivons dans un système d'assistanat subissant le mépris à peine voilé de gouvernements successifs qui nous rendent responsables de cette situation, nous traitant comme des enfants gâtés n'hésitant pas à dire qu'ils ne sont pas le père Noël. Nos jeunes sont à la dérive. Il y a 60% de chômeurs.

Nous manifestons un manque de confiance, un manque d'initiative, un sentiment d'impuissance et d'indignité.

Nous acceptons de voir nos territoires livrés au tourisme se vider de sa population par l'effet du départ massif de nos jeunes.

Nous refusons-nous de nous mobiliser contre la mort programmée de notre peuple par le chlordécone alors que des alertes sont lancées et que nous savons que la menace est bien réelle ?

Pourquoi à ce jour nous pensons-nous incapables d'être pleinement des êtres humains et acceptons-nous que d'autres pensent à notre place pour régir tous les compartiments entiers de notre vie ?

Le préjudice est donc là. Il est immense et il doit être regardé en face, analysé et réparé.

Enfin, il est indéniable que le positionnement de sous humanité imposés à nos ancêtres nous a été transmis par eux-mêmes. Il est à l'origine de nos souffrances actuelles. Rappelez-vous les mots de ces sirènes de l'oubli : « Il ne faut pas parler de ces choses-là. C'est trop douloureux ».

Nous ne pouvons rien faire. C'est eux qui ont la culture, qui ont une histoire et nous n'avons rien. C'est eux qui savent faire les lois. Tout a été inventé par eux. Ils sont donc supérieurs à nous. Cela est évident.

La réparation est donc inévitable si nous voulons être résilients

Au regard de la définition de la résilience, nous savons que pour enclencher le processus de résilience, il ne faut pas nier le traumatisme, il faut le surmonter. Et pour le surmonter, il faut le regarder en face, l'analyser et puis se donner les moyens de l'évacuer tout en sachant que la blessure laissera une cicatrice indélébile.

La réparation est bien une démarche qui mène à la résilience.

Actuellement, nous ne sommes donc pas un peuple résilient, un peuple certes en résistance mais empêché, bloqué dans sa souffrance que nous n'avons pas été en mesure de surmonter dès lors que nous avons été sommés de l'oublier tout en subissant encore des formes d'asservissement et de négation de notre humanité.

Les traumatismes que les colons ont voulu que nous nions et occultions se seraient, selon les travaux de certains scientifiques, réfugiés dans notre ADN ; tant il est vrai que le refoulement d'une situation gravissime peut conduire à un processus inconscient de destruction de soi.

Certes, il y a eu dès le départ, au sein de notre peuple, des étincelles de refus du système esclavagiste et colonial ainsi que des sursauts de dignité qui se sont traduits par des révoltes et des émeutes très vite réprimées par la force.

Ces résistances à la fois larvées et déclarées montrent clairement que nous n'avons jamais été et ne sommes toujours pas un peuple résilient car nous n'avons pas bénéficié des conditions qui nous auraient permis de le devenir.

Il nous faut donc clairement et collectivement cesser d'accepter l'injustice comme allant de soi, comme mode de fonctionnement.

Il nous faut donc enclencher un processus de résilience qui consiste à affronter notre traumatisme et à exiger qu'il soit pleinement réparé.

Ce processus consiste bien évidemment, comme le préconise les tenants de la résilience, à assumer le combat qu'il nous appartient de prendre pour nous réapproprier notre humanité pleine et entière afin d'être en mesure de décider souverainement de nous instituer et de nous ordonner en tant que peuple non pas contre les autres peuples mais en choisissant le respect et l'harmonie avec tous les autres.

C'est pourquoi, la première démarche de la réparation est donc la décréolisation de notre peuple qui passe par la restitution de la mémoire manipulée par le colon qui permettra de prendre conscience de l'imposture du phénomène de créolisation.

Ce qu'on appelle le devoir de mémoire va au-delà de ce que l'Etat français et ses fondations avec ses mémoriaux mettent en place. Il implique la restitution de la vérité sur qui furent nos ancêtres, ce qu'ils subirent durant la traite et l'esclavage ainsi que la déconstruction du système de créolisation mis en place par l'état esclavagiste et colonial pour les maintenir durant plus de quatre siècles dans une servitude dont la férocité dépasse l'entendement.

La décréolisation ouvre la voie à la fin de la domination et de ses avatars qui ont mis la planète à feu et à sang, engendrant guerre, destruction et famine. Elle ouvre la voie à la réparation et au pardon qui permet l'avènement de la pleine souveraineté de nos sociétés, condition sine qua non d'une véritable résilience.

C'est l'occasion de préciser ici que nombre de peuples anciennement sous domination coloniale et qui ont accédé à l'indépendance ne sont pas pour autant résilients. De ce fait, ils sont dépourvus de souveraineté réelle, situation qui leur a fait comprendre qu'il leur fallait être réparés, d'où la demande de réparation des états indépendants de la Caraïbe.

En effet, ces pays cédant au mirage de l'indépendance, considéré comme la prise en main de ses propres affaires par leur peuple, n'ont jamais surmonté les conséquences encore bien présentes liées au traumatisme du système esclavagiste qu'ils ont subi. Ils continuent donc à reproduire les mêmes errements, les mêmes erreurs au travers de politiques inspirées du système de l'ancien pays dominant.

Ce mimétisme vide le concept d'indépendance de toute sa pertinence. Il ne suffit pas de la déclarer sur un bout de papier pour qu'elle produise les effets de la liberté. La liberté doit précéder toute maîtrise de son destin.

On ne maîtrise rien si l'esprit est encore captif du modèle colon et que tout en copiant ce modèle, l'on se positionne par rapport à lui dans un rapport dépendance /indépendance.

Seule la réparation est consubstantielle à la libération réelle du peuple et donc à sa pleine souveraineté.

Un peuple souverain ne se définit jamais par rapport à l'autre qui l'a déshumanisé. Il se défait de toute référence mortifère à l'ancien maître qui ne peut être un modèle sociétal puisqu'il est fondé sur l'injustice, la domination et la prédation. C'est pourquoi il ne peut lui reconnaître le droit de participer, même de manière occulte, à l'ordonnement de son pays.

La résilience exclut que le traumatisé reproduise les mêmes errements que l'auteur du traumatisme mais qu'il les rejette d'emblée comme nocifs.

La démarche des pays de la CARICOM nous donne un espoir et nous montre que nos peuples encore dominés prennent enfin conscience qu'ils ont une mission essentielle à accomplir pour l'instauration de la paix sur la planète qui passe par une vraie résilience de tous les peuples encore opprimés ; laquelle est un gage de fraternité, de justice et de paix dans le monde.

Ariane Giacobino
Université de Genève, Suisse



EPIGENETIQUE ET DEVENIR : QUELLE PART DE LIBERTE ?

Je vais passer à travers quelques concepts de génétique pour qu'on se resitue l'épigénétique en quelques généralités. Ensuite, je glisserai petit à petit dans l'impact des autres, de l'environnement social sur les individus.

Quand on parle de génétique, depuis 2003, le génome humain a été recensé. La totalité du génome humain avait été lu de A à Z, comme un code-barre. De là, on s'est rendu compte que les êtres humains entre eux étaient identiques à 99,5 %. Dans ce 0,5 % de différence se trouvent les mutations, qui correspondent aux maladies génétiques, et les millions de petites variations individuelles qui font qu'on est différent les uns des autres. Pour mettre cela en perspective, on peut aussi rappeler que nous sommes identiques à 98 % avec les chimpanzés. Et nous sommes identiques à 60 % avec la mouche. Cela permet aussi de remettre dans le contexte l'importance de la génétique et de la relativiser en se disant que finalement, pour fabriquer du vivant, il faut une grande matrice similaire à tous les individus et à tout ce qui est vivant.

Partant de là, les traits ou les maladies monogéniques qui ont été trouvés, et dans lesquels un gène muté entraîne directement une maladie, correspondent à 6 000 gènes environ. Ce n'est pas énorme si on compare aux 22 000 gènes dont nous sommes composés pour un humain. Mais cela veut dire, et c'est là que ça devient intéressant, que pour la plupart de ce qui nous conserve, nous tue, nous fait vieillir, en résumé de ce qui nous impacte donc, ce sont des traits ou des maladies polygéniques, complexes, multifactorielles où finalement il y a une partie de génétique. Mais le facteur génétique n'est qu'un parmi d'autres qui va jouer un rôle. Il peut augmenter ou diminuer la probabilité de les développer mais il n'est qu'un des facteurs causatifs. C'est là qu'on voit petit à petit entrer le rôle de l'environnement.

On définissait donc ce qui influence notre fonctionnement biologique comme ayant deux pôles : d'un côté, ce qui est vraiment lié à l'ADN, de l'autre ce qui est lié à l'environnement. Les mutations peuvent être héritées au travers des familles. On peut aussi être le premier individu concerné par une mutation. Dans l'environnement on considère entre autres, les toxiques, les pesticides, le mode de vie, les traumatismes, les interactions sociales, les facteurs socio-économiques étaient des choses qui ne concernent pas la génétique. Nous allons voir que l'on ne peut pas faire vraiment de différence ou séparer complètement ce qui est environnemental de ce qui est génétique. Ce qui est environnemental est en fait le chef-d'orchestre qui va nous permettre de jouer la partition qu'est notre code génétique.

On en arrive à l'épigénétique. Si on a défini que le code génétique est comme un code-barre qui donne les informations de base de notre conception à notre mort, l'épigénétique va être surajouté au code génétique, par des changements qui, par définition, sont réversibles. Ils n'affectent pas la

séquence d'ADN. Ce ne sont pas des mutations qui vont venir changer ce code-barre ou les lettres A T G C qui composent notre code génétique mais comme le chef-d'orchestre ou les musiciens, ils vont modifier la manière dont ces gènes sont lus : leur expression. Ces changements sont transmis au travers des divisions cellulaires, au travers des mitoses. Quand une cellule a intégré une modification épigénétique, elle va la transmettre aux cellules filles issues de sa division, et on va voir ce qu'il en est au travers des générations qui sont aussi une possibilité de transmission des modifications épigénétiques. Il y a différents types de modifications épigénétiques. Le plus connu à l'heure actuelle est la méthylation de l'ADN. Nous allons voir comment ça fonctionne. Finalement, on a compris ces dernières années comment l'environnement au travers de ses modifications épigénétiques, de ses manières de faire fonctionner différemment les gènes sans les muter peut expliquer l'impact de l'environnement sur le génome.

Les modifications épigénétiques sont simplement des petits changements chimiques qui sont mesurables, objectivables par des mesures qui se trouvent sur les lettres C de l'ADN. Les lettres C correspondent aux cytosines dans les A T G C. Quand un gène est actif, c'est qu'il n'a pas de modification sur ses lettres C. Il n'a pas méthylation de ses cytosines. On dit que le gène est actif, pas de méthylation, pas de modification épigénétique. C'est comme si une ampoule fonctionnait complètement ou le chef-d'orchestre et les musiciens jouent la partition à plein volume. Quand le gène est silencieux, il y a des méthylations dans l'ADN et l'ampoule est éteinte ou la partition est jouée très silencieusement. Ces variations de méthylations entre gènes actifs et gènes silencieux vont venir modifier la manière dont notre génome fonctionne au fil du temps. Ceci est donc la base de l'épigénétique. C'est une musique qui est lisible, interprétable au travers des machines. C'est cela aussi que j'avais envie de vous montrer aujourd'hui : ce n'est pas une interprétation, mais c'est une donnée biologique objectivable.

Au travers de l'épigénétique, on va comprendre l'impact de l'environnement sur le génome, des modifications de l'expression génique. Au niveau de l'organisme, c'est une formidable machine permettant l'adaptation car notre organisme peut moduler l'intensité du fonctionnement des gènes au gré des environnements. Ce qui nous donne une marge de manœuvre pour fonctionner différemment selon comment se trouve notre environnement à un moment donné. Cela veut dire aussi que quand on échappe à cette réponse adaptative, la modification induite par l'environnement peut être trop forte pour l'adaptation. On va alors se trouver avec des maladies qu'on va appeler par rapport à des phénotypes qui sont induits par des modifications génétiques. Dans notre jargon, cela s'appelle des épiphénotypes.

On peut donc comprendre l'environnement comme quelque chose qui, sur un génome statique au travers de la vie, va venir nous modifier avec une notion de : « Quelle est l'exposition ? En termes de : de quoi s'agit-il ? Quelle est la grandeur de cette variation environnementale ? ». Vous allez voir si un traumatisme est important ou non. Et au cours du temps, à quel moment de notre vie va-t-on être impacté. Cela peut aussi amener à des différences.

Une première démonstration qui avait été faite en 2005 était l'exemple des vrais jumeaux. Ils ont un génome identique mais si cette notion d'épigénétique est vraie, ils sont identiques génétiquement, mais au fil de leurs vies, leur épigénome va diverger puisque leurs environnements vont être différents. C'est ce qui avait déjà été montré à l'époque. En prenant des paires de jumeaux âgés de 3 ans ou de 50 ans, il y a des similitudes en termes de marques épigénétiques au début de la vie mais à l'âge de 50 ans, on voit les signaux d'hyper et d'hypo-méthylations qui montrent qu'il y a eu une divergence. Avec ces études sur des paires de jumeaux monozygotes, on va pouvoir tracer un certain nombre de maladies épigénétiques et se dire que s'il y a une divergence épigénétique et qu'un des jumeaux a une maladie ou un trouble psychiatrique et l'autre non, c'est probablement dû à son environnement et non à son génome, car ceux-ci sont identiques. C'est donc aussi un moyen de comprendre les bases de certaines vulnérabilités ou de certaines maladies.

Un exemple amusant et plus récent vient de la NASA qui a une paire de jumeaux monozygotes extraordinaires : Marc et Scott. Tous deux ont été entraînés pour être astronautes. Les scientifiques ont envoyé Scott dans la station spatiale internationale séjourner pendant 340 jours. Ils ont fait des mesures épigénétiques chez Scott avant et après la vie dans la station spatiale internationale. Ils ont trouvé des divergences épigénétiques directement liées à ce qui avait été vécu avant par ce jumeau mais aussi à la vie dans la station spatiale avec des processus impliquant des gènes dans l'immunité, l'inflammation, la réparation de l'ADN, etc. Ce qui est aussi intéressant est que suite à son retour, ces mêmes mesures épigénétiques ont été faites au fil du temps et on a pu tracer qu'il y avait une reconvergence entre les jumeaux sauf pour un certain nombre de gènes qui restaient divergents. Cela montre bien que c'est un processus dynamique.

Un exemple un peu plus inquiétant, intéressant ou porteur d'espoir est celui des abeilles. Les abeilles ont un génome identique. Ce sont des petites larves qui sont déposées dans des petites cupules de cire. Le fait d'être nourries avec de la gelée royale (au lieu de bouillie de pollen), pour une de ces larves génétiquement identiques, cela va la conduire à devenir la reine des abeilles. Elle a une durée de vie qui est 50 fois supérieure à une abeille ouvrière. Elle a un physique complètement différent. Elle est de grande taille et elle peut se reproduire, pondre des œufs à une grande fréquence. C'est l'effet de la gelée royale de la naissance jusqu'à l'âge adulte. Par contre, les ouvrières vont être nourries avec du pollen régurgité. Elles vont avoir une courte durée de vie et un physique complètement différent. Elles vont être des travailleuses. Ceci est l'impact de la prise en charge qui va se passer dans les semaines ou les jours qui suivent la naissance. Si on va un peu plus loin dans le rôle social des abeilles, on observe que les abeilles ont un travail où elles sont d'abord des nurses et ensuite des butineuses. Quelqu'un a observé le cerveau de ces abeilles pour voir s'il y avait des différences épigénétiques entre celles qui étaient nurses et celles qui étaient travailleuses. Ils ont donc observé leurs fonctions sociales. Cela s'appelle la division du travail selon l'âge : le polythéisme. On a trouvé qu'il y avait effectivement des différences dans l'expression de milliers de gènes exprimés dans le cerveau en fonction des habitudes de vie et du métier que faisaient ces abeilles. Une prochaine étape, et sans doute la plus importante, est de se dire que finalement, est-ce réversible ? Qu'est-ce que quelqu'un qui a été déterminé pour être une nurse ou une butineuse qui a ses marques et son fonctionnement génétique imprimé par des marques de métiers a dans son génome ? Pour l'humain, il est important de savoir si cela est réversible. Effectivement, en induisant une « reconversion professionnelle », c'est-à-dire en induisant les nurses à se reconvertir en butineuses en leur empêchant l'accès aux larves et inversement, en empêchant les butineuses à devenir des nourricières, on a assisté à une reconversion. Le cerveau se remettait à fonctionner selon la nouvelle fonction sociale de ces abeilles. On voit déjà là ce qui est porteur de conséquences et d'espoir chez l'homme.

Un autre exemple parlant, chez l'animal, est celui de l'impact de l'environnement en termes d'alimentation ou d'exposition à des toxiques, des perturbateurs endocriniens (ce qui nous concerne particulièrement ces dernières années dans les expositions environnementales dont on entend parler et qui sont relativement inquiétantes à l'heure actuelle). Quand on prend des souris d'une souche qui est la souche Agouti. Ces souris peuvent être jaunes, brunes ou tachetées. Quand elles se croisent entre elles, on ne peut jamais vraiment prédire quelle proportion de leur descendance sera tachetée et comment seront organisées les tâches. On dit que c'est finalement au hasard que ça se passe. En donnant une diète particulière à des souris gestantes pendant le début de leur grossesse et les jours qui suivent la conception, on a remarqué qu'on obtenait dans la descendance simplement en croisant des jaunes et des brunes que des souris brunes. Au contraire, en exposant à des perturbateurs endocriniens, on obtient que des souris jaunes. Cela est spécifiquement dû à des modifications épigénétiques dans un des gènes impliqués dans la coloration du pelage. On peut donc changer complètement la manière dont ces souris sont colorées avec des effets environnementaux qui n'étaient pas aussi extrêmes qu'on pouvait le penser. Ils étaient tout à fait compatibles avec la vie et la santé des souriceaux exposés in-utéro.

Une étape supplémentaire qui nous rapproche de l'environnement social ou potentiellement délétère comme du harcèlement, de l'esclavage est le rang de dominance chez les femelles macaques : le fait d'être dominé et d'être soumis à du harcèlement, à des tâches répétitives, comme d'aller servir les autres, d'être plus souvent battu ou humilié. Il a été démontré chez ces femelles macaques avec différents rangs de dominance allant du rang élevé au rang inférieur, que la domination allait de pair avec des modifications épigénétiques qui expliquaient les 20 % de différence dans le fonctionnement du génome entre les femelles dominées et dominantes. Ce qui est intéressant est que de nombreux gènes liés au système immunitaire inflammatoire avec des conséquences importantes sur la cicatrisation, les maladies inflammatoires et la longévité de ces femelles sont liés au rang de dominance. Il y a donc un impact direct entre le subi et le devenir en termes de santé et en termes de troubles du comportement chez ces femelles macaques.

En épigénétique s'est développé le concept de l'origine développementale des maladies adultes. Ce concept est lié à des programmes de recherche extrêmement importants et très bien financés en Europe où l'on s'intéresse à l'exposition fœtale précoce, donc commençant après la conception. On va également voir dans les générations d'avant. L'induction selon les expositions de modifications épigénétiques est le développement ultérieur d'un certain nombre de ces maladies complexes, multifactorielles, hétérogènes. C'est presque tout ce qui nous concerne hormis les maladies génétiques. Il s'agit de l'hypertension, de l'obésité, des maladies cardiovasculaires, les maladies psychiatriques, l'addiction donc les vulnérabilités. On a tenté de faire un lien entre exposition précoce et développement ultérieur de maladies avec à la clé des mesures de méthylation : des mesures de modifications épigénétiques dans l'ADN.

Voilà donc le type de programmes auxquels on s'intéresse : comment l'environnement sous toutes ses formes, aussi bien socio-économique que chimique ou alimentaire va pouvoir nous impacter et déterminer ou participer à la détermination de maladies ultérieures. Un exemple important est la famine en Hollande durant la deuxième guerre mondiale. C'est un des premiers exemples de modifications épigénétiques induites par un événement historique. Il s'agissait de femmes enceintes durant la seconde guerre en 1944. Elles étaient soumises à une restriction alimentaire avec moins de 700 calories par jour et par femme. Ces femmes étaient au début de leur grossesse. Ce qui a été constaté en reprenant les enfants devenus adultes issus de ces grossesses est qu'ils développaient beaucoup plus de troubles de type obésité, hypertension, artériosclérose et surtout maladies psychiatriques et schizophrénie. C'est en revenant à l'ADN de ces individus qu'il a été montré qu'il y avait un certain nombre de modifications épigénétiques apparaissant de manière répétitive chez ces individus. C'étaient des gènes impliqués dans la neurotransmission et dans le métabolisme. Un lien de cause à effet a donc été tout à fait démontré et objectivé.

Un autre exemple tout aussi important pour nous se passe à nouveau chez les souris. Ce sont des expositions où on va mesurer si finalement ces modifications épigénétiques peuvent passer au travers des générations. Si on pense aux traumatismes, comme l'esclavage, pourrait-il y avoir un impact transgénérationnel ? Ce qui est énorme en termes de santé publique est de se dire que si on impacte un grand-parent, un arrière grand-parent, un ancêtre, pourrait-on retrouver ces modifications épigénétiques dans les générations descendant de ces individus impactés ?

Dans cette expérience, ce sont des souris qui sont soumises à un conditionnement à la peur. On leur donne un choc électrique en même temps qu'on leur fait sentir une odeur. Ce n'est pas une odeur d'un prédateur ni une odeur à laquelle instinctivement elles vont être liées par un phénomène de peur. Là, c'est l'acétophénone, un peu l'odeur d'oranger ou de zeste d'orange. C'est donc une odeur relativement agréable. Petit à petit, à force de sentir l'odeur en parallèle avec les chocs électriques qu'elles reçoivent, quand elles vont ne recevoir que l'exposition à l'odeur, ces souris vont déclencher une réaction de crainte.

Jusqu'à-là, c'est quelque chose que l'on connaissait chez la souris. Mais en prenant les spermatozoïdes des mâles exposés à ce conditionnement-là de peur, ce qui est intéressant est que

l'on retrouve des modifications épigénétiques dans des gènes liés à l'olfaction et en particulier, à la reconnaissance de cette odeur.

Forts de cela, les chercheurs ont croisé les mâles issus de ces mâles exposés à la peur avec des femelles « naïves » qui n'avaient jamais été exposées à quoi que ce soit. Dans leur descendance, on a retrouvé une réaction de crainte simplement lorsque ces petits mâles étaient exposés à l'odeur. Il s'agit de quelque chose qui avait traversé deux générations et qui ne pouvait pas être lié à l'environnement. Vous pouvez vous dire : « Oui mais finalement, le fait d'être élevé par un parent ou un grand-parent qui lui-même a été exposé à la peur ne serait pas quelque chose de comportemental induit par « l'éducation chez les souris ? ». Ensuite, les chercheurs ont pris les spermatozoïdes de ces mâles et ils ont fait une fécondation in-vitro en évitant tout contact entre les mâles qui avaient été conditionnés et leurs enfants ou petits-enfants. Ils ont fécondé les femelles, ils ont examiné leur descendance et ils ont trouvé qu'effectivement, sans jamais avoir été en contact avec les mâles exposés à la peur, on retrouvait une réaction exagérée de crainte lors de l'exposition à l'odeur. Effectivement, c'est quelque chose qui peut traverser les générations même si ça n'est pas une règle.

Il y a beaucoup de recherches aussi sur les maladies psychiatriques, l'addiction où on essaie d'examiner l'impact de l'environnement familial, scolaire, le niveau de vie, le harcèlement scolaire, la vie en communauté, l'exposition à des perturbateurs endocriniens, l'activité physique... On comprend maintenant comment ces différents paramètres au niveau de l'épigénome, c'est-à-dire les gènes impliqués dans le développement cérébral, vont pouvoir donner un risque ou une vulnérabilité de développement d'un dysfonctionnement à l'âge adulte.

Une des premières publications, en lien avec le comportement, auxquelles j'ai participé était d'étudier l'impact des traumatismes dans l'enfance. J'analysais une cohorte d'individus sans savoir à quoi ils avaient été exposés. Il s'avère qu'ils avaient subi des maltraitances ou des abus durant l'enfance avec différents degrés de sévérité et de durées des maltraitances (modérées, sévères, répétition des actes, etc.). Avec ces ADN reçus, j'ai simplement fait des mesures épigénétiques et des mesures des changements épigénétiques dans certains gènes dont un impliqué dans la réactivité au stress, un récepteur au glucocorticoïdes impliqué dans la régulation de la réponse au cortisol. Il s'est avéré qu'en mettant en lien les résultats épigénétiques avec les questionnaires, on a trouvé qu'il y avait non seulement des modifications épigénétiques chez les personnes qui avaient été maltraitées mais aussi que ces modifications étaient proportionnelles au degré de maltraitance subi par ces individus. Le plus frappant était qu'on se trouvait à distance dans le temps, à plus de 20 années des événements et on se trouvait dans un autre tissu qui était : le sang (le globule blanc). Je mesurais le sang mais pas le cerveau alors que pour moi, si on avait eu un traumatisme, il fallait regarder dans le cerveau. Il y avait donc bien une empreinte qui était présente aussi dans un autre tissu. Nous avons bien sûr pris le soin d'ajuster en observant les différents traitements, le sexe, la consommation de médicaments, etc. Nous avons aussi regardé d'autres paramètres qui auraient pu venir influencer les résultats.

La deuxième étude à laquelle j'ai eu la chance de participer concerne le génocide au Rwanda. Vous savez qu'en 1994, il y a eu un million de morts au Rwanda avec le génocide principalement des Tutsis. En 1995, une étude montrait qu'environ 50 à 60 % des jeunes rwandais avaient un syndrome de stress post-traumatique après la fin des événements. En 2011, quand on a commencé la collecte pour cette étude, encore 20 % de la population avait un diagnostic de type stress post-traumatique. On a pu obtenir du sang de 25 femmes qui avaient été exposées de manière directe au génocide par le meurtre d'un membre de leur famille, en général leur mari ou le père de l'enfant dont elles étaient enceintes. En contrôle, on a pris 25 femmes du même fond génétique (c'est pour se mettre dans la situation génétiquement la plus proche possible pour qu'on ne puisse pas nous dire que c'est le génome et pas l'épigénome). Ces mêmes femmes étaient exposées à la vie au Rwanda mais pas au génocide. C'était donc la seule différence, car elles avaient le même mode de vie. Nous avons aussi pu avoir de l'ADN et de la salive de leurs descendants, donc des enfants qui étaient devenus

adultes au moment de l'étude. On se trouvait à 15 ans des événements. On a pu montrer qu'il y avait dans un des gènes, le même que dans l'étude précédente, des modifications épigénétiques qui expliquaient une vulnérabilité au stress, une réactivité au stress beaucoup plus grande chez ces femmes exposées au génocide ainsi que chez leurs descendants par rapport à des femmes et leurs descendants issus du même pays. Pour nous, ces explications étaient relativement claires quant à l'impact de ces traumatismes sur ces femmes.

Voici deux études plus récentes. La première chez des patients psychiatriques avec 3 groupes de pathologies : troubles d'hyperactivité, borderline et bipolaire qui avaient également subi des maltraitements. Là, on se retrouvait avec des patients avec des problèmes psychiatriques. On a étudié un gène lié également à la neurotransmission, un capteur lié à la sérotonine. On a pu démontrer que dans ce gène, on avait des modifications épigénétiques qui traversaient les différentes pathologies de groupes psychiatriques mais qui étaient congruents dans tous les groupes par rapport à la maltraitance ou au degré de maltraitance. On se trouvait aussi à distance des événements avec notamment un lien avec le nombre de tentatives de suicide, le nombre d'épisodes dépressifs ou le nombre de problèmes chez les patients bipolaires.

Dans une dernière étude plus récente et passionnante, on a pu mettre en lien, par l'imagerie cérébrale et par l'épigénétique, des relations directes chez des femmes qui avaient subi des violences avant la conception de leur enfant ou pendant la grossesse. On a observé le fonctionnement du cerveau, les modifications épigénétiques et la réactivité à la séparation de l'enfant quand on faisait des mises en scène où les femmes étaient artificiellement séparées de leur enfant. On pouvait mesurer leurs réactions au terme des régulations émotionnelles.

Si on met ces différents éléments ensemble avec des études qui ont été publiées, on peut comprendre que les efforts extrêmes, la famille, la violence, les abus sexuels peuvent avoir des conséquences physiques et psychologiques selon leurs sévérités, leurs durées. On peut avoir des modifications épigénétiques. De nouveau, ces modifications sont mesurables. Les appareils en laboratoire sont des choses objectives qui peuvent être faites à l'aveugle sans qu'on sache qui a été dans quelle situation. Ensuite, on va avoir une congruence avec différents facteurs mais également avec l'adversité socio-économique de ces personnes dans ces situations en termes de stress chronique, de traumatisme, de conditions de vie difficiles. Cela est presque un message de santé publique ou politique que l'on pourrait donner en disant qu'il faut faire attention à l'impact psychologique et physiologique de ces personnes qui vont avoir plus de problèmes de maladies chroniques, d'obésité, de maladies cardiovasculaires, de maladies psychiatriques ainsi qu'une longévité diminuée.

L'adversité économique, le contexte socio-économique ou socio-historique, le harcèlement et tout ce qui peut être vécu ont un impact sur la personne. L'épigénétique n'est pas un destin. Ce sont des modifications qui sont réversibles et sur lesquelles on peut agir. Bon nombre d'études s'intéressent malheureusement plutôt aux choses délétères qu'aux bonnes choses. Il y a tout de même heureusement des études qui ont pu démontrer les bénéfices de la prise en charge, par exemple chez des vétérans de guerres déployés au front ou chez des personnes qui pouvaient être prises en charge après l'exposition au traumatisme. Elles montrent qu'il y a une résilience biologique possible car quelque chose permet d'effacer ces marques. Par ailleurs, une notion compliquée est que l'on n'est pas tous égaux devant un même stress environnemental quel qu'il soit. Il y a sans doute un rôle génétique derrière l'épigénétique mais il y a sans doute aussi un rôle épigénétique protecteur par rapport à ce qui a été vécu avant et la vulnérabilité du sujet à développer des problèmes après son exposition.

Il y a donc bien une adversité environnementale avec un marquage épigénétique qui peut nous mettre à risques mais il y a aussi un bienfait de ce que j'appelle la narration, la psychothérapie, l'affection, le bonheur et tout ce qui peut permettre de reverser ces modifications épigénétiques.

Tout ceci m'a permis de faire un chemin en comprenant aussi en termes d'inégalités, ce qui était à prendre en compte au niveau de la santé publique, des maladies chroniques, de la longévité, des risques de développer un certain nombre de problèmes en termes de qualité de vie pour de simples choses comme la qualité de l'air, l'exposition à l'environnement, les contaminants alimentaires. Au niveau communautaire, l'éducation, le logement, la famille et tout ce à quoi les enfants sont exposés continuellement ont leur rôle à jouer. Ensuite, au niveau social, cela peut être pour la discrimination la violence, la ségrégation, l'accès aux soins. On se rend bien compte qu'il y a un impact mesurable au niveau épigénétique.

Je termine par un dernier exemple très parlant. Il s'agit de souris génétiquement modifiées pour développer une maladie d'Alzheimer. On a soumis ces souris à deux environnements : un environnement pauvre où, dans leur cage, on ne leur met que quelques kleenex et où elles sont entre elles. Les autres sont dans un environnement enrichi où elles sont exposées à leurs congénères avec des jeux, de l'alimentation et tout ce qu'il faut pour mener une vie de souris un peu plus agréable avec une activité physique et toutes sortes de distractions. Les souris de l'environnement pauvre vont avoir un développement beaucoup plus rapide de la maladie d'Alzheimer alors que les autres vont avoir une augmentation du nombre de synapses, une diminution de la neuro-inflammation et une amélioration de la mémorisation. Donc une évolution de la maladie, même si elle est génétiquement induite va être complètement différente en fonction de l'environnement !

Léonard Guillaume et Jean-François Manil, Psychopédagogues
ASBL « Education et Famille » (UMONS - Belgique)
Laboratoire Lisec (UHA - France)



**LE CHEF-D'ŒUVRE PEDAGOGIQUE,
FACILITATEUR DE DEVELOPPEMENT ET DE RESILIENCE**

*« N'y eût-il dans le désert
qu'une seule goutte d'eau qui rêve tout bas,
dans le désert n'y eût-il
qu'une graine volante qui rêve tout haut,
c'est assez... »*
Aimé Césaire.

Introduction

Les chemins de résilience et l'engagement dans la pédagogie du Chef-d'œuvre ont des points de contact étonnants. Un enfant ayant subi un trauma, dans son contexte de vie, dans l'environnement scolaire, voire cumulant les deux, est, par expérience, méfiant et peut-être effrayé par ce que lui offre l'école. Or, si cette dernière lui présente les « mêmes plats », ceux qui ont blessé, même enjolivés, la probabilité est forte de ne provoquer en rien un nouveau développement harmonieux et salvateur. D'autre part, si préalablement ce n'est pas l'école qui a blessé, elle ne participera en rien à la redécouverte du monde et de soi-même si elle n'offre pas un lieu de sécurité, étayant et stimulant. L'intention est de tisser des liens entre pédagogie et développement, entre l'acte d'apprendre et les chemins de reconstruction. Certaines parts du « moi enfantin fragilisé » vont entrer en relation avec des fragments du monde qu'il considérera comme acceptables, inoffensifs et germes de découvertes apaisantes. L'enjeu est donc de taille : proposer une pédagogie qui respecte deux développements intimement liés : le cognitif et l'identitaire.

Le présent article commence par la présentation, assez succincte, des principes généraux de la pédagogie du Chef-d'œuvre. Ensuite, sept facilitateurs à la résilience sont exposés et discutés, précisément dans un contexte pédagogique. Par la suite, nous nous référons à Voisin (2010) pour mettre en évidence les caractéristiques propres au développement d'une *pensée moderne*, par opposition à une *pensée archaïque*. Enfin, les indices de néo-développement permettant d'identifier un nouveau départ de vie scolaire sont présentés.

Principes de la pédagogie du Chef-d'œuvre

La pédagogie du Chef-d'œuvre a une longue histoire. A l'origine, les compagnons du devoir ont appliqué au Chef-d'œuvre les principes de leur devise : « Ni se servir, ni s'asservir, mais bien servir ». Il fallait être mis à l'épreuve pour faire ses preuves tout en partageant ses connaissances.

À leur suite et s'y référant, Freinet (1965), désirait positionner ses élèves devant un problème complexe à résoudre qui devait aboutir à une présentation matérielle. La fierté devant se construire au fur et à mesure de l'avancement de l'ouvrage.

Pepinster (1997), quant à lui, a voulu faire du chef-d'œuvre un moment de transition, de passage initiatique qui se substituerait aux examens notés et standardisés. Plus tard, Guillaume (2001), oriente cette pratique vers la pédagogie du Chef-d'œuvre. Il s'interroge sur les dynamiques et principes qu'il est indispensable de prévoir en amont de ce moment de preuve. C'est une culture de rencontre avec l'environnement qui s'ébauche.

La traduction pédagogique actuelle montre que le Chef-d'œuvre et le cheminement qui y mène sont liés au développement de l'enfant, permettent de surmonter une épreuve et poussent à enseigner pour apprendre. Elle laisse ainsi une chance à l'espèce humaine de s'écouter et de s'entendre. En quelques mots, il s'agit d'explorer un sujet choisi et d'illustrer de manières diverses les différentes facettes de celui-ci. Ce travail de découverte et d'appropriation est guidé par une série de plus de 70 consignes variées regroupées selon six intentions spécifiques. Elles font la part belle au développement d'une pensée complexe, nuancée et ancrée dans la culture (Guillaume, Manil, Pepinster, 2018).

La problématisation y est fondamentale. Elle favorise une rencontre avec le monde complexe faite davantage de questionnements que de restitutions. Les démarches de pensées sollicitées ici dépassent celles nécessaires à la simple exécution.

Une tâche demandée est de recueillir les questionnements des partenaires et d'externes à propos de la thématique explorée. Une autre est de réaliser un sondage d'opinion pour ensuite le transformer en diagramme.

La gestion des incertitudes est incontournable. L'apprenant va être confronté au réel dans toute sa complexité. Il y apprend à développer une relation au monde faite de doutes, d'interrogations, de critiques, d'argumentations alimentant le potentiel esprit de tolérance inscrit en chacun.

Une des tâches imposées est de traquer des informations contradictoires dans des documents d'origines différentes.

Les consignes relatives à *la socialisation* sécurisent les auteurs lors du partage de leurs recherches. Ce cadre structurant soutient une présentation de qualité permettant d'augmenter le capital de considération mutuelle. Chacun des points explorés fait l'objet d'une sélection de contenus soutenus par des supports variés. L'ensemble est structuré afin d'être partagé avec un public souvent nombreux. Cela se traduit par des lectures d'extraits choisis, l'utilisation de reportages vidéos, la création de présentations informatisées, la rédaction d'affiches annonçant l'événement.

La matérialisation des recherches prendra forme à travers les consignes de *formalisation*. Elles constitueront non seulement un soutien tangible à l'évolution du processus mais favoriseront également une mise en patrimoine susceptible de réactiver des souvenirs positifs. Un portfolio faisant état de l'avancement des recherches est demandé.

La conquête de l'autonomie sera provoquée par des consignes alliant à la fois échéances, initiatives, liberté et ténacité ; avec l'adjuvant indispensable qu'est le soutien des pairs. La lecture de documents s'effectue en dehors du temps scolaire, mais le traitement des informations se fait en classe. Le plan de présentation est construit selon les contraintes liées au sujet développé.

L'ancrage culturel implique de porter de nombreux regards qui soutiennent l'enracinement dans l'humanité. Le contact avec des dimensions culturelles favorise une appréhension du monde

beaucoup plus large et ne se limitant pas aux savoirs scolarisés. Les lignes du temps, les aspects sociaux, les facettes artistiques sont ici mis en valeur.

Précisons qu'avant d'aboutir à la finalisation d'un Chef-d'œuvre, le parcours est long et cohérent. Dès le plus jeune âge ou dès leur arrivée dans l'école, les élèves ont la responsabilité de partager, le plus souvent possible, leurs découvertes, leurs interrogations, le fruit de leurs recherches, même les plus modestes. Avec le temps, les productions vont s'affiner dans un contexte de plus en plus rigoureux et exigeant. Deux options s'offrent aux éducateurs, à savoir la réalisation d'exposés sur des thèmes spécifiques ou la présentation de recherches au sujet de noyaux conceptuels denses. Un élève présentant un exposé sur la grande muraille de Chine sera autant plongé dans la pédagogie du Chef-d'œuvre que celui présentant ses hypothèses orthographiques au sujet de l'accord du participe passé. L'élément commun principal étant bien le fait *d'enseigner pour apprendre*. Il est clair que des apprentissages spécifiques sont nécessaires pour réaliser un Chef-d'œuvre pédagogique. C'est le sens donné à ces notions précises et la qualité d'approche de celles-ci qui donnera vie à la pédagogie et donc influencera le rapport au savoir des élèves.

Pour en revenir spécifiquement au Chef-d'œuvre pédagogique, il faut préciser que le choix du sujet est une décision conséquente. Il n'est pas anodin et positionne d'emblée l'auteur dans le monde et face au monde. Il choisira de le décrire et rendra son travail *illustratif* dans une logique d'appropriation des réalités qui l'entourent. Des sujets comme « Le fonctionnement de l'ordinateur » ou « Le Japon » en sont des exemples. Il pourra aussi s'engager dans la voie *compréhensive*. C'est une part de sa propre vie ou de ceux qui l'entourent qui est alors explorée. « La catastrophe du Bois du Cazier¹³ » ou « La culture berbère » illustrent cet aspect. Enfin, le sujet pourra être *projectif* dans une logique d'autoréalisation authentique. « La mécanique automobile » ou « Les instruments à cordes frottées » sont des sujets qui ont guidé les auteurs dans des voies professionnelles similaires ou parallèles. Ces orientations éclairent les trois questions fondamentales suivantes : Qu'est-ce qui active ? Qu'est-ce qui met en action ? Qu'est-ce qui mobilise ? Hartmut (2018) les résume dans les termes suivants : comment tresser une corde qui va vibrer entre le monde et eux ? Les auteurs de Chefs-d'œuvre nous apprennent que cette corde a un toron central vecteur d'illustration de leur environnement, de compréhension de leur histoire ou de projection dans une vie qu'ils n'ont pas encore, mais qu'ils anticipent.

Sept facilitateurs au développement résilient liés à la pédagogie du Chef-d'œuvre

La possibilité de recréer du lien avec le monde est fondamentale pour l'enfant porteur de trauma et particulièrement son regard sur l'école.

Les enfants en rupture scolaire ont des caractéristiques spécifiques d'ordres différents ; les uns refusent d'apprendre par peur du jugement, d'autres s'écroulent devant la moindre difficulté, d'autres encore ont des comportements dérangeants, certains sont délabrés cognitivement et ne répondent en rien aux attendus cognitifs traditionnels. Néanmoins, ils ont tous un point commun : l'angoisse scolaire, voire la phobie scolaire.

À ce stade, ils n'ont aucune intention d'engager un nouveau développement. La culture dont ils sont dépositaires reste ancrée et le nouvel environnement va entrer en percussion avec cette dernière. C'est cette perturbation qui va être propice à la naissance de nouvelles interrogations au sujet de soi, des autres, des réalités et de l'autorité.

Évidemment, ils ne trouveront pas les réponses d'emblée et c'est bien là que la question pédagogique se pose. Quelles sont les conditions d'apprentissage qui vont permettre à ces enfants, au contact d'autres, de construire des réponses satisfaisantes à leurs yeux ? En d'autres termes, quels sont les

¹³ Catastrophe minière survenue à Marcinelle (B) en 1956.

facteurs favorisant l'engagement dans un nouveau développement scolaire tout en soutenant le bouleversement interne que constitue une redécouverte de sa propre personne ?

La découverte de la pédagogie du Chef-d'œuvre par des enfants porteurs de trauma est bousculante. Ils doivent quitter la logique d'une pensée archaïque univoque (Voisin, 2010) dans laquelle ils ont été plongés pour accepter l'existence d'une pensée plus moderne et plus complexe. Dans une certaine mesure, ils sont tenus de quitter un monde anxigène et destructeur, certes, mais connu, pour découvrir des espaces moins cernés et nécessitant des prises d'initiatives. Passer d'un monde à l'autre est nécessairement interpellant. La transition s'opère d'un monde caractérisé par l'insécurité matérielle, un système discrédité, un monde de compétition et des socialisateurs déboussolés (Bajoit, 2003, pp. 122-123) vers un autre, accessible, gérable et maîtrisable. Ce passage ne peut s'effectuer sans balise ni soutien. La pédagogie du Chef-d'œuvre les propose car elle s'appuie sur sept facilitateurs à l'apprentissage (Guillaume, Manil, 2016) qui deviennent eux-mêmes facilitateurs de résilience.

Le premier consiste à **accepter les émotions et leurs manifestations**. Le monde qui entoure les enfants porteurs de trauma, et l'école en fait partie pour certains, est considéré comme néfaste et donc dangereux. Pour changer de voie de vie, ces enfants doivent *Transformer l'angoisse en désir*. Pour ce faire, ils vont tenter de répondre à cinq questions ou, au moins, analyser leur environnement selon cinq critères :

- Est-ce dangereux ? (Menace)
- Est-ce difficile ? (Mise à l'épreuve)
- Est-ce que c'est cool ? (Stimulation)
- Est-ce que cela ouvre de nouveaux horizons ? (Expérience de soi)
- Est-ce que c'est opportun ? (Adaptation – projet) (selon Schulze, in Hartmut pp. 159-161)

Le principe opératoire consiste à favoriser les canaux de communication afin que chacun puisse les utiliser pour dire et faire savoir ce qu'il ressent comme élève mais aussi comme enfant ou adolescent. Il est à constater que l'expression n'est pas nécessairement présente. En revanche, se trouver dans un espace dans lequel il est possible de ressentir sans être jugé à ce sujet sécurise les enfants et est nécessaire.

Le second engage à organiser une **mise en action suivie d'une socialisation**. Le « faire » positionne l'apprenant dans un statut d'auteur plutôt que de récepteur. Le « partage » le positionne dans un statut d'expert. En ce sens, la perspective de proposer le fruit de ses recherches à un public est un catalyseur efficace pour l'apprentissage. Cette communication génère la prise de responsabilité chez les protagonistes. La reconnaissance sociale liée à ces moments de présentation agit en tant que tuteur de développement : sur fonds d'interactions, de coopération, de respect et d'empathie se crée un capital social et symbolique fait d'apprentissages réussis. L'agir communicationnel (Habermas, 1987) est ici central dans la mesure où ce sont les interactions qui enrichissent et nuancent le rapport à l'altérité.

Le principe opératoire est de responsabiliser l'élève en le contraignant à traiter l'expérience pour ensuite en faire part aux autres.

Le troisième relève de l'enseignant qui va **proposer un étayage affectif et cognitif**. Celui-ci aura à cœur de soutenir avec bienveillance les tentatives de compréhension du monde. Cet accompagnement prendra des formes diverses telles l'encouragement, le soutien aux débuts fragiles, la bienveillance, la rigueur. Ce facilitateur d'ordre relationnel active l'affiliation et favorise le désir, à l'origine des possibilités d'action. En quelque sorte, simplement permettre à l'élève d'oser. L'autre versant de ce tutorat consiste à aider à se relever et surtout empêcher de s'effondrer totalement.

Le principe opératoire est de soutenir avec bienveillance les tentatives de compréhension du monde.

Le quatrième est exclusivement didactique, à savoir **gérer le temps, les consignes et les référents**. Ces trois paramètres constituent le cadre structurant de la pédagogie du Chef-d'œuvre. Les six axes de consignes ont été passés en revue. Chacun d'eux demande de la part des adultes un investissement réel. Un des effets intéressants est que ce dernier donne aux élèves l'image d'un accompagnement vrai et authentique. En outre, ces trois composantes permettent aux élèves fragiles de vivre un certain apaisement tant la structure proposée est rassurante.

Le principe opératoire est de veiller à la qualité des matériaux traités, au temps imparti aux tâches ainsi qu'à la manière d'engager les élèves dans ces dernières.

Le cinquième invite à **procurer des espaces de stabilité et de sécurité**. C'est bien le statut donné à l'erreur qui est ici en cause. Les élèves porteurs de trauma y sont très sensibles. Leurs expériences préalables les ont mis en situation d'évitement allant parfois jusqu'à la culpabilisation (Guillaume, 2019). Dès lors, l'erreur doit être permise, admise et identifiée. Cette attitude est associée à la reconnaissance et la verbalisation des progressions et essais fructueux. Il en découle que la critique des cheminements et des productions remplace le jugement des personnes.

Le principe opératoire est d'instaurer une zone d'expérimentation qui soit balisée par la critique qui fait évoluer en lieu et place du jugement qui annihile.

Le sixième conduit les élèves à **interroger les tâches proposées** selon trois niveaux différents et complémentaires. Le partage autour du « faire » sert à identifier les buts pour rendre possible la création de sens. Cette démarche entraîne une adhésion à l'idée d'efforts à fournir ainsi que la possibilité de « prendre pour soi » un savoir qui ne relève pas de leur propre initiative. Ensuite, les va et vient entre manipulation et réflexion vont soutenir leur pensée dans une logique de formalisation. Enfin, les cheminements différents ainsi découverts et partagés laissent entrevoir des possibles qui peuvent conduire à des percussions dans les représentations et les façons de traiter les problèmes.

Le principe opératoire est de communiquer au sujet de ce qui est exploré afin d'en découvrir, dégager ou identifier des sens possiblement variés.

Le septième consiste à **réunir les conditions pour que les échanges entre élèves soient possibles et fructueux**. Les aspects cognitifs seront bien sûr importants, mais les facettes sociales et affectives ont toute leur place. Les notions denses sont explorées par plusieurs élèves au travers de dispositifs qui leur imposent à la fois une construction de savoir mais encore une confrontation aux représentations des autres et une capacité à moduler leurs connaissances ou bien à les argumenter. La pensée collective est ici le terreau dans lequel les pensées singulières peuvent se nourrir.

Le principe opératoire est de poser, puis opposer pour enfin composer avec les autres et pour soi-même.

Lors d'une recherche précédente s'interrogeant sur les traces de scolarité résiliente (Guillaume, 2014), il a été montré que la part de souvenirs liés au champ affectif (Pourtois, Desmet, 2002) est prépondérante (46 %). Le reste étant partagé entre les champs cognitif, social et idéologique. Ce constat mène à penser que les émotions et la cognition sont intimement liés.

Développement d'une pensée moderne

La pédagogie du Chef-d'œuvre, alors qu'elle rencontre la complexité, n'est pas difficile à mettre en pratique. Les élèves se posent des questions et donc profitent d'un environnement favorable. Ils présentent et donc se font reconnaître. Ils utilisent des représentations du monde et donc s'ouvrent à celui-ci. Ils réagissent à des consignes et donc acceptent un cadre qui structure et rassure.

En revanche, elle a des fondations qui peuvent déstabiliser et qui, si elles ne sont pas connues et acceptées, risquent de la mettre au service d'un projet aux valeurs bien différentes.

Les fondements qui balisent cette pédagogie ont des caractéristiques propres au développement d'une *pensée moderne* que Voisin (2010) oppose à la *pensée archaïque*.

Engager et s'engager dans cette voie implique d'affronter l'insécurité dans une dynamique de recherche en opposition avec le principe de sécurisation. Mais, au-delà de l'insécurité apparente, c'est de liberté dont il s'agit. Le cadre plus ouvert a les qualités requises pour éviter l'enfermement et laisser des espaces d'exploration pédagogique.

I. : « *On pouvait choisir ses activités et décider soi-même. Parfois, je mettais longtemps avant de me décider tellement j'avais des documents.* »

Le changement et le relativisme sont vécus au jour le jour, ce qui éloigne de la recherche d'absolu tandis que la pensée évolutionniste est activée, ébranlant ainsi le fixisme et les théories définitives. La pédagogie du Chef-d'œuvre n'apporte pas de réponses figées mais, au contraire, demande et développe une capacité à réorienter l'agir par la rencontre d'expériences nouvelles.

L'existence de vérités provisoires et d'autorité relative est préférée en lieu à la vérité absolue.

S. : « *J'ai eu une autre idée au sujet de la disparition des dinosaures. Il y en a déjà trois. La mienne, c'est qu'ils ont peut-être eu des difficultés à se reproduire.* »

Le contexte d'interculturalité, de pluralisme soutenant un possible dialogue ouvre des perspectives plus riches qu'une fermeture dictée par le monisme. L'exploration du thème sous de multiples facettes, dans un contexte de coopération, en est un élément fondamental. Les échanges autour de sujets différents permettent une modulation des représentations individuelles. L'esprit critique n'en est que plus développé.

G. : « *La capoeira, c'est plus qu'un art martial ou qu'une danse. C'est grâce à cela que les esclaves s'en sortaient.* »

La recherche et la construction de sens à sa propre vie émancipe d'une adhésion naïve au seul sens dicté par les habitus. La pédagogie du Chef-d'œuvre entraîne inévitablement les élèves à poser des choix. Cette situation est propice à réinterroger la complexité de parcours parfois difficiles et traumatisants. Le cadre n'est plus oppressant, il est soutenant.

C. : « *Je voulais comprendre comment ma sœur s'était électrocutée.* »

L'ouverture vers le libre examen et le doute méthodique soulage de l'orthodoxie et du dogmatisme. Dans le même ordre d'idée, la culture du questionnement et des paradoxes permet de s'affranchir des arguments d'autorité et des assertions exclusives. Les « bonnes réponses » n'ont plus d'espace d'existence. L'erreur et l'attitude problématologique les remplacent. L'intelligence se développe, non plus en restituant, mais bien en interrogeant et en osant poser un point de vue susceptible d'être discuté.

J. : « *Moi, ce que j'ai préféré, c'est toutes les questions que les enfants m'ont posées.* »

Le nombre de questions posées en cours de présentation représente d'ailleurs un critère de qualité pour les auteurs.

Le positionnement éthique nécessaire interroge le moralisme appuyé sur les vertus. Les conditions d'une vie scolaire « heureuse » sont interrogées et amendées tout au long du parcours du Chef-

d'œuvre. L'objectif n'est pas de réussir au sens scolaire du terme, mais bien d'agir et de penser pour construire une œuvre qui ait de la valeur aux yeux de l'auteur mais aussi du « monde ».

Et enfin, la pratique épistémologique met en doute les traditionnelles croyances. Nous ne pouvons affirmer que les élèves interrogent l'origine de savoirs qu'ils vont présenter. Par contre, ils sont fortement sensibilisés à mettre en doute les informations traitées. Ils apprennent à ne pas « combler » les vides par des propos insignifiants ou erronés. Cette habitude constitue un terreau propice à une éventuelle ébauche de pratique épistémologique.

M. : « *Finalement, après avoir lu beaucoup, je me demande si nous ne sommes pas encore des hommes de Cro-Magnon ?* »

En bref, vivre la pédagogie du Chef-d'œuvre, c'est *vivre une pensée aventureuse et exploratrice qui assure la complexité de l'homme* (Voisin, 2010).

Neuf indices de néo-développement (Guillaume, 2014)

Le développement qui vient d'être exposé se trouve en arrière-plan des principes propres à la pédagogie du Chef-d'œuvre. Ce sont donc bien ces deux plans qui vont permettre à chaque enfant d'entrer en résonance. Mais, n'oublions pas que le chemin résilient ne peut pas être imposé. Il faut dès lors s'interroger sur les signes qui vont permettre d'apprécier une certaine évolution en lien avec le contexte posé. Les propositions qui suivent ne sont pas exhaustives, mais permettent à tout le moins de poser un regard affiné pour évaluer les différents effets.

Les réactions et attitudes des élèves feront l'objet d'une attention particulière.

La reconnaissance de sa personne est fortement liée à l'étayage provoqué par le facilitateur n° 3. L'étayage proposé par l'enseignant témoigne d'une reconnaissance devenant réciproque. Elle sera visible à travers des propos ou postures indiquant que l'apprenant a bien sa place dans la classe, dans l'école, dans le monde.

Le nouvel engagement dans les tâches scolaires se traduit par un investissement plus marqué et volontaire dans les différentes activités. Les apprenants se mettent spontanément au travail, oubliant même parfois les temps de pause. Cet engagement est en lien avec les facilitateurs n° 2 et n° 4 qui soutiennent *l'apprenant-auteur*.

Les relations entre pairs sont plus stables, épanouissantes et amicales. Une plus grande complicité est observée, soutenue par l'effacement de la compétition et des rivalités. Les facilitateurs n° 5 et n° 7 sont à mettre en évidence ici : les pratiques coopératives ne peuvent apparaître que si le statut donné à l'erreur sécurise l'apprenant.

Les relations intra-familiales redeviennent plus sereines. Les communications ne sont plus imprégnées par les échecs scolaires, mais par des regards tournés à la fois vers l'émancipation et l'avenir. Le facilitateur n° 6 qui pousse à trouver du sens, s'étend et influence les relations extra-scolaires.

Le sens par rapport aux exigences scolaires prend une dimension nouvelle. Les participants comprennent le pourquoi de leurs actions, se démarquant peu à peu du « tout, tout de suite ». Le facilitateur n° 6 lié à la réflexivité a la particularité de faire naître des intérêts nouveaux dès lors que ceux-ci deviennent capables de différer leur plaisir.

La capacité à affronter l'erreur et l'échec se manifestera par des attitudes où les apprenants ne redoutent plus de communiquer sur leurs réponses, leurs processus de pensée. Le facilitateur n° 5

qui intègre l'erreur comme source d'apprentissage fait apparaître un monde moins répulsif, plus attractif.

Le rapport au savoir empreint de quiétude et de sérénité se traduit par une nouvelle vision de l'école : apprendre à faire l'expérience du monde et aider à se l'approprier. C'est également un des impacts des facilitateurs n° 5 et n° 6, « sécurité » et « réflexivité ». La motivation pour venir à l'école est accrue et soutenue par un sentiment d'efficacité.

L'investissement du statut d'aîné témoigne d'une reconnaissance de l'expertise de l'apprenant dans le chef des plus jeunes. La prise de pouvoir se manifeste au quotidien par des actions telles que l'aide, l'accompagnement, l'initiation, le soutien. La reconnaissance de ces derniers alimente le capital social initié par le facilitateur n° 7.

Les manifestations d'émotion et d'humour sont des indices d'une relation saine avec l'environnement social. Elles activent l'estime de soi et la sympathie. Le facilitateur n° 1 favorise les moments de bonheur générés par ces manifestations. Ceux-ci sont constitutifs d'un monde agréable où le bonheur est palpable au quotidien.

Conclusion

Résilience et pédagogie du chef-d'œuvre font ainsi bon ménage. Cette dernière incite les élèves à avoir des comportements de chercheurs plus préoccupés par leurs propres découvertes que par une production finale. Les résultats, découverts, choisis attentivement, mis en scène serviront de support à une présentation qui n'a d'autre rôle que d'entériner la personne dans sa propre vie et aux yeux des autres. En somme, c'est un parcours de re-co-naissance (Ricoeur, 2004) qui permet une nouvelle naissance au sein d'un collectif. Le sujet et sa pensée singulière servent de levier à sa résonance au monde.

Mais, une condition existe : faire entrer l'école dans une culture de paix, à savoir observer le monde en y cherchant des liens apaisants, réconfortants, qui ne font pas l'impasse sur nos propres cultures, qui étonnent par une proximité, par une certaine cohésion.

En résumé, permettre de se rendre le monde à nouveau désirable ou, possiblement, de le garder désirable.

Bibliographie/Sitographie

- Bajoit G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Césaire A. (1960). *Ferrements*. Paris : Seuil.
- Freinet C., Petitcolas J. (1965). Brevets et Chefs-d'œuvre. *L'éducateur*, n°14.
- Guillaume L. (2001). *Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : Labor.
- Guillaume L. (2014). *Éducation nouvelle contemporaine, source de résilience. Traces de bonheur pédagogique*. Thèse de doctorat. Université de Haute Alsace. Non publié.
- Guillaume L., Manil J.F., Pepinster C. (2018). *Du Chef-d'œuvre pédagogique à la pédagogie du Chef-d'œuvre*. Lyon : Chronique sociale.
- Guillaume L. (2019, mai). Moïse, Oscar, du fracas à la reconstruction. Communication présentée à Walferdange (Grand-Duché de Luxembourg).
- Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hartmut R. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Pepinster C. (1997). Au lieu des examens, le Chef d'œuvre pédagogique. *Dialogue*, n°92, 44-47.
- Pepinster C., (2008), Autre chose au lieu des examens, repéré dans www.panote.org consulté le 12 juillet 2013.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2002). *L'éducation postmoderne*. (3^eéd.). Paris : PUF.
- Ricoeur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Voisin M. (2010). Modernité de la pensée. Quels pièges, quels obstacles ? [vidéo en ligne]. Asbl Education et Famille UMONS. Durée : 2h26' En ligne <https://youtu.be/o0ZsvJDaH7c>

Line Numa-Bocage
Université de Cergy-Pontoise, France



A L'ÉCOLE, QUELLE PLACE POUR LA RÉSILIENCE ?

Introduction

Dans son ouvrage le « Murmure des fantômes » Boris Cyrulnik évoque le cas d'un élève toujours très fatigué à l'école et donc collectionnant les mauvaises notes, jusqu'au jour où son maître le voit, serveur dans un café, après l'école. Alors le regard du maître sur lui change. C'est une forme de respect que l'élève y décèle, restituant l'estime qu'il a de lui-même et lui donnant de nouveau confiance en lui ; il a la force et le courage de travailler et étudier. Dans le regard de son maître il voit de la reconnaissance, ceci change le regard que lui-même porte sur lui. Le regard de son maître a entraîné une forme de résilience. Peut-on parler de résilience à l'école ? Les enfants résilients sont-ils ceux qui se sentent bien à l'école, reconnus par leurs enseignants ? Quelle est la réalité de cette résilience à l'école ? A quoi, à qui ce concept peut-il être utile ? Le colloque soulève là une question nouvelle ; en tout cas une question que les enseignants ne se posent généralement pas. Quels sont les facteurs de résilience ?

A partir de différentes recherches s'intéressant à des aspects variés, mais toujours en relation avec l'apprentissage (utilisation des jeux, du numérique, importance du bien-être à l'école, participation des partenaires), nous interrogeons les pratiques des enseignant.e.s et éducateurs (éducatrices) dans l'école. Quelle médiation didactique est mise en œuvre dans les cas de résilience à l'école ?

Répondre à ces questions nécessite des recherches poussées sur les processus de conceptualisation et les représentations à l'œuvre dans la résilience. Ceci revient à prendre en charge le fonctionnement et le développement du concept de résilience à l'école pour chercher à le caractériser et à lui donner une identité fonctionnelle pour les acteurs de l'éducation. Cherchons à comprendre un peu ce processus pour identifier les facteurs possibles de résilience à l'école.

Cette réflexion est présentée dans une approche pragmatique, en 4 points : la définition et les concepts retenus ; les conditions de la résilience à l'école ; les exemples issus de pratiques professionnelles et de recherches pour interroger les caractéristiques possibles de cette « résilience à l'école » ; la complexité de la situation scolaire et les opportunités offertes par la médiation didactique.

1. Définition de la résilience

La résilience est définie de manière générale par Garmezy (1991) comme la capacité à s'ajuster avec succès, à fonctionner positivement, à se sentir compétent malgré les difficultés et le fait que le sujet soit dit à risque. Il est dit à risque par rapport à son vécu (passé ou présent) de situations qui mettent en danger sa santé (mentale, psychique et physique). « Un enfant peut être désinvesti à l'école à cause de problèmes qui le préoccupent chez lui ; mais il peut aussi corriger certaines frustrations

familiales grâce à des succès et des reconnaissances scolaires » (Gérard Vergnaud, 2001,54). Selon Boris Cyrulnik (2001, p. 5), la résilience s'apparenterait à un tricotage : « pour tricoter, il faut deux maillages : des ressources internes et des ressources externes ». Les premières renvoient à celles du sujet, les secondes à celles de l'environnement social (et notamment l'éducation). La résilience serait, selon lui, la capacité pour un individu à faire face à une situation difficile et génératrice de stress. Il a mis en évidence la faculté de certains enfants traumatisés à s'extraire de la spirale du malheur, évoquant la place importante des « tuteurs de résilience » pour se construire et reprendre un nouveau développement. En tant que processus dynamique, la résilience serait, selon Michallet (2009), rebondir, surmonter les épreuves et les crises de l'existence, les dépasser pour continuer à vivre le mieux possible.

B. Cyrulnik (1999, p. 10), explique que la résilience est « La capacité à réussir à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative ». Cette définition invite à mettre l'accent sur les capacités propres du sujet. C'est, précise-t-il, la faculté de se reconstruire après un traumatisme qui s'opère grâce à des tuteurs de résilience.

La mission première de l'école est l'éducation et l'enseignement des enfants et des jeunes, elle forme les citoyens de demain. Pour cela, le code de l'éducation souligne l'importance du bien-être de l'élève dans l'école pour favoriser le développement et l'apprentissage. En 1959, est rédigée la déclaration relative aux droits de l'enfant et en 1989 la Convention est signée par la France. Ces traités formulent les dispositions juridiques visant à protéger le bien-être des enfants et à leur accorder une place centrale, comme détenteurs de droits, et acteurs dans tous les aspects de leur vie.

2. Définitions de la résilience scolaire

Cyrulnik (2019, p. 97) présente aussi la résilience comme la capacité à « donner sens à sa vie ». Il s'agit pour l'apprenant, ou toute autre personne qui a connu une situation difficile, « de comprendre, d'analyser, et de vouloir s'en sortir par le haut ». Il parle ainsi de « donner sens à une épreuve même tragique », c'est aussi « mettre dans son âme une étoile de berger qui indique une direction. Il faut alors marcher, rêver, réfléchir, et rencontrer ceux qui nous aident à élaborer... » donc à avancer. Rentrer à l'école c'est rentrer dans un nouveau monde, dans un univers différent, c'est faire connaissance avec de nouveaux apprentissages, c'est à la fois acquérir une nouvelle culture mais c'est aussi renoncer à d'autres. A l'école, au départ, il se passe une période d'appréhension car c'est un pas dans l'inconnu. Cyrulnik (2019, p. 137) souligne que la peur est une réaction adaptative qui facilite la survie. À travers l'institution École, l'apprenant entame une nouvelle phase de sa vie, il apprend, il s'instruit, il acquiert de nouveaux savoir-faire et savoir vivre dans l'optique d'une autonomisation, et plus largement d'une indépendance. Il explique qu'il est nécessaire de prendre en compte « le style de l'institution, la hiérarchie de ses valeurs, et le contexte socio-culturel » car ceux-ci impactent directement ou indirectement l'individu, sur sa prise de conscience, son évolution, et bien entendu sa capacité à être autonome et à être indépendant. Anaut (2006) présente la résilience comme une « capacité à se reconstruire » (2006, p. 31). L'auteure se demande si l'école peut être facteur de résilience. En d'autres termes, Anaut (ibidem) estime que « la résilience résulte de la confrontation de trois domaines. Les éléments internes, les éléments liés à la famille, et les éléments liés à l'environnement dans lequel on évolue ».

Rabardel (2005) considère les ressources comme le socle fondateur des capacités et des pouvoirs d'agir. Dans une perspective développementale, il souligne que les ressources, internes ou externes, ne sont pas seulement celles que les sujets mobilisent, mais aussi celles qu'ils construisent à travers l'expérience, selon la double dimension, productive et constructive de l'activité (Samurçay et Rabardel, 2004). Parler de sujet capable ne veut pas dire que le sujet n'est pas vulnérable, mais, écrit-il (Id, p. 25) « même lorsque les pertes et les blessures ont été particulièrement vulnérantes, par son activité constructive, le sujet peut s'inscrire dans un mouvement de développement comme le

montrent les travaux menés en clinique autour de la résilience ». Pastré (2011) prolonge la réflexion sur l'expérience vécue comme le lieu d'apprentissage de la vie. La notion de développement se lie dialectiquement avec celle d'apprentissage. En référence à la conception de Vygotski (1934), il y a développement notamment lorsqu'un sujet est capable de tirer parti des situations de « discordance » dans lesquelles il se trouve. Cette expérience est subjective, personnelle, et en même temps intersubjective, avec la présence d'autrui, surtout quand cet autrui est capable de voir le sujet au-delà de ce qu'il est. Pour Pastré, le sujet autonome, est une personne à qui l'on reconnaît la capacité de mettre en œuvre son pouvoir d'agir.

L'adaptation à une situation de développement atypique est perceptible au travers des aménagements et des soutiens proposés par l'environnement qu'il soit familial ou professionnel. Ceci contribue à considérer la dimension herméneutique de la résilience en tant que construction de sens des expériences vécues. Au travers de son regard bienveillant et des conditions de la situation qu'il organise, l'enseignant donne du sens aux expériences vécues et construit un environnement favorable et valorisant contribuant à favoriser les apprentissages et la réussite. L'analyse invite donc à considérer la place des enseignants dans un processus de résilience défini comme un maillage entre ressources internes et ressources portées par l'environnement extérieur.

Bouteyre définit la résilience scolaire de la manière suivante (2008, p.35) : « La résilience scolaire se reconnaît au fait qu'un enfant poursuit « normalement » sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer. Ionescu en 2004, insiste sur le fait qu'elle est une « infirmation de la probabilité d'échec » chez les enfants à risque qui, en fait, réussissent malgré tout à l'école ». Les enfants vivant dans des environnements difficiles peuvent manifester des troubles affectifs et comportementaux et, plus l'environnement est dégradé, plus le risque d'avoir des troubles augmente. L'école peut être un cadre pour la résilience. Les règles de vie claires et respectées, établies justement, avec équité et le concours des élèves, offrent les conditions pour évoluer dans un climat favorisant la réussite et permettant une meilleure qualité de vie scolaire. Trois facteurs favorisent les conditions de résilience à l'école : la bonne relation maître/élève (une bonne qualité de cette relation renforce la confiance en soi de l'élève), la croyance du maître dans les progrès possibles de l'élève, un cadre d'apprentissage stable et efficient.

Ceci met en avant le rôle médiateur des adultes auprès des jeunes à l'école : rôle de soutien à l'engagement dans l'action, de meilleure connaissance de soi, de développement, de construction de connaissances nouvelles ; ce sont des fonctions de tuteurs de résilience.

3. Trois exemples d'enfants résilients

3.1. Romain

J'étais COPsy (conseillère d'orientation, maintenant PsyEn, Psychologue de l'éducation) dans un collège de la région parisienne. L'exemple de Romain est tiré de cette expérience professionnelle analysée rétrospectivement, un article en rend compte (Numa-Bocage, 2000). Romain est un garçon, avec une surcharge pondérale, très mal-à-l'aise, triste, lorsqu'il vient voir la COPsy parce qu'il est en 5ème et que les enseignants ont « demandé une orientation » pour lui l'année suivante. Pendant la passation du test d'intelligence (le WISC III) dans l'anamnèse rien de concluant ne peut être tiré, il parle peu.

L'analyse en forces et faiblesses montre une forme d'arrêt de son développement cognitif (mémoire de chiffres), symboliquement autour de l'âge de 8 ans. Il a dû se passer quelque chose, tout le développement semble normal jusqu'à l'âge de 8 ans âge auquel sur certaines dimensions il semble arrêter son développement. A la restitution du bilan psychologique, c'est la mère qui est rencontrée la première, seule, et je lui fais part de mon étonnement. Elle m'avoue que Romain est orphelin de père et que c'est lui qui a trouvé le corps de son père, pendu, à la cuisine, en rentrant de l'école, il avait 8 ans. C'était la première fois qu'elle en parlait à l'école. Il a été décidé qu'à la restitution à

Romain il serait informé que je savais et que je lui laissais la porte ouverte s'il souhaitait en parler. Cela a été fait, l'accent a aussi surtout été mis sur le fait qu'il avait un développement tout à fait normal avant cet événement et qu'il pouvait le reprendre s'il voulait. Ce qui de fait s'est réalisé. Il est resté au collège, est passé en 4ème. Deux ans après il était délégué de classe dans son lycée. Dans cet exemple, le dialogue avec sa mère puis les échanges avec la COPsy et la confiance qu'on lui a accordée ont favorisé chez Romain un processus de restauration narcissique qui a réenclenché une dynamique psychique d'apprentissage.

3.2. L'exemple de Louis

Louis a 6 ans, ses parents divorcent et « tout le poids du monde tombe sur ses épaules ». Il est triste, alors qu'il est inscrit au cours préparatoire, la classe des apprentissages fondamentaux, il ne peut plus apprendre à lire. Il est présent dans la classe, physiquement, mais complètement absent psychologiquement, n'entend pas semble-t-il ce que dit l'enseignante. Mais cette année, c'est l'expérimentation du jeu d'awalé dans sa classe (Numa-Bocage, 2017). Le jeu pour apprendre les notions de dénombrement, de cardinal, d'addition avec les premiers entiers naturels. Il y participe et semble trouver un sens à sa place dans l'école. « Le sentiment d'impuissance d'un enfant concerne à la fois les relations avec le savoir, avec l'école, avec les enseignants et les autres élèves, et les relations internes à la famille » (V.G, 2001, 54).

Lors de l'expérimentation avec le jeu d'Awalé, Louis ne gagne pas la partie, il est alors trop préoccupé. Mais dans le déroulement de la partie, il est possible de récolter quelques graines malgré tout. Et à la fin de l'année lors des entretiens post-expérimentation, il dit la jolie phrase : « j'ai perdu mais j'ai gagné quand même ». Il a sans doute gagné beaucoup plus que les quelques graines. Il a repris son apprentissage de la lecture et avec le soutien de l'enseignante spécialisée a changé de classe l'année suivante. En entrant dans le jeu, les enfants étaient invités à oublier leurs soucis car ils se prenaient aux règles et à la recherche des stratégies de jeu.

Dans cet exemple, la fonction de cadrage sécurisant et sans risque du jeu autorise Louis à oublier ce qui le préoccupait pour se plonger dans un autre monde et pour se voir autrement. Il se sentait mieux. La réflexion sur les processus de conceptualisation, c'est-à-dire ce qui fonde l'abstraction et le savoir ne peut être écartée de la réflexion sur les processus de résilience à l'école.

3.3. Je ne savais pas que j'avais des esclaves dans ma famille !

L'expérience de l'awalé a été reproduite au collège (Arneton & Numa-Bocage, 2017). Un projet d'apprentissage (introduction d'un jeu de société, l'awalé, dans le temps scolaire et périscolaire) prenant en compte le milieu culturel dans lequel évoluent les collégiens (Martinique) et cherchant à développer des apprentissages disciplinaires (Histoire : le thème de l'esclavage) et le vivre ensemble (élèves de classes ordinaires et d'enseignements spécialisés) a été mené dans des classes de 4ème. L'action pédagogique organisée par la professeure d'histoire a conduit les élèves à interroger certaines personnes âgées de la commune. L'une d'entre elles leur a parlé de sa grand-mère esclave qu'elle a connue. Lors des entretiens à la fin de l'expérimentation, les élèves sont invités à s'exprimer s'ils le souhaitent sur ce qu'ils ont appris de nouveau et sur l'intérêt d'apprendre en jouant. L'une des adolescentes nous dit alors qu'après ce projet, et ce qu'a dit la personne âgée qui a connu sa grand-mère qui était esclave, les collégiens ont interrogé leur famille. Ils ont appris que dans leur famille aussi il y avait eu des esclaves. Ils prennent alors conscience qu'ils sont des descendant.e.s d'esclaves. « Je ne savais pas qu'il y avait eu des esclaves dans ma famille », explique l'une des collégiennes.

Après l'étonnement de cette confession, nous avons mené notre enquête avec l'enseignant, qui découvrant ses élèves sur les capsules vidéo se rend compte que cette élève « s'est transformée ». Elle a fait des progrès et est plus sûre d'elle-même. Le contenu de savoir en histoire a permis aux élèves de rapporter un élément de leur identité qui leur manquait probablement à leur insu. Ils se

sont remis à étudier. La levée du secret, du déni, « ne plus se taire », les a motivés et a favorisé le processus d'apprentissage.

4. La complexité de la situation scolaire et les opportunités offertes par la médiation didactique

4.1. Les conditions de la résilience

Ces exemples montrent des élèves ayant subi un traumatisme direct ou transgénérationnel et après une période de sidération qui affecte leurs résultats scolaires, ils se remettent à apprendre. Cette « reprise » ne peut avoir lieu qu'à certaines conditions. L'action collective avec la famille ou un artéfact ludique permettant d'avoir d'autres comportements et de construire ses capacités internes d'agir, développent l'empowerment. Un processus de résilience peut être convoqué dans cette analyse. Le succès des élèves est un critère de ce processus.

Cependant, créer les conditions de ces dynamiques de résilience n'est pas forcément aisé. Les situations sont complexes et interrogent la place de l'enseignant. Est-il en mesure de voir les conditions favorables à la résilience ? Il est difficile de savoir quand se produira cette résilience. Identifier les meilleures conditions demande de prendre en considération le jeune avec son histoire de vie, ses centres d'intérêt, ses capacités, dans sa globalité (au sens de Wallon), comme une personne à part entière. Mais ceci sans laisser de côté l'exigence du contenu de savoir à enseigner. Cette dynamique qui considère tout à la fois le jeune et le savoir afin de favoriser le meilleur apprentissage renvoie à la définition de la médiation didactique. C'est l'articulation dans l'interaction scolaire entre les schèmes de l'élève et ceux de l'enseignant à propos du savoir. C'est-à-dire que c'est l'ensemble des moyens, que l'enseignant met en œuvre pour aider l'élève à s'approprier les notions, qui conduit à ce processus.

4.2. Définition de la médiation didactique

L'action de l'enseignant porte tout à la fois sur la situation et sur les schèmes des élèves (organisation invariante de l'activité, Vergnaud, 1996). La médiation didactique (schéma n° 1) présente cette articulation entre les manières de faire des élèves et les manières d'enseigner des professeurs, à travers l'articulation de leurs schèmes respectifs avec la situation d'enseignement-apprentissage (Numa-Bocage, Biéri, 2015). Pour créer des situations d'apprentissage pertinentes et efficaces, la zone de l'enseignement-apprentissage concerne tout à la fois le champ interactionnel externe au sujet apprenant (approche didactique et épistémologique) et le champ interactionnel interne au sujet apprenant (approche psycho-didactique).

La problématique de la médiation didactique se situe dans l'élaboration des situations qui prend en compte les différents paramètres de ces champs. Ces paramètres sont par exemple pour le champ externe au sujet le domaine conceptuel des notions, l'épistémologie, l'histoire des notions, leur dimension culturelle et les processus de didactisation réalisés par l'enseignant. Pour ce qui concerne le champ interactionnel interne au sujet, on retrouve le processus de détour conceptuel (Numa-Bocage, 2007), les processus d'apprentissage, les connaissances et compétences construites par le sujet, les dimensions affectives, sociales et culturelles de son développement, le tout structuré par des schèmes et des invariants opératoires (Vergnaud, 2008).

Ainsi, dans l'articulation entre les manières d'enseigner des enseignants et les schèmes des élèves, la situation d'enseignement-apprentissage à travers la médiation didactique permet de différencier les approches et les enseignements en fonction des élèves, en prenant en considération la culture propre de chacun. C'est la médiation didactique à dimension culturelle (Numa-Bocage, 2010). La zone de la situation d'enseignement-apprentissage est le lieu de cette articulation. L'enseignant, lorsqu'il réalise cette médiation didactique, prend en considération la diversité conceptuelle,

culturelle et identitaire des élèves. Cette médiation se réalise effectivement dans le détour conceptuel, dans la dynamique interactionnelle de la situation d'enseignement-apprentissage. Cette dynamique interactive est résumée dans le schéma n° 1.

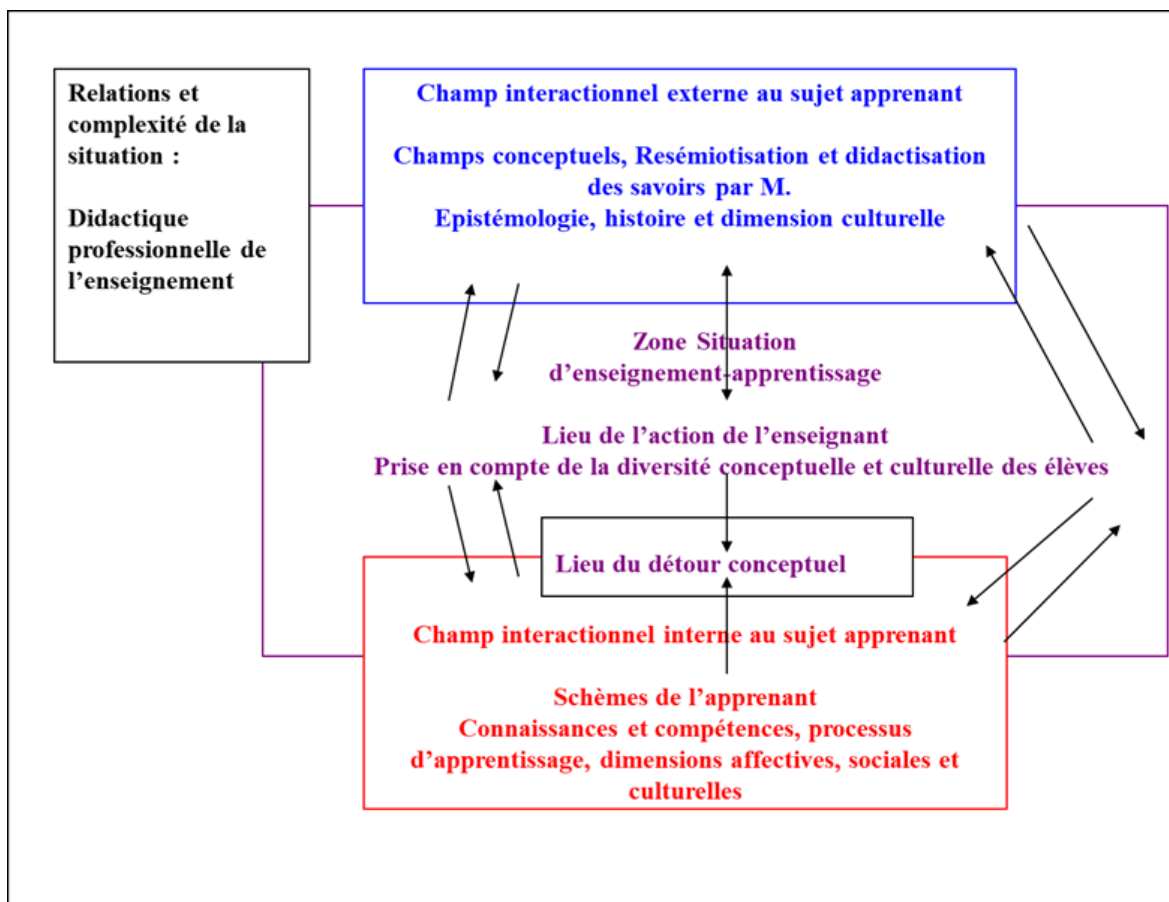


Schéma n° 1 : Schéma de la Médiation didactique à dimension culturelle

Il est donc nécessaire d'envisager la résilience comme un processus individuel mais qui peut s'élaborer dans le collectif des situations de classe. Le lieu de l'action de l'enseignant est généralement la salle de classe face à un groupe d'élèves. Il est donc conduit à gérer cette diversité. La résilience peut potentiellement s'y dérouler pour chacun, si l'enseignant cherche à mettre en œuvre un processus de médiation didactique, par exemple en organisant dans la classe les conditions d'un climat et une atmosphère de sérénité et de sécurité affective favorables à la prise de risque que constitue le fait d'apprendre (Florin, la QDV de l'enfant, AIFREF Prague 2018).

Ceci constitue un véritable défi à relever. Quelques pistes ont été identifiées à travers les possibles tuteurs de résilience, les acteurs de résilience qui sécurisent et proposent un nouveau schéma de développement aux élèves écorchés par la vie. Ils constituent des facteurs de protection.

4.3. Quelles formations pour les enseignants ?

Comme le dit B. Cyrulnik, le résilient reste un traumatisé, mais il a su et pu surmonter les difficultés et dépasser les freins ; il parvient à vivre avec « le murmure des fantômes ». Cependant, Anaut précise (2008, p. 116) « Un individu dit résilient n'est pas pour autant un individu invincible ou invulnérable ; il n'est pas intouchable ou inaccessible aux émotions, aux sentiments, à la souffrance. (...) De même, le sujet résilient n'est pas un surhomme, il peut rencontrer des limites à sa résilience. Ainsi, rien n'indique que le sujet qui se montre résilient à un moment donné de son parcours de vie le sera tout le temps et face à tout ».

Parmi les facteurs ayant un impact sur le bien-être des élèves à l'école, nous retenons la relation avec les enseignants, les activités proposées et le sens que les élèves peuvent y trouver, et le rapport aux évaluations (Florin, 2018). Il est indiscutable que pour favoriser la résilience à l'école des enfants traumatisés, les enseignants doivent se confronter à des situations complexes. Pour répondre à la question initiale, il y a une place à l'école pour la résilience. Nous ne savons pas quand elle se réalise, mais l'enseignant peut organiser les conditions de son expression en s'appuyant sur le collectif constitué avec les parents, PsyEn, CPE, etc. ; en proposant des situations ludiques mais mobilisant les savoirs ; en apportant des contenus substantiels favorables au développement identitaire, ceci sans autoritarisme.

Conclusion

Pour comprendre le processus de résilience dans l'école et donner des pistes pour la formation professionnelle des enseignants, l'école dans une approche pragmatiste de l'enseignement peut s'appuyer sur la co-éducation école-famille-communauté (rôle conjoint des parents et de l'école, effets positifs sur la construction des savoirs et les processus identitaires). L'école apparaît comme un lieu de solidarité et comme tuteur de résilience. L'importance de la dimension culturelle dans les apprentissages, un bon climat scolaire et des pratiques inclusives participent aux caractéristiques de cette résilience à l'école.

Bibliographie

- Arneton, M. & Numa-Bocage, L. (2017). From Academic Performances and Learning In Mathematics to Transcultural Knowledge: An Example in the Cultural Environment of Martinique. S. Blackman & D. Conrad (Eds.). *Caribbean Discourse in Inclusive Education - Responding to Learner Diversity and Difficulties*. Charlotte : Information Age Publishing Inc, pp. 125-140.
- Cyrulnik, B. (2001). Entretien avec Boris Cyrulnik. Résilience : les blessures sont irréversibles, mais elles sont réparables, *La santé de l'homme*, 355, 4-9.
- Michallet, B. (2009). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22, (1-2), 10-18.
- Numa-Bocage & Magali Biéri (2015) Apprentissages mathématiques avec les jeux de société et médiation didactique auprès d'élèves en difficulté, NRAS n°70-71, juillet 2015, 181-194.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions ». Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-187), Toulouse : Octarès.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Anaut, M. (2006). *La Résilience au risque de la psychanalyse ou la Psychanalyse au risque de la résilience ?*, in B. Cyrulnik et P. Duval (dir.).
- Cyrulnik, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils*, Paris : Odile Jacob.
- Numa-Bocage, L. (2007). *La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. Carrefours de l'éducation*, 2007/1 n°23, pp. 55-70.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. In: Revue française de pédagogie, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 9-17.
- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire*, Paris : Belin, 2008.
- Cyrulnik, B. (1999/2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob, coll. « Poches ».
- Cyrulnik, B. (2001). Manifeste pour la résilience. *Spirale*, n° 18(2), 77-82. doi:10.3917/spi.018.0077.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.

- Numa-Bocage, L. (2017). Vivre heureux au collège grâce à une approche interculturelle intégrative. In Groux, D., Voulgre, E., Combemorel, C. & Langouët, G. (dir.), *Réformer l'école ? L'apport de l'éducation comparée. Hommage à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan, pp. 120-134.
- Numa-Bocage, L. et Gouédard, C. (2019). Médiations et familles dans une société apprenante. *Revue internationale de l'éducation familiale*. N°45, Paris : L'Harmattan.
- Numa-Bocage, L. et Pacurar, E. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, numéro 87.
- Pourtois J.-P., Humbeeck B. et Desmet H., *Les Ressources de la Résilience*, Paris : PUF, 2012.
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 83-98. doi:10.3917/cdle.026.0083.
- Anaut, M. (2008). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris : Armand Colin.
- Cyrułnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.

Jean-Pierre Sainton
Université des Antilles, France



**REPRESENTATIONS SOCIO-ETHNIQUES ET IDENTISATION
DANS LES ANTILLES FRANÇAISES :
DE LA CONTEMPORANÉITÉ À LA PERSPECTIVE HISTORIQUE**

Je remercie les organisateurs pour leur invitation bien que je ne sois pas du tout expert de la spécialité discutée dans ce congrès.

J'aborderai donc la problématique proposée à partir du champ qui est le mien, celui de l'histoire, et plus précisément le domaine de l'anthropologie historique des sociétés caribéennes qui touche à l'histoire sociale, politique et culturelle, plus spécifique de la Guadeloupe et la Martinique, en espérant que cet éclairage puisse porter contribution à la réflexion en cours sur la résilience et l'éducation.

L'histoire est en effet la discipline pertinente pour comprendre les phénomènes que nous voulons observer dans le présent. La démarche historique, du moins celle dans laquelle je me situe, ne saurait être une simple compilation de faits passés consignés dans les archives. Elle se veut une histoire dite « compréhensive », c'est-à-dire, qui cherche avant tout à *comprendre* ce qui s'est passé, et *comment* cela s'est passé. Nous ne sommes ici ni dans une perspective mémorielle, ni non plus dans cette vieille vision objectiviste qui voudrait que l'histoire ne soit vraie qu'au travers des faits attestés par des documents officiels. En outre, la démarche qui est nôtre n'entend pas discuter des seuls faits et phénomènes estampés comme relevant du passé. Nous incluons pleinement dans notre historicité *le rapport continu entretenu avec le passé* ; c'est dire que la question *des représentations* d'une part mais aussi *des contextualités* et *des dynamiques* du temps d'autre part seront forcément au cœur de tout propos qui entend parler histoire. Il s'agit bien de considérer l'homme dans l'espace du temps pour en apprécier les continuités, les discontinuités et les éventuelles ruptures de présence dans le temps historique.

On aura compris que la démarche historiciste classique, à qui l'on peut justement reprocher un certain scientisme objectiviste n'est pas la mienne. Nous optons pour une démarche que nous croyons à la fois plus intéressée au sujet, plus intéressante, plus féconde et plus utile, celle dite « régressive », ou inductive consistant à partir des états donnés pour remonter à ses constructions objectives et subjectives, dans leurs sources et leurs développements.

Je propose de partager une réflexion en cours autour de 3 points.

La génération, une catégorie opératoire pertinente de la construction des cultures sociales.

L'approche commune divise l'appréhension des sociétés antillaises de façon assez manichéenne en période « esclavagiste »¹⁴ et « post-esclavagiste »¹⁵. Cette division qui fonde un paradigme fort de la structure du temps des sociétés doit être dépassée.

La catégorie de *la génération* nous semble à la fois plus pertinente dans le temps court antillais et plus utile si l'on veut bien en référer aux vécus historiques et à leur incrustation dans les cultures et mentalités collectives.

Ainsi, si on retient le repère de l'année 1913, on peut dire que cette année d'avant-guerre n'est pas spécialement signifiante pour l'histoire antillaise. Mais c'est aussi cette même année que naissent en Guadeloupe Rosan Girard et en Martinique Aimé Césaire, deux leaders politiques de la même génération, deux mentors qui ont eu dans leur temps une influence charismatique considérable sur leurs sociétés respectives, le second ayant eu la renommée et les répercussions internationales que l'on sait, l'influence du premier ayant été limitée à la Guadeloupe. Pourquoi prendre ces deux exemples pour illustrer notre propos ? L'action culturelle et politique de ces deux leaders, en dépit de leurs différences, voire de leurs oppositions, a trouvé sa raison et son inspiration dans ce que j'ai appelé ailleurs « la société d'habitation tardive », c'est-à-dire la modalité sociale qui se met en place après l'abolition de l'esclavage de 1848, et qui se situe dans ce que nous appelons « *la transition post-esclavagiste* ». Un enfant né en 1913 a pu avoir, (ou a effectivement eu), un grand-parent né dans l'esclavage ou élevé par un parent qui a connu l'esclavage. Ce dernier a très bien pu lui transmettre différents éléments de la culture sociale de l'esclavage d'autant que nous savons l'importance des grands -parents antillais dans l'éducation. Ce n'est pas un effet du hasard que Rosan Girard et Aimé Césaire aient puisé tous deux les sources de leur charisme auprès du petit peuple noir des descendants d'esclaves en particulier. Ils ont été les récipiendaires et donc les détenteurs indirects d'une contre-culture esclavagiste, d'une culture à la fois de résistance et de contournement d'une situation politique et sociale ressentie comme profondément inégalitaire et injuste¹⁶.

Il n'empêche que la génération de Girard et Césaire, née avant la départementalisation de 1946, est aussi celle, toutes couleurs de peau et origines sociales confondues, qui identifiait collectivement leur identité collective à « la colonie ». L'intériorisation de la réalité coloniale, sans que ce fait lui-même soit remis en cause, se traduisait par des énonciations aussi banales que le fait pour un voyageur de dire en partant de la Guadeloupe ou la Martinique pour la France « je quitte *la colonie* »... Et pourtant, la génération des jeunes de cette période avait une conscience anti-esclavagiste, voire anti-colonialiste, mais cette conscience ne conduit pas à se donner une identité collective hors du fait colonial lui-même.

Je puis porter témoignage que dans la génération bien postérieure qui est la mienne, qui a vécu sa jeunesse (avec ses engagements) dans les années 70 -80, le refus de l'aliénation coloniale, de l'assimilation culturelle formait le lit de nos pensées communes. Nous intégrions d'ailleurs dans la critique nos prédécesseurs (Césaire, Girard). Deux des revendications majeures formulées par ma génération intellectuelle dans sa critique de l'éducation et du système culturel, était celle de langue (créole) et d'un besoin d'histoire. Deux revendications qui n'apparaissent pas du tout au premier plan des préoccupations des générations nous ayant précédés. Ces deux piliers d'une identité culturelle que nous n'apprenions pas à l'école et qui, de ce fait nous maintenait dans une méconnaissance, une extériorité et une insignifiance collective étaient par contre essentiels à la nôtre. A cet égard, je reste surpris par le volume quantitatif des références constantes à l'histoire, (histoire de l'esclavage, histoire « locale », etc.) – je ne parle pas de la valeur qualitative – qui

¹⁴ La colonisation de la Guadeloupe et de la Martinique par la France commence en 1635. Les rapports esclavagistes négriers s'instituent dès les débuts mais ne deviennent dominants qu'à partir des années 1660. Le Code Noir de 1685 est le premier texte d'ensemble codifiant un « droit » colonial et esclavagiste. Il constitue l'essentiel du référentiel juridique régentant les colonies françaises jusqu'en 1848, date de l'abolition définitive de l'esclavage légal dans toutes les colonies françaises (on se rappellera que l'esclavage, aboli une première fois en Guadeloupe en 1794 par la Convention fut rétabli par Napoléon Bonaparte en 1802).

¹⁵ Les historiens appellent la période post-esclavagiste, toute la période postérieure à 1848. Il serait plus exact de distinguer une période « post-abolition » de la longue transition post-esclavage qui s'étend jusqu'au milieu du XXe siècle.

¹⁶ Voir nos travaux, en particulier : *Rosan Girard ; Chronique d'une vie politique en Guadeloupe*, Editions Jasor & Karthala, 1993 ; *la décolonisation improbable, cultures politiques et conjonctures en Guadeloupe et en Martinique (1943-1967)*, Editions Jasor.

submerge aujourd'hui l'espace public antillais. Le paradoxe étant que les sociétés antillaises auront fait de l'esclavage un élément central des marques de l'identité collective qui submerge les représentations du soi alors même que les stigmates économiques, sociaux et même culturels s'estompent du vécu des générations les plus jeunes. Le basculement de la transition post-esclavagiste s'est produit dans les années soixante - soixante-dix. Je constate par exemple que la génération de mes étudiants, excepté une toute petite minorité originaire des dernières zones cannières, n'a jamais connu l'univers social de la canne, la fumée des usines, le brulis des cannes, l'odeur flottante de la canne fraîchement coupée qui ont été des éléments de l'environnement culturel et sont supposés avoir été l'univers matriciel de référence du corps social.

Il ne s'agit évidemment pas de jouer la corde nostalgique ou d'idéaliser un monde qui fut des plus durs, ni de laisser penser un seul instant que la société actuelle n'a pas hérité réellement des structures sociologiques, mentales et culturelles de l'ancienne société et qu'elle en serait dégagée. Ce qui est posé est de l'ordre des mentalités, de la conscience collective et de ce qui les forge depuis le réel, mais aussi des dynamiques du temps, des décalages et des déphasages qu'il engendre.

Ainsi, si l'on voulait caricaturer, on pourrait dire l'Antillais français en perpétuel décalage de temps. Il est en réalité très moderne dans ses attitudes face à la vie, très en phase et en rythme avec une culture monde, technologique, marchande, occidentalisée et en même temps mondialisée. Il vit dans tout le contraire d'une culture « traditionnelle », atavique, communautaire. La culture antillaise n'est pas une culture d'obligations et de rituels, de contraintes communautaires infranchissables. Tout y est poreux, et pourrait-on même dire, permissif. Et pourtant la submersion dans une forme de trop plein d'histoire n'a pas étanché ce qu'il faut bien continuer d'appeler un malaise antillais ou un « mal-être » dont le fondement énoncé est un « besoin d'histoire ».

C'est que, si naguère, il n'y avait pas place dans l'histoire officielle pour la majorité sociale, celle-ci ne trouve toujours pas sa vraie place et son inscription en ne se satisfaisant d'aucune des identités collectives attribuées naguère. L'identité esclave des aïeux n'est plus une satisfaction, pas plus que l'identité « créole » qui connote une forme de digestion du fait colonial. Il n'est pas anodin de noter que depuis quelques années, on retourne à une identité racine essentielle et parachronique qui serait une identité afro-égyptienne.

C'est dire que la longue marche de l'autodéfinition de l'identité collective est loin d'être achevée ... comme partout dirions-nous, certes, mais dans le cas des Antillais français qui n'ont pas eu, au contraire de leurs voisins anglophones ou hispanophones à histoire similaire, une institution étatique propre cristallisant l'identité collective. Nous pouvons certainement parler d'une certaine permanence d'une crise de la représentation du soi.

La « raison » d'une histoire collective

Il faut donc retourner à la fabrication problématique elle-même du corps collectif. Nous employons à dessein le terme « fabrication » sociale et non formation, pour insister sur combien le procès historique ayant eu cours ici a été artificiel. Ici, pas d'évolution sociale endogène ni *tabula rasa*, pas non plus de peuple autochtone dominé : la colonisation s'est confondue avec la mise en place d'un système d'exploitation entièrement pensé et conçu pour une « raison » économique. L'esclavage et la société qui en procède sont une fabrication totale. Le commerce des denrées coloniales qui est l'objectif et le terme du système marchand est nourri du rapport esclavagiste. Quand la raison économique à l'origine du système se délite puis est abolie, la raison d'exister n'existe plus. Ne reste que l'obsolescence et pire, l'insignifiance. Littéralement, la société n'a plus de raison d'être ou du moins est sommée de tirer sa raison d'exister en elle-même. Là réside le caractère problématique des sociétés antillaises, dimension existentielle tragique déjà énoncée dans l'écriture poétique de Césaire, (notamment dans *le Cahier*) ou dans *Le Discours Antillais* d'Edouard Glissant.

Toutefois cette obsolescence économique ne peut faire perdre de vue que l'essence tragique de la chosification de l'être humain s'est prolongée dans les conditions du caractère néo-esclavagiste du travail qui perdura encore un bon siècle après l'abolition juridique de l'esclavage. On peut vérifier cette donnée socio-anthropologique dans l'étude des rapports sociaux post-esclavagistes qui prolongent dans la société contemporaine, l'inefficacité des individus pris dans le corps collectif. Ce que nous avons appelé ailleurs la « société d'habitation tardive » (fin XIXe – milieu XXe) a été le noyau conservatoire de tous les stigmates de l'esclavage : captivité du travail et au-delà de ses bras de l'homme lui-même qui doit être disponible, la hiérarchisation des individus par l'origine, la couleur et les marques évidentes (langues, manières, comportement culturel, etc.) de la « civilisation » et du progrès.

Le mental de la majorité sociale rusant alors avec son réel, joue un double jeu existentiel, s'invente des identités de substitution (devenir Blanc, devenir Français, ou bien s'approprier le marronnage qui éclot héroïque ailleurs), veut croire, sans y croire vraiment, en la magie de la transformation citoyenne décrétée ou encore cède aux essentialisations mythifiées et mystifiantes. Le mythe de l'essence afro-égyptienne immuable des Antillais étant la dernière en date.

La révolution haïtienne en particulier a cristallisé longtemps (XIXe-XXe) l'espérance d'une révolution noire, d'une « régénération » de la race noire. Mais ce faisant, elle a aussi généré l'apparition d'une pensée de « la reconnaissance » dans un discours ambigu car à la fois subversif, rebelle, mais qui dans sa quête d'être accepté par l'autre, accepte aussi les prémices raciologiques et les paradigmes idéologiques du discours de la domination : au « Tu n'existes pas sans moi » de la pensée imposée, on tend à répondre « Comme tu ne me reconnais pas, je est plus que toi » sans pour autant que ce pronom personnel et/ou collectif ne soit jamais ni situé, ni défini, ni par conséquent assumé.

L'identité collective antillaise reste une identité qui si elle se vit très bien au quotidien, peine à conjuguer l'individu et le corps social, embrasse difficilement son présent, se projette peu sur son futur ou sinon sur un mode inquiet, intranquille et insatisfait.

Quelle pédagogie de libération ?

La Libération ou plus précisément *L'Emancipation* reste à l'ordre du jour.
L'histoire peut y contribuer à condition d'être émancipatrice.
Cela suppose une *pédagogie* de cette libération.

Cela suppose de s'affranchir des corsets intellectuels convenus qui prétendent répondre aux questions avant de les avoir correctement posées. S'affranchir des langages et ne pas céder aux injonctions du comparativisme et du relativisme.

Cela suppose encore une méthodologie propre qui inscrive *les gens* dans leur historicité en même temps qu'elle produit un langage de *l'intelligibilité* de l'histoire réellement vécue par les hommes.

L'attention doit être accordée en particulier aux concepts et terminologies dont on use tant il est vrai que l'usage des mots les fige en vérités.

Lenka Sulova, Prof. PhDr.
Chaire de psychologie de la Faculté des Lettres de l'Université Charles,
Prague, République Tchèque



LA RÉSILIENCE DE L'ENFANT EN EUROPE CENTRALE

Introduction

Le concept de résilience est utilisé depuis longtemps en Europe centrale, même s'il a pris différentes dénominations au cours des années et a accentué différents aspects du phénomène. Le texte qui suit cible les enfants du préscolaire, quoiqu'il soit possible de parler de résilience pour toutes les catégories d'âge.

Les professeurs Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet ont traité la notion de résilience d'une manière large à partir de différents points de vue (philosophique, empirique, phénoménologique ainsi qu'herméneutique). Leurs approches nous aident car différentes facettes de la personnalité blessée - émotionnelles, cognitives, sociales, comportementales et conatives – sont prises en compte (Pourtois, Desmet, à paraître).

Pour les besoins du texte qui suit, nous utiliserons la définition du Professeur tchèque Vladimír Kebza qui considère la résilience (résistance, invincibilité, caractère inébranlable) comme un pôle spécifique opposé à la vulnérabilité. Pour lui, la résilience et la vulnérabilité sont deux groupes de facteurs qui, hormis les variables sociales et celles de personnalité, permettent de placer l'individu sur le continuum santé / maladie (Kebza, 2005).

1. Un coup d'œil historique

Au 13ème siècle déjà, dans le nouveau monastère de Sainte Agnès de Bohême (fille du roi de Bohême Přemysl Otakar I.), l'attention portée aux orphelins (ou bien aux enfants blessés par la vie d'une manière ou d'une autre) a été développée. Dans les monastères de cette époque, il existait des « havresacs » (dans le langage moderne, on dirait des « baby boxes ») dans lesquels il était possible de mettre les enfants non souhaités. On les trouvait aussi devant les portes des églises. Ces enfants bénéficiaient de soins dans une visée de thérapie par le travail (par exemple, ils soignaient les malades quand ils atteignaient un âge plus avancé ; ils étaient éduqués dans la connaissance et l'utilisation des plantes médicinales, ils travaillaient dans le domaine de la sylviculture et de la viticulture). Ils bénéficiaient même de l'art-thérapie (ils chantaient au sein de chœurs dans des églises, ils jouaient de différents instruments de musique, ils travaillaient dans les domaines de la restauration des monuments et des œuvres d'art, des sculptures en pierre et en bois). Le travail et l'art sont toujours reconnus actuellement comme étant des facteurs de résilience.

Jan Ámos Komenský (Comenius, 1592-1670), savant tchèque, ayant dû s'exiler, est une personnalité importante des pays de la Bohême. Il s'intéressait à l'éducation et au développement de l'enfant. Il a étudié de manière détaillée ces deux sujets et a écrit de nombreuses œuvres encore citées

aujourd'hui. Son œuvre importante, « *Didactica magna* », souligne le fait qu'éduquer ce n'est pas « briser l'enfant », mais développer ses dispositions naturelles et sa curiosité. Son œuvre « *Informatorium školy mateřské* » (*Informatorium de l'école maternelle*) insiste sur l'importance de la mère pour l'enfant, en tant que soutien de l'Ego. Il mentionne par exemple, de manière tout à fait visionnaire, l'importance de l'allaitement pour la création de la relation entre la mère et son enfant. En cela, il est possible qu'il ait devancé de plusieurs siècles les études liées à la notion de l'attachement.

Le premier hospice officiel pour les enfants trouvés a été fondé à Prague en 1575 par des Italiens qui vivaient en Bohême près de l'hôpital *Pro deo et Pauperei*. Il a fonctionné presque 200 ans. Au cours du siècle des Lumières, en 1789, sous le règne de l'Empereur Josef II, un autre hospice pragois a été fondé à la rue *Ke Karlovu* et sert encore aujourd'hui de clinique pédiatrique. A cette époque-là, il y avait presque 3000 enfants nouvellement admis chaque année mais le taux de mortalité était élevé (approximativement 70%) (Matějček et Kol., 1999).

Si nous nous centrons sur un passé moins éloigné, il faut absolument mentionner la psychanalyse et son importance pour les études du développement de l'enfant. S. Freud, né dans une ville tchèque, Příbor na Moravě, mais ayant surtout vécu à Vienne, a souligné, l'un des premiers, l'importance de la petite enfance et de la relation entre l'enfant et son père pour son développement psychique ultérieur. Il a émis cette idée à une période où l'enfant était perçu plutôt comme un petit adulte, pas encore parfait, incapable de travailler, donc relativement inutile. La fille de Freud, Anna, a développé les pensées de son père et elle les a élaborées de manière beaucoup plus détaillée, en insistant non seulement sur la relation enfant - père, mais également sur la relation enfant - mère. Elle est la première qui a mentionné le phénomène d'hospitalisme, qui se produit si le premier soutien de base de l'enfant - sa mère - manque au cours des premières années de sa vie. Son apport important est lié au fait qu'elle a rendu les pensées relativement complexes de son père plus accessibles surtout pour les éducateurs (parents et enseignants), via son œuvre « *Psychoanalysis for Teachers and Parents* » (Freud, 1937).

L'idée de l'importance de la mère pour son enfant va être développée par d'autres femmes psychanalystes qui sont souvent qualifiées de « mères de la psychanalyse », comme, par exemple, M. Mahler qui a étudié et décrit le processus de l'interaction mère - enfant au cours des trois premières années de la vie de celui-ci. Elle a également décrit le processus de la séparation mère - enfant ainsi que le processus de l'individuation, c'est-à-dire le processus qui mène au « devenir moi-même », encore appelé processus de la « naissance du Moi psychologique » (Mahler and al, 1975). Une autre auteure, Karin Horney, a souligné l'importance de la mère comme « port » de sécurité pour son enfant, c'est-à-dire suscitant chez celui-ci sécurité et confiance au sein du milieu familial et en société ainsi, surtout, qu'en lui-même. Elle a insisté sur le besoin de l'enfant de participer de manière active à sa vie et de contrôler les conditions qui l'entourent et qui le forment. Elle a développé le concept de l' « enfant – acteur » (Horney, 1939).

L'Ecole viennoise, comportant des femmes à l'époque où le travail scientifique était réservé presque uniquement aux hommes, a favorisé la voie qui a mené au concept de résilience. Citons surtout les travaux de C. Bühler qui a étudié de manière détaillée le développement de l'enfant dans des milieux et des conditions éducatives différentes (Langmeier, Matějček, 1968). D'autres femmes très progressistes ont influencé d'une manière considérable le développement ultérieur des sciences sociales en Europe Centrale. Il s'agissait, par exemple, de K. Wolf, collègue du psychologue d'origine hongroise, René Apgár Spitz, qui s'est surtout intéressée aux questions liées à l'hospitalisme (Dürfe, Wolf, 1934). Citons encore H. Hetzer qui a étudié le processus de la séparation de l'enfant d'avec sa mère et H. Dürfe qui a comparé le comportement des enfants provenant des institutions et celui des enfants vivant dans leur famille. I. Gindl a aussi réalisé des observations longitudinales de jeunes enfants placés dans les institutions ou dans des familles d'accueil et des enfants vivant dans leur famille biologique. Quant à M. Sturm, elle a mené ses travaux en observant des situations spécifiques

comme, par exemple, celles vécues par des enfants de mères emprisonnées, ce qui est devenu un sujet de recherche très actuel (Gidl, Hetzer, Sturm, 1937).

Les recherches anthropologiques (travaux de R. Benedict, de M. Mead et plus tard ceux de M.S. Ainsworth) (Ainsworth, 1969, Soukup, 2004) ont apporté des informations provenant de lieux lointains. Elles ont inspiré le milieu scientifique par la diversité des modalités que les différentes sociétés utilisent dans les situations difficiles de la vie et par les différentes approches éducatives (principes éducatifs et valeurs transmises). Ainsi, des discussions ont émergé relativement au fait que certaines conditions de vie difficiles pourraient avoir sur le long terme un impact plutôt positif sur la capacité de résilience de l'enfant. De même, on a vu naître les premières recherches sur les principes éducatifs différemment utilisés par les groupes sociaux (appartenance aux différentes classes sociales) ; il s'agissait à nouveau de recherches très progressistes qui ont orienté les travaux actuels sur l'impact de la pauvreté sur le développement de l'enfant.

Un mouvement innovant s'est aussi développé au départ des approches éthologiques qui se sont intéressées aux analogies possibles entre le comportement des animaux et celui des hommes. Les travaux des époux Harlow ont bénéficié d'une large réputation en observant les comportements de jeunes macaques Rhea placés dans différentes situations difficiles. L'autrichien Konrad Lorenz a, quant à lui, introduit la notion d' « imprinting » (« empreinte ») mettant en lumière l'importance actuelle et ultérieure de l'image de la mère dans le développement de ses jeunes (Harlow, 1962 ; Lorenz, 1974).

Les première et seconde guerres mondiales ont fait avancer la recherche sur la résilience enfantine, par l'observation de centaines d'enfants orphelins placés dans les institutions en Europe. Dans la période de l'après-guerre, on constate que le taux de mortalité dans ces établissements est très important. Les premières explications de cette mortalité élevée des enfants des orphelinats a d'abord été attribuée à l'hygiène, à la qualité de la nourriture et aux infections. Toutefois, après des recherches détaillées et de longue durée, il a été prouvé que la cause principale était la perte du soutien psychique de l'enfant : il se trouvait sans mère ou sans dyade parentale. Les enfants mouraient à cause de leur tristesse et d'une privation psychique. Après les deux guerres mondiales, des équipes de recherche se sont formées et se sont occupées de manière systématique à étudier ce phénomène. Après la première guerre mondiale, il s'agissait des femmes-auteurs de l'école viennoise, psychanalystes mentionnées ci-avant et, après la deuxième guerre mondiale, de personnalités plus connues des psychologues actuels (R.A. Spitz, J. Bowlby, W. Goldfarb) (Šulová, 2004).

W. Goldfarb (1945) a décrit l'impact d'une privation lourde et de longue durée de la manière suivante : défaut de la pensée abstraite, perturbation du développement de la parole, trouble de la motricité fine, manque d'inhibition qui se manifeste par une hyperactivité, tendance aux explosions, faim d'amour, agressivité et hostilité, bas degré de maturité émotionnelle, retard dans la maturité sociale.

2. Caractéristiques des recherches au 20^{ème} siècle en Europe centrale

Les études orientées vers la résilience ou la vulnérabilité des enfants au cours du 20^{ème} siècle en Europe centrale ont changé leur centre de gravité de la manière suivante.

Elles se sont centrées sur l'absence de la mère, sur la perte complète de la mère et sur les orphelinats.

Plus tard, elles se sont plutôt orientées sur l'hospitalisme et l'angoisse causée par séparation (voir A. Freud, K. Wolf, R. A. Spitz).

Ultérieurement, le centre de gravité s'est déplacé vers l'étude de l'absence de courte durée de la mère, vers les questions de la dépression anaclitique, vers la distinction du Moi / Autres. La

description des stades du développement de l'enfant a été réalisée par R.A. Spitz : stade pré-objectal, objectal et post-objectal. M. Mahler (1975) a analysé les trois premières années de la relation mère-enfant et a proposé un développement par étapes original.

Des recherches se sont concentrées sur les enfants qui ont survécu aux camps de concentration nazis (Terezín, Theresienstadt, Auschwitz, Dachau...).

Une autre phase de recherche s'est penchée sur les soins institutionnels ou individuels à apporter aux très jeunes enfants. Ce thème a été développé en lien avec la préférence croissante du collectif à l'époque socialiste en République socialiste tchécoslovaque (crèches, maisons des nourrissons et autres formes de placement collectif).

Dans les années soixante, une lutte de spécialistes - surtout des psychologues, pédiatres, pédagogues, neurologues contre les institutions - a eu lieu. D'importantes recherches et de nombreuses publications ont été réalisées sur le thème de la déprivation et de la sous-déprivation. Le film « Enfants sans amour » de Z. Matějček a d'ailleurs été hautement apprécié en Europe. Signalons les recherches de A. Smržová et M. Nováková, centrées sur l'influence des institutions préscolaires et du type de crèches sur le développement du petit enfant (Nováková, 1957 ; Smržová, 1957), celles de M. Damborska, ayant comme sujet l'impact du séjour des enfants dans les maisons de nourrissons (Damborská, 1957,1967) ou encore celles de J. Koluchova, centrées sur les familles de tuteurs et sur l'examen de différentes alternatives de placement (Koluchová, 1979). Par ailleurs, une méthodologie du développement moteur du petit enfant vivant en institution collective de type crèches a été élaboré par J. Koch : sa méthode, connue sous le nom de « PEKIP – Prager Eltern Kind Program » est encore utilisée, notamment en Allemagne (Koch, 1961). Après cette pression des chercheurs, les autorités politiques de l'époque ont prolongé de 3 ans le congé de maternité (payé) et une réhabilitation progressive de l'importance de la famille a eu lieu au sein des institutions et de l'éducation collective.

Des recherches et des publications importantes se sont orientées vers la résilience de l'enfant et de la famille en République Tchèque : Formation de la personnalité en situation de vie difficile (Čáp, Dytrych, 1968) ; Déprivation psychique au cours de l'enfance (Langmeier, Matějček, 1963, 1968) ; Psychological deprivation, family interaction process and child développement (Langmeier, Langmeierová, Krejčířová, 1979) ; The Prague Study of children born from unwonted pregnancies (Matějček, Dytrych, Schüller, 1988) ; Les enfants dans les familles d'alcooliques (Matějček, 1981) ; Enfant abusé, torturé et négligé - une vaste monographie décrivant les facteurs principaux de risque et de protection contre le syndrome CAN - Child Abuse and Neglect (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995) ; Le risque et la résilience (Matějček, Dytrych, 1998) ; La résilience de la famille (Břicháček, 2002) ; Health risk / protective factors in life trajectories of adult subjects followed-up from birth (Havlínová, Tomášek, Břicháček,2006)... Plusieurs autres recherches intéressantes ont été réalisées, comme « Enfants des mères salariées », « Enfants et divorce », etc.

Actuellement, les études s'intéressent à la recherche d'un optimum de développement de l'enfant ; cette thématique a notamment été traitée au Congrès de l'AIFREF en 2017 à Prague : « La qualité de vie de l'enfant aujourd'hui » (<http://pastprojects.czech-in.cz/aifref2017prague.cz/>).

3. Situation actuelle en République tchèque

Le terme de déprivation est très souvent utilisé en République tchèque. Il est lié à la notion de résilience : il s'agit de troubles liés à un manquement dans la satisfaction d'un ou de plusieurs besoins essentiels dans la vie de l'enfant et cela de façon ponctuelle, irrégulière ou sur une période prolongée.

Si un enfant est déprivé, une sorte de tension se produit chez lui qui ne peut l'orienter vers un but concret. La déprivation se porte sur les dimensions motrice, biologique, émotionnelle, sensorielle

et/ou sociale. On peut également faire un classement selon un critère de complexité allant d'une déprivation partielle à une déprivation complète. Selon Langmeier et Matějček (1963, 1968), les besoins de base de l'enfant qui conduisent à la déprivation s'ils ne sont pas satisfaits sont les suivants :

- besoin de stimulation en quantité suffisante ;
- besoin d'une structure claire et compréhensible du milieu extérieur ;
- besoin d'un objet social-clé auquel l'individu s'attache par un lien spécifique ;
- besoin d'intégrité personnelle, de réalisation de lui-même, de confiance en soi, de création du « Moi » ;
- besoin d'un futur ouvert (ajouté par Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997).

Les types de personnalité déprivée de l'enfant vivant dans une institution sont, selon Z. Matějček et Langmeier (1986), les suivantes :

- L'enfant qui démontre une bonne accommodation. Il s'agit des enfants disposant d'une constitution plutôt solide, résistants, ayant un comportement plutôt agréable, qui est en mesure de trouver les stimulations nécessaires même dans un milieu pauvre en stimulations ; il est en mesure de créer une relation proche avec son éducateur ou avec un membre du personnel.
- L'enfant socialement hyperactif. Il s'agit d'un enfant qui crée facilement des relations mais celles-ci restent superficielles. La qualité des relations est remplacée par la quantité recherchée.
- L'enfant socialement provocateur. Il lutte pour obtenir des stimulations de manière souvent désagréable ; il force les autres à les lui offrir, il obtient ce qu'il veut souvent par un comportement inapproprié ; il veut être le centre d'intérêt même si c'est pour de mauvaises raisons.
- L'enfant inhibé (contraire du type précédent). Il ne recherche pas les contacts avec les autres, n'est pas apte à établir des relations émotionnelles ; il se referme sur lui-même ; il trouve ses stimulations de manière subtile, la plupart du temps dans le monde des objets mais n'en font que peu d'usage.
- L'enfant caractérisé par une satisfaction substitutive des besoins affectifs. Par exemple, il fait preuve d'autostimulation, de comportements agressifs, d'excès de nourriture, de joies malignes, de « rapportage ».

Nous mentionnons ci-après d'autres notions utilisées par les chercheurs tchèques qui peuvent être mises en relation avec la résilience :

- La sous-déprivation : elle a été décrite d'abord dans le contexte des recherches concernant les enfants non souhaités ; le terme provient d'une recherche longitudinale (durée : 25 ans) auprès d'enfants dont les mères ont demandé deux fois à la commission de l'époque, une interruption volontaire de grossesse, qui n'a pas été acceptée (David, Dytrych, Matějček, Schüller, 1988). Ultérieurement, la notion a été utilisée dans le contexte d'un milieu familial apparemment normal, mais cependant au sein duquel les besoins de base de l'enfant n'étaient pas satisfaits par ses propres parents biologiques (parents froids, surchargés, névrotiques, ayant les addictions à la drogue, ayant une addiction aux médias informatiques, ne communiquant pas).
- La négligence : elle concerne plutôt le côté matériel ou celui de l'hygiène dans les soins apportés à l'enfant et qui ne perturbent pas nécessairement sa santé psychique.
- La frustration : elle est relative à l'état de déception quand l'enfant ne peut atteindre le but auquel il veut aboutir ; dans la frustration, l'enfant sait ce qu'il veut (contrairement à la déprivation) mais il se voit empêché de réaliser son désir.
- Le trauma : il s'agit d'une blessure psychique suite à une situation traumatique (mort d'un proche, viol, accident de voiture...).

4. Travaux actuels de recherche et publications concernant la résilience en République tchèque

4.1. Enfants placés

Bubleová V., Pazlarová H., Matoušek O., Kovařík J. : les auteurs étudient le degré de danger encouru par les enfants placés dans différents types d'institution (placement de longue durée).

4.2. Enfants au sein de sa propre famille biologique

Situation de crise vue par l'enfant (Matějček, Dytrych, 2002).

Résilience de la famille, chapitre dans la monographie « Psychologie de la famille » (Sobotková, 2004, 2012).

Enfants de mères souffrant d'une addiction (Vavřínková, Hrdličková, 2015).

Importance du premier lien mère – enfant : l'attachement (Šulová, 2003).

Création d'une méthode pour estimer le degré de risque encouru par l'enfant au sein de sa famille biologique (Fondation Nadace Sirius - Šulová, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2016, 2017).

4.3. Résilience dans le cadre de la psychologie de la santé

Psychologie de la santé (Křivohlavý, 2001).

La vie des déprivés (Koukolík, 2001, 2006, 2008).

Well-being as psychological and also interdisciplinary based concept [Online] (Kebza, Šolcová, 2003).

Déterminants psychosociaux de la santé (Kebza, 2005).

Main concepts of resilience [Online] (Kebza, Šolcová, 2008).

Résilience : quelques concepts récents de la résilience psychique [Online] (Kebza, Šolcová, 2008, 2015).

Développement de la résilience durant l'enfance et à l'âge adulte : description des plus importants facteurs de protection (bonnes relations dans la famille, support social au foyer, santé physique et psychique, support social à l'école...) et des facteurs de risque (santé précaire, relations familiales difficiles, situation problématique au sein de la société, maladie chronique des parents, absence du père...) (Šolcová, 2009).

Rébellion des déprivés, facteurs « salutogènes » internes (autorégulation élevée, autocontrôle, autonomie, capacité de se débrouiller en situation de surcharge de travail) et externes (bonne relation avec la dyade parentale ou au moins avec un des parents, confiance, partage de valeurs, règles claires de la vie commune) (Koukolík, Drtilová, 2006).

Sources de résilience et troubles de l'accommodation (Novotný 2010, 2015 ; Novotný, Tarinová, Seidlová, 2016).

Conclusion

Il existe, en République tchèque, un système complexe relativement aux soins à apporter à l'enfant. Sa gestion est réalisée par plusieurs ministères. Le pays a signé la plupart des conventions concernant les droits de l'enfant et le discours social est caractérisé par de nombreuses discussions en vue d'améliorer la vie de l'enfant. Les soins médicaux des enfants sont gratuits et sont de bonne qualité ; l'éducation est également gratuite ; une grande quantité de supports sociaux contribue au développement des enfants.

De nombreux travaux de recherche de bonne qualité sont orientés vers l'enfant et son développement et ce dans différents domaines scientifiques (psychologie, pédagogie spécialisée, médecine, démographie, sociologie). Il existe un large réseau de centres de consultations psychopédagogiques, d'institutions de nourrissons (maisons de nourrissons), de centres de coopération avec les familles, de centres de diagnostic, d'associations proposant des activités sociales en direction d'enfants à besoins spécifiques (par exemple, troubles d'apprentissage, handicaps sensoriels, problèmes liés au syndrome de Down, etc.).

De ce point de vue, la République tchèque est un des meilleurs endroits pour venir au monde ! Cependant, la vulnérabilité et la résilience se trouvent toujours à l'ordre du jour des discussions.

Bibliographie

- Ainsworth M.D.S. (1969), Object relations, dependency and attachment : A theoretical review of the infant – mother relationship, *Child Develop.*
- Břicháček V., Odolnost Rodiny. In Plaňava I., Pilát M. Děti (2002), *Mládež a rodiny v období transformace*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 10-20.
- Čáp J., Dytrych Z. (1968), *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. SPN, Praha.
- Damborská M. (1957), Rozdíly mezi dětmi vychovávanými v rodině, v jeslích a v ústavu během 1. Roku, *Čs. Pediat.* 12, 980.
- Damborská M. (1967), *Vývoj a výchova kojence v ústavním prostředí*, SPN, Praha.
- David H.P., Dytrych Z., Matějček Z., Schüller (1988), *Born Unwanted*, Avicenum, Praha.
- Dunovský J., Dytrych Z., Matějček Z. a kol. (1995), *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*, Grada – Avicenum, Praha.
- Durfee H., Wolf K. (1934), Anstaltspflege und Entwicklung im 1. Lebensjahr. *Z. Kinderforsch.* 42 ; 273-320.
- Freud S. (1991), *Vybrané spisy, Naše vojsko*, Praha.
- Freud A. (1937), *Psychoanalysis for Teachers and Parents*, London. 8
- Gindl I., Hetzer H., Sturm M. (1937), Unangemessenheit der Anstalt als Lebensraum für das Kleinkind. *Z. angew. Psychol. Charakterkd.* 52, 310-358.
- Goldfarb W. (1945), Psychological Privation in Infancy and Subsequent Adjustment. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 15, 247-255.
- Havlíňová M., Tomášek L., Břicháček V. (2006), Health risk/protective factors in life-trajectories of adult subjects followed-up from birth, *Psychology and Health* 21, Suppl.1.
- Harlow H.F., Harlow M.K. (1962), Social deprivation in monkeys. *Scient. Amer. Sep.*
- Horney K. (1939), *New ways in psychoanalysis*, New York.
- Kebza V., Šolcová I. (2003a), Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie* 47, 4, 333-345.
- Kebza V. (2005), *Psychosociální determinanty zdraví. (Kapitola vulnerabilita, resilience a zdraví)*, Academia, Praha.
- Kebza V., Šolcová I. (2008), Hlavní koncepce psychické odolnosti, *Československá psychologie* 52, 1-19.
- Koch J. (1961), Pokus o analýzu vlivu prostředí kojeneckých ústavů na neuropsychický vývoj 4 měsíčních až 12 měsíčních dětí. *Čs. Pediat.* 16, 322-330.
- Komenský J.A. (1958), *Informatorium školy mateřské*, in *Vybrané spisy J.A. Komenského*, SPN, Praha.
- Koluchová J. (1979), An experience of deprivation. A follow-up study. In : Howels (Ed.) *Modern Perspectives in Psychiatry of Infancy*. New York, 161-174.
- Koukolík F., Drtilová J. (2001), *Život s deprivanty*, Galén, Praha.
- Koukolík F., Drtilová J. (2006), *Vzpouza deprivantů*, Galén, Praha.
- Koukolík F. (2008), *Před úsvitem*, Karolinum, Praha.
- Křivohlavý J. (2001), *Psychologie zdraví*, Portál, Praha.
- Kubička L., Matějček Z., David H.P., Dytrych Z., Miller W.B., Roth Z. (1995), Children from unwanted pregnancies in Prague, Czech Republic revisited at age thirty. *Acta Psychiat Scand*, 91, 361-369.

- Langmeier J., Matějček Z. (1963), Psychická deprivace v dětství, SZN, Praha.
- Langmeier J., Matějček Z. (1968), Psychická deprivace v dětství, SZN, Praha, /2.vyd./
- Langmeierová D., Langmeier J. (1972), Rodinná interakce a vývoj dítěte. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 7.
- Langmeier J., Langmeierová D., Krejčířová D. (1979), Psychological deprivation, family-interaction process and child development. *Studia psychologica* 21, 291-299.
- Lorenz K. Z. (1974), Vrozené základy učení. In : Lorenz K.Z. et al. (Eds.) : O biologii učení. Praha, 21-100.
- Mahler M. and al. (1975), The psychological birth of the human infant. Symbiosis and individuation. Basic Books, New York.
- Matějček Z. (1981), Děti v rodinách alkoholiků, *Psychologie a patopsychologie dieťaťa*, 16, 303-18, 537-559.
- Matějček Z., Langmeier J. (1986), Počátky našeho duševního života. Praha, Panorama.
- Matějček Z., Dytrych Z., Schüller V. (1988), Děti narozené z nechtěného těhotenství, *Čas. Lék. čes.*, 127, 14-18.
- Matějček Z., Dytrych Z. (1998), Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 42 (2), 97-104.
- Matějček Z., Bubleová V., Kovařík J. (1997), Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Praha, Psychiatrické centrum.
- Matějček Z. a kol. (1999), Náhradní rodinná péče, Portál, Praha. 9
- Matějček Z., Dytrych Z. (2002), Krizové situace v rodině očima dítěte, Grada, Praha.
- Nováková M. (1957), Poruchy psychického vývoje dětí předškolního věku v ústavních zařízeních. In : *Problémy psychiatrie v praxi a ve výzkumu*. 138-140, Praha.
- Novotný J.S. (2010), Resilience today : Theoretical concepts, imperfections, and implications [Online]. *Ceskoslovenska Psychologie*, 54(1), 74-87.
- Novotný J.S. (2015), Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením, Ostravská univerzita.
- Novotný J.S., Tarinová A. & Seidlová K. (2016), Temperament a resilience v období mladé dospělosti. *E-psychologie [online]*, 10(3), 1-12.
- Pourtois J.-P. et Desmet H., *Fondements épistémiques de la résilience*, à paraître.
- Sobotková I. (2004), Rodinná resilience. *Československá psychologie* 48, 233-246.
- Sobotková I. (2012), *Psychologie rodiny*, Portál, Praha.
- Soukup V. (2004), *Dějiny antropologie*, Karolinum, Praha.
- Smržová A. (1957), *Výchova dětí v dětských domovech*. In : *Problémy psychiatrie v praxi a ve výzkumu*, 164- 169, Praha.
- Šolcová I. (2009), *Vývoj resilience v dětství a v dospělosti*, Grada, Praha.
- Šulová L. (2007), Psychická deprivace a traumatizace. In : *Kolektiv autorů, Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. IREAS, Praha, 87-99 (celé dílo 229 stran).
- Šulová L., Zaouche-Gaudron Ch. (2007), Early child development in family or institution ? Selected finding from Czech-French research study. *Československá psychologie Czechoslovak Psychology, Supplement LI/2007, Academia, Praha, 13-25*.
- Šulová L. (2008), Searching for Optimal Facilitation of Early Childhood Development. In : Šulová L., Gillernová I. (Eds.) : *The individual and the process of socialisation in the environment of current society*, MATFYZPRESS, Praha, 133-155.
- Šulová L., Fait T. (2009), Nechtěné děti, *Česká gynekologie*, ročník 74, č. 3, ČLS JEP, 228-233.
- Šulová L. (2011), Institution ou famille : quel milieu pour l'enfant avant 3 ans ? In : Zaouche-Gaudron Ch., Safont-Mottay C., Troupel-Cremel O., Rouyer V., de Léonardis M. : *Précarités et éducation familiale*, Toulouse, Éres, 231-240, 455 str.
- Šulová L. (2011), Prevence psychosociální patologii – Prevence začíná v raném dětství. In : Fait T., Vrablík M., Češka R. a kol. : *Preventivní medicína*, 2. rozšířené vydání, Maxdorf Jessenius, Praha, 672-700.
- Šulová, L. (2004, 2010, 2016), *Raný psychický vývoj dítěte*, Karolinum, Praha, 247 str.
- Šulová L., Zaouche-Gaudron Ch. (Eds.) (2005, 2016), *Předškolní dítě a jeho svět – L'enfant dans l'âge préscolaire et son monde*, Karolinum, Praha, 458 s.

Vavřínková B., Hrdličková M. (2015), Drogově závislé matky jejich dětí (Drug addicted mothers and their children), in : Takács L., Sobotková D., Šulová L. a kolektiv : Psychologie v perinatální péči (Psychology in perinatal care). Grada, Praha.
<http://pastprojects.czech-in.cz/aifref2017prague.cz/>

SYMPOSIA

Serge J. Larivée

Université de Montréal - Québec, Canada

Enkeleda Arapi

Université de Montréal - Québec, Canada

Julie Bouchard

Université de Montréal - Québec, Canada

La collaboration Ecole-Famille-Communauté : Pistes de pratiques efficaces ou prometteuses et favorables à la résilience des parents

(Symposium 3 : Des partenariats école-familles-communauté comme facteur de résilience : mobilisation des parents en contextes de vulnérabilité)

Introduction

Depuis les années 1960, de nombreuses recherches menées sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) ont permis de mieux cerner les types, les niveaux de collaboration, les facteurs favorables ou défavorables à la collaboration ÉFC ainsi que les impacts positifs de celle-ci (Larose et al., 2010). Globalement, les études sur la collaboration ÉFC s'entendent sur le fait que la collaboration ÉFC favorise la réussite scolaire, et ce, quels que soient le niveau scolaire, le type de milieu socio-économique ou les caractéristiques personnelles de l'élève (Epstein, 2001). Parallèlement, en contexte de vulnérabilité, elle favoriserait l'adaptation, voire la résilience des parents (Terrisse et Larose, 2001).

Dès lors, la mise en place de pratiques collaboratives ÉFC, notamment auprès des familles vulnérables et des élèves les plus à risque d'inadaptations ou d'échecs scolaires, apparaît comme incontournable pour optimiser les chances de réussite de ceux-ci.

La documentation scientifique foisonne de recherches sur la collaboration ÉFC ainsi que sur les représentations et les attentes des divers acteurs concernés par la réussite scolaire de l'enfant. Ces recherches montrent notamment que les diverses catégories d'acteurs concernés par la collaboration ÉFC et la réussite (scolaire, éducative ou sociale) de l'enfant ont des représentations et des attentes diversifiées. Selon plusieurs auteurs (De Saedeleer et al., 2004 ; Dumont et al., 2013), ceci entraîne des pratiques de collaboration ÉFC qui varient selon les contextes, les catégories d'élèves, les types et la fréquence des activités et les partenaires impliqués. Cette diversité de variables entraîne d'importants défis conceptuels et méthodologiques lorsqu'il s'agit de comparer et d'évaluer la mise en œuvre et l'efficacité des pratiques de collaboration ÉFC (Jeynes, 2007 ; Mattingly et al., 2002). Ainsi, bien qu'il soit difficile de dégager des pistes claires et univoques sur les pratiques de collaboration ÉFC à mettre en place pour obtenir des résultats spécifiques en lien avec la réussite de l'enfant, il apparaît opportun de poursuivre la recherche en mettant en évidence les pratiques qui apparaissent efficaces ou prometteuses (Larivée, Bédard, Couturier, Kalubi et Larose, 2017). La mise en place de pratiques collaboratives ÉFC efficaces ou prometteuses, notamment dans les milieux vulnérables (milieu socioéconomique défavorisé, des élèves à risque de décrochage ou d'échecs scolaires, etc.), peut être un levier important pour maximiser les chances de réussite de ceux-ci. De telles pratiques de collaboration peuvent permettre aux parents de développer une capacité d'adaptation, voire de résilience afin de leur permettre de faire face à des situations difficiles ou adverses. Cet article vise à exposer brièvement les résultats préliminaires et complémentaires de deux recherches, soit une qui consiste en une recension des écrits sur les pratiques de collaboration ÉFC efficaces ou prometteuses et une sur les pratiques de collaboration ÉFC d'une école située en milieu défavorisé. La discussion qui suivra portera sur les pratiques de collaboration ÉFC de l'école participante, notamment si elles paraissent efficaces, et sur la confrontation des pratiques de

collaboration ÉFC de l'école participante aux principes et pistes d'action identifiées dans la recension, plus spécifiquement à savoir si ces pratiques peuvent agir comme vecteur de résilience pour les parents.

1. Cadre théorique

Il existe de nombreuses définitions de la collaboration ÉFC selon les auteurs, certaines plutôt générales, d'autres très spécifiques ou synonymes d'autres termes apparentés (participation, partenariat, coopération). Dans ce texte, nous nous appuyons sur une définition générique, soit celle de Bouchard et al. (1996, p. 22), pour qui la collaboration « correspond à la participation, à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité » par un ou des acteurs concernés. Les définitions de la collaboration ÉFC mettent particulièrement en évidence l'implication des parents (IP) dans le cheminement scolaire de leur enfant (Deslandes, 2008). Les définitions sur l'IP mettent notamment en évidence les lieux de participation (maison, école, communauté), les types de participation (individuel, collectif, institutionnel) et les formes de collaboration (concertation, coopération, partenariat, etc.) des partenaires. Dans la présente recherche, nous avons étudié les situations d'implication et les formes de collaboration en lien avec les écoles dites efficaces. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la typologie d'Epstein (2001) qui présente la collaboration ÉFC selon six types d'activités d'IP, soit : a) les rôles et les compétences parentales ; b) la communication entre l'école et la famille ; c) la participation des parents à l'école comme bénévoles ; d) les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison ; e) les comités et la gestion de l'école et f) la collaboration avec la communauté.

Le concept d'écoles efficaces ne fait pas consensus dans la documentation scientifique, mais plusieurs perspectives permettent de définir ce concept (Murphy, 1990 ; Bissonnette et al., 2006 ; Terrisse et Lefebvre, 2007). Pour notre part, nous nous sommes appuyés sur les résultats de la recension de la documentation scientifique (cf. section 3.1.) pour analyser les pratiques de collaboration ÉFC de l'école participante.

2. Des résultats de deux recherches complémentaires

Afin de répondre aux objectifs de cet article, nous présentons des résultats de deux recherches complémentaires. La première concerne une recherche documentaire ayant permis d'identifier des principes et des pistes quant aux pratiques de collaboration ÉFC considérées efficaces ou prometteuses. La deuxième consiste en une recherche empirique qui a permis de documenter les pratiques de collaboration ÉFC d'une école issue d'un milieu défavorisé.

2.1. Recension des écrits sur les pratiques efficaces de collaboration ÉFC

L'objectif général de cette recherche visait à effectuer une recension des pratiques de collaboration ÉFC efficaces ou prometteuses, favorisant la persévérance et la réussite scolaires. Pour atteindre cet objectif, trois objectifs intermédiaires ont été ciblés : 1) Inventorier des pratiques de collaboration ÉFC ; 2) Procéder à l'analyse critique des pratiques répertoriées ; 3) Dégager des pistes de réflexion et des outils utiles tant pour les chercheurs que pour les milieux d'intervention pour la mise en place ou l'évaluation des pratiques de collaboration ÉFC (Larivée et al., 2017).

(1) Aspect méthodologique de la recherche

La recension a été orientée à partir de deux questions de recherche :

- 1) quelles sont les pratiques de collaboration ÉFC efficaces ou prometteuses, s'adressant à différents types d'élèves dans divers contextes (primaires ou secondaires, etc.), qui concourent à la persévérance et à la réussite scolaires ?
- 2) Quels sont les fondements, les caractéristiques et les conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?

Pour ce faire, 183 textes ont été répertoriés entre 2000-2015 et analysés selon une grille de lecture s'appuyant sur diverses caractéristiques de la collaboration ÉFC (collaborateurs, objectifs, type d'activités, etc.). De même, une enquête par questionnaire (n=8) et entrevue (n=11) auprès d'acteurs de milieux scolaires et communautaires du Québec a été menée pour compléter la recension. Une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) a été réalisée en étant centrée sur diverses variables liées aux pratiques de collaboration ÉFC : les caractéristiques de la collaboration ÉFC (fondements théoriques, démarches de collaboration, moyens de collaboration ÉFC, conditions d'efficacité, etc.), les contextes d'intervention (les écoles primaires et secondaires, les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes) et les catégories d'élèves (les élèves en général, les élèves issus des milieux défavorisés, de l'immigration ou autochtones).

(2) Les principes et les pistes d'action des pratiques efficaces de collaboration ÉFC

L'ensemble des résultats a permis de dégager (cf. Larivée et al., 2017) quatre principes généraux à privilégier pour mettre en place des collaborations ÉFC efficaces ou prometteuses entre tous les acteurs concernés par le développement et la réussite de l'élève, la collaboration ÉFC :

- 1) est un enjeu social et global ;
- 2) est une responsabilité collective partagée entre tous les acteurs ;
- 3) repose sur un réel dialogue entre tous les acteurs ;
- 4) implique une participation de tous les acteurs.

Une contribution principale de cette recherche réside dans le fait qu'elle a permis de proposer des pistes d'action pour des pratiques de collaboration ÉFC efficaces ou prometteuses, afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaire. La recension des textes scientifiques a permis d'identifier des pistes d'action qui peuvent aussi être utilisées comme critère d'évaluation des pratiques de collaboration ÉFC :

- inscrire la collaboration ÉFC dans une démarche globale et durable visant la mobilisation et la responsabilisation des acteurs concernés ;
- identifier des objectifs communs de la collaboration ;
- inscrire la collaboration ÉFC dans un processus de planification, d'évaluation et de réajustement des rôles, des objectifs et des actions ;
- établir des modalités de communication adaptées ;
- offrir un environnement favorisant la collaboration ÉFC ;
- prévoir les ressources (humaines, financières et matérielles) ;
- diffuser de l'information et dispenser de la formation aux divers acteurs ;
- favoriser la collaboration ÉFC par le partage équilibré des rôles et des responsabilités.

- a. Recherche empirique sur les pratiques de collaboration ÉFC d'une école considérée efficace
 - i. Aspects méthodologique de la recherche

La recherche a été menée auprès d'une école secondaire de la région de Montréal considérée comme étant efficace selon les classements des écoles secondaires du Québec réalisé par l'Institut Fraser en 2018 (Institut Fraser, 2018), ce classement reposant principalement sur les résultats aux épreuves obtenus par les élèves dans quatre matières clés : langue d'enseignement et langue seconde de 5e secondaire, et science et mathématiques de 4e secondaire. L'objectif de la recherche était d'identifier a) les pratiques de collaborations ÉFC qui sont favorisées par l'école, b) les types de ressources humaines, financières, matérielles que l'école utilise comme soutien auprès de personnels scolaires, aux parents et aux membres de la communauté, et c) les modalités de gestion telles que planification, réalisation, évaluation de la collaboration ÉFC. Pour ce faire, un questionnaire a été administré en ligne auprès des parents et du personnel scolaire. Les deux versions (élaborées en miroir) comprennent deux parties. La première, avec 15 items, porte sur les informations sociodémographiques (sexe, âge, lieu de naissance, etc.). La deuxième porte sur la collaboration ÉFC et comprend 122 items mesurés sur une échelle de Likert allant de 1 à 5. Cette partie est subdivisée en trois thèmes : le 1^{er} thème porte sur les types et la fréquence des collaborations ÉFC (77 items), le 2^e sur les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC (21 items) et le 3^e sur les modalités de gestion, c'est-à-dire la planification, la réalisation, l'évaluation de la collaboration ÉFC (24 items).

Dans cette étude, 69 parents ont participé. L'échantillon est composé de mères (n=56, 79,4 %) et de pères (n=12, 16,18 %) principalement âgés entre 36 et 46 ans (64,8 %, n=45) et mariés ou vivant en union libre stable (81,2 %, n=56). Les participants ont presque tous le français comme langue maternelle (97 %, n=67) et détiennent majoritairement un diplôme d'études postsecondaires (68,1 %, n=47). La grande majorité des parents consultés occupent un emploi (82,6 %, n=57) à temps plein (81,2 %, n=56) et ont un conjoint qui occupe également un emploi (62,3 %, n=43) à temps plein (60,9 %, n=42). Près de la moitié des familles a un revenu familial annuel brut approximatif de 75 000 \$ et plus (49,3 %, n=34).

Le personnel scolaire (PS), qui a également participé à cette recherche, est composé de 10 participants (2 hommes, 8 femmes) occupant des postes diversifiés au sein de l'école : 5 enseignants, 2 enseignants spécialisés, 1 orthopédagogue, 1 éducateur spécialisé et 1 conseiller pédagogique. Ils sont d'âges variés (proportionnellement répartis entre 26-30 ans et plus de 46 ans), possèdent majoritairement un baccalauréat comme diplôme le plus élevé (70 %, n=7), sont tous (100 %, n=10) de nationalité canadienne et ont le français comme langue maternelle. En ce qui concerne les ordres d'enseignement dans lesquels les répondants interviennent, ils sont variés et souvent multiples pour un même participant : 5 en 1^{er} secondaire, 4 en 2^e secondaire, 3 en 3^e secondaire, 3 en 4^e secondaire, 4 en 5^e secondaire et 1 en classe à niveau multiple. Le personnel scolaire consulté a une expérience variée dans le domaine, soit entre 6-10 ans (30 %, n=3), entre 11-20 ans (30 %, n=3) ou plus de 20 ans (40 %, n=4).

Afin d'analyser les données recueillies auprès des participants, nous avons calculé la moyenne du nombre de réponses pour chaque thème. Pour faciliter la présentation et l'analyse des résultats, les quatre catégories de réponses (« Jamais », « Parfois », « Souvent » et « Toujours ») ont été regroupées en deux catégories : « Jamais/Parfois » et « Souvent/Toujours ». Ce regroupement a permis de mettre en évidence, de façon dichotomique, les réponses des participants à l'égard de la collaboration ÉFC. Pour notre analyse, nous avons ainsi considéré qu'un item ayant un taux de réponses égal ou supérieur à 50 % de la catégorie « Souvent/Toujours » était généralement intégré dans les pratiques courantes de l'école. À l'opposé, les items ayant un taux de réponses égal ou supérieur à 50 % de la catégorie « Jamais/Parfois » ou « Ne s'applique pas/Ne sait pas » ont été considérés comme ayant une faible présence ou une absence au sein de l'école.

(3) Présentation des résultats

La première phase d'analyses porte sur les pratiques et la fréquence de la collaboration ÉFC (cf. tableau 1). D'une manière générale, la majorité des parents considère que l'école privilégie les communications ÉFC (60, 8 %) ainsi que le suivi scolaire et les apprentissages à la maison (55,9 %) comme pratiques de collaboration ÉFC. Plus spécifiquement, les parents estiment que les communications écrites et orales provenant de l'école sont claires et compréhensibles et que l'école offre des ressources d'aide aux élèves pour les leçons ou les devoirs. Cependant, plusieurs parents (42 %) estiment que l'école ne fournit pas régulièrement de l'information aux familles pour les aider à superviser le travail scolaire de leur enfant à la maison. Au regard de l'ensemble des résultats, il se dégage l'idée que les activités de bénévolat et la participation à la prise de décision sont deux types d'implication parentale que l'école ne semble pas favoriser dans le contexte de la collaboration ÉFC au sein de l'école participante. Les parents ne sont pas informés des types de bénévolat que les parents peuvent faire à l'école ou en classe de leurs enfants ni si l'école consulte et prend en compte le point de vue de l'ensemble des parents. En ce qui concerne la collaboration avec la communauté, les résultats indiquent que les représentations des parents sont ambiguës puisque 38,4% des parents estiment que l'école fournit régulièrement aux parents un répertoire des ressources disponibles sur la collaboration avec la communauté ou que l'école invite des membres de la communauté à participer à des activités à l'école, mais 32,9 % des parents affirment ne pas être au courant de ces pratiques.

D'une manière générale, la majorité du PS, tout comme les parents, semble estimer que l'école favorise les communications ÉFC (73,2 %) ainsi que le suivi scolaire et les apprentissages à la maison (78,6 %). De plus, le PS estime que l'école soutient les parents dans leur rôle éducatif auprès de leurs enfants (51,4 %). Plus spécifiquement, le PS estime que les communications écrites et orales provenant de l'école sont toujours claires et compréhensibles pour la majorité des parents et que l'école fournit de l'information aux familles concernant le suivi scolaire (ex. : sur le programme, les examens, le bulletin, les résultats de l'élève). Le PS estime que, globalement, l'école encourage les parents à jouer leur rôle éducatif auprès de leurs enfants en leur apportant de l'information sur les conditions favorables au développement ou aux apprentissages scolaires de leur enfant, ou encore en organisant des formations pour les parents (ateliers, conférences ou autres types d'activités) sur le développement ou les apprentissages de l'enfant/adolescent. Il apparaît aussi que les activités de bénévolat et la prise de décision semblent plutôt ambiguës pour le PS puisque 28,6 % seulement du PS estiment que l'école sollicite la participation de parents comme bénévoles durant l'année scolaire tandis que 44,3 % des participants indiquent ne pas connaître cette information. Concernant la collaboration avec la communauté, les résultats du PS sont aussi ambigus que ceux des parents. En effet, un peu moins de la moitié du PS indique que l'école invite les familles à utiliser les ressources communautaires et qu'elle leur fournit un répertoire des ressources disponibles dans la communauté, mais la moitié des participants indique ne pas savoir si l'école investit dans ces activités pour les parents dans le but de favoriser la collaboration avec la communauté.

Tableau 1. Les pratiques de collaboration ÉFC selon les parents et le personnel scolaire

	Parent N=59			Personnel scolaire N=10		
	Jamais/ Parfois M des items (%)	Souvent / Toujours M des items (%)	Ne sait pas / ne s'applique pas M des items (%)	Jamais/ Parfois M des items (%)	Souvent/ Toujours M des items (%)	Ne sait pas/ ne s'applique pas M des items (%)
Les types et la fréquence des	28,1%	66,4%	5,5%	14,3%	81%	4,7%

collaborations ÉFC						
Les rôles, les responsabilités et les habiletés des parents	42,3%	44,5%	13,1%	25,7%	51,4%	22,9%
Les communications entre l'école, les familles et la communauté	25,3%	60,8%	14,1%	12,5%	73,2%	14,3%
Les activités de bénévolat	16,3%	20,1%	63,7%	27,2%	28,6%	44,3%
Le suivi scolaire et les apprentissages à la maison	36,8%	55,9%	7,3%	14,3%	78,6%	7,1%
La prise de décisions	18,8%	23,3%	57,9%	20,0%	37,2%	42,9%
La collaboration avec la communauté	28,6%	38,4%	32,9%	31,4%	45,7%	22,9%
Les personnes impliquées dans les activités de collaboration ÉFC	23,7%	27,5%	48,8%	28,2%	41%	30,8%

La deuxième phase d'analyses porte sur les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC, plus spécifiquement sur les types de soutien en termes de ressources humaines, de ressources matérielles et de ressources financières. Au regard de l'ensemble des résultats (cf. tableau 2), il apparaît que près de la moitié des parents et du PS estiment ne pas connaître les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC. Une analyse plus fine des résultats, au niveau du soutien en termes de ressources humaines, indique toutefois que 53,5% des parents et 80% du PS estiment que la direction de l'école et les enseignants investissent du temps pour établir des relations de collaboration avec les parents ou la communauté.

Concernant le type de soutien en termes de ressources matérielles, il ressort qu'un peu plus de la moitié des parents (54,8%) et du PS (60%) ne savent pas si l'école fournit du matériel utile ou des locaux pour des activités de collaboration ÉFC aux parents et aux membres de la communauté. Enfin, la situation est assez similaire en ce qui concerne le soutien en termes de ressources financières où 51,6% des parents et 60% du PS estiment ne pas savoir si l'école utilise des fonds de son budget ou encore si l'école bénéficie de subventions pour organiser des activités de collaboration avec les familles et la communauté.

Tableau 2. Les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC

	Parent N= 59			Personnel scolaire N= 10		
	Jamais/ Parfois M des items (%)	Souvent/ Toujours M des items (%)	Ne sait pas/ne s'applique pas	Jamais/ Parfois M des items (%)	Souvent/ Toujours M des items (%)	Ne sait pas/ne s'applique pas

			M des items (%)			M des items (%)
Les types de soutien en termes de ressources humaines	19,1%	25,4%	55,6%	24%	34%	52%
Les types de soutien en termes de ressources matérielles	17,8%	27,4%	54,8%	20%	20%	60%
Les types de soutien en termes de ressources financières	21,5%	26,7%	51,6%	20%	20%	60%

La troisième phase d'analyses porte sur les modalités de gestion incluant la planification, la réalisation et l'évaluation de la collaboration ÉFC. Les résultats indiquent que les deux catégories de participants estiment ne connaître ni les modalités de planification (ex. : plan annuel des activités de collaboration ÉFC, identification des rôles des participants, etc.) ni les modalités d'évaluation (ex. : évaluation des activités de collaboration ÉFC, les résultats des évaluations sont publicisés aux PS, aux parents, etc.) des activités de la collaboration ÉCF (cf. tableau 3).

Tableau 3. Les modalités de gestion de la collaboration ÉFC

	Parent N=59			Personnel scolaire N=10		
	Jamais/ Parfois M des items (%)	Souvent/ Toujours M des items (%)	Ne sait pas/ ne s'applique pas M des items (%)	Jamais/ Parfois M des items (%)	Souvent/ Toujours M des items (%)	Ne sait pas/ ne s'applique pas M des items (%)
Les modalités de planification des pratiques de collaboration ÉFC	13,1%	20%	67%	22%	28%	50%
Les modalités de réalisation des pratiques de collaboration ÉFC	8,8%	41,8%	49,5%	33,3%	25,5%	41,8%
Les modalités d'évaluation des pratiques de collaboration ÉFC	20,3%	14,1%	65,4%	45%	5%	50%

Les résultats sont un peu plus nuancés en ce qui concerne les modalités de réalisation des pratiques de collaboration ÉFC, et ce, pour les deux catégories de participants. Les items sur les modalités de réalisation des pratiques de collaboration visaient à mettre en évidence si les PS et les parents jouent leur rôle tel que convenu lors des activités de collaboration et s'ils sont ouverts aux ajustements des pratiques de collaboration lorsque nécessaire. Au premier regard, pour les modalités de réalisation des pratiques de collaboration, les parents sont partagés dans leur opinion, car 41,8% ont souvent ou toujours des informations concernant les activités de collaboration ÉFC, tandis que 49,5% des

parents ne sont pas au courant de ces pratiques. En ce qui concerne le PS, 41,8% ne sont pas informés de ces modalités de réalisation des pratiques de collaboration.

3. Discussion

Le premier objectif de cet article était d'analyser les pratiques de collaboration ÉFC d'une école considérée efficace, située en milieu défavorisé. D'une manière générale, il apparaît que, au regard des perceptions du personnel scolaire et des parents consultés, les pratiques de collaboration ÉFC sont minimales et principalement concentrées autour de deux types d'activités : les communications entre l'école et la famille ainsi que le suivi et l'encadrement des devoirs et des leçons. Ce constat n'est pas étonnant, car ces deux types d'activités sont souvent identifiés par les chercheurs (Larivée, 2018) comme étant les plus importants pour les parents et le personnel scolaire. Les résultats montrent aussi que le personnel scolaire estime que l'école encourage les parents à jouer leur rôle éducatif auprès de leurs enfants. Or les parents ne partagent pas cette opinion, mais leurs avis sont divisés. On peut se questionner à savoir si l'école connaît suffisamment les besoins et les particularités des parents, et si ses efforts dans cet aspect de la collaboration ÉFC rejoignent les besoins d'une majorité de parents. Par ailleurs, bien que l'école soit située en milieu défavorisé, les parents ayant participé à l'enquête sont majoritairement favorisés sur le plan socioéconomique.

On peut se demander toutefois jusqu'à quel point les pratiques de collaboration ÉFC de l'école sont influencées par les caractéristiques socio-économiques et socioculturelles du milieu, ce qui pourrait expliquer la distance très souvent observée entre les parents et le personnel d'écoles situées en milieu défavorisé (Périer, 2005). Les résultats montrent aussi que l'école investit peu d'énergie pour établir des relations de collaboration variées avec les parents, que ce soit en termes d'actions bénévoles, de prise de décisions ou de liens avec les ressources de la communauté. Ce constat n'est pas nouveau, car d'autres recherches (Larivée et al., 2019) ont souligné que ces types d'activités de collaboration ne sont pas priorisés par les acteurs. Plusieurs facteurs peuvent être en cause, mais le manque de temps semble être un facteur régulièrement évoqué par les parents comme par le personnel scolaire (Deniger, et al., 2009), ce qui semble être aussi le cas des participants à notre recherche.

Au regard des résultats, selon la perception des participants, il apparaît que peu d'investissement sont faits par cette école en ce qui concerne les modalités de réalisation et de gestion de la collaboration ÉFC. Il n'apparaît pas explicitement qu'elle offre du soutien en termes de ressources humaines et matérielles, que ce soit à son personnel, aux parents ou aux membres de la communauté. L'école semble donc accorder une faible importance aux activités de collaboration ÉFC. Les résultats montrent aussi une absence de gestion de la collaboration ÉFC, notamment en lien avec les modalités de planification et d'évaluation des activités de la collaboration ÉFC. Par ailleurs, en ce qui concerne les modalités de réalisation des activités, le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté jouent plus ou moins leur rôle et ils sont plus ou moins ouverts aux ajustements des pratiques de collaboration lorsque nécessaire. Selon ces résultats, il s'avère que les rôles ne semblent pas clairement définis. Selon cette analyse, il s'avère que les pratiques de collaboration ÉFC sont davantage construites selon un modèle « top-down » et centralisées sur l'administration scolaire, plutôt qu'un modèle de partenariat ou de partage du leadership (Epstein, 2001 ; Larivée et al., 2019). En outre, on peut se questionner sur l'importance des pratiques de collaboration ÉFC pour des écoles considérées efficaces, celle étudiée ayant des pratiques de collaboration ÉFC minimales qui n'empêchent cependant pas ses élèves de bien performer sur le plan du rendement scolaire.

Le deuxième objectif de cet article était d'explorer si les pratiques de collaboration ÉFC de l'école participante peuvent agir comme vecteur de résilience pour les parents. Comme mentionné dans les paragraphes précédents, les pratiques de collaboration ÉFC dans l'école participante sont limitées et principalement d'ordre communicationnel et informatif. Au regard des résultats de la recherche documentaire (cf. section 3.1.2), plusieurs pistes d'action ont été identifiées et pourraient agir comme

facteur de résilience. De manière synthétique, une comparaison entre les critères des pratiques efficaces de la collaboration ÉFC, qui devrait favoriser la résilience, et les pratiques de la collaboration de l'école participante sont illustrées au tableau 4.

Tableau 4. Comparaison des pratiques efficaces de collaboration ÉFC et des pratiques de l'école participante

Les pratiques efficaces de la collaboration ÉFC	Les pratiques de collaboration ÉFC de l'école participante
Démarche globale et durable	Plus ou moins
Objectifs en commun	Absent
Planification, évaluation et réajustement	Absent
Communication adaptée	Oui
Environnement favorisant	Absent
Ressources humaines, financières et matérielles	Absent
Diffuser de l'information /dispenser de la formation	Absent
Partage équilibré des rôles et des responsabilités	Absent

Cette comparaison montre clairement que les pratiques de collaboration ÉFC de l'école participante sont peu enclines à favoriser la résilience des parents. Mise à part la communication, les pratiques identifiées lors de l'enquête ne montrent pas qu'il y a un partage des rôles et des responsabilités entre tous les acteurs, ni l'identification d'objectifs communs afin que chacun travaille dans la même direction pour le succès de l'enfant. De même, le fait qu'il ne semble pas y avoir la mise en place d'un processus formel de planification et d'évaluation des pratiques de collaboration ÉFC ne favorise pas la collaboration ÉFC. Si l'on souhaite réellement favoriser la résilience des parents, il apparaît important de créer un environnement qui tient compte de ces éléments. C'est particulièrement important en contexte de vulnérabilité, alors que les parents se sentent souvent éloignés de la culture scolaire.

À cet égard, pour éviter de reproduire les dynamiques qui perpétuent les inégalités dans les relations ÉFC, il est suggéré de diffuser des informations de qualité tout comme de dispenser des formations pour les parents, le personnel scolaire et les membres de la communauté selon leurs besoins (Larivée et al., 2017).

Conclusion

En somme, la confrontation de deux études a permis de constater que les pratiques de collaboration ÉFC dans une école située dans un milieu défavorisé sont peu variées. Les principes de la collaboration ÉFC efficace ou prometteuse identifiée par la recherche documentaire ne semblent pas piloter les pratiques de collaboration mises en place dans cette école. En effet, l'école investit plutôt dans les modalités de communication et le suivi et l'encadrement des devoirs et des leçons, ce qui semble être à la base des pratiques de bon nombre d'écoles, peu importe leurs caractéristiques. Cette recherche souligne que les écoles en milieu défavorisé disposent d'une marge de manœuvre importante pour bonifier leurs pratiques ÉFC. Ces écoles ont donc intérêt à développer et diversifier ces pratiques.

Bibliographie

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. 2^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France.

- Bédard, J., Larose, F., Couturier, Y., Potvin, L., Lisée, V. et Lemaire, F. (2009). Petits cuistots-parents en réseaux, offert dans des écoles montréalaises : un lieu de partage des expertises professionnelles entre l'école, la famille et la communauté. *Formation et profession*, Octobre, 37-40.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : PUL.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (Deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- De Saedeleer, S., Brassard, A. et Brunet, L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue Française de Pédagogie*, 147 (avril-mai-juin), 69-77.
- Deslandes, R. (2008). *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*. Actes du colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages. Montréal : Socadis.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9(1), 4-18.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder Co : Westview Press.
- Institut Fraser (2018). *Portrait des écoles secondaires du Québec 2018*. Vancouver et Montréal : Institut Fraser.
- Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (Dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Qc : PUQ.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., & Larose, F. (2017). Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention. Repéré à https://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_LariveeS_rapport_ecole-famille-communautaire.pdf/pdf/9a254d5f-da94-47fd-939cd69f1419b2c5.
- Larivée, S. J., Ouédraogo, F., et Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (22).
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Larivée, S. J., Lenoir, A., Lenoir, Y. et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école, communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)-Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Sherbrooke). Rapport de la recherche FQRSC # 2007-EC-118198.
- Murphy, J. (1990) Review of the school effect : A study of multi-racial comprehensives'. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 81-86.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant, *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, numéro thématique, École/Famille : Quelle médiation ? XIV*, 129-172.
- Terrisse, B. et Lefebvre, M.L. (2007). L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective (p. 20-38). Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (Dir.). *École et Résilience*, Paris : Odile Jacob.

Approches empirique et socioclinique de la résilience

(Symposium 4 : Fondements épistémiques de la résilience)

Introduction

La résilience relève d'un processus complexe. Sa connaissance est fragmentée : plusieurs démarches épistémiques et de nombreux champs disciplinaires tentent d'appréhender le concept. Chacune des approches apporte son lot d'informations susceptibles de l'approfondir. C'est ce à quoi nous avons travaillé : quinze approches épistémiques sont actuellement envisagées. Certaines sont clôturées, d'autres sont en chantier et d'autres encore sont en voie de l'être : philosophique, phénoménologique-herméneutique, cognitivo-comportementale, socio-affective, neuropsychologique, socio-anthropo-culturelle, psychocorporelle, psychanalytique, socioclinique, socio-éducative, sociofamiliale, antonymique, spirituelle, artistique, épistémique.

Ces quinze approches donnent lieu à des systèmes compréhensifs et explicatifs différents. La question qui se pose est de savoir s'il est possible d'intégrer les multiples données hétérogènes qui résultent de ces sources différentes. La question est posée et devra être traitée. Pour l'heure et dans le présent chapitre, nous nous limiterons à évoquer deux perspectives : l'approche empirique d'une part et l'approche socioclinique d'autre part.

Ces deux perspectives donneront déjà une idée de l'ampleur et de la complexité de la tâche à accomplir mais aussi de l'intérêt qu'elles représentent. Approfondir le sens du concept de résilience et proposer de possibles articulations entre les diverses approches, tels sont les objectifs à poursuivre. Mais avant tout, examinons ce que développent l'approche empirique et l'approche socioclinique.

1. Approche empirique

L'approche empirique repose sur l'observation et l'expérience, tant scientifique que quotidienne. Nous l'avons utilisée pour identifier les mécanismes complexes qui fondent la reprise d'un développement après un fracas. L'étude a été publiée dans l'ouvrage « Les ressources de la résilience » (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012).

Nous partons du fait que le terme « Résilience » ne constituera un concept que s'il est rigoureusement défini. Cela signifie qu'il convient d'abord de l'envisager dans un réseau sémantique, ce que nous décrivons au point 1.1. En outre, la conceptualisation de la résilience exige une définition précise de ce que recouvre la notion de « développement psychosocial ». Le modèle des douze besoins psychosociaux (Pourtois et Desmet, 2003), présenté au point 1.2., sera utilisé pour constituer les indices liés au développement du sujet résilient. Ceux-ci, regroupés en indicateurs, seront alors confrontés à des concepts opératoires théoriquement validés. Une grille d'identification de comportements et d'attitudes pouvant être utilisée en amont ou en aval d'un épisode traumatique est ainsi proposée. Nous verrons plus loin l'intérêt qu'elle peut présenter.

1.1. Le positionnement sémantique de la résilience

Le schéma ci-après positionne la résilience dans un espace sémantique composé d'un double axe : Résistance / Désistance et Résilience / Désilience.

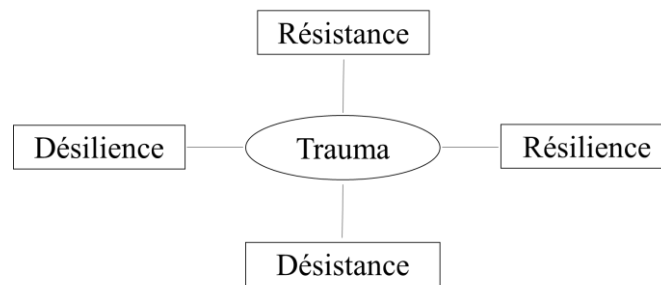


Schéma 1 : Positionnement sémantique de la résilience

Dans le cas de la Résistance, le sujet maintient son potentiel de développement en l'état où il était avant l'exposition au trauma. Il poursuit son évolution psychosociale et agit comme si le trauma n'avait pas eu lieu ou ne l'avait pas affecté. Il ne s'agit pas de néodéveloppement ou de reprise du développement : le sujet reste égal à lui-même.

Le concept de Désistance désigne la tendance du sujet à désinvestir une partie de son potentiel d'épanouissement et à délaisser, volontairement ou non, une ou plusieurs sources de développement pour la(les)quelle(s) il se sent moins armé. Par exemple, il peut n'accorder que peu d'importance à son épanouissement affectif pour s'investir davantage dans les sphères cognitive et/ou sociale. L'attitude désistante peut conduire à l'effondrement de soi mais peut aussi, paradoxalement, alimenter une trajectoire de résistance. En ne s'engageant pas dans une sphère qu'il sait fragile, il se préserve, se sachant suffisamment équipé dans les autres sphères. Ici non plus, il ne s'agit pas de néodéveloppement.

La Résilience apparaît comme une reconstruction identitaire au cours de laquelle le sujet revient progressivement à la réalité en recomposant son passé et en réaménageant, dans le présent, un futur qui, d'improbable, va devenir réalisable. Le processus de développement, tout un temps suspendu, se remet en marche mais dans une orientation autre que celle qu'elle aurait été s'il n'y avait pas eu de fracas. On est ici face à un nouveau développement et il est émancipatoire.

Dans un processus de Désilience, le sujet construit un néodéveloppement en renonçant, volontairement ou non, à toute perspective d'épanouissement psychosocial. La réorientation du cheminement identitaire induit un processus de déliaison sociale. Cette négation de l'altérité provoque une posture qui interdit l'émancipation. Il s'en suit un sentiment de désespérance. Le sujet s'enfonce dans une trajectoire de néodéveloppement qui l'aliène et dans laquelle ses besoins psychosociaux essentiels ne trouvent plus de voies d'expression acceptables socialement. La toxicomanie, la délinquance, le suicide... constituent des processus de désilience.

Soulignons que les quatre concepts définis ci-avant sont interdépendants. Il est en effet possible pour un sujet de changer de trajectoire (résilience vers désilience ou inversement ; désistance vers résistance ; résistance vers résilience...). La réalité est nécessairement complexe et s'inscrit dans une temporalité qui en détermine le sens et en modifie la forme.

1.2. Le développement psychosocial

La recherche scientifique a mis en évidence un ensemble de besoins psychosociaux fondamentaux à satisfaire pour permettre un développement humain de qualité. Nous les avons inventoriés puis répertoriés en quatre axes : affectif, cognitif, social et conatif (valeurs). Chacun d'eux comporte trois besoins, soit au total douze besoins psychosociaux (voir schéma ci-après) qui serviront à classer les indices recueillis.

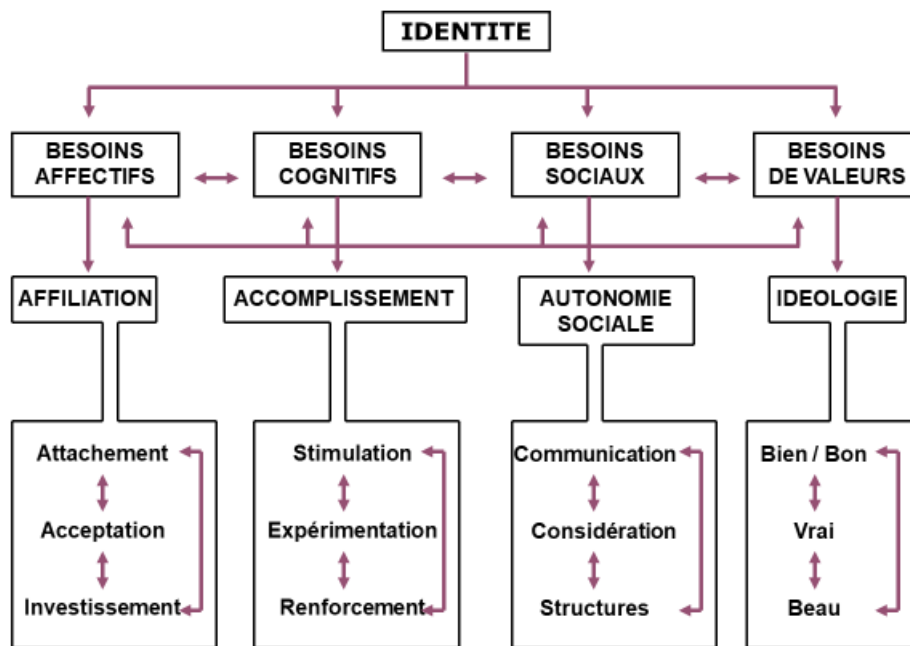


Schéma 2 : Modèle des douze besoins psychosociaux (d'après Pourtois et Desmet, 2003)

L'axe affectif regroupe les besoins d'attachement (d'avoir une base de sécurité solide), d'acceptation (de ressentir l'empathie) et d'investissement (d'être porteur d'un projet).

L'axe cognitif se compose des besoins de stimulation (d'être encouragé à avancer), d'expérimentation (de faire des expériences) et de renforcement (d'être renforcé positivement).

L'axe social comprend les besoins de communication (d'avoir des interactions multiples), de considération (de recevoir le regard positif de l'Autre) et de structures (d'avoir / de se créer des repères).

L'axe conatif reprend trois valeurs humaines : le bon / le bien (valeur éthique), le vrai (valeur de véricité) et le beau (valeur esthétique).

1.3. Recueil et validation des indices et des indicateurs

Trois sources ont été utilisées pour recueillir, auprès de 103 personnes en train de se reconstruire après un traumatisme ou se définissant comme résilientes, des indices de résilience : entretiens et observations réalisés par des membres d'une équipe éducative, analyse de contenu de publications écrites par des résilients et analyse de récits autobiographiques. 77 comportements et attitudes ont été recueillis puis répartis en indices affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs. Ceux-ci ont alors été regroupés pour constituer des indicateurs. Il en est résulté 26 indicateurs qui, pour établir leur validité, ont été reliés à des théories explicatives au travers de concepts opératoires.

1.4. Illustration

Nous présentons ci-après un exemple de comportements / attitudes constituant des indices, regroupés en un indicateur traduit en un concept opératoire sous-tendu par une théorie explicative. Nous prendrons un exemple (parmi les 26 indicateurs / concepts opératoires) ; il est issu de la dimension sociale.

Manifeste une aptitude à la narration de soi

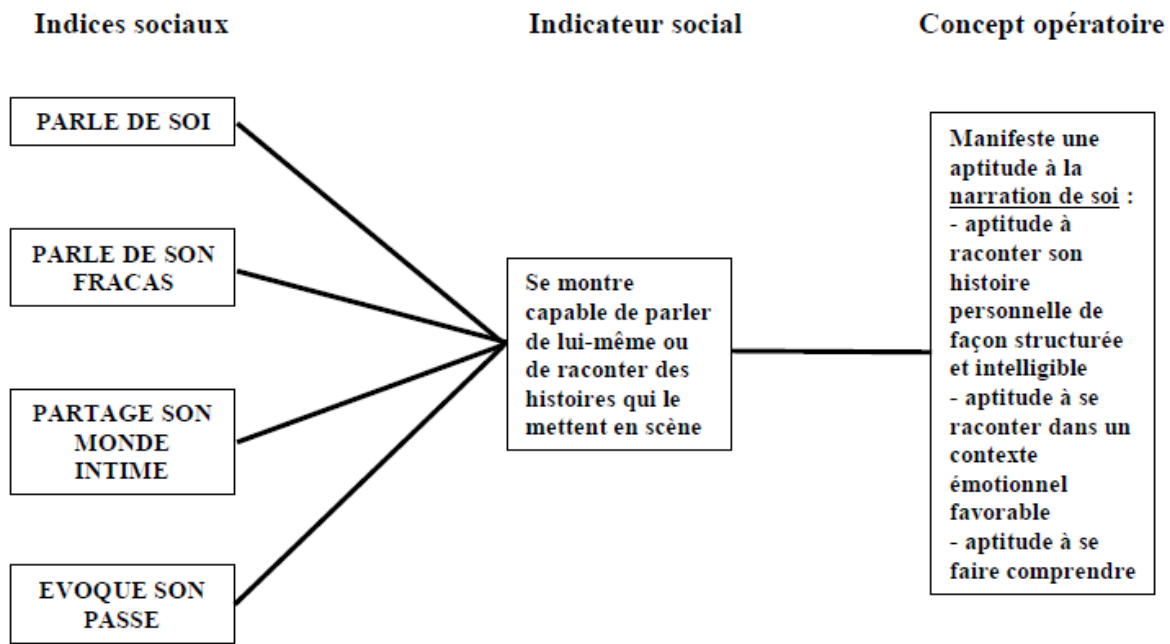


Schéma 3 : Exemple d'indices, indicateur, concept opératoire (dimension sociale)

L'inventaire complet est publié dans l'ouvrage « Les ressources de la résilience » (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012).

1.5. Examen de l'évolution du parcours

L'inventaire des indices (des indicateurs et des concepts opératoires) peut être évalué par le sujet sur une échelle d'appréciation allant de « jamais » à « souvent » et cela à différentes phases de son parcours : avant (rétrospectivement), juste après le fracas et à quelque distance de celui-ci. Il s'ensuit trois profils que l'on peut comparer entre eux. Le graphique suivant montre l'évolution psychosociale d'un sujet pour ce qui concerne la dimension conative.

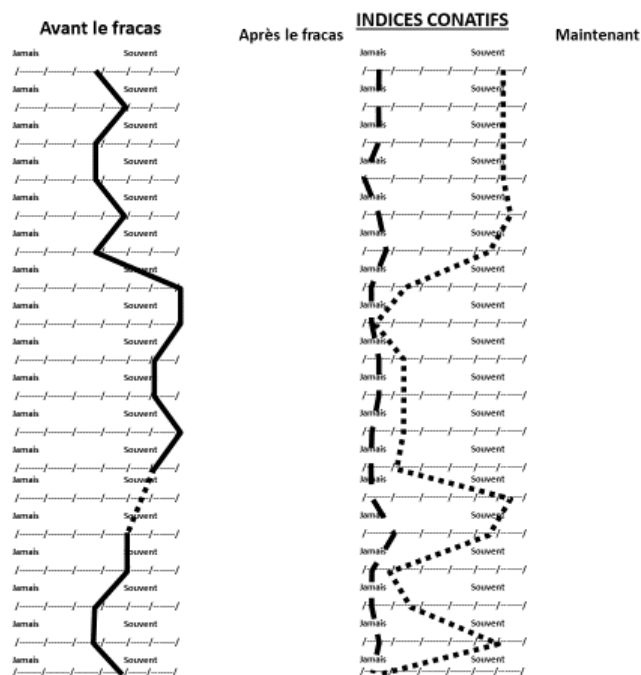


Schéma 4 : Indices conatifs – Evolution psychosociale

Un tel inventaire peut être utilisé comme outil de recherche qui repère et identifie empiriquement les facteurs de résistance, de désistance, de résilience ou de désilience. Il permet de comprendre l’articulation des différents processus en jeu dans la trajectoire de (re)construction post-traumatique. Si on compare le profil « avant » au profil « maintenant », on peut repérer les zones de résilience, c’est-à-dire les écarts positifs qui apparaissent entre le nouveau profil et celui d’avant le traumatisme. Si ces écarts sont insignifiants avec des indices satisfaisants, c’est à une trajectoire de résistance à laquelle on peut penser. Si par contre, le nouveau profil et celui de « juste après le fracas » ne présentent pas d’écart avec des indices faiblement présents, cela apparaît comme un signe de désistance, voire de désilience.

L’inventaire peut également être envisagé comme outil d’intervention. Il permet d’améliorer la conscience réflexive, de modéliser les pratiques de soutien et de contribuer à la mise en place de dispositifs d’intervention stimulant les stratégies de résistance ou de désistance rendant possibles les trajectoires de résilience. Soulignons qu’il ne s’agit pas d’imposer un néodéveloppement pour chaque personne : résister en préservant son identité ou se métamorphoser si le besoin s’en fait sentir et si c’est possible, peu importe après tout. Quelle que soit la voie empruntée, il importe, pour les acteurs éducatifs, d’exercer leur fonction émancipatrice : favoriser la résistance, autoriser la désistance, permettre la résilience, éviter la désilience.

2. Approche socioclinique

L’approche socioclinique telle que présentée ci-après est inspirée de l’ouvrage de N. Aubert et V. de Gaulejac, « Le coût de l’excellence » (Paris, Seuil, 1991). Les auteurs y proposent une théorisation du processus de burn-out professionnel.

Nous avons constaté que cette théorisation était tout à fait opportune pour traiter – moyennant quelques adaptations – du processus psychique en jeu quand advient un fracas. L’approche que nous proposons explicite l’interactivité entre le trauma et le traumatisme. Examinons les différentes étapes du processus.

2.1. A l'origine, une faille

Dès avant la naissance, l'enfant est objectivé, en état d'infériorité au sein d'un idéal organisationnel (familial et sociétal). Cette faille narcissique crée une activité fantasmatique – fruit de l'infériorité, de la frustration, de l'humiliation – à l'origine de l'Idéal du Moi, c'est-à-dire d'un idéal à atteindre. Un tel idéal est le plus souvent forgé dans l'enfance, les parents entraînant l'enfant à se conformer à une image idéale. On est ici dans le domaine des habitus et des ethos familiaux.

L'organisation (la famille, l'environnement) propose donc à l'enfant, voire exige de lui, une façon d'être idéale.

C'est l'Idéal Organisationnel. Il va solliciter l'Idéal du Moi individuel à l'origine de la construction du Moi, instance d'adaptation au réel.

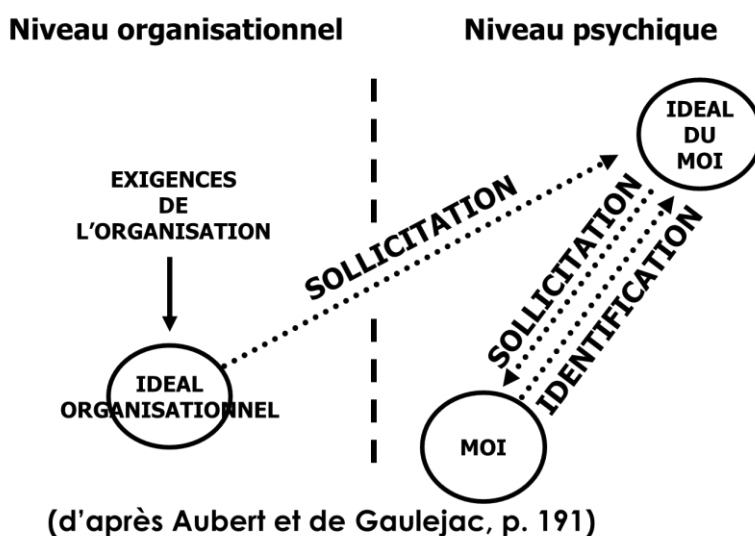


Schéma 4 : Modèle Organisationnel

2.2. Le moi idéal

Un Moi Idéal va alors se créer au départ des expériences de vie. Il se construit positivement si le milieu offre la reconnaissance, l'appartenance, la valorisation, l'attachement sécuritaire, la bienveillance, la stimulation... Il émane du Moi et détermine les buts à atteindre. Ce Moi Idéal est personnel : il se forge, tel un kaléidoscope, à partir de l'ensemble des expériences positives et négatives que le sujet a rencontrées.

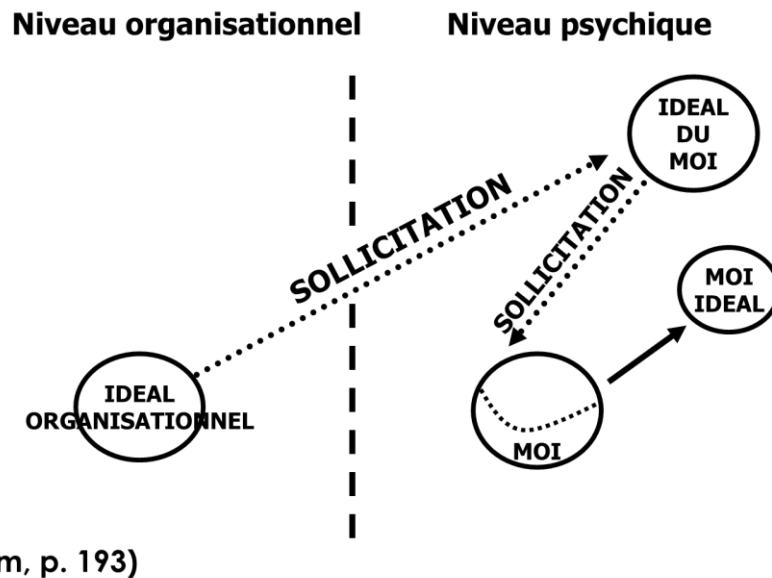


Schéma 5 : Moi Idéal

2.3. Le moi idéal confronté à l'idéal organisationnel

Le Moi Idéal est nécessairement confronté aux exigences extérieures (de la famille, de la communauté, de la société...). Pour vivre en harmonie avec son milieu, le Moi Idéal personnel doit s'identifier, se conformer à l'Idéal Organisationnel : il y a donc captation du Moi Idéal personnel par l'Idéal Organisationnel. Bien entendu, ce processus ne se réalise pas toujours sans heurts ou conflits.

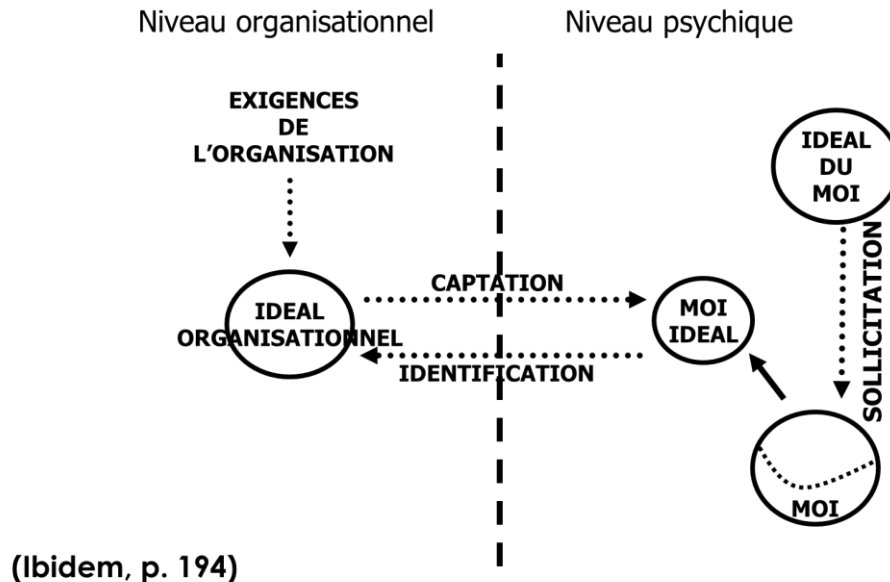


Schéma 6 : Idéal Organisationnel et Moi Idéal

2.4. Le moi idéal organisationnel

Sous l'action de l'Idéal Organisationnel et du Moi Idéal personnel, se crée alors le Moi Idéal Organisationnel. Le Moi de base va ainsi être contaminé par cette dernière instance. Ce processus est au fondement de la socialisation. S'il est trop puissant, le Moi se vide, s'effondre. S'il est peu puissant, le Moi s'exprime avec originalité.

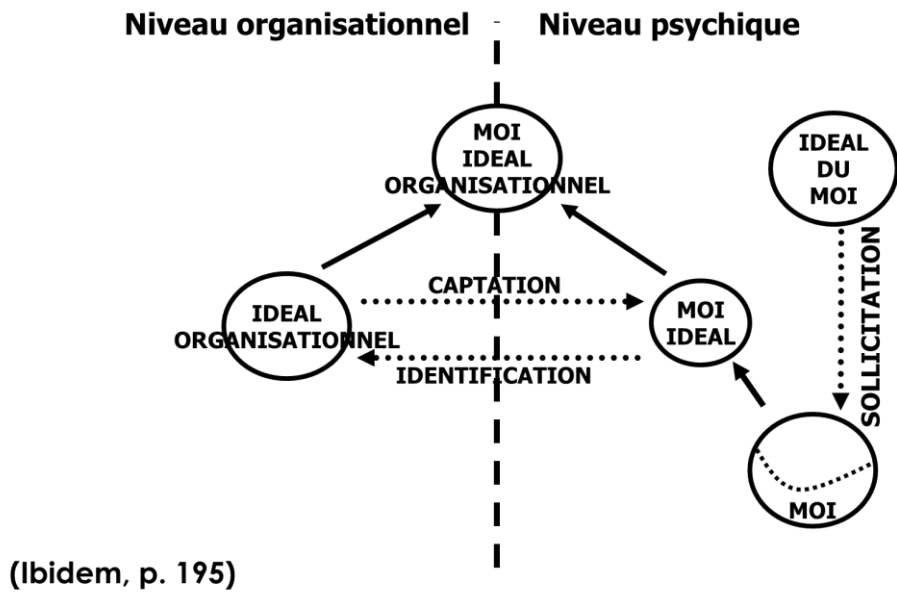


Schéma 7 : Moi Idéal Organisationnel

2.5. Le fracas

Survient le fracas (ou l'épreuve). Il peut atteindre le Moi Idéal Organisationnel : c'est le cas, par exemple, d'un divorce ou de la perte d'un emploi. Il peut toucher le Moi de base, par exemple en blessant le Moi Idéal : c'est le cas d'un viol, de l'apparition d'une maladie ou d'un handicap.

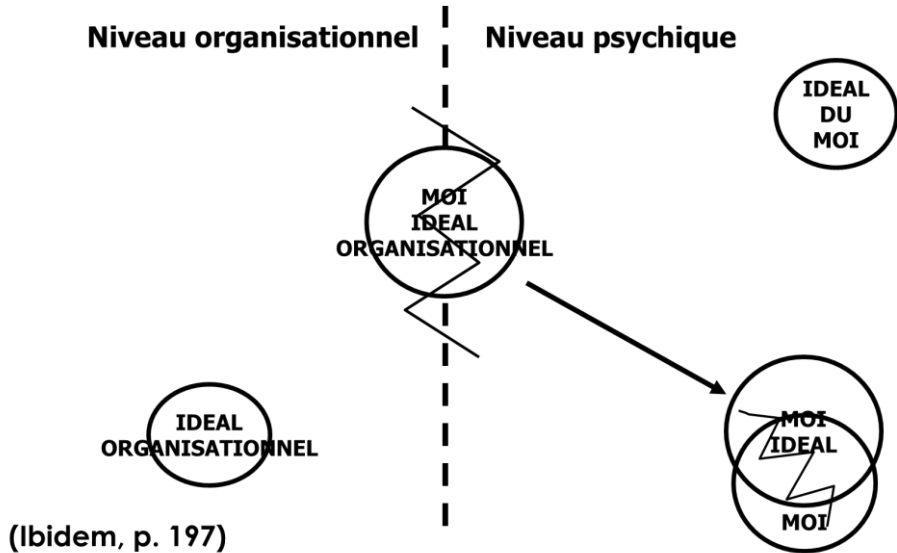


Schéma 8 : Fracas

2.6. La reconstruction

Les ressources restantes du Moi et celles du Moi Idéal personnel sont susceptibles d'élaborer un nouveau projet de vie, créant alors un nouveau Moi Idéal personnel capable d'engendrer un nouveau Moi Idéal Organisationnel. Le Moi fonctionne dès lors à l'unisson et en parfaite résonance avec le nouveau Moi Idéal Organisationnel, ce qui permet au sujet de revivre en harmonie au sein de la société.

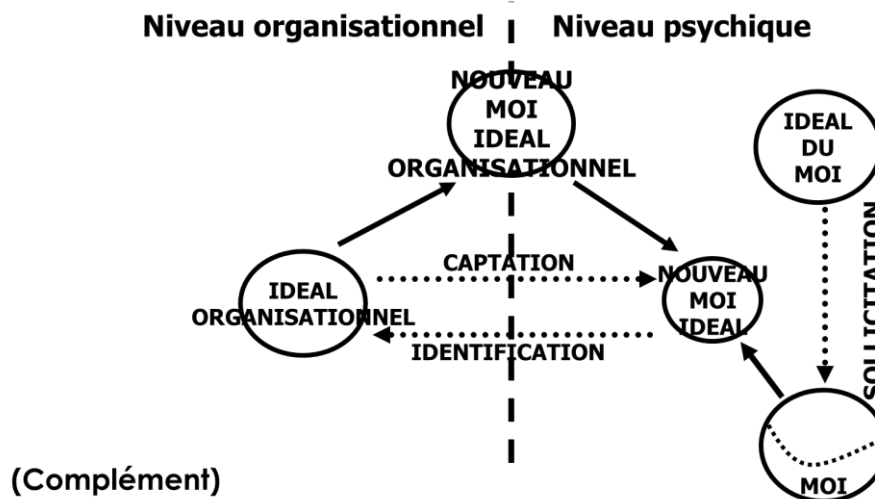


Schéma 9 : Nouveau Moi Idéal Organisationnel

2.7. Les parcours possibles

Avec le nouveau projet de vie portée par le Moi Idéal s'engage chez le sujet un parcours de vie parmi les quatre possibilités suivantes (voir l'approche empirique ci-avant) :

- un parcours de résistance, c'est-à-dire de continuité par rapport à ce qui était en place avant l'exposition au trauma ;
- un parcours de désistance, c'est-à-dire de désinvestissement d'une partie du potentiel d'épanouissement au profit d'une autre partie plus porteuse de succès ;
- un parcours de résilience, c'est-à-dire de néodéveloppement émancipatoire ;
- un parcours de désilience, c'est-à-dire de néodéveloppement aliénant.

Soit quatre modes de résonance différents se développant en fonction de facteurs internes et externes qui agissent sur le Moi Idéal.

Conclusions

Les recherches relatives à la résilience ont connu depuis quelques décennies un développement extraordinaire. En même temps, le concept a occasionné de nombreux débats (jusqu'à se demander s'il existait vraiment) et des approches multi-épistémologiques et multidisciplinaires donnant à chacune de celles-ci un aspect particulier.

Nous avons proposé une approche épistémique et une approche disciplinaire qui nous font entrevoir l'extrême complexité des processus en jeu lorsqu'on parle de résilience (ou, selon nous, de résistance, de désistance, de désilience). Chaque approche donne un éclairage différent au concept et par là-même l'enrichit. Les débats, les recherches, les façons d'aborder le phénomène et de le renforcer ne sont pas prêts de s'arrêter.

D'autres facettes émergeront donc. Le chantier est sans fin. Saurons-nous un jour trouver des articulations pour cerner au mieux ce processus qui apparaît universel même si chaque contexte dans lequel il se développe peut apporter des nuances quant à son mode de déroulement ? La question est des plus importantes car la façon de concevoir la résilience a un impact sur la pratique clinique. Comment envisager celle-ci si on ne connaît pas les processus, certes complexes, qui entrent en jeu ? Il s'agit donc de les connaître de manière claire dans une perspective élargie.

Bibliographie

Aubert N. et de Gaulejac V. (1991), *Le coût de l'excellence*, Paris : Seuil.

Pourtois J.-P. et Desmet H. (2003, 3^{ème} éd.), *L'éducation postmoderne*, Paris : PUF.

Pourtois J.-P., Humbeeck B. et Desmet H. (2012), *Les ressources de la résilience*, Paris : PUF.

Benoît Tielemans

LISEC, Université de Haute Alsace, Mulhouse, France
Education et Famille, Université de Mons, Belgique

Approche herméneutique de la résilience Se souvenir pour s'émanciper par le récit ontographique

(Symposium 4 : Fondements épistémiques de la résilience)

Introduction

Herméneutique est un mot historiquement chargé du mystère de l'art d'interpréter ce qui est caché. En convoquant cette notion théorique, qui a évolué au cours des siècles, nous n'avons pas pour prétention d'inscrire spécifiquement nos recherches, basées sur une approche particulière de narration de soi, dans une lignée de théoriciens et penseurs de l'herméneutique. Nous la prendrons comme une « sensibilité », comme un certain « sens » ou « une certaine façon d'envisager l'interprétation et l'existence elle-même » (Grondin, 2015, p. 454). Nous voulons comprendre des narrateurs qui nous font le récit de « ce qui a fait qu'ils sont devenus qui ils sont » et pour cela il nous faut interpréter et, comme nous le verrons, pour interpréter il faut trouver une façon d'envisager « l'existence elle-même » pour mieux la comprendre et tenter d'en faire émerger un sens. Elle prend alors la forme d'une « philosophie universelle de l'interprétation » pour rendre compte de processus fondamentaux au cœur de la vie elle-même (Grondin, 2017, p. 7).

Nous convoquons cette herméneutique pour ce qu'elle a d'inspirant et d'opérateur dans nos recherches sur la résilience. Plus précisément, dans le cadre de nos travaux, elle nous inspire pour mettre en évidence l'émergence du sens dans les itinéraires de vie compliqués de jeunes en situation sociofamiliale critique, par une approche clinique dialogique, le récit ontographique, qui invite à une mise en récit particulière de soi. L'ouverture à la « sensibilité » herméneutique offre à ces jeunes un moyen d'envisager une voie d'émancipation de leurs fracas. Un champ de possibles s'ouvre ainsi à eux par la pratique du récit ontographique pour leur permettre de se construire ou reconstruire une identité en découvrant la liberté de faire parler leur propre histoire pour « s'en sortir grandi ».

En s'octroyant cette liberté d'interpréter un vécu douloureux dans un récit de soi, ces jeunes ne seraient-ils pas des herméneutes faisant germer des graines de résilience ?

Herméneutique du Soi

Il n'y a pas de faits mais seulement des interprétations, disait Nietzsche¹⁷. Il n'y aurait dès lors pour vérité qu'une croyance illusoire et pour phénomène que l'interprétation d'un fait. Cet élément, ce fait particulier, lorsqu'il est présenté dans le récit d'un narrateur comme un « ce qui est », n'aurait en ce sens de réel fondement qu'en scrutant et en interprétant « ce qu'il signifie ».

Mais qu'est-ce qu'interpréter ? La polysémie du mot 'interpréter' renvoie à plusieurs signifiés et peut dès lors être compris de différentes manières. Tout d'abord, interpréter, peut se comprendre comme la mise en scène d'un discours ; c'est une interprétation de faits par des mots ; une pensée livrée par la bouche d'un narrateur qui la transforme en un discours qui construit son récit.

Il y a ensuite un mouvement en sens inverse qui va de la parole pour retourner vers la pensée. C'est alors – dans le cadre dialogique qui nous intéresse – vouloir comprendre ensemble, entre le narrateur et celui qui l'écoute, ce que les mots exprimés peuvent avoir comme signification particulière dans l'espace et dans le temps de l'échange (Grondin, 2017, p. 10).

¹⁷ Nietzsche, *La volonté de puissance*, n° 481, cité par Grondin (2017, p. 4).

Ce présent de la parole dans la narration, où les mots sont là pour dire au-delà des mots, s'inscrit autant dans la construction temporelle du récit au présent que dans les temporalités particulières des phénomènes historiques de la vie qui les reçoit ; une vie s'inscrit dans ses contextes – familial, son écosystème au sens le plus large, social, géographique ou historique – qui ont leurs temporalités propres et qui en constituent un tout. La parole est alors la partie d'un tout dans une architecture temporelle spécifique à l'émergence du sens dans la narration d'un passé recomposé.

Au tout phénoménologique d'un récit, nous devons ajouter le présupposé de l'intention de l'acte narratif. Cette intention préalable à la parole, consciente ou inconsciente, serait celle d'un « discours intérieur » que le narrateur va interpréter en l'exprimant par des mots. « On ne peut vouloir interpréter une expression afin d'en comprendre le sens que parce que l'on présuppose qu'elle veut dire quelque chose, qu'elle est l'expression d'un discours intérieur » (Grondin, 2017, p. 10).

La pensée qui tend à s'exprimer est déjà une recherche de langage. Une fonction intrinsèque des mouvements entre pensée et langage pourrait s'articuler dans un désir d'ouverture à une subjectivité partagée allant au-delà de la contingence limitée des mots. L'Homo sapiens, qui s'est réparti sur l'ensemble de la planète, serait responsable, dans la lignée des Homo erectus, de « l'explosion symbolique » d'il y a quelques quarante mille ans (Victorri, 2002, pp. 112-121). Jusque-là, un protolangage n'aurait permis que des actes de communication simples portant sur la réalité sensible et immédiate mais ne lui permettant pas l'évocation d'événements passés ou imaginaires. Le centre organisateur de notre évolution s'est alors déplacé vers le social et le symbolique. Par l'accession à la capacité d'expression de temporalités différentes, la fonction narrative naissante permettrait d'expliquer l'essentiel des caractéristiques nouvelles du langage. L'Homme a alors pu exposer en une phrase des situations complexes par l'intrication d'actes et de temporalités faisant sens mais sans relation directe nécessaire avec le vécu au présent. Homo narrans était né et avec lui les espaces intersubjectifs de la parole, de même que les mythes et l'expression de lois régulant les comportements sociaux en suppléant certaines inhibitions instinctives. « C'est le besoin fonctionnel de raconter des histoires qui aurait forgé les propriétés du langage » (Victorri, 2002, pp. 112-121). Mais ne nous arrêtons pas là. Les mythes fondateurs d'une société donnent une sécurité identitaire à ses membres par le sentiment d'appartenance à un groupe qui a une histoire. Ces histoires des origines légitiment les rites, l'appropriation et la transmission d'une culture. Il en irait de même pour l'Homo narrans qui légitime son identité individuelle par la liberté narrative d'un mythe personnel qui lui offre l'étayage narcissique indispensable.

Les événements rapportés par le narrateur dans son récit révèlent une voie d'interprétation par l'expression de ce qu'ils représentent pour lui, de ce qu'ils lui procurent dans la consolidation d'un Soi au présent et en quoi ces phénomènes l'ont marqué dans le passé. Son discours est l'agent d'une double imprégnation interprétative. La première se manifeste, dans l'appréhension des perceptions sensibles d'un phénomène, par l'impression de ses éléments saillants dans la mémoire du narrateur. La seconde imprégnation interprétative se joue dans l'enjeu identitaire que soulève cette fois l'évocation partagée des souvenirs issus de la convocation des traces de l'événement dans la mémoire et dans la manière dont le narrateur en fera un récit partageable au moment et dans le cadre de l'échange. L'herméneutique, dans ce qui nous occupe ici, ce n'est pas une autre manière d'observer la singularité de phénomènes, mais bien l'art d'interpréter ce récit d'un vécu pour « ce qu'il signifie » au sein même de la relation qui s'établit entre le narrateur et celui qui l'entend, et ce dans un tout que représente la construction du monde remémoré et partagé.

Dans l'exercice du récit ontographique que nous pratiquons, l'interrogation sur « ce qui est » dans le cours d'une vie, les bonheurs autant que les fracas, prend toute sa dimension dans un cercle d'analyse herméneutique qui cherche à dégager le sens, le « ce qu'il signifie », dans la construction du Moi au présent. Un fait, dans une vie, s'interprète et se comprend alors dans un tout qui, par la mise en perspective de phénomènes du vécu, fait émerger l'identité narrative (Ricœur, 2007).

Des mots pour dire un monde

En quittant le monde préverbal, le petit enfant symbolise son monde dans le langage de ses premiers mots. Désignant d'abord des objets et des actions simples, l'enfant exprimera ensuite des concepts de plus en plus abstraits lui permettant, à la mesure de son développement, de construire par la pensée des représentations de la complexité du monde tout en saisissant la subtilité des mots. S'il dit le mot « pierre » comme signifiant de ce qu'il désire exprimer mais sans le contextualiser, pour certains il revêtira la signification d'un caillou, d'un monument ou de toute autre roche quelconque alors qu'il pourrait s'agir du prénom de son copain « Pierre » qui représenterait alors le référent univoque de ce qu'il voulait exprimer. Les mots ne sont pas les choses et l'absence de mots ne signifie pas l'absence de toute chose. Ils communiquent la pensée issue de la convocation volontaire ou involontaire d'images, de souvenirs, issus de la mémoire. Les mots permettent d'ouvrir un champ symbolique qui les dépasse mais qui ne peut se partager qu'avec la volonté de construire du réel avec celui qui l'entend et aussi avec un désir commun et sincère de partage des mondes du vécu. Ce réel se construit alors par la cocreation d'un espace dynamique d'intersubjectivité qui dépasse la somme des espaces subjectifs des réalités individuelles.

L'aptitude à aller volontairement et sincèrement à la rencontre d'un réel – dans ce qu'il peut avoir de complexe, mais aussi de confrontant, d'obsédant ou de frustrant – en le mettant en mots est le fruit d'une capacité particulière de l'esprit. « On commente ensemble les traumatismes, les émotions, les représentations, les croyances, les soins, les ressources : c'est de la mentalisation » (Lejeune et Ploton, 2012, p. 122). La théorie de la mentalisation développée par Fonagy nous semble particulièrement pertinente pour comprendre comment, dès l'âge de trois mois, un enfant développera un sentiment de soi qui lui permettra ultérieurement une médiation partageable de ses expériences du monde (Anaut, 2015, p. 109 ; Bateman et Fonagy, 2019 ; Chabot, Achim et Terradas, 2015 ; Dumas, 2015, p. 357,674). L'acquisition de ces fonctions réflexives permet à un sujet de prendre conscience de son propre fonctionnement psychique et de prévenir la répétition des expériences négatives de son passé (Theys, 2006, p. 85). S'ouvrir à la capacité d'une autoréflexivité, c'est aussi s'ouvrir à la compréhension des états mentaux de l'autre, à l'empathie et par là-même à un partage sincère. Un partage s'initiera dès lors dans le croisement fécond des intersubjectivités, conditionné par un profond sentiment de sécurité dans l'échange et par la confiance d'être écouté et entendu avec bienveillance, sans être jugé.

Comme il en va de la mentalisation, l'herméneutique du Soi est une porte de conscience qui ne peut s'ouvrir que dans certaines conditions et moyennant une disposition de l'esprit qui permette au je de se distancier de lui-même avec un confort suffisant pour observer « celui qu'il est devenu ». L'herméneutique permet de s'engager dans la rencontre du sens de l'expérience humaine par l'interprétation de ce qui a fait qu'un sujet soit devenu qui il est. Qu'il soit sapiens ou narrans, l'homme est aussi, pour Grondin, un Homo hermeneuticus qui cherche : « un sens du sens des choses, ouvert et attentif à tout ce qui est sensé » (Grondin, 2015, p. 463).

Interpréter ne suffit pas. L'Homo hermeneuticus veut aussi comprendre et c'est cette volonté de comprendre qui le fait passer de la passivité face à un phénomène, vers la formulation de postulats. Même provisoires, par intuition et imagination, l'homme formule des hypothèses pour s'ouvrir à une compréhension des phénomènes. Comprendre c'est interpréter et, pour comprendre, l'interprète présupposera en sa capacité de comprendre. Le questionnement, qui part d'un phénomène que l'esprit humain cherche à comprendre et qui passe par l'interprétation de faits d'un vécu autant que de leurs intentions volontaires ou involontaires, conscientes ou non, est ce que nous qualifierons ici de dialectique herméneutique.

Se poser des questions

La vie nous a fait et nous en faisons une histoire par le récit du Moi. Dans la pratique du récit ontographique, nous posons la question suivante afin d'ouvrir un sujet à la narration de sa propre

histoire : « Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu qui tu es aujourd'hui ? ». Mettre en questionnement un vécu c'est, comme nous l'avons vu, chercher à mettre attentivement en évidence le sens des choses sensées. Mais à quoi ça sert si ce n'est, toujours selon Grondin, à « [...] à mieux nous comprendre nous-mêmes » ? (2015, p. 463).

L'enfant a grandi et sa mémoire a accumulé une quantité d'informations dans son cerveau, cet « organe culturel » qui est « façonné par l'expérience » (van der Kolk, 2018, p. 122). La mémoire explicite ou mémoire déclarative, est notre mémoire autobiographique (Lejeune et Delage, 2017). Elle est composée de la mémoire épisodique qui nous permet de nous situer dans le temps (« la semaine passée, après être passé par la bibliothèque, je suis allé aux cours ») et de la mémoire sémantique (« j'ai bien compris les explications sur la distinction entre mémoire implicite et explicite »). Vouloir se souvenir d'expériences oubliées, faites d'habitudes, d'habiletés, relevant de l'inconscient cognitif, hors donc du champ de la conscience, c'est faire appel à la mémoire non déclarative ou mémoire implicite. Elle est le lieu de la mémoire sans souvenir (Lejeune et Delage, 2017) dont l'exercice du récit de soi permet certains accès par le passage de l'implicite à l'explicite en favorisant la porosité de l'inconscient.

L'enfant a appris que c'est bien souvent en racontant des histoires qu'il s'en tire le mieux pour appréhender le monde et l'expliquer à autrui. C'est toute la puissance de cet « esprit narratif » que l'exemple de l'apprentissage du nœud de chaise démontre bien tout en montrant aussi ses limites : « le serpent sort du puits, il fait le tour de l'arbre, puis il rentre à nouveau dans le puits » (Victorri, 2005). Il en irait de même pour dire son identité par la narration de Soi. Cela équivaldrait à devenir l'auteur d'une histoire pour répondre à la question du 'qui' des actions du narrateur, 'qui' en est l'agent. « L'identité du qui n'est donc elle-même qu'une identité narrative » (Leibovici, 2014, p. 110 citant Ricœur).

Méthodologie du récit ontographique

La méthodologie du récit ontographique a été élaborée originalement pour mettre en évidence des patterns d'itinéraires de constructions identitaires de sujets au parcours de vie tortueux. Notre but n'était pas de réaliser des tracés biographiques, mais bien de dénouer avec le narrateur un fil de compréhension de son vécu autant que de ce qu'il avait fait de sa vie. Très rapidement il s'est avéré que notre manière d'entrer en relation, d'accéder à cet espace d'intersubjectivité fécond que nous avons décrit et le cadre particulier de notre intervention qui invite le sujet à faire de sa vie une histoire, avait des effets positifs sur lui-même et sur son existence par une mise en perspective nouvelle de « ce qui a fait qu'il est devenu qui il est aujourd'hui ».

En qualifiant les parcours de vie des sujets que nous avons rencontrés de tortueux, nous voulons faire ressortir les difficultés communes qu'ils ont rencontrées dans leur construction identitaire. Ces difficultés trouvent leur origine dans le milieu social et familial qui ne leur a pas permis de s'épanouir à minima dans un cocon de sécurité et de bienveillance inconditionnel. La maltraitance et autres formes d'abus ou de violence physique et/ou psychique subis, imposent de les aborder avec certaines précautions. Ainsi, l'aspect d'une réactivation potentielle trop brutale d'évènements traumatisants nous est apparu primordial à considérer. Primum non nocere : outre de faire du bien, au moins ne pas nuire nous dit Hippocrate en définissant le but de la médecine. L'expérience prudente, au cours de rencontres, nous a montré que la totale liberté laissée au narrateur d'aborder les évènements qui lui paraissaient importants pour donner sens à son récit sans jamais être intrusif ou nous montrer insistant sur un quelconque évènement particulier, activait juste ce qu'il fallait dans la mémoire pour l'explicitation de son récit mais sans rouvrir des plaies qui n'auraient pas encore suffisamment cicatrisé. Le halo du trauma suffit bien souvent à exprimer ce qui doit l'être pour donner un sens au vécu du présent, pour une saine compréhension et une construction narrative qui fasse sens. Nul besoin d'évoquer des détails qui ne seraient que superflus.

Les jeunes que nous rencontrons ont bien souvent des difficultés de concentration et, en temps normal, leurs discours peuvent être décousus et le fil de leur pensée s'effiloche fréquemment. Il nous fallait donc aider à structurer l'élaboration de leur récit autour d'outils visuels. Pour la dimension temporelle, c'est tout naturellement la ligne du temps qui a été choisie. Une longue feuille de papier d'un peu moins d'un mètre est étalée devant eux. Une ligne y est tracée avec une flèche vers la droite et un premier point y est indiqué peu avant le début : c'est le mois et l'année de leur naissance. Un second point, peu avant la fin, indiquant qu'il y aura un futur après, tout comme il y a eu un passé avant sa naissance, indique le jour de notre entrevue.

Sur une deuxième feuille de papier, nous demanderons et écrirons le nom du jeune au centre en lui précisant que ce n'est pas son identité civile qui nous intéresse, mais bien le nom par lequel on l'interpelle habituellement. Nous avons appelé cette feuille un réticulogramme car viendront y prendre place, dans un réseau réticulaire sans limite, toutes les personnes importantes, quel que soit le lien qui les unisse, et qui entreront de manière qu'il juge significative dans l'élaboration de son récit. Ce n'est donc pas un génogramme limité à la famille.

Dans la plupart des cas, les premières rencontres avec chaque jeune dureront étonnamment longtemps, avec une grande concentration et sans aucune interruption, entre une heure trente et deux heures. Dès que la ligne du temps aura été ainsi tracée et le nom du jeune indiqué sur le réticulogramme, nous posons cette question centrale au jeune : « Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu qui tu es aujourd'hui ? ». Pour lancer la narration, nous lui proposons de nous dire qui représenterait la personne la plus importante dans sa vie pour répondre à cette question. En d'autres termes, qui aurait le plus contribué à faire qu'aujourd'hui le jeune est qui il est. Il lui est bien précisé qu'il n'y a et n'y aura aucun jugement derrière aucune de nos questions. Ainsi, cette première personne que nous lui proposons d'évoquer pourrait tout aussi bien représenter un pilier positif dans sa construction, autant qu'une personne mal intentionnée qui l'aurait influencé pour amorcer un cercle vicieux.

Notre démarche auprès du jeune a bien évidemment pour but d'en apprendre autant que possible sur ses trajectoires de vie. Il est aussi évident que faire le récit de sa vie n'est pas un acte anodin. On ne peut, si la démarche est faite sincèrement, sortir de cet exercice comme on y est entré. Dès lors, la démarche en soi, fait soin dans une approche que Martine Lani-Bayle qualifie de clinique-dialogique et où des liens potentiels existeraient entre récit et résilience (Lani-Bayle et Slowik, 2016). Ayant reçu des retours positifs tant de la part des jeunes qui se sont prêtés à l'expérience que des éducateurs qui les côtoient au quotidien, nous avons poursuivi nos entretiens pour épuiser au mieux les potentiels émancipateurs des outils proposés pour la narration.

Le travail de mentalisation et de symbolisation est mis en exergue, par exemple, par l'utilisation dans le récit d'outils tels que le choix par le jeune de couleurs symbolisant individuellement chacune des relations, ou encore par l'évocation d'un mot particulier qui qualifierait le mieux le lien affectif ou émotionnel qui l'unit avec chacune des personnes inscrites sur le réticulogramme (figure 1). Le but poursuivi en multipliant les exercices de représentations symboliques ou métaphoriques, est d'ouvrir, autant et dès que possible, des portes à l'implicite en se décollant de la phénoménologie et en différant les expressions émotionnelles de l'immédiateté de l'ici et maintenant de la relation. Ainsi, proposer de prendre le temps en fermant les yeux pour visualiser un personnage ou une situation, utiliser la médiation de couleurs pour représenter symboliquement un sentiment d'attachement ou proposer de réfléchir pour trouver à expliciter un affect en un seul mot, permettent d'instaurer un niveau de lecture plus profond du vécu pour tenter d'en faire émerger un sens.

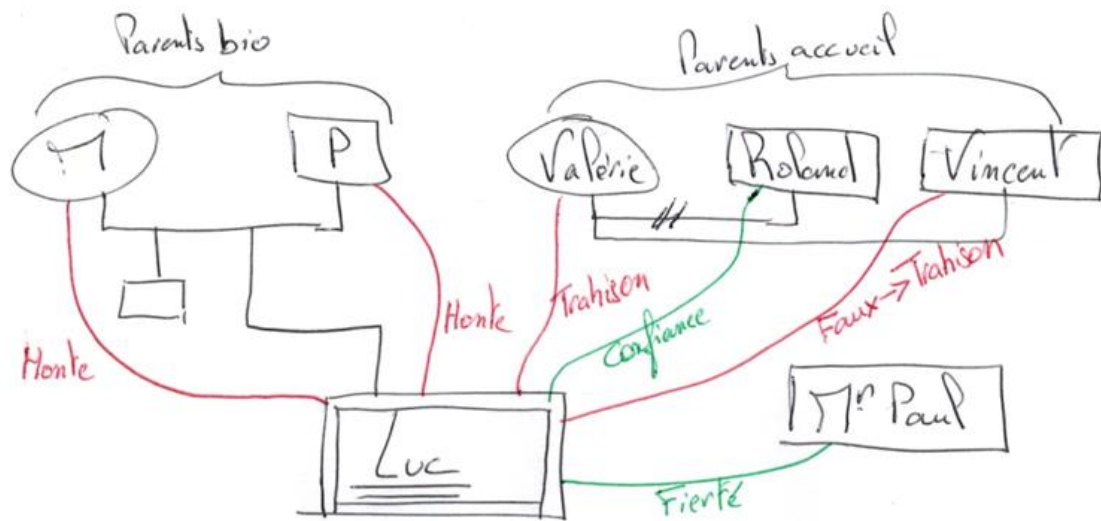


Figure 1

L'approche théorique de la résilience sur deux axes proposés par Pourtois, Humbeeck et Desmet dans leur ouvrage « Les ressources de la résilience », nous a mis sur la voie pour l'élaboration originale d'un mode de représentation schématique d'un repérage interactif de l'existence effective d'un mécanisme de résilience et la visualisation des processus identitaires dynamiques qui le sous-tend. Les auteurs proposent « d'enrichir le champ sémantique de la résilience en y intégrant les néologismes de « désilience », de « désistance » et en les distinguant explicitement du concept de « résistance » (2012, p. 17). La représentation graphique qu'ils proposent (Figure 2) a fait germer en nous l'idée d'un « radar de vie » ou « radar de résilience » permettant de cartographier des patterns d'évolution de stratégies identitaires (figure 3).

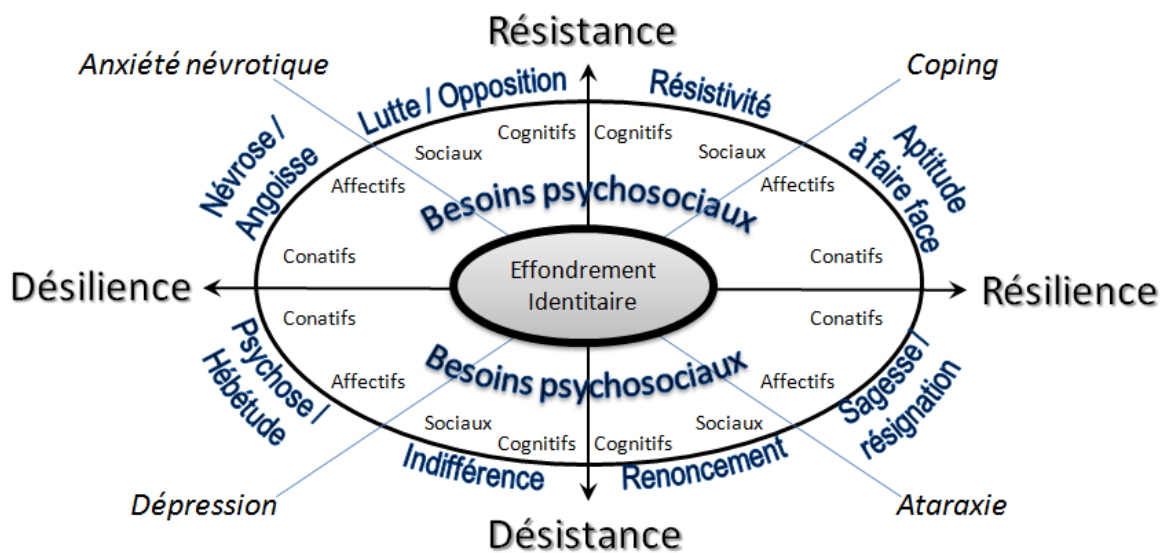


Figure 2

Ce radar de résilience que nous proposons et sur lequel nous tracerons un 'itinéraire' avec le jeune que nous rencontrons, c'est la combinaison du positionnement sémantique de la résilience et d'une interprétation dynamique vulgarisée adaptée à des adolescents (figure 3). L'objectif recherché est de situer avec le sujet différents moments particulièrement marquants de son vécu sur le radar de résilience. Nous pouvons ainsi tracer un itinéraire chronologique reprenant séquentiellement les

différentes stratégies d'adaptation identitaire convoquées pour accéder à un néo-développement éventuel en réponse au(x) fracas de sa vie.

Les positionnements numérotés sur l' « itinéraire de résilience » correspondent à des phases de la courbe du sentiment de bien-être que nous dessinons au fur et à mesure de la narration par points successifs que le jeune estime de 1 à 10 à des moments-clés de sa vie (voir retranscription d'une ligne du temps sur la figure 4).



Figure 3

Les phases que nous relient ensuite entre ces marqueurs de bien-être sont séquentiellement et chronologiquement identifiées et positionnées avec le jeune sur le radar (matrice de -4 à +4 sur les axes x et y de la figure 3). Chacun de ces points et leur positionnement sur la matrice est discuté pour trouver au mieux ce que le jeune ressent comme correspondant à sa stratégie adaptative de la phase évoquée de sa vie. Encore une fois, nul jugement de valeur n'intervient dans la discussion. Le ressenti du jeune dans les différentes phases de son vécu est scruté avec attention et bienveillance pour trouver le positionnement le plus adéquat en type (le quadrant correspondant à sa stratégie du moment) et en intensité (de 0 à 4 en + ou - sur les deux axes). De notre expérience, les jeunes perçoivent très rapidement ces phases successives qui iraient de la résilience à la « désilience » en passant par la « résistance » ou la « désistance ». Bon nombre d'entre eux ont un passé lourd d'addictions, de délinquance, de dépressions profondes où la « désilience », exprimée sous la forme d'un « développement sans scrupule envers et contre tout », fait sens immédiatement. A ce stade, un exemple d'expression de jeunes comme « conscience : j'ai plus rien à perdre » (en bas à gauche sur la figure 3) est éloquent pour montrer combien la combinaison « désilience-désistance » représente bien le vécu d'un(e) jeune en profonde dépression.

« Ligne du Temps »

Interview Jarod Ligne du Temps.vsd

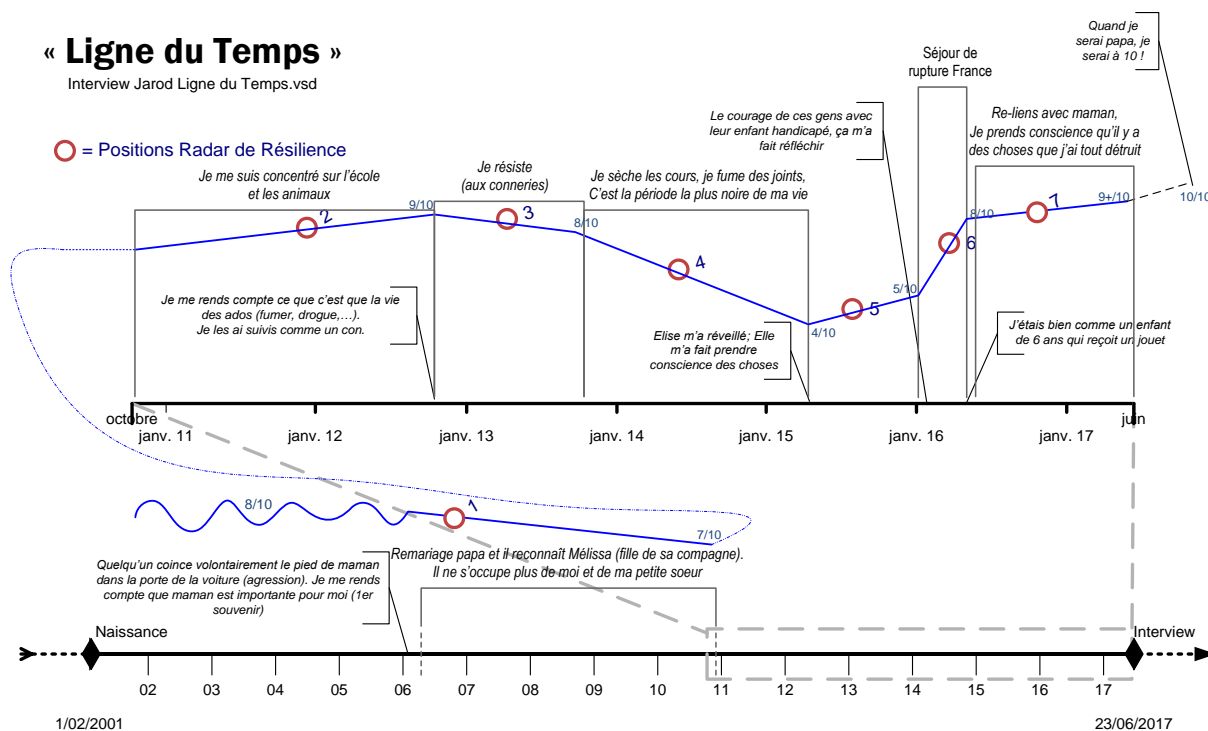


Figure 4 : Ligne du temps

Les apports émancipateurs

Les différents outils sont ensuite exploités pour aider le jeune à construire le sens de sa vie à partir de sa propre histoire. Les occasions d'amorçage de nouveaux souvenirs évocateurs de sens sont alors nombreuses et nous laissons les jeunes parcourir, librement et sans contrainte chronologique, le cours de leur vie en quête de plus de compréhension des déterminismes internes et externes, de stratégies obsolètes, de ressources cognitives, sociales ou affectives jusqu'alors oubliées, déniées ou insoupçonnées.

Le pattern dessiné sur l'itinéraire de résilience avec un sujet ayant fait face au fracas, semble bien représenter pour lui un invariant acquis dans la dynamique de maintien de sa cohérence identitaire face aux autres difficultés rencontrées. La stratégie adoptée pour s'adapter aux contraintes difficiles qui déstabiliseraient le sujet, même faiblement, semble invariablement emprunter le même pattern. Il est dès lors possible de développer une forme de métacognition qui conscientise le sujet aux premiers signes d'une amorce de son pattern. Dans notre exemple (figure 3), le signal « anxiété », consécutif à une « appréhension » face à un problème rencontré, ne doit pas laisser place à l'état « tristesse » qui, plus que probablement, ouvrira la porte au « désespoir » si rien ne vient entraver cette progression. Nous proposons alors au sujet de nous faire part d'une difficulté qu'il a à affronter dans sa vie actuelle et si la succession de ces états qu'il a décrits sur le cours de sa vie correspond bien à ce qu'il vit face à cette épreuve actuelle qu'il traverse. Nous lui proposons alors un parcours Bison Futé qui lui permettra d'emprunter un raccourci partant du point 2 pour « faire quelque chose qui me correspond ; j'ai réfléchi, je veux plus redescendre, il faut que ça se fasse ». Les chemins inconnus font peur, même s'ils peuvent être plus courts. Nous accompagnons alors le jeune pour l'aider à se lancer sur ces sentiers inconnus en continuant à être bien vigilant sur ses capteurs internes qui lui permettront d'évaluer sa progression : où en est son « anxiété » et a-t-il la force et la volonté de « faire quelque chose qui me correspond ; j'ai réfléchi... » ?

Le dernier outil que nous proposons au jeune pour tenter une exploitation encore plus profonde de son récit, est le flashback d'inclusion active. Au cours de la narration, quand le jeune évoque une période de vie particulièrement difficile mais où il a pu trouver malgré tout un lieu à lui, où il se sentait bien et en sécurité, nous lui demandons de décrire ce lieu : les couleurs, des objets particuliers

qui le décoient, la position qu'il adoptait, couché ou dans un fauteuil, ou tout autre particularité signifiante du lieu et de l'atmosphère qui pouvait s'en dégager. Les détails qu'il nous rapporte de cette chambre, de ce talus dans le bois derrière chez lui ou tout autre endroit où il se réfugiait, nous les gardons en mémoire et en fin d'entretien, ou lors d'une rencontre ultérieure, nous proposons au jeune de se projeter en arrière dans le temps. En fermant parfois les yeux, nous évoquons paisiblement les détails de ces moments et de ce lieu de sécurité. Nous disons au jeune qu'il est là, aujourd'hui devant nous, qu'il a l'air d'aller plutôt bien ; qu'il nous a fait part de son parcours difficile où il semble avoir appris à surmonter bien des épreuves. Nous lui proposons alors, à lui qui est là, ici et maintenant, de se transporter en ce temps et ce lieu qu'il nous a décrits. Nous prenons le temps de l'évocation et le laissons s'immerger dans ces temps et ces espaces inscrits dans sa mémoire et riches en émotion. Une fois ce cadre dressé, nous lui disons qu'il y a là, devant lui, un jeune qui était lui. Il a toute l'expérience qu'il a acquise de sa vie et peut dire ou faire à présent, à ce jeune enfant qu'il a devant lui et qui était lui, ce que bon lui plaira pour l'aider à affronter au mieux les épreuves déjà endurées et celles qui viendront. Il a une baguette magique dans la main et il peut lui dire ou lui faire ce que bon lui semblera. Le moment est souvent émotionnellement très chargé. Des paroles viennent alors comme « Aie confiance, tu ne souffriras pas pour rien, tu verras à la fin ça ira » ou « Je la prends dans mes bras et je lui dis que je l'aime, c'est tout ce qu'elle n'a jamais eu besoin ». La résilience apparaît alors comme une reconstruction du temps personnel et donc du présent à l'intérieur duquel le sujet résilient revient progressivement à la réalité « en recomposant son passé, quitte à le réorganiser pour le rendre supportable et mieux racontable et en se réaménageant un présent du futur qui, d'improbable, va devenir réalisable » (Pourtois et al., 2012, p. 22).

Enfin, nous attachons une importance particulière à remercier le jeune pour tout ce qu'il nous a appris. A tout moment, nous l'avons placé dans la position de l'expert de lui-même. Nous ne sommes pas un intervenant de plus qu'ils perçoivent bien souvent comme 'celui qui croit savoir' et missionné par l'une ou l'autre instance pour lui dire comment faire. Nous lui avons demandé s'il voulait bien nous aider à mieux comprendre comment il fonctionnait pour, éventuellement plus tard, aider d'autres qui s'en sortent peut-être moins bien, à trouver un chemin d'émancipation. Et qui sait, un jour, il deviendra parent à son tour et aimera peut-être casser certaines chaînes ou, mieux, éviter qu'elles ne se posent à nouveau et que l'histoire se répète encore.

La dialectique herméneutique

Revenons à présent à l'herméneutique et tentons de discerner, dans la méthodologie de récit que nous venons de décrire, en quoi elle serait empreinte d'une fonction maïeutique qui accoucherait en souplesse d'une connaissance implicite de soi par l'ouverture, ou l'élargissement, d'une conscience du je en train de vivre. Nous avons décrit ce qu'est l'herméneutique et plus particulièrement le travail de distanciation permettant une interprétation nouvelle de l'existence. Si nous insistons sur la fonction maïeutique, ce n'est pas que nous nous pensons comme paré des qualités de Socrate mais bien parce que les esprits qui s'ouvrent à nous semblent s'ouvrir à une nouvelle connaissance du Soi. En cela, nous pensons pouvoir affirmer que la pratique du récit ontographique a une fonction maïeutique par initiation en levant un coin du voile sur l'être étant. Nous nous distançons cependant de Socrate par la cause de la fonction maïeutique alors que l'effet d'ouverture à une forme de sagesse par une meilleure connaissance de soi s'en rapproche. Il n'est pas dans notre intention, ni dans nos capacités, que de prétendre à une maïeutique par l'accompagnement des sujets que nous rencontrons. Même si le mot peut avoir des connotations prétentieuses, nous pensons avec humilité que la fonction maïeutique s'immisce dans notre travail par une approche initiatique. L'initiation est prise ici comme une clé qui serait donnée au narrateur pour lui permettre une « accession à la connaissance des premiers éléments d'une science, d'une technique, d'un art »¹⁸. Cet art du récit, cette ouverture à une science de la connaissance de soi, cette technique narrative particulière, ne seraient-ils pas transmis dans la pratique d'un récit ontographique ? Le Soi, « Le soi de la connaissance de soi est le fruit d'une vie examinée, selon le mot de Socrate dans l'Apologie »

¹⁸ Acception possible du mot *initiation* donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/initiation>

(Ricœur, 2007, pp. 443-444). Conscience intérieure d'une instance de vérité qui incline à se chercher, l'herméneutique ainsi pratiquée inviterait à s'initier soi-même au « connais-toi toi-même ».

Nous proposons de décliner les éléments nous apparaissant comme les plus saillants de l'exercice d'une fonction maïeutique du récit ontographique à l'aide d'une représentation schématique d'une dialectique entre herméneutique et phénoménologie.



Figure 5 : Fonction maïeutique du récit ontographique

En miroir, sur un axe horizontal, nous pouvons lire dans ce schéma une mise en tension réflexive du manifesté par le langage, dans une intention interprétative. Les mots expriment un passé, une observation formelle de ce qui est et a été. Une ouverture à la conscience d'un Soi agissant dans une position ethnographique participante d'un je qui observe l'acteur de son récit autant que l'auteur qu'il est, fait émerger un sens nouveau aux actes vécus ou subis et jusque-là si souvent considérés comme issus d'un passé insensé. L'approche symbolique déconnecte l'interprétation abrupte des événements pour leur donner une première clé de compréhension possible. L'auteur et l'acteur du récit ouvrent des fenêtres de liberté dans un cocon de bienveillance et de sécurité où la prééminence du lien redonne au vécu l'humanité minimale requise pour oser l'élan vers l'avenir. Un nouvel éthos naîtra alors, éclairé d'un passé qui fait sens et fourbi des outils nécessaires pour cueillir les fruits d'une vie examinée.

Conclusion

Le récit ontographique est une méthodologie particulière de récit de vie qui ouvre le plus largement possible les fenêtres de l'implicite. Nous l'avons développée et mise en œuvre en nous focalisant sur des populations d'adolescents en situation sociofamiliale critique. Elle nous a permis de cartographier les trajectoires intimes de perte de sens de ces jeunes vies entachées d'abus ou d'autres formes de maltraitance de tous ordres et qui s'accumulent trop souvent. Cette méthodologie nous permet aussi de découvrir des stratégies identitaires d'émancipation qui ont permis à certains de ces jeunes de se libérer des enchaînements traumatiques subis dans leur milieu.

La pratique de cet exercice de géographe d'un vécu se distingue du biographe en ce sens qu'il ne s'accroche à aucun élément événementiel pour lui-même. Ce n'est pas un recensement temporel sous une forme biographique rigoureuse des actes posés ou subis qui participent le plus à ce qui fait que nous sommes qui nous sommes aujourd'hui, mais bien l'empreinte de l'accumulation des événements inscrits dans notre psyché et surtout de la manière dont nous en faisons un récit qui dit qui nous sommes. La narration offre des espaces de liberté dans ce tiers espace né de la fécondation mutuelle entre l'histoire et la fiction du récit de soi (Ricœur, 2007). Un passé remémoré, reconstitué dit le 'qui' de l'action. Le 'je' n'a de sens que dans le 'tu' qui l'écoute et l'entend et qui donne vie à ces identités morcelées qui trouvent une voie de remembrement du Soi dans l'histoire d'eux-mêmes qu'ils interprètent. Qui peut dire la part du vrai dans le faux et la part du faux dans le vrai ? La question est hors de propos s'il s'agit de construire du lien sincère dans le présent pour faire sens au passé.

Notre méthodologie n'a pas la prétention d'offrir une panacée au vide existentiel ou à l'abrutissement au présent d'un passé trop douloureux. Pour ceux ayant eu la chance que la vie les équipe d'un bagage langagier suffisant et d'une capacité de distanciation confortable suffisante que pour s'engager dans la confiance partagée d'un récit ontographique, un travail de reconstruction de soi est possible. Les adolescents ont parfois des ressources qu'ils n'ont pas encore totalement oubliées. Ils sont des êtres au cerveau encore en formation et à la plasticité surprenante. Il est de notre devoir de faire, pour chacun d'eux, le pari de l'éducabilité. Les graines de résilience sont parfois profondément ensevelies sous les décombres du fracas. Qui sait ce que ceux-ci recouvrent, il nous appartient d'offrir à ces jeunes toutes les chances de faire germer ces graines.

Bibliographie

- Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience*. Paris : A. Colin.
- Bateman, A. et Fonagy, P. (2019). *Mentalisation et trouble de la personnalité limite : guide pratique*.
- Chabot, A., Achim, J. et Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant, Vol. 58(1)*, 207-240.
- Dumas, J. E. (2015). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Grondin, J. (2015). *Où va l'herméneutique ?* Paris : Éd. de Minuit.
- Grondin, J. (2017). *L'herméneutique*. Paris : PUF.
- Lani-Bayle, M. et Slowik, A. (2016). *Récits et résilience, quels liens ? chemins de vie*. Paris : Éditions L'Harmattan. Repéré à <http://www.harmatheque.com/ebook/9782343090825>
- Leibovici, M. (2014). De Ricœur à Foucault : en finir avec l'herméneutique de soi ? : Quand transfuges et parias racontent leur vie. *Tumultes, 43(2)*, 107. doi:10.3917/tumu.043.0107
- Lejeune, A. et Delage, M. (2017). *La mémoire sans souvenir*. Paris : Odile Jacob.
- Lejeune, A. et Ploton, L. (2012). Résilience et vieillissement. Dans B. Cyrulnik et G. Jorland (dir.), *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Pourtois, J.-P., Humbeeck, B. et Desmet, H. (2012). *Les ressources de la résilience* (1ère édition). Paris : PUF.
- Ricœur, P. (2007). *Le temps raconté*. Paris : Éd. du Seuil.
- Theys, A. (2006). *Approche psychodynamique de la résilience* (Psychologie Clinique). Université de Nancy 2, Nancy.
- van der Kolk, B. (2018). *Le corps n'oublie rien : le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme*. Paris : Albin Michel.
- Victorri, B. (2002). Homo narrans : le rôle de la narration dans l'émergence du langage. *Langages, 36(146)*, 112-125. doi:10.3406/lgge.2002.2406
- Victorri, B. (2005). Les « mystères » de l'émergence du langage. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009731>

Catherine Gouédard

Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe (France)

Line Numa-Bocage

Université de Cergy-Pontoise (France)

Bascules, genèses des familles et éducation thérapeutique du jeune patient

(Symposium 5 : Education thérapeutique du jeune patient (ETJP) et résilience)

Introduction

La maladie chronique implique de nombreux bouleversements et ruptures, d'ordre identitaire ou social et une de ses caractéristiques, est qu'elle plonge le patient et sa famille dans l'incertitude quant à l'évolution de sa santé (Nettleton, 2006). L'annonce de la maladie agit comme une bascule, renvoyant à un moment où se manifeste une rupture d'équilibre. Ce mouvement, peut laisser alors place au développement de ressources insoupçonnées. Face à la discontinuité, des genèses et de nouvelles dynamiques se mettent en œuvre : la vie, comme le dit Canguilhem (1984), n'est pas seulement soumission au milieu mais institution de son milieu propre. Elle est le produit d'une invention permanente. Les processus psychologiques suivent les mêmes processus d'adaptation biologique. L'importance d'analyser l'activité et d'identifier les ressources mobilisées et construites par les personnes touchées par la maladie chronique constitue un enjeu majeur : la personne n'est plus un « patient » (au sens étymologique du terme), mais est un acteur dans son devenir engagé dans un processus dynamique, producteur d'un ensemble d'activités au service du maintien de soi en vie et de son devenir. Ce développement s'accompagne d'une transformation de soi et d'une dynamique identitaire.

Plusieurs auteurs considèrent que l'identité relève d'un cheminement. Dans ce sens, l'identité n'est pas la somme juxtaposée ou le résultat cumulatif de l'ensemble des expériences d'une vie, mais « un étant en constant devenir » et en constante reconstruction (Kaddouri, 2002, p. 5). Dans le domaine de la santé, le concept de résilience tient une place importante : les recherches soulignent notamment l'importance d'interroger comment l'expérience de la maladie chronique engage un travail de reconstruction de soi, à la fois personnel et social, et une redéfinition du sens à la vie pour tisser de la continuité (Barker, 2002 ; Delory, 2014 ; Andrieu, 2015). D'autres, s'intéressant davantage au champ de la formation pour les accompagnants médicaux, mobilisent ce concept pour développer des pratiques centrées sur les ressources des patients, où les accompagnants pourraient ainsi devenir « tuteurs de résilience » (voir par exemple, Chambouleyron, Lasserre-Moutet, Vanistendael, et. al, 2007). L'éducation thérapeutique, dont l'objectif est d'aider les patients à prendre soin d'eux-mêmes, à agir dans un sens favorable à leur santé, à leur bien-être et à leur qualité de vie, serait ainsi susceptible de constituer un espace d'interaction sociale favorisant l'émergence de ressources, et le développement de capacités de résilience chez les familles. Selon Cyrulnik (2001, p. 5), la résilience s'apparenterait à un tricotage : « pour tricoter, il faut deux maillages : des ressources internes et des ressources externes ». Les premières renvoient à celles du sujet, les secondes à celles de l'environnement social. Selon Rabardel (2005), les ressources sont le socle fondateur des capacités et des pouvoirs d'agir, et ce maillage entre ressources internes et externes est important. Selon une perspective développementale, Rabardel souligne que les ressources ne sont pas seulement celles que les sujets mobilisent, mais aussi celles qu'ils construisent à travers l'expérience, dans la dialectique entre activités productive et constructive (Samurçay et Rabardel, 2004).

Le contexte de cette recherche s'inscrit dans un dispositif d'éducation thérapeutique mis en place dans le service de cardiologie pédiatrique de l'hôpital Necker-Enfants malades à Paris (voir Numa-Bocage, Gouédard, Bajolle et El Amdouni, 2019, pour une description détaillée du dispositif). Ce dispositif s'adresse à de jeunes patients, atteints d'une pathologie cardiaque ou extracardiaque, et à

leur famille. Ces jeunes, qui peuvent être suivis dans ce service depuis la naissance jusque l'âge de 18 ans, doivent prendre un traitement anticoagulant pour permettre un ajustement optimal de la fluidité du sang. La prescription de ce traitement, dont le rôle est de prévenir les accidents thrombotiques, n'est pas anodine compte-tenu de son impact sur la coagulation sanguine. Dans le suivi du traitement, il s'agit de s'assurer que la dose d'anticoagulant est toujours adaptée (ni trop forte ni trop faible). Les parents sont les principaux interlocuteurs des professionnels de santé dans ce suivi, et sont des médiateurs incontournables pour la santé de leur enfant. La finalité du dispositif est de développer l'expérience du patient et de sa famille, au-delà de leurs connaissances, pour qu'ils puissent devenir acteurs de santé, et peu à peu autonomes dans le suivi du traitement. De précédents travaux avaient montré comment différentes ressources, telles que le développement d'instruments (Gouédard et Bajolle, 2018) et le développement de compétences lors du suivi téléphonique du traitement par anticoagulant avec les familles (Gouédard, Bajolle et Grazioli, 2016 ; Numa-Bocage et Bajolle, 2018), interviennent chez les professionnels de santé dans l'accompagnement des familles. La visée de cette présente contribution, est de se centrer sur les ressources développées par les familles, y compris les jeunes, sur une large maille temporelle : celle du parcours. Ces ressources sont documentées à partir d'entretiens auprès de nombreuses familles participant au programme d'ETJP. L'analyse présentée se focalise sur les éléments des entretiens ayant trait aux genèses identitaires afin de repérer les phénomènes qui participent au processus de résilience et qui émergent dans la diversité des vécus.

Après avoir présenté les inspirations théoriques qui guident cette présente recherche, à savoir Rabardel et son approche du « sujet capable », Pastré qui a développé le concept de « genèses identitaires », des précisions méthodologiques sont apportées sur la démarche choisie pour recueillir les données des familles. Les résultats, ensuite présentés, s'appuieront sur quelques extraits choisis où le.s parent.s et/ou le jeune soulèvent des moments importants dans leur parcours qui se rapportent à des formes de résilience. Ces exemples font l'objet d'un commentaire analytique, pour en extraire des phénomènes saillants. La conclusion visera à montrer comment les phénomènes observés peuvent étayer la réflexion sur la relation entre éducation et résilience.

Inspirations théoriques

Sujet capable et développement de ressources

« Le sujet capable dispose d'un ensemble de ressources, à la fois internes et externes, ressources qui sont constitutives de son pouvoir d'agir, qu'il mobilise au sein de ses activités et qui médiatisent et donnent forme à ses différents rapports au monde : rapports aux objets de l'activité, aux autres sujets et à lui-même » (Rabardel, 2005, p 12). Le sujet capable est un sujet pragmatique, qui dit « je peux » avant « je sais », qui est auteur de son développement, et qui est un sujet en devenir. Rabardel distingue les capacités d'agir du pouvoir d'agir, tout en montrant que ces deux concepts sont reliés de manière dialectique : « la conceptualisation des rapports entre capacité et pouvoir se fonde sur la différenciation entre ce qui est mobilisable par le sujet qui définit sa sphère de capacité et ce qui est effectivement possible, ce qui est au pouvoir du sujet, dans la singularité des situations et des conditions de l'activité » (Rabardel, 2005, p. 19). La capacité renvoie donc à un potentiel, qui peut ou non se mettre en œuvre selon les conditions internes du sujet ou encore celles externes des situations. Parler de sujet capable ne veut pas dire que le sujet n'est pas vulnérable, mais, écrit Rabardel (2005, p 25) « même lorsque les pertes et les blessures ont été particulièrement vulnérantes, par son activité constructive, le sujet peut s'inscrire dans un mouvement de développement comme le montrent les travaux menés en clinique autour de la résilience ». En tant que processus dynamique (Michallet, 2009-2010), la résilience serait rebondir, surmonter les épreuves et les crises de l'existence, les dépasser pour continuer à vivre le mieux possible.

Du sujet capable aux genèses identitaires

Pastré (2005) s'appuyant sur la définition du sujet capable, développe le concept de genèse identitaire. La spécificité des genèses identitaires est qu'elles dépassent la question de l'adaptation à des situations singulières et prennent un empan temporel beaucoup plus large, celui du parcours. Montrant les liens entre sujet capable et construction identitaire, Pastré défend l'idée que toute existence humaine est une histoire entre continuité et périodes de rupture, de crise : celles-ci sont autant d'occasions de genèses identitaires. Loin d'être une unité stable, l'identité s'inscrit dans un processus dynamique. Il est possible de la rapprocher de la notion de « fidélité créatrice », que l'on retrouve dans la résilience, « pour désigner la capacité qu'a un sujet, éprouvant une rupture au cours de sa vie, de renouer le fil apparemment interrompu en reconstruisant une continuité plus profonde, plus intérieure » (Pastré, 2005, p. 256). Ainsi, dit-il, la rupture est à la surface, la continuité en profondeur. Mais, dans le cas de la maladie qui survient, comment peut se tisser la continuité en intégrant cette rupture ? Comment le sujet, affecté par cet événement, et le regard des autres sur sa maladie, peut-il affirmer son identité ? L'expérience, écrit Pastré, est ce que l'on apprend de la vie. La notion de développement se lie dialectiquement avec celle d'apprentissage. En référence à la conception de Vygotski (1934), il y a développement notamment lorsqu'un sujet est capable de tirer parti des situations de « discordance » dans lesquelles il se trouve. Cette expérience est subjective, personnelle, mais en même temps il n'y a pas de construction de l'expérience, sans intersubjectivité, sans la présence d'autrui, surtout quand cet autrui est capable de voir le sujet au-delà de ce qu'il est : pour Pastré, un sujet autonome, est un sujet à qui l'on reconnaît la capacité de mettre en œuvre son pouvoir d'agir.

Méthode

Récits et expérience subjective des familles

Le recueil de données repose sur des récits de nature biographique, où les familles sont amenées à décrire leur parcours singulier et à évoquer leurs situations vécues au quotidien. En particulier, elles étaient invitées à expliquer comment elles ont pu faire face aux difficultés ou aux imprévus et à identifier les ressources développées au fil du temps. Les familles étaient aussi invitées à s'exprimer sur les modalités du dispositif d'éducation thérapeutique et sur leur vécu de cette éducation. La mise en récit permet d'inscrire dans une certaine cohérence biographique l'expérience subjective, où l'enchaînement des faits en compose la trame. Amener le patient, mais aussi les familles, à mettre en mots leur expérience est une méthode souvent mobilisée dans le domaine de la santé et qui répond à différents objectifs (Bury, 2001). La méthode est utilisée, dans cette présente recherche, avant tout dans une visée compréhensive des phénomènes, en explorant la relation entre éducation et résilience, pour non seulement analyser le singulier mais aussi analyser ce qui relie les narrations produites en procédant à leur confrontation.

Trois chercheuses (S. El Amdouni, C. Gouédard et L. Numa Bocage) ont mené ces entretiens, à partir d'une trame d'entretien commune, en vue d'explorer l'expérience subjective et le vécu des familles, incluant les interactions, les représentations et le vécu de la dimension collaborative (Tourette-Turgis, 2015) entre familles et soignants. Ces entretiens enregistrés, d'une durée approximative d'une heure, ont fait l'objet d'un consentement écrit garantissant l'anonymat (ainsi, tous les prénoms des enfants mentionnés ci-après sont des pseudonymes) ; ils ont été intégralement retranscrits en vue de leur analyse. Trente-trois familles ont été interrogées en présence du jeune patient ; le jeune patient, lorsque son âge le permettait, était invité à participer aux échanges (le plus jeune avait un an, le plus âgé 17 ans). Organisés par l'assistante de recherche clinique de l'équipe d'ETJP, les entretiens se sont déroulés à l'hôpital universitaire Necker-Enfants malades. Ces familles sont intégrées dans le dispositif d'ETJP depuis six mois à plus de douze ans. Six d'entre elles sont dites en « auto-management », depuis un à trois ans, c'est-à-dire qu'elles bénéficient toujours d'un suivi par l'équipe médicale, mais de manière beaucoup moins rapprochée, étant considérées comme plus autonomes pour gérer le traitement de leur enfant.

Phénomènes participant au processus de résilience

L'analyse présentée se focalise sur les éléments des entretiens ayant trait aux bascules et aux genèses identitaires afin de repérer les phénomènes qui participent au processus de résilience et qui émergent dans la diversité des vécus. En suivant Pastré (2011, p. 134), l'analyse s'attachera à relever comment l'expérience exerce « son pouvoir de renversement et de métamorphose (...) sa capacité à transformer les affections en actions, à changer le passif en actif, les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé ». L'analyse relève aussi des instants de vie, où ce qui a été construit par le sujet, peut se trouver menacé, ce qui permet d'éclairer d'une autre manière les genèses : « la construction des capacités et pouvoirs d'agir se réalise dans les espaces, les mondes, les situations recherchées, et - ou subies par le sujet - mais qui toutes ont des caractéristiques qui peuvent se révéler favorables ou adverses (Rabardel, 2005, p 25).

Les résultats saillants, à l'appui de quelques exemples, sont présentés ci-après selon quatre points. Le premier vise à montrer comment les familles parviennent à retrouver l'équilibre après les déséquilibres en soulignant comment la confiance dans cette éducation participe à ce cheminement. Le second exemple porte sur les nouvelles compétences développées par les parents en lien avec l'ETJP et comment ces compétences transforment les identités sociales ; ces transformations ne sont pas sans générer des tensions intra et inter-individuelles. Le troisième souligne l'importance de considérer le corps, marqué par la maladie, et les remaniements identitaires qui en résultent. Enfin, le dernier point, à partir d'un exemple d'une mère également atteinte d'une maladie chronique, relève que l'anticipation des crises sur le parcours constitue un enjeu important et pointe sur le rôle de l'accompagnant dans cette anticipation.

Résultats

Le retour à l'équilibre sur le fil de la vie pour la famille

La mère de Lou souligne combien l'écoute des professionnels de santé est fondamentale : « ils nous ont dit des phrases, des mots, qui permettent d'aller plus loin ». Cela fait cinq ans que la famille vit avec la maladie avec des hauts et des bas, mais Lou est aujourd'hui en maternelle. Lou a été opérée du cœur à cinq mois, mais un an plus tard une grosse alerte a nécessité l'hospitalisation : il y avait suspicion d'une bronchiolite, or il s'agissait d'une décompensation, et le traitement de Lou a dû être modifié par la suite. A la sortie de l'hôpital, la mère de l'enfant a demandé au médecin : « comment faire ? Est-ce qu'il faut la garder à la maison tout l'hiver ? Est-ce qu'il y a un risque que cela dégénère ? ». Et le médecin a répondu : « est-ce que c'est ce que vous avez prévu ? ». La mère répondant à la négative, la réponse du médecin fut alors : « il faut qu'elle vive, pas qu'elle survive. Nous on adaptera les médicaments pour qu'elle vive ». Ainsi, à partir de ces mots, agissant comme une « expérience-déclat » (Vygotski, 1934) la décision dans la famille fut de « ne pas adapter la vie à la maladie, mais de faire comme ils avaient prévu. A savoir, faire vivre, le plus possible normalement : on s'est rendu compte que plus on vivait normalement, plus ça faisait du bien à Lou ». Invités autorisés, à vivre normalement, des ressources internes, celles qui vont vers la vie, ont pu se mettre en place chez les parents, dont l'enfant lui-même tire bénéfice, au lieu que les parents se soumettent, s'oublient, et avec lui, dans la maladie.

Ces ressources peuvent faire l'objet d'une lente maturation, parfois de plusieurs années, avant de retrouver l'équilibre dans la vie : « j'ai appris la souplesse des règles. Pour faire le relevé de la prise de sang, 17 jours au lieu de 15, ce n'est pas grave. Avant, 15 jours, c'était à la minute près. On vit maintenant plus tranquillement en fonction des contraintes (...). On a retrouvé une vie normale, on peut maintenant faire des projets d'avenir ». Cette mère en auto-management ajoute : « j'ai décidé de faire seule, d'avoir confiance en moi. Maintenant, on a appris à se faire confiance sur la maladie de Pascaline, ses médicaments ». En la questionnant sur comment s'est fait ce passage, elle répond : « ce n'est pas moi qui vais suivre la maladie, c'est la maladie qui va nous suivre ». L'inversion du

processus qu'elle exprime montre à la fois l'inéluctable et un changement de perspective nécessaire à la vie ; celui-ci s'apparente à un processus de résilience, où une nécessaire réorganisation de l'activité de l'être se met en place. La capacité à se sentir confiante peu à peu qu'elle se développe est en étroite relation avec la disponibilité des ressources sociales, celles du corps médical : « on est libre tout en ayant une sécurité. En cas de doute, je sais que je peux appeler le médecin. C'est une sécurité de s'entendre dire « c'est bien » et surtout la première année d'auto-management où on a un an entre chaque consultation ».

Ces deux exemples montrent donc que le retour à l'équilibre intervient sur le parcours selon des temporalités différentes : à l'occasion d'un dialogue marquant entre médecin et famille ou encore par une lente maturation. Tous deux montrent une certaine forme de résilience, consistant à retisser la continuité de la vie, pour éviter la disparition de soi dans la maladie. Les ressources internes qui se développent chez les parents pour aller vers la vie, par inclusion de la maladie dans le processus de la vie, sont soutenues par des ressources externes : celles du professionnel de santé accompagnant la famille, où la mise en confiance dans ce cheminement est fondamentale.

Compétences des familles, tensions, et identités sociales

Au fil du temps et des épreuves, les familles sont amenées à prendre de multiples casquettes : « ce sont toutes les étapes du parcours qui font qu'on se retrouve un peu infirmier, un peu parent, à chaque situation, et même un peu maîtresse d'école, car Julie a loupé beaucoup d'écoles en classe préparatoire ». Les identités sociales ainsi s'entremêlent. Des ressources se développent et notamment dans la gestion de la santé de leur enfant : les familles en deviennent expertes grâce à l'appui de l'ETJP, et certaines compétences médicales s'ajoutent ainsi aux compétences profanes. Ces compétences développées ne sont pas sans générer des tensions. Quelques familles relatent en effet des expériences éprouvantes, génératrices de tensions avec des professionnels de santé lors de l'hospitalisation de leur enfant dans d'autres structures hospitalières que l'hôpital Necker-Enfants malades. Des points de frottement peuvent survenir lorsque le parent devient compétent, et aussi, une certaine souffrance de ne pas être reconnu comme tel : « on nous infantilisait. Quand on a un enfant malade, on apprend à faire (...). Les infirmières à Necker nous avaient formés sur place. On nous en voulait un peu dans l'autre hôpital, car on avait été formés. C'est nous qui donnions à l'hôpital les médicaments pour le cœur, on gérait sans problème. Certaines infirmières se sentaient dépossédées, car on donnait le médicament pour le cœur. Parfois les médecins dans cet hôpital se sentaient inutiles ». Ces verbatim montrent donc que les identités sociales sont bousculées : les frontières se redessinent, chamboulant les rôles des uns et des autres, et ouvrant sur des tensions intra et interindividuelles. Les familles comme les professionnels souffrent, car, chacun, de sa place n'est pas reconnu, se sent dépossédé de son pouvoir d'agir. Alors que la résilience de la famille s'est traduite, selon les termes de Pastré, par le passage du subi de la maladie à l'actif pour gérer la santé, la famille apparaît dans ce cas, soumise à un renversement de ce processus : elle se trouve confrontée à une difficulté de reconnaissance de ses compétences qui contrarie la liberté de déployer, de manière sereine, ses capacités d'agir dans ce moment de crise ; capacités, qu'elle a construites au fil de l'expérience, et selon les propres valeurs qui lui tiennent à cœur, pour accompagner l'enfant. Cette souffrance est ressentie comme une atteinte à l'intégrité de soi (Ricoeur, 1990).

Cicatrice et transformation des rapports à soi-même et à autrui

Deux familles parlent de leur souffrance face à la cicatrice de leur très jeune enfant, se sentant empêchées à la sortie de l'hôpital d'exercer pleinement leur rôle de parents : « après l'opération, j'avais peur de porter Alice, que la cicatrice s'ouvre. C'était difficile... comment gérer la cicatrice ? Comment gérer un petit qui ne parle pas ? Alice ne supportait plus d'être allongée, ça a duré plusieurs mois... ». Au fil des épreuves, des capacités d'agir se sont toutefois mises en place pour apaiser l'agression subie de l'enfant, entrer en relation avec lui, et pouvoir se retrouver en tant que parents, à même de prodiguer des gestes d'apaisement : « de nous-mêmes, on a essayé de faire des massages pour qu'elle ait un autre rapport au corps après l'agression (...). De nous-mêmes, on s'est

adapté à la 2^{ème}, 3^{ème} intervention, on était plus à même de gérer. Mais la première fois, moi j'étais perdu », dit le père. La perte transitoire de son pouvoir d'agir, s'éprouvant empêché d'entrer en relation avec le très jeune enfant, de peur de lui faire mal, fut douloureuse. Ce témoignage met en lumière combien la relation affective, qui passe par le corps, est fondamentale et nécessite d'être accompagnée par l'éducation.

Pour le jeune patient, ce corps marqué s'impose très vite comme une expérience d'altérité ; en effet, à l'école, les autres camarades ne sont pas sans renvoyer cette singularité inquiétante. Les familles évoquent les multiples questions qui envahissent les jeunes à l'école, le désir qu'ils ont eu ou ont de faire disparaître la cicatrice, mais aussi soulèvent les potentialités créatrices : « au début, Pascaline, avait honte de sa cicatrice. On lui a dit, tu réponds que tu t'es battue avec un tigre, et c'est la marque qu'il t'a laissée. Et cela, lui a donné une force par rapport aux autres. Elle a appris à aimer sa cicatrice (...) on lui a appris à être fière de son parcours ». L'analogie du combat, ressource utilisée par la mère, marque le passage, de la honte à la fierté, de la vulnérabilité à la force, dans la manière de percevoir la cicatrice qui fait désormais partie de son identité. Pascaline a pu réinvestir son corps, transcendant de cette manière sa différence relativement à ses camarades.

Pour Agathe, le cadeau pour ses 16 ans serait d'enlever sa cicatrice au laser : « je dois expliquer quand je porte un décolleté ». Fatiguée d'être envahie de questions, et dans l'attente de cette perspective, elle a alors décidé de faire un exposé à ses camarades en classe sur les anticoagulants et de créer une page « Facebook » sur les réseaux sociaux : « comme ça plus de questions ! ». Dans cet agir, c'est le rapport aux autres qu'Agathe cherche à transformer : subissant le regard des autres, elle assume le fait de mettre en plein jour ce qui lui est arrivé ; c'est une stratégie d'évitement consistant à rendre visible pour les autres ce qui les intrigue pour anticiper et éviter les questions ; comme le dit Agathe, elle reste dans l'attente de l'effacement de la cicatrice, effaçant le passé pour les autres, et en même temps à soi-même. En quelque sorte, ce serait pour elle une manière d'annuler la rupture symboliquement, de tisser de la continuité dans sa vie.

Anticiper les ruptures et crises sur le parcours : le rôle de l'accompagnant familial et professionnel

Lorsque le parcours de soi rencontre le parcours de l'autre, la propre expérience vécue de la maladie peut agir également comme une ressource, par le développement de l'empathie avec l'enfant, face aux contraintes imposées par la maladie, telle la piqûre : « ça me fait mal », dit l'enfant ; « oui, je sais, je connais cette douleur de me piquer au doigt », dit la mère de Pascaline affectée également par une maladie chronique (diabète). Une complicité est possible : « c'est notre relation particulière ». Il est possible de partager quelque chose ensemble qui double la force intérieure : « on fait bloc toutes les deux (...). Quand on va à l'hôpital, je sais ce qui va se passer. On explique nos peurs, ses peurs ». Les sentiments se confondent, rapprochant les identités respectives. A partir de cette expérience partagée de la maladie, le propre vécu peut, selon cette mère de famille, ainsi préparer à l'avenir dans l'anticipation des difficultés à venir par assimilation du parcours de l'enfant au sien : « je pense que ça va être difficile. Je me suis préparée à des moments où elle va tout jeter par la fenêtre pour être passée par là, ce moment où j'ai jeté toutes mes insulines. Je pense qu'elle fera pareil. C'est pour cela qu'à huit ans, il faut préparer ce passage avec l'équipe médicale. Mais, j'avais conscience des risques que je prenais, donc je ne suis pas allée trop loin ». Le fait de toujours essayer de comprendre la maladie, ajoute-t-elle, est aussi un point d'appui et ce qui a permis de diminuer son appréhension de la maladie. De nombreuses familles témoignent de cette adolescence délicate : « j'ai eu beaucoup de soucis avec Agathe à 14 ans, beaucoup de questions par rapport à la mort, et ce n'est pas facile de gérer l'angoisse. Il y a le besoin d'un suivi pour les parents ».

Ces derniers exemples relatés, parmi les récits recueillis, soulignent l'importance de préparer les transitions à l'adolescence, de prévenir des crises qui peuvent survenir, en mobilisant des ressources pour gérer l'angoisse grandissante à l'adolescence, mais aussi celle des parents : « moi je vais bien mais ce sont mes parents qui auraient besoin d'être soutenus par un psychologue » souligne une

jeune fille. Le suivi du traitement par anticoagulants, loin de se cantonner à une simple dimension technique, nécessite de considérer la dimension relationnelle et émotionnelle ; elle est au cœur de l'activité et est fondamentale face à l'incertitude de l'avenir.

Conclusion

Un sujet capable se construit dans l'intersubjectivité. Les analyses conduites à partir des récits des familles, autour des genèses identitaires, et à la fois ce qui peut les fragiliser, étayent cette proposition. Comme les précédents travaux menés sur le terrain de recherche à Necker-Enfants malades l'ont montré, cette construction passe aussi par la conception d'instruments et des genèses instrumentales et conceptuelles, afin que le sujet puisse s'éprouver comme sujet « capable » et développer son autonomie dans cette interrelation. Analyser les phénomènes qui participent à la résilience contribue à tirer des fils pour l'éducation des jeunes patients. Ainsi, par exemple, l'importance de l'image corporelle à une période particulièrement sensible du développement du jeune, en particulier à l'adolescence, est une variable incontournable de l'éducation thérapeutique. Le développement des capacités, à travers la relation avec la famille, permet au sujet d'élaborer des processus de résilience puissants qui doivent être confortés dans les périodes de transition. Les facteurs alliés, invariants des genèses identitaires relevées, tels que le temps et les encouragements, l'écoute et l'empathie, mais aussi l'inscription de la famille dans un futur, dans ce qu'elle va pouvoir faire, dans ses potentialités, participent au processus de résilience. La projection vers le futur pour donner l'espoir amène à prendre conscience des capacités inédites du corps, son inventivité dans ses processus d'adaptation fortement mobilisés lorsque survient la maladie : « personne en effet n'a jusqu'ici déterminé ce que peut le corps » (Spinoza, 1677/1955, p. 472). L'alliance thérapeutique entre équipe médicale et famille, la construction de la confiance dans l'accompagnement, structurent ce processus de résilience. Ces résultats poussent ainsi à travailler le lien avec école, médecin de familles et hôpitaux de proximité et à partager les instruments construits avec les familles pour un suivi efficace coconstruit en appui sur les potentialités du jeune patient.

Bibliographie

- Andrieu, B. (2015). *Malade encore vivant*, Éditions du Murmure, coll. « Borderline ».
- Bajolle, F., Lasne, D., Elie, C., Cheurfi, R., Grazioli, A., Traore, M., Souillard, P., Boudjemline, Y., Jourdain, P., et Bonnet, D. (2012). Home point-of-care International Normalized Ratio monitoring sustained by a non-selective educational program in children. *Thromb Haemost*, 108(4), pp. 710-718.
- Barker, K. (2002). Self-Help Literature and the Making of an Illness Identity: The Case of Fibromyalgia Syndrome (FMS), *Social Problems*, 49, 3, pp. 279-300.
- Bury, H. (2001). Illness narratives : fact or fiction. *Sociology of health and illness*, 23, 3, pp. 263-285.
- Canguilhem, G. (1984). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chambouleyron, M., Lasserre-Moutet, A., Vanistendael, S., Lager, G. et Golay, A. (2007). Un nouveau programme en éducation thérapeutique : former des soignants pour favoriser la résilience des patients, *Revue internationale francophone de pédagogie médicale*, pp. 199-206.
- Cyrulnik, B. (2001). Entretien avec Boris Cyrulnik. Résilience : les blessures sont irréversibles, mais elles sont réparables., *La santé de l'homme*, 355, pp. 4-9.
- Delory, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.
- Gouédard, C., Bajolle, F. et Grazioli, A. (2016). Incertitudes et malentendus dans l'éducation thérapeutique : des occasions pour apprendre. Dans D. Berger, M. Balcou-Debussche, D. Authier, et D. Loizon (dir.), *Actes du 5^{ème} Colloque international UNIRÉS du 16-17 octobre 2014 à Paris* (pp. 103-115). Avoine, France : Presses numériques de Graphic Rivière.
- Gouédard, C. et Bajolle, F. (2018). L'éducation thérapeutique du jeune patient : le cas du suivi téléphonique dans un service de cardio-pédiatrie. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 4 (2), pp. 19-36.

- Kaddouri, M. (2002). Les dynamiques identitaires. Considérations épistémologique, méthodologique et professionnelle, *Recherche et formation*, 41, pp. 5-9.
- Michallet, B. (2009-2010). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22 (1-2), pp. 10-18.
- Nettleton, S. (2006). *The sociology of health and illness*. Cambridge : Polity Press.
- Numa-Bocage, L. et Bajolle, F. (2018). Éducation thérapeutique du jeune patient, domaine spécifique de l'ETP et évolution du métier d'infirmière. Dans : Philippe Maubant, Isabelle Vinatier (Coord). *Le repérage des trajectoires d'activité dans les métiers de l'humain. Quelles analyses ? Revue Phronésis*. Volume 7, numéro 2 ; pp. 45-54.
- Numa-Bocage, L. Gouédard, C. Bajolle, F. et El Amdouni, S. (2019). Accompagnement et confiance en éducation thérapeutique du jeune patient (ETPJ). Dans H. Breton et S. Pesce, *Éthique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 75-100). Paris : Teraèdre, Collection « Passage aux Actes ».
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. Dans : P. Rabardel et P. Pastré (éd.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 231-259). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (éd.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions ». Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-187), Toulouse : Octarès.
- Spinoza, B. (1677/1955). *Œuvres complètes*. Paris : La Pléiade.
- Tourette-Turgis, C. (2015). *L'éducation thérapeutique du patient*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Vygotski, L. (1934/1998). *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

Solange Alin

Association "Je Joue, J'existe !" / Du Cœur jusqu'aux Pinceaux
Bellegarde Réunion Sud - 97240 Le François, Martinique, France

L'espace esthétique au service de la création de soi

(Symposium 5 : Education thérapeutique du jeune patient (ETJP) et résilience)

Introduction

Cet article est le témoignage d'une professionnelle, artiste protéiforme diplômée en sciences humaines, créatrice des Ateliers « *Du Cœur Jusqu'aux Pinceaux* ». Elle vit et travaille en Martinique où depuis plus de 25 ans, elle utilise des techniques et outils de l'art dans l'accompagnement de publics dits « en difficulté ».

Au travers d'une relecture de son parcours, elle revisite sa pratique avec différents publics et cherche à lui donner du sens, au regard des dynamiques de résilience qu'elle identifie. Cet exposé se compose essentiellement d'exemples d'actions qui laissent à penser que les personnes concernées ont développé des processus de résilience pour continuer à vivre malgré des conditions de vie difficiles. La présentation de ces exemples servira de support à une analyse, pour identifier les invariants qui permettraient de mieux comprendre ces processus.

À première vue, les stages et ateliers « *Art & Mieux-Être* » pourraient rappeler des ateliers de pratiques artistiques, car ici, les arts plastiques, le théâtre, l'expression corporelle, l'écriture de textes poétiques sont autant de langages qui permettent au participant de représenter de manière symbolique une situation, un personnage, une réalité, sans trop s'exposer.

Nos accompagnements « *Art & Mieux-Être* » allient la relaxation, l'art et le mieux-être. Les activités se pratiquent seul ou en groupe et sont à visée éducative, thérapeutique, d'accompagnement psychosocial ou de développement personnel.

La prise en charge privilégie une approche ludique qui convient même aux plus jeunes. Elle débute par des activités destinées à définir un cadre de fonctionnement, élaboré en concertation avec le ou les participants : définition des conditions nécessaires à la bonne marche de l'activité, définition des règles, identification des exigences liées à la création, définition des contenus, choix des thématiques à aborder, exploitation et/ou devenir des productions¹⁹...

Les séances se décomposent en 3 à 4 temps incluant la concentration et/ou la relaxation, l'échauffement, le temps de création, le temps de synthèse. Ces séances s'effectuent sur de la musique (musique douce²⁰) pour permettre l'apaisement et la concentration. Elles sont constituées d'une série d'exercices conçus sous forme de jeux, (à faire seul ou en groupe). Dans chacune d'elles, on retrouve des exercices qui s'enchaînent progressivement les uns aux autres, afin de faciliter l'entrée du participant dans le processus de création.

Reprenant des moments-clés de notre parcours, nous présenterons différents exemples d'activités ayant conduit à des formes de prise en charge de soi que nous rapprochons de la résilience, puis nous discuterons de la nature, des processus mis en œuvre par les sujets.

¹⁹En fonction des accords définis en début de session, les créations générées durant les séances seront uniquement exploitées pour la prise en charge ou seront utilisées à des fins artistiques telles que la création d'un spectacle, d'un recueil de poèmes, d'une exposition, d'une installation... qui donnera lieu à une présentation publique.

²⁰ Sauf au moment d'exercices nécessitant un rythme plus rapide.

Exemple i- **La genèse de l'expérience**

Au départ de cette aventure, une intuition. En 1989/1990, nous débutons dans le même temps une carrière dans le théâtre et une psychanalyse²¹. Ces 2 activités en regard, au même moment de notre vie nous donnent l'impression que ces deux champs d'activité communiquent. A plusieurs reprises, des exercices ou situations de théâtre nous amènent à nous questionner sur nous-mêmes, et nourrissent notre travail d'analyse. Inversement, pour certaines problématiques abordées en analyse, les réponses nous arrivent dans des situations de jeu.

A ces aller-retours entre les planches et le divan s'ajoute le début d'une expérience de 16 années dans l'insertion-jeunes, en tant que responsable de PAIO²².

Cette triple expérience fait naître en nous l'intuition qu'il y a un intérêt à utiliser les ressources de l'art dans l'accompagnement psychosocial et le développement personnel. D'abord empirique, notre démarche, sera validée 16 ans plus tard, par un Master 2 « Humanités, Sciences de l'Homme et du Comportement » Mention Education, Ressources Culturelles et Intervention Sociale.

Les ateliers théâtre en milieu scolaire

Parmi les expériences les plus marquantes dans l'élaboration de la démarche, il y a celles que nous avons menées durant 5 ans dans une classe de CE1 du sud de l'île.



Chaque année scolaire, nous intervenons dans la même classe.

Il s'agissait de permettre aux élèves (une vingtaine par année), de découvrir l'expérience de l'art dramatique, dans le cadre d'ateliers théâtre d'une centaine d'heures chacun, réparties sur l'ensemble de l'année, pour la plupart sur le temps scolaire. Ce travail devait conduire à une représentation publique en fin juin.

Le profil des élèves

Les groupes-classe étaient constitués d'élèves de 7 à 9 ans, parmi lesquels des enfants confrontés à des problématiques familiales difficiles, carences affectives, familles monoparentales, situation socio-économique de la famille complexe, enfants diagnostiqués précoces, des enfants « dys », élèves relevant du RASED, ou enfants suivis médicalement pour des pathologies lourdes.

²¹ Celle-ci durera 14 ans.

²² PAIO : permanence d'accueil, d'information et d'orientation, ces structures, ancêtres des missions locales actuelles, avaient pour mission d'accompagner les jeunes 16-25 ans dans la construction d'un projet de vie et/ou d'insertion sociale et professionnelle.

Le recadrage de l'objectif

En regard de l'analyse des profils, il nous semblait important de proposer un nouvel objectif à cette activité. Aussi, sans perdre de vue la demande de l'institution, nous proposons à l'enseignante des actions à visée éducative permettant de prendre en compte les problématiques individuelles.

Pour ce faire, la direction d'acteurs serait utilisée comme outil, support de l'expression et de la connaissance de soi et les thèmes abordés seraient en lien avec les problématiques individuelles ou familiales.

Nous avons donc opté pour une pédagogie utilisant les principes du théâtre de STANISLAVSKI. Basé sur une approche biographe, ce type de théâtre faciliterait la production des jeunes comédiens en permettant à chacun de trouver la vérité de son jeu. Ici, il ne s'agit pas de jouer à faire semblant, de « jouer à être », mais « d'être » : le participant construit le personnage ou la situation à interpréter en essayant de comprendre ce qui, en lui, peut contribuer à servir son jeu.

Par ailleurs, des thématiques telles que l'identité culturelle, les difficultés sociales, l'éducation, le chômage, la toxicomanie, la pollution, la guerre, l'alcoolisme, l'errance, la violence, l'esclavage... autant de thèmes qui, s'ils sont éloignés de leur univers d'enfant, permettraient aux jeunes comédiens d'interroger leur vécu pour mieux comprendre leur réalité.

Présentation de l'activité

Au centre du dispositif un espace forum, dans cet espace, inspiré du théâtre forum (A. Boal) sont mis en regard des temps de jeux, des temps d'observation du jeu, des temps de réflexion sur les sujets traités ainsi que sur la qualité d'interprétation des comédiens. Les enfants sont alors tantôt acteurs, tantôt spectateurs, chaque temps de jeu donnant lieu à une réflexion. Dans cet espace, le participant peut prendre du recul par rapport à ce qu'il a produit, l'interroger, le questionner, et en grand groupe comprendre ce qui est joué.

C'est dans ce va-et-vient entre, l'espace jeux, l'espace public et l'espace forum qu'émergent la mise en place du contrat pédagogique, la compréhension des différents éléments de la thématique et de l'histoire que nous désirons raconter, la création des textes, accessoires, éléments du décor...

Aussi, dès la première séance, nous utilisons le théâtre de l'invisible (A. Boal, 1990). Grâce à cet outil notre jeune public se trouve mis à son insu, en situation de jeu, il peut ainsi mieux comprendre les réalités de l'art dramatique.

A la fin de la représentation, la classe est à même de lister les conditions nécessaires à la création d'un spectacle, les règles de fonctionnement d'un atelier, les compétences à acquérir, et enfin, les principaux éléments du programme de l'année. C'est ainsi que nous mettons en place un contrat pédagogique compris et validé par le groupe classe.

Le choix du sujet

A chaque rentrée, les enfants choisissent le sujet de la pièce, à partir d'une série d'exercices de base en improvisation, sur des thématiques diverses. Les enfants interprètent des situations, puis décident ensemble, dans l'espace forum, du thème de l'année.

Le montage de la pièce

Le montage d'une pièce nécessite l'acquisition des techniques du jeu d'acteur : concentration, maîtrise de l'espace, gestion des entrées et sorties, construction du personnage, vérité du jeu, technique vocale... Cet apprentissage se fait sur des temps de relaxation et de concentration, en

début de séance, notre objectif étant de permettre à l'enfant de se centrer sur lui-même, par le biais d'un enchaînement d'exercices menant progressivement à la représentation de situations en rapport avec le thème de la pièce.

La définition des temps forts de l'histoire

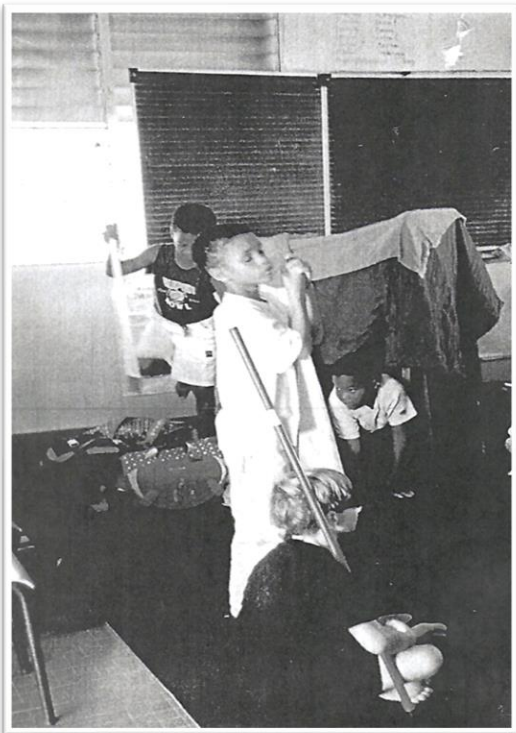
Les points à développer pour traiter le sujet de l'année sont d'abord abordés « dans le jeu », par petits groupes, devant les autres élèves restés dans le public, chacun des groupes passant alternativement, de la posture de comédiens à celle de spectateurs. Après chaque temps de jeu, les prestations sont analysées en forum, par l'ensemble du groupe-classe, afin d'améliorer des techniques de jeu, de trouver de nouvelles thématiques permettant de compléter le scénario, de trouver de nouvelles idées pour l'interprétation et la mise en scène... Chacun des éléments de l'histoire sera retravaillé autant que nécessaire jusqu'à l'émergence de l'ossature du spectacle, de la vérité et des automatismes du jeu, de la mouture finale, puis plus tard, du rythme de la pièce.

La création de textes, d'accessoires et de décors

Les jeux de scène alimentent également la production de textes, la création des accessoires, des costumes et des éléments du décor. Dans le cas de la création de textes, après un temps de jeu, il est demandé aux jeunes comédiens et spectateurs de mettre par écrit les émotions ressenties ou les idées suscitées par leur jeu ou celui de leurs camarades. A ces écrits seront aussi rajoutés toutes verbalisations pouvant servir notre propos. Dans le cas de la création d'accessoires ou de décors les élèves décriront, dessineront ou construiront l'accessoire, le costume ou l'élément du décor, en rapport avec la séquence de jeu.

Présentation d'un extrait de séance

Parmi les exercices servant de support au choix du thème de l'année, on retrouve « l'organisation d'un groupe de naufragés échoués sur une île déserte » (année scolaire 1999 / 2000).



Dans cet exercice, la consigne était la suivante : « *On va imaginer que nous ne sommes plus dans la classe... Nous sommes les passagers d'un grand et beau bateau... nous sommes contents de partir pour un grand voyage, tout autour de la terre... Après quelques semaines de navigation, le bateau coule, avec tout ce qu'il y a à bord... Nous, nous avons de la chance, nous sommes tous vivants. Nous arrivons à nager jusqu'à une île déserte... Sur cette île, nous allons pouvoir soigner les blessés et recommencer une nouvelle vie* ».

Alors que la consigne propose une fin heureuse à cette mésaventure et malgré plusieurs séances pour tenter d'améliorer le sort des rescapés, d'infléchir leur destin, les enfants choisissent tous de mourir !

Nous avons donc dû âprement négocier avec les enfants, pour obtenir de travailler sur « tout ce qui pourrait mourir dans notre société ».

Cette année-là les jeunes comédiens ont joué : « Alerte ! Attention Danger ! ». Pour cette pièce, dont le titre a été choisi par les élèves, les textes ont été écrits par les enfants en séance d'atelier, et complétés de textes d'auteurs relatifs au sujet, dont un proposé par un enfant.

Quand le théâtre fait grandir

Chaque année, nous voyons les enfants évoluer au fil des séances.

Le cas de Yohann : Yohann, 7 ans, a des résultats jugés « *médiocres* » par son enseignante, « *Il ne travaille pas, il ne participe pas à l'oral, on croirait qu'il n'est pas dans la classe...* ». Ce jeune garçon vit seul avec sa mère sans emploi, et ne voit presque pas son père.

Parmi les thèmes sur lesquels nous avons travaillé, il y a celui de la symbolique du grain et de la germination des végétaux, comme symbole de la naissance, de l'évolution. Dans l'exercice, les enfants sont roulés en boule, immobiles chacun dans un drap, le temps d'une relaxation. Puis, la vie se manifeste doucement par le mouvement. On voyait alors émerger un doigt, puis la main, puis le bras ...jusqu'à ce que le corps s'élève et se libère du tissu.

Dans l'exercice sur la croissance des végétaux, alors que toutes les petites pousses s'épanouissaient joyeusement, Yohann, lui, refuse obstinément de grandir : il ne germe pas ! Il restait roulé en boule sous son drap. On pouvait percevoir quelques balancements, mais, malgré nos sollicitations, rien de plus !

Petit à petit après plusieurs répétitions, la pièce prend forme... Le petit grain de Yohann finit par éclore. Sa petite pousse se développe... Parallèlement, son comportement évolue en classe, Yohann s'affirme de plus en plus.

Au détour d'un bilan de fin de séance, l'enseignante, institutrice à quelques années de la retraite, riche d'une longue expérience, maîtresse d'application, nous fait part de ses hésitations : «... *d'habitude je suis sûre de moi, j'avoue... ça ne m'est jamais arrivé... j'avais prévu de proposer le redoublement, maintenant, je ne sais plus...* ». En fin d'année, Yohann est finalement passé en CE2.

Les résultats de l'expérience en fin d'année scolaire

Les 5 spectacles ont été joués dans des centres culturels ou des salles de spectacles (2 fois pour certaines années).

Alors que les thématiques²³, auraient de prime abord, pu être jugées difficiles à cerner par les enfants car trop éloignées de leurs préoccupations, les résultats obtenus montrent que ceux-ci parviennent à construire une réflexion cohérente sur les sujets que nous avons traités.

Quelques indicateurs illustrant notre propos :

1) Comme nous le montrent les extraits de textes ci-après, les productions écrites par les élèves sont en adéquation avec les thématiques abordées : « ...ils souffrent... ils demandent de l'aide... il faut leur donner à boire... ils sont seuls, ils sont tristes, ils ont peur ... ils ne savent que faire... il faut leur donner des médicaments ! C'est trop triste ! Il faut les protéger ! Comment faire ?!... Il faut faire vite, très vite !! »...

2) Seuls sur scène, autonomes, les enfants parviennent à gérer leur spectacle sans une erreur, du début à la fin, durant environ 55 minutes. Ils font preuve d'une justesse dans l'interprétation, le respect du rythme de la pièce, l'occupation de l'espace, les changements de costumes et de décors..., performances qui, chaque année, interpellent le public adulte, et particulièrement l'inspectrice à qui nous avons dû en 2000, expliquer le fonctionnement de l'atelier en lui faisant visiter notre exposition photo.

²³ L'identité culturelle, les difficultés sociales, l'éducation, le chômage, la toxicomanie, la pollution, la guerre, l'alcoolisme, l'errance, la violence, l'esclavage... (cf. Paragraphe sur « Le Recadrage de l'Objectif », en page 3 du document).

3) Nos jeunes comédiens sont également capables de répondre seul ou en groupe, sans l'aide des adultes aux questions des journalistes, présents dans la salle.

Qu'en reste-t-il quelques années plus tard ?

Nous sommes retournées dans l'école un an après la fin de l'activité et avons rencontré les 4 dernières promotions encore dans l'établissement, ainsi que les enseignants qu'elles ont eues dans la suite de leur parcours.

► Selon les enseignants, « *Ces enfants obtiennent les meilleurs résultats scolaires.* », « *... Ils sont généralement plus sûrs d'eux* », « *plus dynamiques* », « *ce sont des éléments stimulants pour la classe* », « *des relais auprès de leurs camarades* », « *des leaders* », « *ils prennent en charge les élèves qui sont en difficulté* »...

► Le discours des enfants nous révèle également que les acquis de l'année de théâtre sont encore en place quelques années après : « *j'ai appris à rester concentré* », « *quand je passe au tableau, je fais les exercices de respiration* », « *je n'ai plus peur de parler* », « *je retiens mieux mes leçons* », « *quand je suis fatigué, je sais comment me relaxer.* »

► Comment s'expliquent ces résultats ?

Le cas de Jordan semble nous apporter quelques éléments de réponse :

« *... Avant le théâtre, j'étais tout le temps fatigué ... Même quand on me proposait d'aller au Mac'Do je ne voulais pas, j'étais fatigué ! Maintenant, je ne suis plus fatigué, parce que je sais ce que je veux être. Je veux être footballeur !...* »

Il se peut que Jordan ne soit jamais footballeur, cependant, ces nouvelles perspectives, ce projet de vie lui ont permis de mettre en place des stratégies de réussite.

La modélisation de l'expérience artistique aux activités « art & mieux-être »

Les premières expériences apportées par l'activité théâtre ont été modélisées afin de proposer des actions éducatives et des ateliers en développement personnel. Ce travail sera, par la suite transposé aux arts plastiques, puis à la peinture.

Dans nos activités « art & mieux-être », il ne s'agit plus pour nous, de permettre l'acquisition de techniques artistiques, mais de proposer un accompagnement visant à amener les participants à construire des stratégies adaptées, en réponse à la complexité de leurs problématiques et de permettre que chacun, s'inscrive en projet, au mieux de ses potentialités.

Les séances se déroulent dans le calme, dans une atmosphère propice à la concentration et à l'introspection, bercée par une musique de relaxation. Elles peuvent commencer ou de terminer par une relaxation selon les besoins des participants.

Les éléments empruntés aux ateliers d'art

Comme pour l'atelier théâtre, l'activité s'organise autour d'un espace-forum.

Pour chaque discipline artistique, il existe un lieu (scène, galerie, livre, écran...) où la création artistique est soumise au regard du spectateur. Dans l'espace-forum, le rapport au public/spectateur, est particulièrement exacerbé, du fait d'un face-à-face « espace de création / espace public ». C'est la confrontation de ces aires en regard, qui est la pierre angulaire de la prise en charge.

En effet, dans nos actions, stages et ateliers « Art & Mieux-Être », cette confrontation est utilisée comme un forum, lieu d'échange, de rencontre et de réflexion, autorisant deux niveaux d'intervention :

- ▶ Au plan collectif, elle sollicite la dynamique de groupe, afin que chaque participant prenne une part active à une réflexion commune ;
- ▶ Au plan individuel, elle permet au participant d'utiliser le processus créatif, comme outil au service de son expression, de sa réflexion et de sa réalisation propre.

Comme pour le montage de la pièce, c'est dans ce forum, que sont analysées les thématiques : c'est dans l'alternance entre les temps de création et les temps de débat qu'émerge la compréhension, le sens du vécu. Ces thématiques sélectionnées par le groupe, en fonction des préoccupations de chacun, sont en lien avec les problématiques individuelles. Elles sont d'abord explorées sur un temps dédié à l'expression de la créativité.

Durant ce temps de création le participant est un « acteur-concepteur » : il construit et déconstruit des représentations symboliques illustrant des situations en rapport avec son vécu.

L'importance du groupe

Les productions sont ensuite analysées par l'ensemble des participants afin de construire une réflexion, sorte de « vérité du groupe » qui est en accord avec les exigences sociales, est reconnue par tous, et permettra à chacun de définir, pour lui-même, son opinion propre.

Durant les temps de socialisation, le participant est un « spectateur-observateur ». Il analyse, les productions précédemment réalisées par le groupe et s'intéresse à la fois :

- ▶ à leur contenu : « qu'est-ce qui se dit ? », « qu'est-ce qui se joue ? », « qu'est-ce qui est mis en scène ? » ;
- ▶ à son vécu, son ressenti, en tant que concepteur : « comment je me situe dans mes productions ? » ;
- ▶ à son vécu, son ressenti, par rapport à ses propres productions : ses émotions durant l'interprétation ;
- ▶ à son ressenti, face aux situations décrites et aux productions des autres membres du groupe.

Toutes ces activités sont organisées autour de cinq espaces complémentaires et interactifs, qui ont pour finalité d'offrir au participant la possibilité d'être, à la fois acteur et spectateur-observateur, le « *je* » qui raconte, et le « *je* » qu'il a été ou qu'il veut être » (Boal, 1990).

Il peut alors choisir la posture qui lui convient d'adopter pour redéfinir sa réalité.

Les espaces mobilisés

Ces espaces sont utilisés à différents moments de l'intervention et en fonction de l'objectif recherché :

- ▶ L'espace propre (ou individuel) permet l'expression de soi et stimule la réflexion intérieure. Il prépare également à la rencontre avec l'autre dans les activités collectives.
- ▶ L'espace d'expression de la créativité, lieu de l'expression du Soi, régi par les émotions, est utilisé à revivre ou à expérimenter des situations de la vie courante.
- ▶ L'espace public, favorise le recul et la prise de conscience, car il rend possible l'observation des actions qui se déroulent dans l'espace d'expression de la créativité.
- ▶ L'espace de socialisation, est un lieu de réflexion et d'échange, il est basé sur la circulation de la parole individuelle, qui pour être efficace, doit être entendue et socialement reconnue.
- ▶ L'espace de consolidation, se trouve à l'extérieur du travail de groupe, il se situe entre deux séances. C'est un temps durant lequel le participant approfondit sa réflexion en se confrontant à des situations réelles. Il est particulièrement important dans le travail de maturation et nécessaire à l'intégration de nouvelles données en rapport avec la redéfinition des représentations de soi et du monde.

Le rôle de l'intervenant

En accord avec les conditions d'expression et de jeu définies en psychothérapie par Winnicott, notre rôle est de conduire l'atelier, en maintenant les conditions nécessaires à une atmosphère conviviale et ludique. Cela implique de garder une écoute et une réactivité permanente ainsi qu'une posture de neutralité et d'égalité, par rapport aux participants, pour favoriser leur évolution. Nous sommes ici dans un rapport identique à celui que décrit Winnicott quand il aborde la question du rapport entre le thérapeute et son patient. Nous sommes tous des partenaires de jeu, il n'y a plus d'adultes, il n'y a plus d'enfants, plus de formateurs, plus d'apprenants, nous sommes tous des « personnes en train de jouer ensemble » (Winnicott, 1971).

Exemple ii-

L'utilisation des activités « art & mieux-être » dans l'accompagnement à l'insertion

Dans le cadre d'un atelier d'accompagnement à l'insertion, mis en place par la mairie du Gros-Morne, nous avons durant quelques semaines, accueilli un groupe de 9 jeunes 16-25ans, rencontrant des difficultés d'insertion sociale et/ou professionnelle. Pour ces personnes qui n'avaient pas trouvé de solutions auprès de la mission locale et des autres institutions sociales partenaires du projet, il y avait lieu de proposer un accompagnement spécifique²⁴.

Le public

Jeunes de 16-25 ans, inscrits à la mission locale rencontrant des difficultés d'insertion sociales et/ou professionnelles, correspondant aux typologies suivantes : introversion, mésestime de soi, difficultés à se projeter à long terme, échec ou refus de formation, illettrisme, conduites à risques, difficultés d'ordre affectif, familial ou social, difficultés d'insertions sociales et/ou professionnelles, etc.

Présentation de l'exercice « moi... dans ma vie » (extrait)

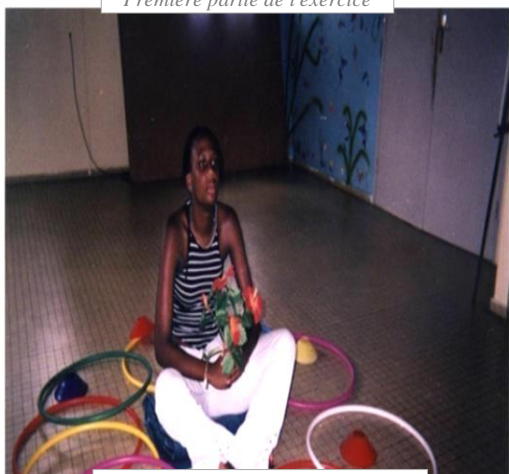
Dans cet exercice, il est question de se représenter dans sa vie. Les participants utilisent des accessoires pour se mettre en scène. Une fois que l'image est construite et que l'individu prend un temps pour ressentir les états émotionnels par lesquels il est passé durant l'exercice, alors nous lui demandons de faire évoluer l'image, puis de prendre un second temps pour conscientiser. L'exercice est ensuite montré au groupe, présenté par l'individu, qui est questionné par les autres participants. À la fin de l'exercice, lors de la synthèse collective, nous avons tenté de comprendre ce qu'il y avait de commun entre les histoires, elles sont le temps de cette synthèse devenue la propriété du groupe, chacun tentant de se reconnaître dans l'histoire de l'autre et tous tentant ensemble de jouer certains moments de cette histoire pour expérimenter certaines situations pouvant représenter de potentielles solutions. Pendant que le jeune concerné regardait dans le public, en essayant de tirer des réponses des autres, des réponses « pour lui ».

Le cas de Sandrine

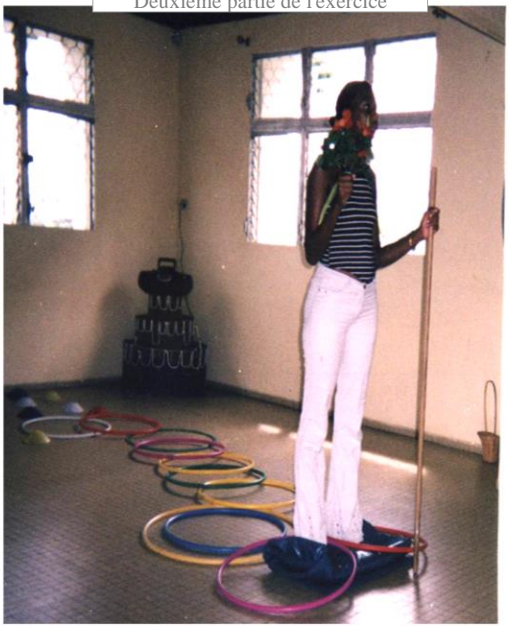
Sandrine est une jeune adulte de 22 ans. Elle s'est inscrite en mission locale après un BAC Pro Secrétariat. La structure d'accueil me la présente comme une jeune fille « *mal dans sa peau* ». « *Peu active dans la recherche de solutions d'insertion* ». Elle vit encore chez sa mère avec laquelle elle ne s'entend pas.

²⁴ Nous avons donc mis en place un stage expérimental (non rémunéré) de 72 heures réparties sur 3 mois. Le premier mois, les jeunes ont été reçus 3 fois par semaine, puis 1 fois par semaine les 2 derniers mois.

Première partie de l'exercice



Deuxième partie de l'exercice



Dans l'espace de socialisation, Sandrine commente sa production :

« Dans la première partie, j'étais entourée de mes problèmes, j'étais assise dans tous mes problèmes, je ne sais pas par quel bout les prendre... je veux bien faire quelque chose mais je ne sais pas quoi...

... Quand j'ai vu ce que ça représentait, j'ai ressenti de la tristesse et de la colère. Il fallait que je m'éloigne, que je change l'ordre de ma vie...

Dans ma vie, je sais que j'ai des choses, mais elles sont mal placées, j'ai aussi des choses dont je ne veux pas... A ce moment-là, j'ai senti la peur m'envahir, mais c'est la colère qui a dominé...

Ce que j'ai laissé derrière moi, ce sont de mauvaises habitudes, qui m'empêchent d'avancer.

... Ma colère, je l'ai canalisée, en utilisant la confiance... Le bâton c'est la confiance, les fleurs, c'est l'amour, c'est la tendresse.

... Les cerceaux, c'est ce à quoi on s'accroche, ou qui nous accroche. C'est pour ça que j'en ai laissé derrière moi.

... Entre la première partie de l'exercice et la deuxième partie je me suis sentie différente...

Je suis très heureuse de changer de situation, je vais y arriver ! Même si c'est un exercice, dans la vie c'est possible !... A la fin de l'exercice, j'étais très contente, je me suis dit Sandrine, Ha ! Tu as grandi, tu as évolué ! »

En fin de session, Sandrine qui, depuis quelques mois, avait cessé ses recherches décidera en fin d'atelier de les reprendre, en vue d'un contrat de qualification préparant à un BTS. Pour les autres participants, les résultats ont été à peu près similaires. A 6 mois tous

avaient d'eux-mêmes cherché et trouvé des solutions à leurs difficultés d'insertion, en dehors d'un jeune qui a, cependant, fortement modifié ses rapports avec son entourage et accepté d'être sur un module d'accompagnement à l'insertion.

Exemple iii

La transposition du modèle à l'accompagnement par les arts plastiques

L'utilisation des arts plastiques représente un progrès par rapport au théâtre. En effet, contrairement à ce dernier, où la création paraît se confondre avec l'interprète, avec l'apport des arts plastiques, les exercices semblent plus anodins, les participants sont donc moins conscients de ce qu'ils pourraient laisser transparaître de leur intimité. De plus, du fait des acquisitions scolaires ou d'un minimum de connaissances intuitives chez la plupart des individus, le niveau de technicité requis est moindre.

Tout cela concourt à une meilleure adhésion du public et accélère le processus de conscientisation.

« Les monstres, même pas peur ! » ou « comment un atelier d'arts plastiques s'est transformé en une chasse aux monstres »

Nous intervenons en arts plastiques sur un dispositif destiné à des enfants de la maternelle et du primaire, appartenant pour la plupart, à des familles dites « modestes » et, combinant des

problématiques complexes, d'ordre familial, psychologique, psycho-affectif..., à des difficultés scolaires.

Nous sommes à la troisième séance, en décembre, en fin de journée, un jour de pluie, la nuit approche, les enfants deviennent fébriles. «... Il faut allumer les lumières !!! ».



À en croire leurs propos, « les monstres de la nuit » semblent envahir notre espace, ils ont peur.... Je leur propose de travailler sur cette peur.

« Les Monstres, Même Pas Peur ! » : le principe de cette activité est d'amener le sujet à exprimer ses craintes pour mieux les dominer.

Dans un premier temps les enfants ont dessiné :

« les monstres du placard », « les monstres de sous le lit », « les monstres qu'on voit le soir »...

Ils ont dessiné et raconté les circonstances de leurs rencontres avec ces personnages malfaisants et nous nous sommes interrogés sur les différentes manières de « s'en débarrasser », de « les faire disparaître », de « les attraper », ou peut-être de « leur faire peur ». C'est alors que nous avons compris que si nous avons peur du noir, eux, les monstres avaient sans doute « très peur de la lumière, parce qu'ils disparaissent à chaque fois que nous allumons ».



Aussi, nous avons opté pour des pièges de lumière, qui permettraient non seulement de « les attraper », mais également de « faire peur à tous les autres » qui pourraient vouloir nous approcher.

En échafaudant nos plans « anti-monstres », nous avons exploré notre propre monstruosité, si prompte à vouloir tant de mal, à ces pauvres êtres qui, s'ils étaient méchants, dans le meilleur des cas « se cachent à cause de la lumière » ou, dans le pire des cas « deviennent méchants parce qu'ils ont peur... ». Alors, les enfants ont entrepris de leur venir en aide, ils ont proposé de construire des écoles, des centres de loisirs, des parcs d'attraction... Dans le même temps, nous avons vu apparaître dans ces pièges, qui au départ étaient si périlleux pour nos visiteurs, de petits cadeaux : des perles, des petits nounours, des petits cœurs...

À partir de 6 séances (12 heures au total), certains enfants commencent à dépasser leurs peurs : « hier, je n'ai pas laissé la lumière de ma chambre allumée », « je n'ai pas eu peur d'aller seule dans le couloir... ». Pour d'autres, le processus va être plus long, ils seront soutenus par les premiers (certains d'entre eux parmi les plus jeunes).

Avec l'apport de la peinture, nous progressons dans l'accompagnement individuel

Favorisant davantage l'expression de soi, cet accompagnement est plus adapté aux prises en charge individuelles que n'étaient les précédents.

Notre approche basée sur le lâcher-prise permet de dépasser rapidement la hantise de la toile blanche. Elle apporte une sensation de bien-être et de détente, et libère la créativité. Pour cet atelier, nous avons fait le choix d'une approche essentiellement intuitive débarrassée des notions techniques et théoriques, ces dernières sont par la suite réintroduites progressivement, en fonction des besoins de la création ou à la demande des participants.

Point de départ de l'activité, une relaxation durant laquelle les participants sont invités à jouer avec les couleurs, les textures, les formes afin de créer un fond coloré²⁵, pour transcrire l'émotion du moment. Le rendu, de prime abord sans signification particulière, est ensuite questionné. Sous l'effet du dialogue intérieur et de l'observation des résultats obtenus à chaque étape de la réalisation. Emerge, alors le « sens », qui guidera les prises de décisions, à mesure de la réalisation de l'œuvre.

Un exemple, le cas Tania

Tania téléphone et demande à être reçue. Elle est de passage en Martinique pour trois semaines. J'hésite à la recevoir, le temps est court jusqu'à son départ. Malgré mes réticences, elle veut quand même tenter l'expérience, elle est en larmes, « *je n'en peux plus...* », me dit-elle. Nous lui proposons un entretien, nous verrons ensemble où cela nous mènera...

La première séance

Cette première rencontre débute, en effet, par un entretien. Tania, martiniquaise, approchant la quarantaine, elle vit en Guyane depuis une quinzaine d'années. Elle élève seule sa fille de 5 ans. Elle exerce une profession libérale et est bien intégrée, économiquement, socialement.

Elle est très affectée par les événements de février/mars 2017, solidaire du mouvement des « 500 frères »²⁶, elle participe activement aux manifestations et blocages.

Vu l'importance des événements, elle décide de venir se ressourcer dans sa famille, mais ses préoccupations sont ailleurs : « *Je suis tombée amoureuse de ce pays... j'ai tous mes amis là-bas, ma fille s'y plaît* » ... « *Partir ? Rester ? Aller vivre ailleurs ? ...* », Tania, très affectée, elle est en plein questionnement par rapport à son avenir, elle ne sait plus quel sens donner à sa vie.

Bien que toutes deux conscientes du peu de temps dont nous disposons jusqu'à notre départ, nous décidons de poursuivre la séance par un exercice de peinture.

Après avoir posé le cadre, l'exercice commence par l'exécution d'un fond coloré lui permettant de se détendre et de lâcher-prise. C'est un temps de relaxation.

Tania commence minutieusement à faire un fond bleu, presque noir par endroit, elle se prête avec attention à cette première tâche, nous lui proposons de poursuivre en exprimant les sentiments du moment.

Pendant les temps de création, il arrive fréquemment que des émotions, des idées noires, des mots, quelquefois répétitifs arrivent à la conscience. Afin de ne pas gêner le processus créatif, je demande à Tania de les noter sur une feuille mise à sa disposition, comme pour « s'en débarrasser ». Les éléments recueillis seront utilisés par la suite pour écrire un texte libre, pour compléter la création picturale, ou préciser son interprétation.

Au départ, très sombre, la production s'éclaircira quelque peu à mesure du processus créatif. Les premières couches seront peu à peu recouvertes de couleurs plus vives et parsemées de fleurs.

Dans la peinture posée en couches épaisses, TANIA dessine des tourbillons puis dépose des galets de table et des petits cailloux. Elle s'interrompt de temps en temps pour écrire.

²⁵ Fond coloré, définition : ensemble de tâches colorées, plus ou moins définies et organisées.

²⁶ Créé pour réfléchir aux problèmes posés par l'insécurité record qui frappe la Guyane, ce mouvement, très soutenu par une forte majorité de la population, a mobilisé l'ensemble de ses composantes et paralysé la plupart des secteurs d'activités durant plusieurs semaines. Au-delà des revendications sociales, c'est toute une réflexion sur le fonctionnement de la société guyanaise qui s'est engagé.

Après qu'elle se soit exprimée, je lui demande d'interpréter ce qu'elle voit sur sa production.

Voici quelques extraits de son interprétation : « ...ce sont les tourbillons de la vie. On part du bleu... du noir... de l'obscurité... des abysses pour aller vers la lumière... », « ...entre l'obscurité et la lumière, un mur... » (Elle désigne les cailloux). Elle montre les galets : « Ils représentent le chemin à parcourir pour aller vers la lumière... ».

La production écrite nous apporte de nouvelles précisions, parmi les mots qui ont été récoltés il y a : avenir, lumière, sortir, réussite.

Tania : « la lumière représente l'avenir, la sortie de l'obscurité, la réussite l'entrée dans la lumière... ».

Nous l'accompagnons dans l'écriture d'un texte cours, en utilisant un exercice d'atelier d'écriture²⁷, elle obtient le texte sans équivoque, dont voici 2 extraits « ...La réussite m'attend au bout du tunnel... La lumière divine guide mes pas... tout va bien... ».

À la fin de la première séance, Tania repart quelque peu apaisée, cependant, il faudra 4 nouvelles rencontres de 2 à 3 heures chacune. Au total 13 heures seront nécessaires pour qu'elle reprenne véritablement confiance dans son projet de vie.



La deuxième séance

De retour de l'espace de consolidation²⁸, Tania se dit « plus détendue », mais elle « ...n'arrive pas à décoller de la télé, de la radio, ni du téléphone... », elle suit en continu les actualités de la Guyane. « ...Je reste à la maison, je ne profite pas de mes vacances, pour sortir me détendre... », «... Je ne fais rien, je ne m'intéresse à rien... ».

Nous lui proposons donc de reprendre contact avec elle-même : de se recentrer sur « Qui JE suis ». Cette thématique, sur laquelle elle a travaillé, a conduit tout naturellement pendant les trois séances suivantes, à approcher la notion de cadre, très présente dans ses créations et sa réflexion, dès cette seconde séance.

A la dernière séance, séance de synthèse, Tania est plus sûre d'elle, choisit d'utiliser une toile bien plus grande que les fois précédentes, « Celle-là ne me fait pas peur ». Elle la choisit carrée, « pour la stabilité... ou pour le cadrage... le recadrage », nous dit-elle. Pour Tania, la solution implique de prendre du recul par rapport au « cadre de référence », « cadre imposé », de l'extérieur, par « l'éducation, la religion, la loi... », pour retrouver des « valeurs propres à soi »²⁹

La réalisation faite durant cette séance est de couleur pastel, à dominante rose, couleur qu'elle qualifiera dans l'interprétation de « romantiques », de « couleurs vivantes, pleines d'espoir... ».

²⁷ Là encore trois éléments de base : le lâcher-prise, la création intuitive et l'utilisation d'un exercice progressif, permettant au participant de rentrer sans difficulté dans la construction d'un texte.

²⁸ Cf. « Modélisation de l'expérience artistique aux activités », « art & mieux-être », « Les espaces mobilisés » page 8 de ce document.

²⁹ Ce type de comportement nous paraît être à se rapprocher de la question de « vérité pour autrui » et de « vérité pour soi » (Dubar, 1996).

L'œuvre représente une énorme fleur, « *le langage de l'amour* », « *le symbole de féminité... de fécondité, de maternité, d'espoir, de naissance...* », selon sa créatrice. Sur cette fleur, sont inscrits les mots : amour, créativité, réussite, passion, lumière, entreprendre, persévérance, réussir, évoluer, libre, sérénité, quiétude, calme, avenir..., « *c'est un message que j'envoie à Tania...* », « *...c'est ce que j'ai à dire à Tania...* », « *... c'est le contrat que je passe avec moi-même* ». Elle aborde plus sereinement son retour en Guyane. Elle est visiblement séduite par la technique : « *...ça te donne du matériel pour créer... tu crois que tu n'as rien à dire, tout sort, et tu es surprise ! ...* ». Elle envisage de continuer, même seule, à son retour en Guyane.

Conclusion

Au regard des exemples que nous vous avons exposés, nous sommes en mesure de confirmer que dans nos sessions « Art & Mieux-Être », nous utilisons l'espace esthétique comme support à la construction ou à la reconstruction de Soi, dans une approche basée sur un travail biographique.

En effet, l'utilisation des supports artistiques permet au participant de représenter des objets, actions ou événements en leur absence, en se servant d'images, de signes ou de symboles, il peut ainsi créer et recréer sa réalité, qu'il décrit, explore, décortique, décrypte.

Cette approche convoque l'individu tout entier : en se prêtant à la pratique artistique, le peintre, le comédien, le poète... est *le « je » qui raconte le « je » qu'il a été...* ». En effet, il puise dans son imaginaire, pour interpréter le réel et, ce faisant, il sollicite son histoire de vie, son vécu, ses croyances, ses sentiments, ses émotions, ses angoisses, ses ambitions, ses regrets... et même ses états d'être (Boal, 1990).

Dans la démarche que nous proposons, au fil des séances et des créations, le participant fait varier les éléments qui composent son vécu, il expérimente différentes postures par rapport au réel, il construit et reconstruit l'image qu'il a de lui-même, il découvre différents « états d'être », différents « états d'être soi ». C'est comme cela qu'il peut se « redéfinir » en « redéfinissant » sa relation à lui-même, à autrui, et au monde. En approchant plusieurs images de lui-même et peut choisir celle qu'il lui plaît d'être.

Comme l'expliquent les neurosciences, le cerveau ne sait pas faire la différence entre une expérience réelle et une expérience imaginaire. C'est pour cela que la sphère créative qui est présidée par l'imagination ouvre sur un vaste champ d'expérimentation de tous les possibles. Dans cette erre, aussi riche que l'espace-jeu de l'enfant, l'individu est en état de conscience modifiée, ce qui lui offre des conditions particulièrement favorables à un travail de symbolisation et d'intériorisation, lui permettant d'agir durablement au niveau inconscient (Winnicott, 1971).

Nous sommes, en effet ici, dans ce que Winnicott (1971), nomme « ***l'espace potentiel*** », ***aire d'expérimentation*** située entre l'être humain et son environnement, dans laquelle celui-ci se construit en exerçant sa créativité.

Nous sommes également dans « ***l'espace de conversion*** » (Dubar, 1996), où le changement de repères, de modèles, de croyances, de valeurs, permet le travail « déconstruction / reconstruction », nécessaire à une transformation identitaire (Dubar, 2000).

Cette conversion se fait à partir du langage, elle permet à l'individu de construire une autre subjectivité pour fonder de nouvelles identités, d'abord un « ***Je réflexif*** », puis un « ***Je narratif*** », tous deux différents de l'identité précédente dans son rapport à autrui, au monde et, à soi-même.

Dans un premier temps, sous l'effet d'un questionnement sur soi, induisant un processus de prise de conscience, le sujet conscientise la distance qui existe entre soi et le rôle, le statut qu'il occupe. Il se

réaffirme dans sa différence, son unicité, son rôle en tant qu'acteur, que sujet. C'est l'émergence du « Je réflexif ».

Dans un deuxième temps, une identité narrative émerge, avec le « Je narratif » : « *cette histoire que chacun se raconte à lui-même et quelquefois aux autres* ».

Raconter sa vie, s'identifier, implique d'abord une « mise en mots », c'est s'appuyer sur les ressources du langage et ses effets sur la subjectivité pour « *mettre des mots sur des classes d'objets, des catégories de phénomènes, des types de processus* ». Raconter sa vie, c'est aussi trouver « *une intrigue susceptible de guider la sélection des épisodes et de leurs enchaînements, des personnages, et de leur influence* ». C'est enfin, argumenter le fait que son histoire a un sens (Dubar, 2000).

C'est pour cela qu'il nous paraît important de privilégier, ici en Martinique, dans notre société qualifiée de « *société de la modernité* » par André Lucrèce, la dimension biographique devenue, selon Claude DUBAR, « *une composante essentielle de l'identité personnelle* » dans nos sociétés modernes, où la constante modification des liens sociaux oblige l'individu à se réinventer.³⁰

Nous sommes, pour finir, face au « **processus de résilience** » décrit par Boris Cyrulnik où, la rencontre d'un sujet blessé avec autrui, dans un rapport social sécurisant, change le « *récit solitaire* » en un « *récit partagé* » et modifie la représentation que le sujet se faisait jusque-là de son vécu comme traumatisant. Ce nouveau regard sur « *le récit de Soi* » favorise la reprise d'un nouveau développement.

Au terme de notre exposé, il nous paraît important de préciser que cette approche que nous vous avons présentée n'est qu'une utilisation possible de l'art, en médiation artistique, en développement personnel, en accompagnement psychosocial ou en art-thérapie, comme le montrent de nombreuses études sur le sujet.

En ce qui nous concerne, notre démarche est encore en train d'évoluer, les expérimentations que nous menons actuellement devant nous permettent de formaliser un outil utilisable par les professionnels de l'éducation, du social et de la santé formés à cet effet. Cet outil devrait faciliter la prise en charge de populations désirant dépasser une situation difficile, un événement traumatique, un choc biographique, en favorisant la création des conditions nécessaires au développement d'un processus de résilience.

Bibliographie

Ouvrages

Boal A. (1990), Méthode Boal de théâtre et de thérapie l'arc-en-ciel du désir, Châtillon-sous-Bagneux, Editions Ramsay.

Boal A. (1997), Jeux pour acteurs et non-acteurs – Pratique du théâtre de l'opprimé, Paris, Editions La Découverte.

Dubar C. (2000), La crise des identités. L'interprétation d'une mutation, Paris, PUF.

Dubar C. (1996), La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Masson & Colin Editeurs.

Lucrèce A. (1994), Société et Modernité, Case Pilote, éd. L'autre mer / essai.

Lucrèce A. (2000), Souffrances et jouissances aux Antilles, Trinité, Gondwana Edition.

³⁰ Selon le sociologue martiniquais, le brusque passage d'une société traditionnelle à une société moderne, a produit un « *excès de modernité* », cause de désordres et d'inquiétudes et qui de ce fait contribue à fragiliser l'individu. Cette crise sociétale génère une diminution de la lisibilité des règles et des normes, d'où un sentiment de perte des valeurs, de perte de sens (Lucrèce, 1994). Dans cet état de dérèglement ou « *désordre de la modernité* », apparaissent de nouvelles représentations de soi et du monde, « *...la modernité produit de nouvelles manières de penser, de sentir, et d'agir, sans pour autant que soient clairement définis de nouvelles valeurs, des idéaux, formalisés et des représentations propre à orienter l'action du corps social* » (Lucrèce, 2000).

Winnicott D.W. (1982), L'enfant et le monde extérieur, Paris, Petite bibliothèque Payot.
Winnicott D.W. (1971), Jeu et réalité. L'espace potentiel, Paris, Editions Gallimard.

Sources électroniques

Cyrulnik B. (2017), Le récit de soi, Université de Nantes.

<https://www.youtube.com/watch?v=kWK4q8V-iE> , consulté le 22.12. 2017

Cyrulnik B, La résilience : définition et aussi comment être résilient,

<https://www.youtube.com/watch?v=d1ya0V6H7SE>, consulté le 01.03. 2019

Véronique Francis

Espé Université d'Orléans – France

Karine Sitcharn

École Normale Supérieure de Paris – France

Centre Maurice Halbwachs – France

Les routes de l'engagisme.

Étude des contributions au processus de résilience dans les familles

(Symposium 6 : Approches de la diversité ethnoculturelle dans les familles et dans les structures socio-éducatives : une analyse des pratiques éducatives et des politiques publiques coordinatrices)

Résumé

La prise en compte des mémoires de l'esclavage et de la traite dans les politiques publiques a longtemps occulté les mémoires des sociétés post-esclavagistes (Weil et Dufoix, 2005). Le récent développement des politiques publiques sur les Routes de l'engagisme témoigne d'un élan marqué par le refus de l'effacement des mémoires. Quelles évolutions soulignent ces politiques ? Quels mouvements peuvent-ils susciter dans les familles ?

La communication aborde l'histoire de l'engagisme (Tinker, 1974) ainsi que les politiques publiques des Routes de l'engagisme visant à mettre à jour des parcours de femmes et d'hommes, à identifier des lieux de mémoires, à valoriser des patrimoines culturels et immatériels susceptibles de soutenir les processus de résilience.

La biographisation « processus incessant par lequel ils (les individus) produisent pour eux-mêmes et pour les autres les manifestations mentales, mais aussi verbales, corporelles, comportementales de leur existence » (Delory-Momberger, 2005) irrigue les pratiques sociales.

Si l'approche biographique est mobilisée de longue date en formation (Pineau et Jobert, 1989), les travaux sur l'approche de vécus scolaires des enfants (Lani-Bayle et Passeggi, 2014) montrent qu'elle l'est également de plus en plus dans le secteur de l'éducation scolaire. Par ailleurs, l'approche biographique est aussi mobilisée à différents niveaux dans le champ de l'éducation familiale (Francis, 2012).

Ce travail vise à éclairer les mécanismes par lesquels les transmissions familiales s'opèrent. Il se situe dans la continuité d'une réflexion sur les transmissions de la mémoire au sein des familles (Francis, 2014, 2019). La mémoire n'est pas ici synonyme d'histoire mais correspond plutôt à « un enjeu toujours disponible, un ensemble de stratégies, un être-là qui vaut moins par ce qu'il est que par ce qu'on en fait » (Nora, 1984, p. VIII).

La présentation du contexte socio-historique à la période coloniale est abordée en première partie. L'approche méthodologique en seconde partie décrit la démarche. En troisième partie, les résultats se focalisent sur un axe fort des politiques publiques en Guadeloupe et sur un récit de vie.

Les comptoirs français de l'Inde colonisée et le système de l'engagement

L'emprise coloniale française en Inde

L'une des premières expéditions maritimes arrivées en Inde est sans doute la flotte portugaise conduite par Vasco de Gama en 1498 (Markovits, 1994). Parmi les puissances coloniales implantées en Inde, la France établit plusieurs établissements commerciaux par l'intermédiaire de la Compagnie française des Indes Orientales (More, 1998 ; Pluchon, 1991). Un pan de son activité est la traite d'esclaves notamment entre l'Afrique orientale, Madagascar et la Réunion (Fuma, 1994). Le village Boudouts-chery, connu pour ses tisserands a une industrie textile florissante développée par les Portugais dans le milieu du XVIe s. Pondicherry devient plus tard un comptoir de la Compagnie française des Indes à partir de laquelle l'influence française se déploie. Dès 1701, son importance est reconnue (Annoussamy, 2005) et l'expansion coloniale de la France se déploie : dans l'état du Tamil Nadu où se situent le territoire de Pondichéry ainsi que Karikal ; Mahé sur la côte opposée dans l'état du Kerala ; Yanaon situé dans l'état d'Andhra Pradesh et Chandernagor située au Nord dans l'état du Bengale. Ces cinq comptoirs qui contribuent à l'influence coloniale française en Inde figureront parmi les lieux où s'opèrera par la suite le recrutement d'engagés.

L'abolition de l'esclavage, la recherche de main d'oeuvre et l'engagement

Suite à l'interdiction de la traite, en 1807 par la Grande-Bretagne puis en 1817 par la France, le commerce des esclaves est déguisé (Tinker, 1974). En 1848, l'abolition de l'esclavage conduit les propriétaires terriens à rechercher de la main d'oeuvre en remplacement des esclaves affranchis. Avec la mise en place du système dit de « l'engagement libre » des recruteurs sillonnent les campagnes surpeuplées, notamment celles du Tamil-Nadu et du Bengale. Ils recrutent parmi les populations les plus pauvres, notamment celles exclues du système des castes en Inde et considérées comme *Intouchables* (Ramssamy, 2012). Si le contrat proposé aux engagés précisait le salaire, les horaires de travail et les jours fériés, celui-ci était rarement respecté. Pour beaucoup de ces hommes et femmes amenés à traverser les eaux noires des océans qui les terrorisaient, l'engagement se révéla souvent être « une pseudo-traite » ces travailleurs pauvres se retrouvant en effet « dans des conditions proches de celles des esclaves » (Fuma, 1992, p. 21). Les membres d'un même village, mais aussi les membres d'une même famille étaient parfois séparés à leur arrivée (Tinker, 1974). Par ailleurs, le rapatriement qu'on leur avait promis s'est avéré rare puisqu'à l'issue du contrat d'engagement, certains avaient été emportés par la mort, d'autres n'avaient pas perçu les salaires promis, d'autres encore avaient dépensé pour leurs besoins quotidiens le faible pécule qui aurait dû leur permettre de rentrer en Inde. Très nombreux sont les femmes et hommes engagés à n'avoir jamais effectué le voyage de retour. C'est pour commémorer ces histoires que le 22 janvier 2010, la ville de Pondichéry a accueilli la Route de l'esclave et de l'engagé en Inde. Un bateau de pierre sculpté par un artiste indien et orienté vers l'océan témoigne ainsi des liens entre l'Inde et sa diaspora (Fuma, 2013).

Approche biographique et patrimoine culturel des engagés indiens

Récit de soi et histoire orale

Les travaux de la sociologie clinique (De Gaulejac, Hanique et Roche, 2007) et de la recherche biographique en éducation et en formation (Delory-Momberger, 2005 ; Delory-Momberger et Niewadomski, 2009) qui considèrent les dimensions individuelles et collectives, psychiques et sociales à la croisée du subjectif et de l'objectif constituent le cadre de référence. Le récit de soi est à la croisée de situations de communication au cours desquelles sont rapportés et collectés des éléments menus ou majeurs constitutifs de l'expérience de soi qui retracent la part des transmissions familiales mais aussi celle des tentatives d'effacement, notamment dans les contextes postcoloniaux (Francis, 2014, 2019). Abordé comme une herméneutique du soi le récit de vie repose sur des données permettant la présentation et l'analyse d'un *rendre compte de soi*.

Hormis la thèse de l'historien Christian Schnakenbourg (2005), encore peu de travaux portent sur l'histoire de l'engagisme aux Antilles. Les mémoires ont progressivement investi la place laissée par le trop peu d'histoire. L'histoire orale des mémoires constitue ainsi un matériau dense relayé par les associations culturelles qui valorisent le patrimoine culturel des engagés indiens.

Explorer les mémoires transgénérationnelles des descendants d'engagés indiens

Le cadre familial est l'ancrage principal de cette étude qui aborde la place des transmissions mémorielles entre les générations. La méthode consiste à solliciter des récits qui s'inscrivent dans une dimension transgénérationnelle. Le récit mémoriel tisse ainsi des liens entre les générations, celle des grands-parents, des parents et des enfants.

L'étude, qui concerne des familles de descendants d'engagés issues de milieux sociaux variés et implantées dans des espaces ruraux, urbains ou vivant en métropole, vise à explorer l'impact des transmissions mémorielles. Sont également investiguées les politiques publiques de La Route de l'engagé en Guadeloupe, soutenues par le Conseil Départemental de Guadeloupe.

Mouvement de réseautage diasporique et reconnaissance de l'histoire des engagés

La route de l'engagé en Guadeloupe

La question de l'identité antillaise est au cœur de la problématique mémorielle. Cette question a longtemps été mise sous le boisseau compte-tenu de la force du processus d'assimilation à la République française qui a nié les cultures des descendants d'esclaves et d'engagés indiens. Le mouvement de la négritude dans les années 1930, puis les revendications identitaires et nationalistes des étudiants antillais des années 1950-60 marquent un tournant dans l'affirmation d'une identité-racine (Chivallon, 1997) rattachée à l'Afrique. Il faudra attendre l'avènement de mouvements littéraires, celui de la Coolitude (Torabully, 1992), et celui de la Créolité (Confiant, 2005) pour que soit valorisée une identité antillaise métissée, une identité « rhizome » (Glissant, 1990) tenant compte de tous les apports migratoires. Le concept de coolitude fait référence aux coolies, travailleurs pauvres engagés pour faire face au manque de main d'œuvre dans les colonies de plantation. En traversant les mers ces hommes et ces femmes ont relié, dans un mouvement transatlantique et transpacifique les îles et les villes d'Inde, de Chine, d'Océanie, des Antilles et d'Europe (Torabully, 1992).

En Guadeloupe, dès les années 1970, les descendants d'engagés s'investissent dans des associations pour préserver et valoriser le patrimoine culturel de leurs ancêtres constituant ainsi des groupes de pression pour la prise en compte d'une identité métissée. C'est le cas pour l'association les « Amis de l'Inde » première association culturelle qui valorise le patrimoine culturel des descendants d'engagés, et qui date de 1971.

C'est dans ce contexte que le Conseil Départemental de la Guadeloupe porté par la commission culturelle du Conseil Départemental, et par le mouvement associatif soutient le projet de Route de l'engagé. Le conservateur du musée Schœlcher en charge du pilotage de ce projet en explique la philosophie lors de l'entretien réalisé le 27 mars 2019, soit deux ans après les manifestations qui ont marqué le centenaire de l'abolition de l'engagisme :

« La Route de l'engagé consiste à réconcilier les mémoires de l'esclavage et de l'engagisme, il s'agit d'assurer une égalité dans le traitement des mémoires. C'est une tendance au niveau international impulsée par l'UNESCO ».

Ce projet, piloté par un comité scientifique, s'inspire des archives et des travaux historiques pour donner à voir un itinéraire de mémoires, raconter la vie des engagés à travers la mise en valeur des

lieux liés à cette histoire : habitations, dépôts, lieux de quarantaine, temples, témoignages oraux sur les mémoires de l'engagisme... Cette Route de l'engagé, s'inscrit dans un programme soutenu par l'UNESCO depuis 2006 né sous l'impulsion du militant Bhikram Singh Ramlallah et du poète Khal Torabully à l'île Maurice. Il vise à extraire de l'oubli l'histoire des engagés et de leurs descendants et de souligner que les mémoires de l'esclavage et de l'engagisme, loin de s'opposer, se croisent. En Guadeloupe, les associations sont impliquées dans l'organisation de temps d'information ou de la participation à des tables rondes pour construire et présenter l'avancée du projet. La Route de l'engagé marque ce paysage de « poétique de la relation » décrit par Edouard Glissant. Ce paysage n'est pas paysage-racine qui circonscrit le lieu à un espace et à un groupe ; il est paysage-relation qui met en lien les individus en les connectant au-delà des frontières des pays, des identités, des cultures (Moatamri, 2007). La signalétique routière marquée de totems est complétée par la rédaction d'un livret de visite enrichi de notices qui présentent les sites et l'histoire des engagés. Ce dispositif qui participe au « marquage symbolique de la Route des esclaves et engagés » (Fuma, 2013) s'appuie sur la reconnaissance du passé, favorisant l'accès à une histoire méconnue ainsi que sa valorisation par la circulation des récits et la création artistique.

Transmission transgénérationnelle et processus de résilience

Le récit de vie qui a été sélectionné pour cette présentation révèle la place de la transmission générationnelle comme ressort dans le processus de résilience. Réalisé le 29 avril 2019, il est produit par l'une des grandes figures de l'Union des Travailleurs Agricoles (UTA) et de l'Union des Producteurs agricoles de la Guadeloupe (UPG), créée en 1972 sous le nom d'Union des Paysans Pauvres de la Guadeloupe. Rosan Mounien, qui en a été l'un des piliers avant de devenir secrétaire général de l'Union générale des travailleurs de Guadeloupe (UGTG), raconte la vie de son père ouvrier agricole casé :

« Mon père est un descendant d'engagé indien originaire de Capesterre, une commune rurale de la Guadeloupe dans laquelle la communauté indienne est importante. Il s'engage très tôt dans les luttes sociales ; ainsi, participe-t-il à la grande grève de 1952. En tant qu'ouvrier casé, il vit sur l'habitation, ne paie pas de loyer mais doit produire 25 paquets de canne supplémentaires par jour comme contribution à son loyer en plus des 400 paquets de canne que coupent les ouvriers agricoles classiques. Un jour, en faisant brouter sa vache à la lisière du champ de canne de l'habitation, il a une altercation avec le garde de l'habitation qui l'accuse d'empiéter sur les cannes de l'habitation. Il ne se laisse pas faire et se rebelle contre ce dernier. Le propriétaire de l'habitation n'admet pas son comportement. En effet, pour lui, les Indiens avaient été amenés pour être des briseurs de grève et il ne pouvait supporter qu'un descendant d'engagé fasse la grève ou se rebelle. Mon père est condamné à une lourde peine de 3 mois de prison qui le brise psychologiquement. À sa sortie de prison, il devient un ermite et meurt seul en 1962 lors d'un cyclone ».

Rosan Mounien est profondément marqué par le parcours de son père qui a motivé son engagement syndical auprès des paysans et ouvriers agricoles pauvres. Son père, qui était maître de cérémonie au temple indien, s'est également investi dans la préservation du patrimoine culturel indien devenu témoignage du terreau des diversités dans les Antilles. Cette approche rejoint celle développée par le GOPIO (Groupe de personnes d'origine indienne) qui œuvre pour une reconnaissance du patrimoine culturel des descendants d'engagés emmenée dans un mouvement de réseautage diasporique.

Conclusion

Les récits de vie des descendants d'engagés indiens mettent en évidence au moins deux voies dans le processus de résilience. D'une part, celle en œuvre dans les familles qui conservent les traditions et les cultures des ancêtres et les transmettent aux nouvelles générations, y compris dans des formes marquées par des dynamiques d'hybridation. D'autre part, celle liée à la mémoire de la mobilisation des descendants d'engagés qui travaillent encore sur les habitations dans les années 1950-60 et qui

témoignent des rapports de sujétion perdurant dans le système de l'habitation bien après l'abolition de l'esclavage.

La Route de l'engagé pilotée par l'UNESCO affirme la construction d'un long processus identitaire, dans lequel les mémoires de l'esclavage et des engagés indiens sont marquées par une dynamique de croisement, d'interpénétration entrant ainsi dans une « poétique de la relation » (Glissant, 1990) propre à consolider la cohésion sociale, propre à faire peuple, propre à l'affirmation des sociétés métissées.

Dans ces processus ouverts, mouvants et combinés la place majeure faite aux récits nourrit l'accès aux héritages en mobilisant une pragmatique du lien. Découvrir ce paysage-relation, discuter les récits, les lire, les relire et les relier dessine l'accès aux histoires familiales, confirmant ainsi le rôle des politiques publiques qui, en soutenant les voix, ouvrent des voies pour les processus de résilience.

Références bibliographiques

- Annoussamy, D. (2005). *L'intermède français en Inde*. Paris : L'Harmattan.
- Chivallon, C. (1997). Du territoire au réseau : comment penser l'identité antillaise. *Cahiers d'études africaines*, vol. 37, n°148, 1997. La Caraïbe. Des îles au continent. pp. 767-794.
- Confiant, R. (2005). La créolité contre l'enfermement identitaire, *Multitudes*, 2005/3 (n° 22), p. 179-185.
- De Gaulejac, V., Hanique, F. et Roche, P. (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse : Éres.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. et Niewadowski, C. (2009). *Vivre-survivre. Récits de résistance*. Paris : Téraèdre.
- Francis, V. (2012). Perspective biographique et cyberethnographie en éducation familiale : approches, pertinence, limites In Poncelet D. (dir.), *Méthodes de recherche en Education familiale : Enjeux, bénéfices et difficultés. Actes du XIVème Colloque International de l'AIFREF*, pp.107-116.
- Francis, V. (2014). Renunciamento, resistencia, liberación. El relato de sí el prisma del contexto poscolonial. In De Souza, Grillo Balassiano, A.-L. et Milon Oliveira, A.-M. (Org.) *Escrita de sí, resistencia e empoderamento* (pp. 83-98). Curitiba-Brasil : CRV.
- Francis, V. (2019). Engagisme, renonciation et transmissions postcoloniales de l'histoire familiale. Perspectives de l'approche biographique. In Denechère, Y. *Enjeux coloniaux et postcoloniaux de l'enfance et de la jeunesse. Espace francophone 1945-1980* (pp. 67-77). Paris : Peter Lang.
- Fuma, S. (1992). *L'esclavagisme à La Réunion, 1794-1848*. Paris : L'Harmattan.
- Fuma, S. (2013). La Route de l'esclave et de l'engagé dans les îles et pays du Sud-Ouest de l'océan Indien, *Études océan Indien* [En ligne], 49-50 | 2013, consulté le 30 avril 2019. <http://journals.openedition.org/oceanindien/1937>.
- Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.
- Joutard, P. (2013). *Histoire et mémoires, conflits et alliance*. Paris : La Découverte.
- Lani-Bayle, M. et Passegi, M. (2014). *Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Markovits, C. (1994). *Histoire de l'Inde moderne. 1480-1950*. Paris : Fayard.
- Moatamri, I. (2007). « Poétique de la Relation » Amina Saïd et Édouard Glissant, *TRANS-* [En ligne], 3 | 2007, consulté le 17 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trans/180>.
- More, J. B. P. (1998). Hindu-Christian Interaction in Pondicherry, 1700-1900. *Contributions to Indian Sociology*, 32(1).
- Nora, P. (Dir.) (1984). *Les Lieux de mémoire*. La République. Tome 1. Paris : Gallimard.
- Pineau, G. et Jobert, G. (1989). *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Pluchon, P. (1991). *Histoire de la colonisation française. Le premier empire colonial des origines à la Restauration*. Paris : Fayard.

- Ramsamy-Nadarassin J. R. (2012). Les travailleurs indiens sous contrat à la Réunion (1848-1948). Entre le retour programmé et le début des intégrations. Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- Tinker H. (1974). *New System of Slavery, the Export Indian Labour Overseas, 1820-1920*, Oxford University Press.
- Torabully, K. (1992). *Cale d'Étoiles – Coolitude*. La Réunion : Éditions Azalées.
- Schnakenbourg, C. (2005). *L'immigration indienne en Guadeloupe (1848-1923) : Coolies, planteurs et administration coloniale*, thèse d'histoire, sous la direction de Philippe Mioche, Aix Marseille, université de Provence, 2005, 1250 p.
- Tinker, H. (1974). *New System of Slavery, the Export of Indian Labour Overseas, 1820-1920*. Oxford : Oxford University Press.
- Weil, P. et Dufoix, S. (dir.) (2005). *L'esclavage, la colonisation, et après... France, Etats-Unis, Grande-Bretagne*. Paris : PUF.

Claire Lajus

Université de Nanterre – France

Université de Bologne – Italie

Approche compréhensive des stratégies parentales dans les couples mixtes entre parents natifs et parents africains sub-sahariens en Italie

(Symposium 6 : Approches de la diversité ethnoculturelle dans les familles et dans les structures socio-éducatives : une analyse des pratiques éducatives et des politiques publiques coordinatrices)

Introduction

La contribution porte sur les stratégies identitaires et culturelles parentales au sein de familles mixtes africaines-italiennes en Italie. Dans ce pays d'immigration relativement récente, les unions mixtes sont de plus en plus fréquentes (9% des unions, ISTAT, 2017) et les familles dont un parent est originaire d'Afrique sub-saharienne, bien que minoritaires, font désormais partie du paysage familial italien (Callia, 2009 ; ISTAT, 2015). La crise migratoire et la gestion de l'accueil de réfugiés venus de l'autre rive de la Méditerranée ont érudé le fait qu'une partie de la population d'origine africaine est désormais établie de manière stable, en particulier dans les régions du Nord du pays. Dans un contexte où les discours médiatiques et politiques alimentent le rejet de l'étranger (Colombo, 2004), la stigmatisation de l'origine africaine touche les familles dont un parent est africain. Pour elles, la socialisation de leurs enfants, notamment au moment de la transmission identitaire et culturelle, se pose comme un défi majeur. Les études sur la « famille mixte » ont montré que les parents opèrent alors un véritable « travail de métissage » à travers le choix de marqueurs identitaires (Philippe, 2008 ; Moro, 2010). Le choix du/des prénom/s de l'enfant, la transmission du patrimoine linguistique, religieux et culturel sont autant de domaines possibles de négociation autour des différences d'origine des parents (Therrien & Le Gall, 2012 ; Le Gall & Meintel, 2014 ; Collet, 2019). En plus des aspirations personnelles de la mère et du père, de multiples facteurs entrent en jeu dans ces choix dont l'enjeu, outre la construction identitaire de l'enfant et sa socialisation, est le prolongement de la lignée et du patrimoine socioculturel et ethnique (Caballero et al., 2008 ; Delcroix, 1993 ; D'Ignoti, 2010). Les familles élargies, les communautés d'appartenance et les caractéristiques socioculturelles du contexte de vie y jouent un rôle déterminant (Varro, 2003). Les études antérieures identifient trois types de stratégie d'ajustement interculturel qui tendent soit à invisibiliser la mixité familiale, à accentuer la culture minoritaire, soit à promouvoir une culture familiale mixte (Collet, 2019 ; Favaro, 1996).

Pour l'heure, il n'existe pas d'études sur les familles mixtes dont le parent étranger provient d'un pays d'Afrique sub-saharienne dans le contexte spécifique italien. À partir de la présentation des résultats d'une recherche menée dans la région italienne de l'Émilie-Romagne auprès de familles mixtes dont le parent non-autochtone est originaire d'un pays d'Afrique sub-saharienne, nous explorons les stratégies parentales de transmission de l'identité et de la culture face aux contraintes sociales du contexte post-colonial. L'étude interroge la façon dont les parents envisagent la transmission de l'identité et la culture et les facteurs déterminants qu'ils repèrent au cours de ce processus.

Approche écologique de l'expérience parentale en situation de mixité familiale

L'objet de l'étude a été traité selon une perspective écologique en tenant compte des différents milieux de vie des membres de la famille (Bronfenbrenner, 2010). S'inscrivant dans le champ de la mixité, l'étude considère que les critères de définition des familles mixtes sont établis à partir des normes des contextes socio-historiques au sein desquels elles sont observées (Varro, 2003).

À partir de ce cadre théorique, la recherche analyse les perceptions parentales des choix de marqueurs identitaires, au sein de familles caractérisées, a priori, par des diversités ethnoculturelles multiples (mélanges, linguistiques, culturelles, religieuses et sociales), à partir du point de vue des acteurs. Interroger le projet parental et les pratiques de transmission permet de constater la façon dont les parents s'accommodent au sein du microsystème familial, ajustent leurs attitudes et comportements face aux contraintes sociales et participent à la création de nouvelles formes familiales. En particulier, l'étude permet de saisir comment les parents, autochtones et les parents migrants, perçoivent les discriminations ethnoraciales et de quelle manière cette problématique est appréhendée dans la socialisation des enfants. Considérant la mixité comme une construction sociale nous tenons compte des relations de pouvoir qui la sous-tendent, au regard d'un contexte italien postcolonial (Lombardi-Diop & Romeo, 2015).

Le choix méthodologique

L'étude a suivi une méthodologie qualitative fondée sur une approche compréhensive du phénomène étudié. L'objectif était de recueillir le sens que les acteurs accordent à leur propre expérience à travers le recueil et l'analyse de leur discours. La démarche empirique s'est appuyée sur une approche éthique de la recherche, en accordant une attention toute particulière au respect des sujets, de leur parole et de la dimension émotionnelle du thème proposé. Les données ont été recueillies par le biais d'entretiens biographiques et d'entretiens semi-directifs (Atkinson, 2001 ; Boutin, 2011 ; Milani & Pegoraro, 2011 ; Van der Maren, 2006). Elles ont été traitées à travers l'analyse du contenu et l'analyse thématique du texte (découpage du corpus selon des unités thématiques abordées par les sujets (Barbillon & Le Roy, 2012).

Les familles ont été recrutées dans la région de l'Emilie Romagne (l'une des premières régions pour sa population immigrée) en suivant les critères d'inclusion de la population suivants :

- Un des parents est italien et l'autre parent est originaire d'un pays d'Afrique subsaharienne (qu'il soit de nationalité étrangère ou bien qu'il ait acquis la nationalité italienne) ;
- Le parent immigré est né et a grandi dans un pays d'Afrique sub-saharienne et a immigré en Italie à l'âge adulte ;
- Au moins l'un des parents réside en E-R ;
- Les parents ont au moins un enfant de trois ans et plus.

La formation de la population a été réalisée à travers la technique de la boule de neige. 19 familles ont participé à la recherche. Il a été possible d'interviewer la mère et le père auprès de 10 familles. Dans 9 autres, seul l'un des membres du couple a accepté de participer. Les parents migrants sont originaires de contextes nationaux et ethnoculturels très variés (Sénégal ($n=7$), Nigeria ($n=4$), Burundi, ($n=2$), Cameroun ($n=2$), Erythrée ($n=1$), Ethiopie ($n=1$), Somalie ($n=1$) et Tanzanie ($n=1$).

Résultats de la recherche

Les résultats obtenus n'ont pas un objectif de représentativité et ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population concernée, mais les parcours biographiques des familles rencontrées constituent des cas emblématiques pour l'exploration de l'objet de notre étude.

À partir de l'analyse des entretiens des mères et des pères, nous voyons se dégager deux grandes tendances dans les perceptions de la transmission identitaire et culturelle parentale, l'une n'excluant pas l'autre. Les parents disent envisager leurs choix comme le résultat de stratégies, plus ou moins explicites, d'intégration de l'enfant dans la ou les sociétés d'appartenance. Celles-ci se manifestent selon deux formes distinctes : un projet de type 'assimilationniste', d'une part, et un projet 'transculturel', d'autre part. Bien que la négociation concernant des éléments de diversité ethnoculturelle entre les parents advienne au niveau micro-systémique (dans les relations conjugales/parentales), celle-ci est traversée par des influences multiples (familiales, amicales, sociales, macrosociales).

Projet assimilationniste

D'une part, l'analyse des entretiens souligne, chez certains couples parentaux, la tendance à élaborer un projet parental où la culture dominante de la société majoritaire est privilégiée aux dépens de la culture d'origine du parent migrant. Ils préfèrent, ainsi, nommer l'enfant avec un prénom italien, favoriser l'apprentissage exclusif de la langue italienne de la part des deux parents. De plus, dans les couples interreligieux, la transmission d'un patrimoine religieux catholique prédomine.

Pour certains parents, la recherche de l'assimilation de l'enfant est un objectif parental exprimé explicitement et se manifeste à travers la mise en place de stratégies de transmission du patrimoine identitaire et culturel. Mais elle est également le résultat d'attitudes et conduites implicites. Dans les entretiens une tension se dégage entre la volonté des parents de poursuivre ce type de projet et le sentiment de renoncement face à la pression du contexte environnant.

L'exemple du choix du monolinguisme : entre contrainte et stratégie compensatoire

Si un sentiment de regret prévaut chez les pères et les mères, migrants et natifs, par rapport à l'absence de transmission de la langue d'origine du parent migrant, pour certains parents africains l'exclusivité de la langue italienne représente une véritable nécessité. Pour certains, il s'agit d'éviter de créer une confusion chez l'enfant vis-à-vis d'un bilinguisme perçu comme un risque plutôt que comme un avantage. Pour d'autres, la transmission de la langue dominante apparaît comme un choix compensatoire, face aux risques de discriminations dues à la couleur de peau de l'enfant.

À ce propos, en parlant de sa fille de 7 ans, un père d'origine camerounaise déclare :

Sa première langue c'est l'italien, et elle doit se sentir pleinement italienne. Donc, j'ai retenu que je ne veux pas lui donner une étiquette qui ne lui appartient pas parce qu'elle n'est pas africaine. C'est quand elle va grandir, si elle veut connaître l'africain, elle va venir en Afrique, elle va apprendre les valeurs africaines et elle va rester en Afrique [...] J'ai pensé que, ma fille, elle est métisse, mais quand elle va grandir on ne va pas l'appeler métisse, on va l'appeler noire. (Damian, 46 ans)

Il est possible de faire le lien entre cette attitude parentale et le vécu migratoire des parents africains par rapport à l'apprentissage de la langue du « pays d'accueil ». En effet, certains ont évoqué l'importance cruciale que la connaissance de l'italien a eu au cours de leurs premières années dans le pays de migration pour faciliter leur intégration au sein de la société, condition sine qua non pour être « accepté ».

Les résultats obtenus mettent en évidence que de multiples facteurs déterminent la mise en œuvre du projet parental, tels que le genre, l'origine sociale, le statut socioprofessionnel et économique, l'appartenance religieuse et culturelle, les relations avec les familles élargies et enfin la perception des discriminations ethno-raciales. Ce dernier est particulièrement significatif. En effet, considérant que tous les parents migrants ont vécu des expériences de discriminations ethno-raciales en Italie et leur conjoint.e en a été témoin, subissant un processus de stigmatisation par « migration de contact » (Odasso, 2016), la différence dont l'enfant serait porteur est perçue comme un risque d'exclusion sociale. Ainsi, pour les parents qui mettent en œuvre un projet de type assimilationniste, les choix identitaires et culturels visent à favoriser l'intégration de leur enfant au sein de la société majoritaire italienne en lui fournissant les outils linguistiques, culturels, religieux et éducatifs considérés comme les plus adaptés au contexte de vie italien.

Projet transculturel

D'autre part, dans certaines familles on observe une tendance à opérer des choix de marqueurs identitaires multiples et hybrides. Ce faisant, les parents entendent permettre la co-existence des deux cultures d'origine respectives, voire leur dépassement. Ainsi, le projet transculturel prend forme à travers le choix de prénoms internationaux, la transmission d'une des langues d'origine du parent africain en plus de la pratique de l'italien, la valorisation de la culture africaine d'origine et le choix de la formation religieuse confiée à l'enfant.

L'exemple du choix d'un « prénom transnational »

Le prénom transnational choisi par les parents est significatif du type de projet parental mis en œuvre dans le processus de socialisation de l'enfant car il marque la perception parentale de ses multiples appartenances et de ses identités multiples. Ces choix sont souvent le résultat d'une négociation entre les parents et d'un désir commun de faciliter l'intégration sociale de leurs enfants.

Cette attitude s'illustre dans le discours d'une mère italienne qui a deux enfants (7 et 10 ans) avec son conjoint d'origine sénégalaise. Elle exprime les motivations qui ont participé à leur choix des prénoms de leurs enfants ainsi que la part que chacun des parents y a pris.

Dans le cas du premier enfant, ça a été un choix... enfin... C'est moi qui l'ai fait parce que j'aimais ce prénom... et... je le trouvais adapté à... être transculturel [...] Et donc, j'aimais bien le fait que ce soit un prénom qui soit présent dans toutes les cultures et qui soit facilement prononçable... par tous sans être écorché. Et puis, lui (le père) il a un cousin, un neveu, enfin... qui... bon... a ce prénom. Eux, ils aiment beaucoup associer les prénoms à des personnes de la famille, donc... même s'il est jeune, ça a quand même été apprécié [...]. Je veux dire, moi je cherchais quelque chose qui ne... qui les fassent se sentir à l'aise dans les deux cultures, enfin, sans qu'il y ait un nom imprononçable ici ou quelque chose qui rappelait forcément. (Alessia, 47 ans)

Au regard des récits biographiques recueillis, il apparaît qu'un lien se dessine entre l'attitude d'ouverture manifestée dans les projets parentaux transculturels et le vécu de « migration intérieure » (Gozzoli & Regalia, 2005) observé chez certains parents autochtones et qui participe à compenser la place minoritaire de la culture et de l'identité africaine du parent migrant. Le sentiment de diversité que ces parents italiens éprouvent vis-à-vis de leurs compatriotes, ainsi que leur rapport à la culture de l'Autre, renforcent l'attachement à la culture minoritaire.

Les propos de Silvia illustrent ce constat :

Ma famille je la pense métisse. Mes enfants sont italiens, mais avec des racines sénégalaises (...). L'idée de métissage enrichit, comme quand tu fais un mélange, tu enrichis parce que je suis toute moi, lui il est tout lui et mes enfants sont TOUT. D'ailleurs, quand ils étaient petits, je leur disais : 'Vous, vous êtes le monde, vous êtes un tout.' J'ai toujours dit ça. (Silvia, 51 ans, italienne, un garçon de 18 ans et une fille de 16 ans dont le père est d'origine sénégalaise).

Au cours de chacun des parcours familiaux, les facteurs se combinent de manière unique. La définition de ces deux types de projet représente une schématisation d'une réalité plus complexe et mouvante. D'ailleurs, si l'on a pu déterminer deux tendances principales, les parents peuvent osciller entre projet d'assimilation et projet transculturel et, selon une perspective chronologique, certaines dimensions de ces projets peuvent évoluer avec le temps et au cours des différentes expériences de vie et des milieux sociaux fréquentés.

Conclusion : des stratégies parentales face aux discriminations ethnoraciales

L'étude des stratégies de transmission identitaire et culturelle des parents au sein de couples mixtes africains-italiens met en lumière l'impact des contraintes sociales sur les choix parentaux. Au-delà des multiples facteurs déterminant la façon dont les parents natifs et migrants vont transmettre le patrimoine linguistique, culturel et religieux à leurs enfants (le genre, l'origine sociale, le statut socio-professionnel et économique, l'appartenance religieuse et culturelle, les relations avec les familles élargies) la perception du risque de stigmatisation à son égard prédomine dans leur démarche parentale.

Contrairement aux études antérieures, la stratégie consistant à accentuer la culture minoritaire du parent migrant n'apparaît pas comme une tendance suivie par les familles rencontrées. En revanche, le projet assimilationniste correspond à la stratégie d'invisibilisation de la mixité familiale tandis que le projet transculturel fait écho à la promotion d'une culture familiale mixte (Collet, 2019) familles africaine-italiennes. Nous avons vu que, quelles que soient les stratégies suivies, les parents envisagent ces choix de marqueurs identitaires comme des moyens de favoriser l'intégration de leur enfant dans la société italienne. Il apparaît que, dans un contexte socio-historique où les discriminations raciales vis-à-vis des noirs demeurent fortement ancrées, le risque de stigmatisation impacte les stratégies parentales de manière significative. Les rapports de domination à l'œuvre y sont caractéristiques d'une société post-coloniale (Lombardi-Diop & Romeo, 2015). Les formes de discriminations ethno-raciales vécues par le parent africain (contexte professionnel, familial, social, politique) et à travers les formes de prédominance de la culture italienne au sein du microsysteme familial, sous des formes implicites de domination d'une appartenance sur l'autre (par exemple dans la valorisation de l'apprentissage d'une deuxième langue européenne et non africaine) influencent les stratégies parentales. Les parents déploient des compétences afin de diminuer les facteurs de risque envers l'enfant. Face à ces constats, l'alliance éducative famille/services socio-éducatifs s'avère cruciale, à la fois pour soutenir les parents dans leurs tâches et favoriser la construction identitaire et sociale des enfants (Bolognesi & Lorenzini, 2018).

Bibliographie

- Bolognesi I. & Lorenzini S. (2018). *Pedagogia interculturale, Pregiudizi, razzismi, impegno educativo* [Pédagogie interculturelle. Préjugés, racismes, engagement éducatif]. Bologna: Bononia University Press.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presse Universitaire du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani, Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Caballero, C., Edwards, R. & Puthussery, S. (2008). *Parenting 'mixed' child: negotiate difference and belonging in mixed race, ethnicity and faith families*. London: London South Bank University.
- Callia, R., (2009). I matrimoni misti [Les mariages mixtes], in *Caritas/Migrantes, Dossier statistico Immigrazione 2009, XIX Rapporto sull'immigrazione*. (pp.118-125) Rome: Idos.
- Cerchiaro, F. (2017): 'In the name of the children': mixed couples' parenting analysed through their naming practices, *Identities*.
- Collet, B. (2019). Prénommer son enfant dans les couples mixtes. Stratégies d'ajustements interculturels et logiques de genre. *Recherches familiales*, 16.
- Colombo, A. (2014). *Figli, lavoro, vita quotidiana* [Enfants, travail, vie quotidienne]. Bologne: Il Mulino.
- Delcroix, C. (1993). Oppositions et complémentarités des stratégies familiales. *Hommes et migrations*, 1167, 26-29.
- D'Ignotti, G. (2010). *Diversi per camminare insieme. Conflitti coniugali e orientamenti educativi nelle famiglie miste* [Différents pour marcher ensemble. Conflits conjugaux et orientations éducatives dans les familles mixtes]. Lecce: Pensa multimedia.
- Favaro, G. (1996). Da radici diverse. Famiglia mista e scelte educative [Des racines différentes. Famille mixte et choix éducatifs]. In M. Tognetti Bordogna (Ed.). *Legami familiari e immigrazione: i matrimoni misti* (pp.127-138), Turin: L'Harmattan.

- Gozzoli, C. & Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali* [Migrations et familles. Parcours, liens et interventions psychosociales]. Bologna: Il Mulino.
- ISTAT (2015). *Statistiche report. Fecondità e Natalità della popolazione residente. Anno 2014* [Report de Statistiques. Fecondité et natalité de la population résidente. Année 2014]. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2017) *Rapporto annuale 2017. La situazione del paese* [Rapport annuel 2017. La situation du pays]. Rome: Istat. Consulté sur le site <https://www.istat.it/it/archivio/199318>
- Lajus, C. (2014). Le sfide e le risorse della genitorialità nelle famiglie "miste" [Les défis et les ressources de la parentalité dans les familles mixtes]. *Educazione interculturale*, 2(3), 317-329.
- Lajus, C. (2018). *Mixités familiales et stratégies éducatives parentales. Le cas des couples formés par un parent italien et un parent africain en Italie*, Thèse de doctorat, sous la co-direction de G. Bergonnier-Dupuy et A. Gigli, Paris, Université Paris X-Nanterre et Université de Bologne.
- Lajus, C. (2019). Liens transnationaux avec la famille élargie africaine dans les familles mixtes en Italie. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 46(2), 19-38. doi : 10.3917/rief.046.0019
- Lajus, C. (à paraître). Travail parental et éducation des enfants du point de vue des couples mixtes afro-italiens en Italie. *Revue des politiques sociales et familiales*. 134.
- Le Gall, J. & Meintel, D. (2014). *Quand la famille vient d'ici et d'ailleurs. Transmission identitaire et culturelle*. Presses de l'Université Laval.
- Lombardi-Diop, C., & Romeo, C. (2015). Italy's Postcolonial 'Question': Views from the Southern Frontier of Europe. *Postcolonial Studies*, 18(4), 367-383. doi:[10.1080/13688790.2015.1191983](https://doi.org/10.1080/13688790.2015.1191983)
- Milani, P. & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi. Una guida pratica* [L'entretien dans les contextes socio-éducatifs. Un guide pratique]. Rome: Carocci.
- Moro, M. (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob.
- Novara, C. & Verso, M.C. (2013). Dalla comunità alla famiglia: le coppie biculturali tra percezione di diversità, identità di luogo e stili educativi [De la communauté à la famille: les couples biculturels entre perception de diversité, identité de lieu et styles éducatifs]. *Mondi migranti*, 2, 157-178.
- Philippe, C. (2008). Être parents dans un couple mixte : éléments de réflexion. *Informations sociales*, 5, 149, 114-123.
- Therrien, C. & Le Gall, J. (2012). Nouvelles perspectives de la mixité conjugale : le sujet et l'acteur au cœur de l'analyse. *Enfance, familles, générations*, 17, 1-20.
- Varro, G. (2003). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris: Belin.

Thierry Malbert

Anthropologue - Laboratoire LCF

Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation

Directeur du département des Sciences Sociales

Directeur scientifique de l'observatoire de la parentalité de La Réunion

Université de La Réunion - Faculté des Lettres et Sciences Humaines

De la relation famille-école aux Cités de l'Éducation à La Réunion (Ecole élémentaire de Bras-Panon)

(Symposium 7 : De la cité de l'éducation à la cité de résilience)

Il s'agit bien de construire une « communauté éducative », définie dans la loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation comme étant un partage des rôles et des responsabilités entre partenaires visant à éduquer, instruire, former et préparer ensemble l'insertion sociale et professionnelle des élèves dans un cadre réglementaire précis. Ces derniers sont considérés eux-mêmes comme partenaires à part entière de leur propre co-éducation (G. Pithon, Asdih, S. Larivée, 2008). Au-delà de la sphère de l'intimité familiale et ses difficultés relationnelles sont posées la question de la co-éducation et celle de l'intégration sociale des parents. La famille s'y voit alors requalifiée comme élément d'un ensemble social plus vaste, que le fonctionnement en réseau permet de mieux appréhender (G. Neyrand, 2015). L'éducation prend tout son sens dans la mesure où elle s'insère dans une démarche plus vaste impliquant réellement tous les acteurs de la communauté éducative et en particulier les familles.

A travers le concept de co-éducation, apparaît la nécessité de rechercher une cohérence éducative entre les différents acteurs. Rapprocher les points de vue, partager la connaissance, co-construire un projet éducatif dans l'intérêt de l'enfant sont les pistes explorées par les programmes systémiques en éducation familiale et parentale. Y sont opposés les risques d'imposition de normes sociales, d'une guidance forcée des parents vers des pratiques éducatives jugées comme plus adaptées. Ce risque existe, il est donc nécessaire de l'appréhender avec la plus grande vigilance.

Nous entrons donc progressivement dans une dimension co-éducative dans laquelle famille et école vont éduquer ensemble (J.-P. Pourtois, 2014). La question de la co-éducation et la gestion des parents d'élèves peut se réaliser si ces deux instances construisent une relation de confiance à travers un partenariat. P. Perier (2005) précise quels sont les effets du partenariat famille-école. Selon lui, il existe deux aspects : d'une part, un impact sur la scolarité, induite par une relation positive entre la participation des parents (visites, réunions à l'école...) et les résultats scolaires de l'enfant. D'autre part, l'incidence sur l'image de soi des parents joue un rôle clé dans la construction du sens donné à l'école, et au-delà, dans les performances. Ces deux aspects nous laissent supposer que les enfants apprennent d'autant mieux que les échanges entre parents et enseignants sont centrés sur les apprentissages scolaires et animés d'une intention partagée de faire réussir l'enfant. L'offre du partenariat contribue à favoriser le rapport stratégique que certains entretiennent à l'école. D'autre part, l'incitation au partenariat se heurte à l'absence ou à la moindre fréquentation des familles déjà les plus à distance de l'école.

Comment passer d'une situation de défiance à une relation de confiance ? Les points cités ci-dessous sont les synthèses des analyses de terrain que nous avons menées auprès des actions mises en œuvre sur la relation famille-école dans les écoles primaires de la circonscription académique de la Ville du Port à la Réunion de 2015 à 2017 (T. Malbert, 2019).

Se donner du temps

- Se donner du temps notamment en échelonnant la rentrée afin de mieux connaître les parents et installer la confiance réciproque.
- Se connaître hors de l'école en organisant des sorties parents /enseignants hors des murs telles qu'une journée à la plage en début d'année avec des activités sportives et ludiques.
- Améliorer l'accueil et augmenter la présence des parents dans les murs. Faire entrer les parents pour le café des parents : café, groupe de parole, expert, animateur.
- Travailler sur une démarche d'inclusion de toutes les familles, en prêtant attention à une représentation de tous les parents à toutes les occasions.
- Bien communiquer avec les familles afin de renforcer la conscience que le jeune doit toujours être au cœur de la rencontre, et qu'il faut toujours au préalable préciser les règles de l'échange en termes de temps, de contenus et d'objectifs : les inviter et non les convoquer.
- Organiser le planning des rencontres et activités annuelles avec les parents. Proposer aux parents le choix parmi un éventail de possibilités pour leur participation effective à la vie de l'établissement.
- S'amuser ensemble : Proposer des rencontres sportives et créatives parents / enseignants / élèves.
- Organiser un pique-nique des parents le mercredi midi en début d'année, pour maintenir la communication.
- Proposer une journée des familles, avec et par les familles : partager la culture et la cuisine des parents.

« Faire avec les parents »

- Organiser des ateliers avec les parents autour d'un projet tel que le jardinage, la lecture de contes, les jeux de société.
- Inviter les parents dans les classes pendant les heures scolaires pour leur montrer comment on travaille dans la classe. Comprendre que ce n'est pas la réponse juste qui prime mais l'acquisition des connaissances.
- Valoriser les parents sur leurs savoir-faire, savoirs, répertorier les compétences des parents autour des savoir-faire traditionnels et établir un calendrier pour recevoir ces parents tout au long de l'année « les vendredis des parents ». L'action « les parents ont du talent », est un projet artistique qui valorise les savoirs des parents par les parents.
- Partager un repas-type « auberge espagnole » deux fois par an avec les parents.

« Rencontrer les parents différemment »

- Les parents sont invités à la dernière journée d'une classe pour que les enfants présentent leurs travaux. A cette occasion, les enfants s'expriment devant les parents dans la classe.
- Valorisation des travaux d'enfants « exposition » pour avoir une répercussion positive sur le climat de l'école.
- Apprendre ensemble en faisant intervenir une association ou instance extérieure à l'école. Exemple : rencontrer les pompiers avec une journée à l'école pour apprendre les premiers gestes de secours, parents présents. 2ème journée à la caserne.
- Favoriser les liens intergénérationnels dans la classe : les grands-parents sont invités à apporter leurs savoir-faire, histoires de vie : « les gramoums à l'école » (les anciens à l'école).
- Renforcer le lien famille-école sur les apprentissages et la pédagogie.

« Les enfants enseignent aux parents »

- Favoriser la mise à disposition « d'espaces parents » dédiés aux rencontres individuelles et collectives.

- S'appuyer sur les parents tuteurs : Faire intervenir les parents les plus dynamiques dans « l'espace parent ». Ces parents initiés vont soutenir et progressivement accompagner d'autres parents.

Les points relevés marquent tous une prise de conscience pour engager autrement la relation. Il s'agit d'éduquer l'enfant ensemble et de se donner les moyens pour qu'une dynamique d'actions puisse être créée entre la famille et l'école. Les acteurs de l'enseignement comme les parents les plus ouverts à l'école et au bien-être de leur enfant l'ont compris. D'autres sont sur la voie de ce nouveau paradigme.

Ces propositions tendent vers une nouvelle posture d'une école plus ouverte amenant le changement dans les regards réciproques et donc plus de confiance. On voit là le passage progressif d'une situation de défiance à une relation de confiance.

Le législatif et les instances éducatives vont dans le sens d'une ouverture à d'autres approches, cette fois avec les parents : écoute de leurs besoins, création d'espaces et actions pour maintenir et renforcer la relation. Cette forte volonté de changer de paradigme sur la place des familles dans l'école corrobore le développement sociétal institué depuis 50 ans dans lequel plus de liberté, d'égalité et de responsabilité sont données à l'humain afin qu'il renforce son pouvoir d'agir sur lui-même : l'empowerment.

Plus concrètement, on donne plus souvent la parole aux parents et le sens donné aux apprentissages est plus partagé. Les représentations des parents et des enseignants évoluent réciproquement.

Si cette dynamique tend à s'étendre et à toucher de plus en plus les acteurs de l'éducation, elle rencontre cependant encore des freins de la part de certains parents qui ne viennent toujours pas vers l'école. Parallèlement, même si les lois et dispositifs les y amènent peu à peu, certains établissements et enseignants restent quelque peu frileux à s'investir différemment avec les parents. La parole des enfants est encore peu prise en compte dans ces nouvelles approches de la place des familles dans l'école.

Face à ces freins, le concept inclusif de la Cité de l'éducation qui tend à intégrer tous les acteurs de l'éducation des enfants de la cité, apparaît structurant. Ce concept repose sur l'idée d'une communauté qui, articulant les sphères politiques, scientifiques et socio-pédagogiques (les parents, les enseignants, les intervenants sociaux, les entreprises...), fait du partenariat école-famille-société le substrat du processus éducatif. Ainsi, la reliance entre tous les acteurs de l'éducation de l'enfant semble une nouvelle étape pour dépasser la relation famille-école et l'englober dans une logique co-éducative globale. Le proverbe africain, « Il faut tout un village pour éduquer un enfant » reprend alors tout son sens même au cœur de nos urbanités.

Dans ce contexte, et situant notre domaine majeur de recherche sur le champ de l'éducation familiale, et plus précisément dans le réseau de l'AIFREF, au regard des nombreuses Cités de l'éducation créées dans le monde (RICE : Réseau International des Cités de l'Education) et de leur impact positif sur la reliance éducative, nous avons souhaité rendre possible l'existence d'une cité de l'éducation dans le département de La Réunion. Pour cela, nous avons mené diverses approches qualitatives auprès de différentes collectivités territoriales et éducatives : conseils municipaux, Académie de La Réunion, Université de La Réunion. C'est ainsi qu'un partenariat fut mis en place en 2016 à travers la charte des Cités de l'éducation signée entre la commune de Bras-Panon à l'Est de La Réunion, le rectorat de La Réunion et les Universités de La Réunion et de Mons. Cette Cité de l'éducation a permis de relier les acteurs de la socialisation de la jeunesse en leur permettant de mettre en œuvre ensemble des activités communes sur l'année. L'objectif de susciter le renforcement de la relation famille-école par la mise en place d'outils, notamment à travers les fascicules adaptés aux parents et aux enfants de maternelle.

C'est à travers un partenariat fort entre l'Académie de La Réunion, le réseau AIFREF, la CAF de La Réunion, l'Université de La Réunion, l'Observatoire de la parentalité de La Réunion et l'Université de Mons en Belgique que les publics (parents, enseignants, animateurs...) ont été formés afin de leur permettre de se mettre en lien et de renforcer leurs compétences éducatives au service des enfants et des parents.

La formation par groupe de public distinct a nécessité une ingénierie de formation que nous avons mise en œuvre avec le soutien de J.-P. Pourtois de l'Université de Mons. Le déploiement des activités reliant la famille et l'école autour des fichiers pédagogiques et de la mascotte « Polo le lapin », a été mis en place sur deux écoles maternelles.

Sous l'impulsion des enseignants, les outils ont été contextualisés à la culture réunionnaise (fichier et mascotte), notamment en adaptant les figures, images et supports pédagogiques au quotidien vécu : animaux, fruits et objets locaux.

Les formes de résilience s'observent tant sur les parents que sur certains enseignants. Les parents qui ont eu la possibilité de suivre la formation et d'entrer dans ce jeu de la valorisation par l'acte, apparaissent aujourd'hui complètement changés. Si nombreux vivent l'isolement en lien avec le non-emploi et à la précarité de leur quotidien (travailleur pauvre), la formation et les actions de la Cité de l'éducation leur apparaissent comme une main tendue de l'école vers leur famille. La dynamique a su éveiller un intérêt nouveau pour leur enfant, pour l'école et même au-delà pour eux-mêmes à travers la reprise d'une activité de formation et d'employabilité.

De même, ce principe de co-éducation touche certaines enseignantes qui se redécouvrent une nouvelle place dans la relation à l'élève, cette fois plus en lien avec l'univers de sa famille. Ce nouveau positionnement les stimule et les motive à nouveau pour évoluer dans leur carrière d'enseignante.

La Cité de l'éducation de la commune de Bras-Panon suscite des facteurs de résilience (T. Malbert, 2019) en dynamisant d'abord le réseau des acteurs (parent, enseignant). Elle influe par la suite sur la politique du rectorat. Au vu des effets positifs tant sur l'implication des parents que sur la motivation des enseignants à travailler autrement, l'inspectrice de la circonscription a désormais orienté ses approches et directives sur le concept de co-éducation. Désormais, tous les projets d'établissements de la commune construits entre les directions des écoles, les équipes pédagogiques et les parents, sont positionnés dans cette Cité de l'éducation sur le concept de co-éducation.

Depuis quatre ans, le concept de co-éducation bat son plein dans le sens où la reliance en confiance permet de créer des activités visant le développement cognitif, affectif, social et culturel des enfants. L'enrichissement éducatif des parents, l'accompagnement des professionnels de l'éducation dans le domaine des relations école-crèche-famille-communauté ainsi que la collaboration avec toute personne désireuse de contribuer à l'émancipation de la cité est aujourd'hui une réalité.

Terrain d'approche

Deux écoles élémentaires de la commune de Bras-Panon -à l'Est de La Réunion sur le littoral- : bilan de l'expérimentation.

- École « Ma Pensée »

Le bilan de l'action est fait en la présence de Mme Boyer, la directrice et deux enseignantes de petite et de grande sections. En 2019, trois ans après le début de l'action, cette école, fortement engagée dans le principe de co-éducation, est dans la continuité des actions.

Sur l'équipe des 6 enseignants formés sur le dispositif des cités de l'éducation, il ne reste que 4 enseignantes, deux sont partis à la retraite. Malgré cela, les activités de soutien aux parents sont nombreuses et les parents participent globalement. L'outil de transition Polo le lapin fonctionne bien. En effet, depuis 3 ans à présent, Polo sort dans les cartables vers les foyers. Polo s'est marié avec Pola et dans certaines classes ils ont des cousins : Pilou et Kalou ou bien une fratrie.

Chaque niveau de classe a un lapin mascotte de la famille de Polo. La dynamique des enseignants est forte sur cet outil, même si certains parents ne le retournent pas toujours immédiatement dans les cartables. D'autres parents jouent le jeu en remplissant le cahier de vie d'expériences vécues avec polo en fin de semaine. L'enfant s'exprime plus aisément en arrivant en classe et pendant l'activité.

Ainsi, après sa phase de lancement, l'outil est aujourd'hui bien positionné et les acteurs en ont parfaitement compris le but et les effets. L'objectif est atteint puisqu'il est un médiateur du langage, tous les enseignants le disent. Nous sommes là dans la phase de maturité de l'outil en contexte.

L'effet Polo a suscité l'accompagnement d'autres activités pour faciliter l'entrée des parents dans l'école. Dans « la classe sport », les parents viennent faire de l'activité physique dans l'école ; dans « la classe jardinage », ils investissent les espaces verts de l'école pour y cultiver des légumes. Les parents entrent dans la classe et participent avec Polo à ces nouvelles activités.

Aussi, les maîtresses usent d'un protocole pour inciter les parents à s'investir. Ces conseils figurent dans le cahier de vie qui accompagne Polo dans les familles. Il y est par exemple indiqué, que les parents doivent bien s'occuper de Polo, lui trouver un coin pour dormir, lui lire une histoire...

En grande section, les enseignantes proposent que des jeux sortent avec Polo, afin que les parents puissent davantage jouer avec leur enfant. Ces compléments permettent de développer et de maintenir le lien parent-enfant.

A partir des Cités de l'éducation, d'autres initiatives sont nées au sein de l'école.

Lors des APC (Atelier Après la Classe), les parents sont accueillis en groupe dans la classe. Après les cours, le maître leur explique la pédagogie et son rôle dans la classe, par la suite souvent les parents jouent tous ensemble avec les enfants et l'enseignant.

Nous remarquons que les pères viennent désormais beaucoup plus nombreux. Ces pratiques amènent les parents à être plus en confiance dans l'école. La méthode d'intervention est comprise et les parents apprennent à se connaître, entre eux les reliances prennent forme.

L'atelier « Les parents ont du talent », souvent mis en place le vendredi après-midi, permet aux parents qui le souhaitent de diffuser leur passion, talents et hobbies, aux enfants directement en classe. Cette activité bien menée permet de gagner rapidement la confiance et l'engagement des parents. A chaque séance ces derniers sont plus à l'aise et s'investissent plus « ils apportent des graines pour l'atelier plantation ».

La démarche inclusive de la co-éducation fonctionne ici très bien. La direction qui met en avant cela dans son projet d'établissement, consulte désormais plus souvent les parents. Ces derniers se sentent écoutés et valorisés, ils entrent ainsi plus facilement dans l'enceinte de l'école et demandent à s'investir différemment.

« On dit aux parents que l'on a besoin d'eux et que l'école c'est eux ». Une maîtresse de grande section maternelle.

Désormais au-delà du cycle 1 (les maternelles), les actions de co-éducation s'étendent en cycle 2 (CP, CE1 et CE2). « Les parents qui ont connu ce type de relation en maternelle sont désormais en attente et souhaitent s'investir bien au-delà de la maternelle, dans toute la scolarité de l'enfant » Enseignante du CE2.

A partir de Polo, les parents font à présent des ateliers de mathématiques, l'ambiance en classe se trouve modifiée et les parents se sentent investis d'une mission nouvelle. Les effets sont directement perceptibles sur le comportement des enfants. En effet, parmi les plus introvertis d'entre eux, peu à peu, ils arrivent à s'ouvrir, ils sont plus dynamiques et moins timides : « Leur visage change lorsqu'ils sont avec leurs enfants dans la classe » Enseignante du CP.

Faisant le constat de cette dynamique, la direction de l'école stipule haut et fort que l'on a toujours besoin des parents. La Cité de l'éducation tend au développement des relations de confiance et tend à adoucir les contacts. Les commentaires négatifs sur l'école ont presque tous disparu et les relations sont plus calmes.

Trois ans après le lancement de la Cité de l'éducation, l'action Polo le lapin avec le fascicule a complètement évolué, les enseignants se sont adaptés. Si les fascicules ne sont presque plus utilisés, cet outil reste l'élément déclencheur de la politique de co-éducation dans l'école et dans tout le bassin EST de l'île. L'inspectrice de l'académie travaille désormais beaucoup plus largement sur le concept de co-éducation dans toutes ses approches.

Diverses actions sont mises en place :

- Le projet Maloya, avec les parents chanteurs et musiciens.
- Le projet gâteau recette ancienne : Galette de manioc, confiture papaye, bonbon coco.

Le point qui est à présent à travailler est celui qui concerne la construction du réseau de parents relais ou référents.

Ecole Maternelle Centre

Le projet de co-éducation commence à porter ses fruits, il convient de constater que dans cette école les relations se construisent avec plus de temps.

Dans chaque classe, Polo apparaît en trois exemplaires identiques. Ces trois mascottes sortent le mercredi toutes les trois en même temps, accompagnées du cahier de vie. Une note explicative pour les parents précise le dispositif. Parfois les familles ne veulent pas ramener Polo ou le cahier car ils se l'approprient.

D'autres projets de co-éducation sont apparus dans l'école :

- Matinée sportive avec les parents : les parents viennent encadrer des groupes de 4 élèves sur les stands tenus par les enseignants. Les parents sont nombreux à venir, beaucoup ont du temps du fait qu'ils ne travaillent pas.
- Matinée jeux d'eau : sur le même principe avec des mini piscines...
- Les ateliers (APC) avec les parents, le soir après la classe (2h parent par période) permettent d'entrer dans de réels temps d'échange avec les parents.

La direction de l'école oriente désormais davantage la logique co-éducative avec les parents à partir de sorties ou de manifestations ponctuelles. Les parents se manifesteraient davantage lors d'actions collectives, que lors de relations individuelles et répétitives.

Les projets de créer une Cité de l'éducation à dimension départementale ou régionale, se met petit à petit en place à La Réunion.

Cette résonance tend à se déployer au niveau des autres établissements de l'Académie de La Réunion, comme au niveau des collectivités territoriales (Mairie) du Département de La Réunion. Depuis la rentrée 2019, une seconde Cité de l'éducation a ouvert sur la commune de l'Entre Deux, dans le sud de l'île. La pandémie freine quelque peu son développement actuel, mais les volontés sont fortes pour tisser des liens et l'espoir demeure.

Notre participation dans le montage du partenariat comme dans le déclinement des actions de formation et de supervision, à travers un recherche-action sur trois ans, permet aujourd'hui d'obtenir une expertise scientifique de qualité. A partir de ces travaux et analyses, les collectivités, pouvoir publics et politiques, obtiennent des éléments objectifs tant sur la méthodologie de la mise en place du dispositif, que sur ses effets dans l'implication des parents envers l'école et sur le renforcement de leurs compétences éducatives. Notre recherche et nos investissements sur le territoire suscite là plus de confiance et d'empowerment collectif à œuvrer pour plus de lien et de compréhension de la diversité.

La Cité de l'éducation de La Réunion rejoint ainsi le RICE (Réseau International des Cités de l'Education), présent dans une large partie de l'Europe et de l'Amérique du nord. Les analyses comparatives des différentes Cités de l'éducation sont faites tous les deux ans lors du congrès scientifique organisé par l'AIFREF. Celui-ci organisé à La Martinique en 2019 a eu pour thème la problématique de la résilience au travers du dispositif des Cités de l'éducation.

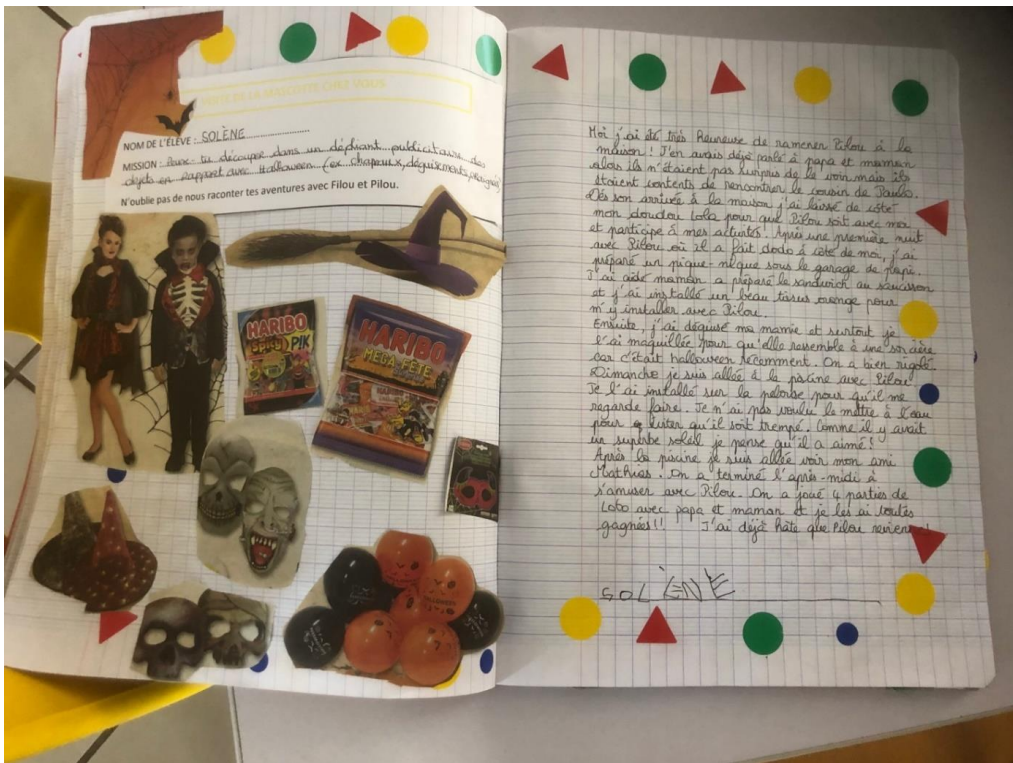
Bibliographie

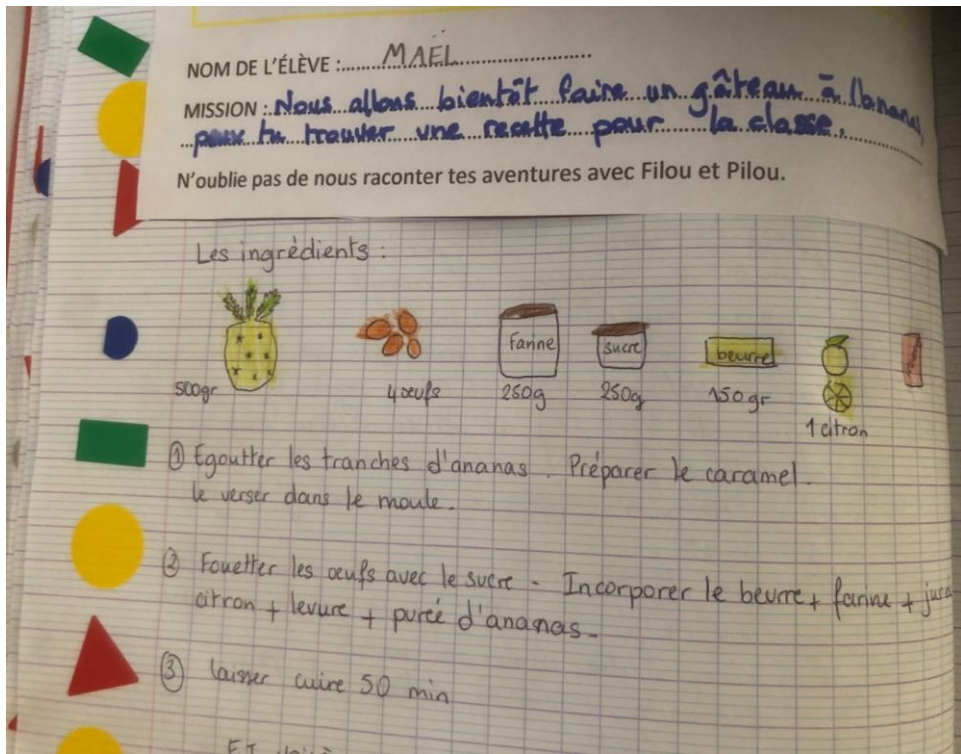
- Larivée, S.J. (2008), « Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire », in E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 219-247.
- Larivée, S., Kalubi, J.C., Terrisse, B., (2006), « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite », *Revue des Sciences de l'éducation*, 32 (3), p. 525-543.
- Malbert, T. ; Pithon, G. (2016), « Education familiale dans l'océan Indien », *Revue Internationale en Education Familiale*, n°38, Paris, L'Harmattan.
- Malbert, T., Pithon, G. (2016). La transmission des valeurs sociales et familiales dans l'océan Indien. Présentation du dossier. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 38. L'Harmattan.
- Malbert, T. (2017), « Emergence d'une culture indianocéanique, leviers et perspectives ? », in *Dire l'océan indien*, Observatoire des Société de l'Océan Indien, Université de La Réunion.
- Malbert, T. (2017), *Le rôle et la place du père à la Réunion*, Etude de l'observatoire de la parentalité de La Réunion.
- Malbert, T. (2017), « De l'éducation aux valeurs humaines et sociales à l'apprentissage du "vivre ensemble" : l'école des valeurs et la discutthèque à La Réunion », *Revue de l'observatoire de la parentalité de La Réunion : info-parentalité*.
- Malbert, T. (2018), *Les classes passerelles dans l'académie de La Réunion. Evaluation du dispositif*, Académie de La Réunion, Observatoire de la parentalité de La Réunion.
- Malbert, T. (2019), « Soutien à la parentalité, ambiguïté ou certitude dans l'accompagnement des pratiques éducatives : le dispositif vacances / famille », *Regards critiques sur la relation*

- école/familles*, M.-A. Lenoir et L. Pelletier (dir.), Edition Des Archives Contemporaines (Parution 2019).
- Malbert, T. (2019), « La relation famille-école à la Réunion, vers quel nouveau paradigme ? », in *Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace familial et scolaire dans l'Océan Indien : vers une démarche intégrative des différents points de vue exprimée ?*, M. Lebon-Eyquem (dir.), Saint-Denis, PUI (Presse Universitaire Indianocéanique), p. 313-333.
- Malbert, T. Cumbe, C. (2019), « L'observatoire de la parentalité de l'océan Indien : Regards croisés sur les familles du Mozambique », in *Le Mozambique et canal du Mozambique. Un espace à l'heure des opportunités et défis*, F. Folio, M.-A. Lamy-Giner (dir.), PUI (Presse Universitaire Indianocéanique), p. 55-73.
- Malbert, T. (2021), *La pluri-parentalité dans le contexte de la société réunionnaise*, PUI (Presse Universitaire Indianocéanique) (sous presse).
- Malbert, T. (2021), *La monoparentalité à La Réunion*, Etude. Observatoire de la parentalité de La Réunion (sous presse).
- Neyrand, G. (2015), « Ambiguïté de la valorisation de la coéducation à une époque de sur-responsabilisation parentale », *Recherches Familiales*, n° 12, p. 279-288.
- Perier, P. (2005), *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, coll. « Le sens social », Presses Universitaires de Rennes.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (2013), « Des cités de l'éducation, une synergie politique, scientifique et sociopédagogique », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°34.
- Pourtois, J.P., Houx, M., Desmet, H. (2015), « Mise en œuvre d'un projet de co-éducation : dynamique enseignante efficace versus inefficace », *Revue internationale de communication et de socialisation*, vol. 2, n° 2, 2015.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (2015), *L'éducation émancipatrice – de la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Editions Philippe Duval.
- Seraphin. G. (2015), « Politique de la parentalité : que dit-elle de la politique familiale ? Réflexion à propos de deux ouvrages récents », *Revue des politiques sociales et familiales*, n°121, p. 91-96.
- Serbatier. S., Milani, P., Gioga, G. (2011), « Programmer pour mieux intervenir : construire l'intervention éducative avec des enfants et des familles vulnérables », *Précarités et éducation familiale*, p. 249-256.
- Simonin, J., Wolf, E. (2003), « Familles et école à La Réunion. Regards anthropologiques et sociologiques », in *École et éducation*, Univers créoles 3, Paris, Économica-Anthropos, p. 143-168.













Bonjour les enfants,
Nous sommes Pilou et Filou, des cousins
de Polo. Nous vous avons vu travailler.
Comme vous êtes sages et grands!

Mais ne vous inquiétez pas nous ne
sommes pas perdus nous sommes juste
venus voir comment se passe la vie des
enfants à l'école.



Nous aimerions bien rester un peu avec
vous dans la classe.



Mais nous ne savions pas si vous
accepteriez deux petits lapins dans votre
classe.

Si vous êtes d'accord avec notre venue,
alors frappez très fort dans vos mains et
après la sieste nous vous rejoindrons.



Gérard Destefanis

1^{er} Adjoint au Maire

Ville de Beausoleil – France

Nathalie Lopez

Directrice Générale Adjointe

Ville de Beausoleil – France

Projet Erasmus+ - R.E.I.C. Réseau d'Echanges, d'Interculturalité et de Co-éducation

(Symposium 7 : De la cité de l'éducation à la cité de résilience)

Introduction

Le projet R.E.I.C. Réseau d'Echanges, d'Interculturalité et de Co-Education est né de l'expérience des Cités de l'Education. La Ville de Mons en Belgique comme la Ville de Trévise présentent avec la Ville de Beausoleil la similitude d'accueillir sur un territoire de nombreuses communautés issues de pays étrangers, et sont confrontées à des problématiques d'insertion liées notamment à la non-maîtrise de la langue de leurs pays d'accueil par les enfants scolarisés et leurs parents.

Dans ce contexte, l'objectif de l'Université de Mons était de favoriser le développement optimal de l'enfant dans sa famille et à l'école maternelle dans une perspective de lutte contre les déterminismes sociaux et scolaires et ce en développant l'acquisition de ses compétences de langages et en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille, par un travail conjoint de co-éducation.

C'est ainsi que Beausoleil signe la Charte de la Cité de l'Education le 7 février 2017 qui repose sur l'idée d'une communauté qui, articulant les sphères politiques, scientifiques et socio-pédagogiques (les parents, les enseignants, les intervenants sociaux, les services des collectivités tournés vers les familles, l'enfance et la jeunesse), fait du partenariat école-famille-société, la base du processus éducatif.

Le projet ERASMUS + R.E.I.C. de Beausoleil présente un système de co-éducation amenant à croiser les regards différents des parents, des politiques du territoire, des enseignants et des partenaires sociaux pour un même objectif : la réussite de l'enfant.

Beausoleil – 06240 - France

Beausoleil est une jeune commune de 13 684 habitants, elle est la 13^{ème} Ville du Département des Alpes-Maritimes. Sa population se caractérise par une très forte proportion d'actifs. En croissant de Lune autour de Monaco, avec une superficie de presque 3 km².

Elle est composée de trois quartiers bien délimités : Les Moneghetti, le Centre, et le Ténao. Ces trois quartiers sont géographiquement isolés les uns des autres, conséquence de la topographie urbaine particulière et ils sont tous frontaliers de la Principauté de Monaco.

Ville multiculturelle, Beausoleil voit sa population composée de 40% d'habitants d'origine étrangère soit le plus fort taux de population immigrée de la région Provence Alpes Côte d'Azur. 3^{ème} Ville de France, Métropolitaine de plus de 10 000 habitants, en termes de population d'immigrés. Dans nos écoles, 80% d'enfants n'ont pas le français pour langue maternelle.

Les données démographiques sont également atypiques. En 10 ans, Beausoleil a accueilli 300 nouvelles familles, soit près de 600 enfants supplémentaires.

Les partenaires du projet R.E.I.C.

Le Maire, les Elus et les Services Municipaux de la Ville de Beausoleil : porteur du projet

L'Inspection Académique de Nice : Jean-Marc MESSINA, Inspecteur de l'Education Nationale, Fabienne BATTAGLIA et Bernard CURTI, Conseillers Pédagogiques

L'Ecole Paul Doumer : Equipe de Directeurs - Julien SENS-OLIVE et Michel TCHERNIATINE

L'Ecole des Cigales : Equipe d'Emmanuelle ROULANT, Directrice Elémentaire

L'Association de Parents d'Elèves

L'Université de MONS, l'Association « ASBL » « Education et Famille » représentée par

Jean-Pierre POURTOIS : Professeur Emérite de l'UMONS

Huguette DESMET : Professeur Emérite de l'UMONS

dont l'objectif est de favoriser le développement optimal de l'enfant dans sa famille et à l'école maternelle, dans une perspective de lutte contre les déterminismes sociaux et scolaires et ce en développant l'acquisition de ses compétences de langages et en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille, par un travail conjoint de coéducation.

Monsieur POURTOIS et Madame DESMET ont été pour nous les personnes qui nous ont transmis l'apport scientifique et pédagogique, l'apport méthodologique de la recherche tout au long du projet. Une véritable caution scientifique.

Madame DESMET s'est attachée à réaliser, un guide en 10 livrets d'accompagnement des familles, pour des rencontres éducatives à utiliser par les professionnels de l'enfance.

La Municipalité de Trévise couvre un territoire de 55 km² et compte environ 83 000 habitants dont 12% sont d'origine étrangère. Ville multiculturelle qui commence à développer de nouvelles activités et projets qui impliquent l'inclusion-intégration des personnes d'origine étrangère. La ville a adhéré au réseau international des cités de l'éducation (R.I.C.E.) en septembre 2015. Cette adhésion fédère des aspects novateurs liés à la recherche-action, recherche-formation dans toutes les écoles de la ville. Les principaux objectifs de ce projet serviront de leviers pour la mise en place du projet REIC/Erasmus+ avec les partenaires européens.

L'Université IUSVE (Institut Universitaire Salésien Venise) accueille 2000 étudiants et 160 enseignants ; elle est divisée en 2 campus située à Venise et Vérone. Elle est reliée à 5 universités salésiennes italiennes et à un réseau international (90 universités sur 5 continents). C'est une institution dans laquelle la communauté universitaire base ses cours et ses initiatives de formation en réponse aux besoins culturels et socio-éducatifs des défis et problématiques actuels. Le IUSVE est le référent de pilotage qui prévoit les actions scientifiques.

La mission du IUSVE est favorisée par un dialogue constant et transdisciplinaire entre 3 départements (Psychologie, Pédagogie et Communication). Ce réseau est un levier important dans la dissémination du projet REIC. Depuis 2009, le IUSVE a initié une collaboration significative et constante avec le Professeur POURTOIS. Celui-ci a donné des conférences sur la coéducation et l'épistémologie de la recherche dans le cadre du Master IUSVE pour les coordinateurs psychopédagogiques.

Le Professeur Nicola GIACOPINI, Directeur du Département de psychologie et Vice-Président de l'Université de Venise/Mestre et le Professeur Anna PILERI, Responsable de la Coordination de recherche et relations internationales ont été les supports scientifiques du projet, les apports sur la méthodologie de recherche et d'analyse.

Le constat commun

Le projet R.E.I.C. Réseau d'Échanges, d'Interculturalité et de Co-Education est né de l'expérience des Cités de l'Éducation. Les Villes de Mons, d'Herstal et de Jemappes en Belgique, comme la Ville de Trévise, présentent avec la Ville de Beausoleil la similitude d'accueillir sur un territoire de nombreuses communautés issues de pays étrangers, et d'être confrontées à des problématiques d'insertion liées notamment à la non-maîtrise de la langue de leurs pays d'accueil par les enfants scolarisés et leurs parents.

- Des difficultés de dialogues. Une méconnaissance mutuelle des parents et des partenaires.
- Des monologues qui ne font pas dialogue. Des mondes souvent parallèles qui s'ignorent au mieux.
- Des regards différents des parents, des politiques du territoire, des partenaires sociaux pour un même objectif : la réussite des enfants mais avec des attentes normatives différentes voire opposées.

Finalité du projet R.E.I.C.

Le projet est soutenu par le Réseau International des Cités de l'Éducation (RICE), la Ville de Beausoleil a signé sa première adhésion à ce réseau, en septembre 2016.

Le projet ERASMUS + R.E.I.C. présente un système de co-éducation amenant à croiser les regards différents des parents, des politiques du territoire, des enseignants et des partenaires sociaux pour un même objectif : la réussite des enfants.

Ce projet vise à agir **en réseau**, en partenariat et susciter, créer un écosystème éducatif à partir d'un territoire, une volonté de cultiver, de multiplier les **échanges** ; de susciter l'empathie entre les personnes, entre les groupes, entre les systèmes qui sont en interactivité/action, **pour arriver à une Emancipation de l'enfant et de tout un chacun.**

R : RESEAU

Le réseau est le fil conducteur qui structure notre projet. Il fédère des partenaires de compétences, de cultures et de champs d'actions différents pour créer des synergies complémentaires au service de l'écosystème éducatif de chaque territoire.

Notre réseau européen s'articule autour des politiques, des chercheurs, du personnel de terrain unissant ainsi le pouvoir, le savoir et le vouloir.

E : ECHANGE

Les échanges ont nourri notre réflexion tout au long du projet à travers les mobilités à la découverte des territoires, les conférences interprofessionnelles et les événements de dissémination.

Ce croisement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, d'idées et de projets, a permis de partager des valeurs éducatives communes et de construire une communauté de connaissances pour contribuer à l'émancipation de chaque acteur du territoire.

I : INTERCULTURALITE

Le constat de métissage et de diversités culturelles commun à nos territoires a été une force de transformation de chaque acteur et une ouverture pour une meilleure compréhension de l'autre.

Elle devient alors une plus-value dans l'appropriation des codes du bien vivre ensemble à égale dignité.

C : CO-EDUCATION

Au-delà de l'école et du milieu familial, les enfants s'épanouissent au contact des acteurs du territoire. C'est cet écosystème éducatif cohérent, sécurisé et bienveillant qui accompagne chaque enfant vers une meilleure compréhension du monde et l'invite à en devenir acteur.

L'enfant devenu enseignant impacte alors toute la communauté, qui devient une véritable Cité de l'Éducation.

Présentation des recherches-actions mises en place sur le territoire

L'ensemble des actions présentées ci-dessous ont été pensées, réfléchies et mises en application :

- ✓ La mascotte de Polo le lapin : c'est un dispositif autour du langage, pensé par les Professeurs Emérites Belges. Il crée du lien entre la famille et l'école. Il peut être décliné sous d'autres formes comme un chameau en Égypte.
- ✓ Des passerelles entre les acteurs de l'enfance : une passerelle de la crèche à l'école maternelle, où les assistantes maternelles accompagnent les enfants et les parents à l'occasion de la rentrée scolaire pour découvrir ensemble les lieux, rencontrer et échanger avec la nouvelle équipe enseignante ; les classes ouvertes avec la crèche où les enfants de la crèche se retrouvent, une fois par semaine, autour de jeux avec les enfants de maternelles.
- ✓ Des passerelles entre la famille et l'école à travers le cahier de réussites. Le cahier des réussites de chaque élève permet d'identifier les apprentissages effectués à l'école, à la maison, dans la ville, etc. C'est un véritable outil de liaison du parcours de réussites de l'enfant. Une co-éducation en famille, entre parents, enseignants, fonctionnaires et élus, main dans la main.
- ✓ Les jeux de société en famille : Un dimanche par mois, les parents organisent une journée « jeux de société en famille » et des soirées sans télé.
- ✓ Des échanges intergénérationnels avec la maison de retraite, autour de chorales, du jardinage et de jeux de société. La volonté municipale de travailler ensemble sur l'aspect culturel a conduit à l'organisation d'une chorale intergénérationnelle et inter partenariale à l'occasion des fêtes de fin d'année au sein de l'école.
- ✓ Mise en place de conférences-débats ouverts au public ciblé par le projet ainsi qu'à l'ensemble de la population de Beausoleil. La Municipalité a ainsi accueilli Jean-François BERNARDINI sur le thème de la « Non-violence, un équipement de vie » ; Philippe MEIRIEU sur le thème de « Quelle pédagogie pour éduquer ensemble Aujourd'hui ». Monsieur MEIRIEU a visité les sites sur lesquels les actions de co-éducation sont mises en œuvre, a rencontré nos anciens de la Maison de Retraite, un échange intergénérationnel autour d'un jeu de société avec les élèves élémentaires de l'école Paul Doumer ; Conférence « Rencontrer les Parents Autrement » par Berthe LECOCQ. Et pour terminer, la conférence de Monsieur Boris CYRULNIK sur le thème « Education et Résilience » (tables rondes organisées avec les partenaires recherches du projet Jean-Pierre POURTOIS ; Huguette DESMET, Anna PILERI, Nicola GIACOPINI et les équipes enseignantes, parents, fonctionnaires et Elus).
- ✓ Mise en place d'une bibliothèque multi-langues, des ateliers multi-langues, de sac à albums, de cahier autour du monde qui retrace les origines des membres des familles de chaque enfant.
Création d'un portfolio des langues, une production qui a beaucoup été influencée par le cahier de progrès et de réussites. Cet outil co-éducatif a été largement mis en place par les enseignants pour que les parents puissent à tout moment suivre l'évolution des apprentissages langagiers de leur enfants.

- ✓ Mise en place de l'action « Star de la semaine » qui met en avant un élève tout au long de la semaine proche de son anniversaire. Cette action permet à l'enfant de s'exprimer pour mieux être connu et à gagner de la confiance en prenant la parole devant le groupe de la classe.

Les autres actions coopératives mises en œuvre, réunissant les parents, enfants, enseignants et la municipalité : des actions de bricolage ; la Bricol' à l'école' ; la peinture dans la cour de récréation.

Autour d'un projet municipal de création d'un équipement collectif (parc de stationnement), un espace a été réservé pour la création d'un jardin potager partagé dans le lequel les enfants, enseignants, parents et résidents du quartier ont pu créer un espace de jardinage partagé. Les enseignants ont créé un atelier pour que tout enfant qui embellit sa ville en la fleurissant devienne un citoyen responsable de sa cité.

Instauration d'un banquet de la co-éducation en décembre et juillet permettant de réunir l'ensemble des acteurs en toute convivialité, l'occasion d'échanger et de penser à l'organisation d'autres actions pour la rentrée prochaine.

L'ensemble de ces recherches-actions mises en œuvre sur le territoire, ont été validées et transmises à l'agence Européenne et sont consultables sur leur site.

Conclusions

Depuis de nombreuses années la ville de Beausoleil s'inscrit de façon permanente dans la recherche du mieux vivre ensemble, sur l'ensemble de la cité. Dans cet esprit, elle a été rapidement amenée à réfléchir sur L'ENFANT, LA FAMILLE, et plus généralement sur L'EDUCATION DE L'ENFANT, mais aussi sur celle des parents, des enseignants et des différents acteurs de la vie citoyenne. Tout naturellement, le concept de « Cité de l'Education » s'impose à Beausoleil, qui avait dégagé le processus sans lui donner de nom.

L'engagement de la Municipalité dans ce projet européen aura permis aux Enfants, Enseignants, Citoyens, de s'ouvrir à l'autre. Les réflexions permanentes, les échanges ont permis de construire une véritable éducation participative, collaborative, voire démocratique, ce qui est de plus en plus galvaudée dans un monde toujours plus individualiste.

L'ensemble des moyens et des actes mis en œuvre ont permis à la Ville de Beausoleil, de devenir une véritable Cité de l'Education, de Co-éducation et de Résilience. Cet accompagnement permanent est un véritable levier qui a permis à notre Cité d'entrer également dans le cercle des « Cités de la résilience ».

Pour les enseignants, ce projet a permis d'élargir leurs horizons et de reconsidérer leur position éducative. Il a multiplié leurs forces et leur envie de changement dans un souci constant d'améliorer les apprentissages de l'élève.

La Co-éducation est complémentaire des nouvelles pratiques d'enseignement. Les relations avec les parents, les élèves, les autres enseignants de l'école maternelle et élémentaire, furent améliorées et renforcées.

Ce projet a permis la création de nouveaux liens, de nouvelles relations avec des partenaires allant de la crèche à la maison de retraite. Nous avons pu trouver par l'implication des fonctionnaires municipaux, des partenaires privilégiés pour communiquer et faire avancer les projets toujours dans l'intérêt de l'enfant.

Les relations se sont multipliées et améliorées au travers de l'entraide et des multiples actions menées par l'Association des parents d'élèves. Les relations entre parents et enseignants sont plus apaisées, calmes, posées, bienveillantes et compréhensives.

Les parents participent à des actions de co-éducation au sein de l'école, notamment à travers les dispositifs permettant de faire entrer l'école dans les familles, directement à la maison. Ces dispositifs ont permis à chaque parent de mieux comprendre la vie de leurs enfants à l'école et de mieux en apprécier la réussite.

Les dispositifs de co-éducation ont permis un meilleur accompagnement des parents dans la réussite des enfants.

Les relations avec les élèves en sont améliorées par plus de compréhension et d'échanges avec leurs parents.

Les relations entre enseignants ont évolué de manière positive, par des échanges d'idées, de pratiques pédagogiques et de projets collectifs de co-éducation.

Ce projet ERASMUS + est une véritable Rencontre Humaine : Une expérience incroyable à la fois professionnelle et humaine, ce projet nous a tous fait grandir, éducateurs, parents, élus et citoyens, il a fédéré des gens qui travaillaient à côté depuis des années sans jamais se voir. Ce projet a permis une mise en valeur des savoirs et des compétences de chaque partenaire enrichi par le partage et l'entraide.

C'est une prise de conscience des acteurs des services de la ville, notamment dans leur rôle éducatif au sein de la Cité. En termes d'action politique, ce projet a permis de créer de l'empathie entre les organismes, de l'empathie envers les citoyens qui ont une mission sociale et éducative en vue de développer l'émancipation de l'ensemble de la population. Les résultats qui émergent de ces travaux sont une véritable source d'équilibre dans la vie de notre cité.

Perspectives

Nous avons tous à cœur de continuer à faire vivre ce projet à travers les Cités de l'Education,

Le thème du Congrès nous paraît être approprié pour atteindre une nouvelle frontière, celle qui permet à chaque citoyen de devenir un tuteur de développement, voire un tuteur de résilience.

Que chaque enfant de Beusoleil devienne un enfant citoyen enseignant !

La Ville de Beusoleil prévoit la création d'une association sur Beusoleil permettant de poursuivre le projet sur la base de l'évaluation des résultats, avec les partenaires initiaux (Chercheurs, Enseignants, Directeurs d'école, Parents, Educateurs, Enfants et Elus)

La Ville entreprend les démarches pour s'inscrire au sein du programme interministériel et partenarial des « Cités Educatives » en vue d'élaborer un projet ambitieux de « territoire à haute qualité éducative » susceptible de recueillir le label national de « cité éducative » ;

La Ville se porte également candidate pour organiser sur son territoire, le Congrès de l'AIFREF de 2023.

Le travail accompli durant ses trois années va se poursuivre et va s'amplifier pour rester dans un intérêt de l'enfant, des parents, et de l'ensemble des acteurs de la Cité.

La Ville va poursuivre son développement en matière de politique éducative et culturelle ouverte à tous les publics pour favoriser le lien social et transmettre un héritage éducatif et culturel auprès des jeunes qui deviendront les citoyens de demain.

Berthe Lecocq-Roosen

ASBL « Education et Famille »

UMONS - Belgique

Rencontrer les parents autrement « RPA », tuteur de résilience

(Symposium 7 : De la cité de l'éducation à la cité de résilience)

Introduction

Sensibilisées aux possibilités d'amélioration langagière des enfants de 3 à 6 ans, particulièrement issues de milieux précarisés, les écoles communales de la Ville de Herstal adoptaient la démarche « Eduquer avec Polo le lapin ».

En décembre 2014, cette cité de la région liégeoise (Belgique) signait la Charte des Cités de l'Education.

Dès lors, il s'agissait de développer davantage des pratiques de Co-Education dans toutes les entités scolaires...

Des démarches déjà initiées se généraliseront, à la demande de l'Inspectrice communale, Pascale Steffens, dès la rentrée scolaire 2017.

Cette Co-Education sera positive surtout entre enfants et enseignants, les parents restant parfois un peu en dehors du processus !

C'est pourquoi, dès la fin août 2016, une nouvelle approche des parents sera tentée grâce à une formation spécifique d'enseignants volontaires et, à chaque rentrée scolaire, un nouveau groupe sera constitué.

C'est ce qui fait l'objet de la première partie de cet article « Rencontrer les Parents Autrement » et l'auteur est B. Lecocq.

Mais une Cité de l'Education doit également associer organisations et institutions hors écoles. La Ville de Herstal, fidèle aux engagements pris en signant la Charte du RICE, va donc interpeller des citoyens à divers niveaux... Cette démarche est relatée dans la seconde partie de l'article sous la plume de P. Steffens, membre de divers collectifs communaux.

On y lira par quels chemins la Co-Education s'est installée afin de répondre à l'adage « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ».

Après quatre années de pratique, les observations permettent de tenter cette affirmation : une Cité de l'Education est le point de départ pour construire une Cité de Résilience.

1. Rencontrer les parents autrement « RPA », tuteur de résilience (B. Lecocq)

La plupart du temps, la Co-Education au niveau scolaire met en scène les enseignant.e.s et les parents, par le truchement des élèves... C'est en effet, à leur profit que se construit une Co-Education. Mais les enseignant.e.s se plaignent du manque d'engagement des parents d'élèves : participation trop faible aux rencontres organisées, peu de « rendement » des essais de transfert à domicile, des apprentissages dont les élèves sont porteurs.

Alors dans la Ville de Herstal (Liège-Belgique) l'Inspectrice de l'Enseignement fondamental Communal, Pascale Steffens, et moi-même avons conçu un nouveau modèle d'intervention... Rencontrer les Parents Autrement, nouvelle facette du concept de la Co-Education.

Il s'agit de construire une meilleure relation entre les divers responsables de l'enfant. Pour atteindre cet objectif, nous tablons sur une formation spécifique des enseignant.e.s.

Car, si les institutrices/instituteurs des écoles maternelles et primaires sont généralement formé.e.s pour encadrer des élèves et enseigner, elles (ils) sont rarement préparé.e.s à collaborer ou mieux, à coopérer avec les parents dans une action éducative.

Un terrain d'action

En décembre 2014, la Ville de Herstal signa la Charte du RICE³¹ et devient Cité de l'Education. Par le biais des documents « Polo le lapin », les démarches pédagogiques entrent dans l'enseignement maternel mais très vite le projet de Co-Education intéresse d'autres niveaux de l'enseignement et d'autres instances communales comme le décrira plus loin P. Steffens, et cela en vertu du proverbe africain « *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* ».

Bientôt les initiatives naissent avec succès dans le réseau communal³², mais les parents d'élèves restent difficiles à intégrer dans le projet de Co-Education.

Si l'on veut mener des démarches de Co-Education, il est souhaitable de prendre en compte la manière dont parents et enseignant.e.s se considèrent, la manière dont parents et enseignant.e.s « se voient ». Nous faisons ici référence aux « Regards croisés » issus de l'analyse systémique stratégique³³ et à l'écosystème tel que proposé par Bronfenbrenner³⁴ ; nous nous inscrivons ainsi dans les théories de J. Habermas parlant de l'Agir communicationnel³⁵.

Nous décidons, P. Steffens et moi-même, de proposer une double démarche : la première se place sur le terrain relationnel, la seconde met le viseur sur les habituelles réunions de parents vécues en début d'année scolaire : tous les parents d'élèves d'une classe réunis pour écouter les informations et directives livrées par l'enseignant.e ; les parents étant récepteurs de l'information, les plus hardis posant parfois des questions pour en savoir davantage.

Notre projet prend aussi sa source dans les difficultés de certains parents à rencontrer l'école. On sait qu'un passé scolaire personnel peut marquer de manière indélébile le contact que des parents auront avec l'école... Ils ont tendance à projeter sur leur enfant les retraits personnels, voire les rejets ressentis – même si non réels – au cours de leur scolarité obligatoire.

Des témoignages montrent également que leur savoir sur les activités de l'enfant à l'école peut être erroné, particulièrement à l'école maternelle.

- Par exemple, en associant la période d'accueil faite de jeux libres à la journée complète qui voit, au contraire, se dérouler de réelles situations d'apprentissages pour les enfants de deux ans et demi à 6 ans.
- Par exemple, par des représentations biaisées sur les capacités d'apprentissage des enfants ... compter jusque 200 en 1^{ère} maternelle !

³¹ Charte du RICE, consulter le site www.lerice.org

³² Fiches descriptives des projets de co-éducation à Herstal, steffenspascale@gmail.com

³³ Watzlawick P. Helmick-Beavin et Jackson D., Une logique de la Communication, Paris, Le Seuil, 1972.

³⁴ Bronfenbrenner U., Making human being human : Bioecological perspectives on human development, Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2004.

³⁵ Habermas J., (1981, traduction française 1987), Théorie de l'agir communicationnel, t. 1 et 2, Paris, Fayard.

On retrouve aussi des attentes excessives à propos du travail en fin de primaire où les parents souhaitent des apprentissages nettement ciblés sur le passage au secondaire. Les enseignant.e.s ont tout à gagner lorsqu'ils.elles connaissent ces attentes qui ne pourront être rencontrées.

Une rencontre parent-enseignant est une confrontation de « cerveaux émotionnels »

Lorsqu'un parent interpelle un enseignant et réciproquement, croyant engager une conversation intellectuelle, ce n'est généralement pas sur ce terrain que les échanges se passent !

Les interrogations sont la plupart du temps perçues sur un plan émotionnel et ce n'est que grâce à la bonne volonté de l'un ou de l'autre, grâce à la capacité d'utiliser les émotions au profit de la rencontre ou grâce à des compétences telles que l'empathie acquises ailleurs et personnellement, que la conversation peut se dérouler positivement.

Les échanges se transposent alors petit à petit entre deux « cerveaux intellectuels », c'est-à-dire de cortex à cortex en s'appuyant sur les émotions pour mieux se comprendre mutuellement. Ces compétences demandent réflexion et préparation.

Parents et enseignants ont besoin de contacts positifs

C'est donc par souci de rendre les contacts entre parents et enseignant.e.s positifs que nous allons proposer dès la fin août 2016 à des enseignant.e.s volontaires de se préparer à *rencontrer les parents autrement ...* Formation courte mais nécessaire pour rendre ces enseignants capables d'entrer dans ce projet novateur.

Ce premier groupe formé de 10 personnes a été rejoint en septembre 2017 par 10 personnes supplémentaires, en septembre 2018 par une dizaine d'autres et nous en attendons 35 fin août 2019 qui entameront le processus RPA ; actuellement (au moment d'écrire ce texte) ils sont une cinquantaine d'enseignant.e.s maternels et primaires à pratiquer ce type de rencontres... ils sont issus maintenant de toutes les écoles fondamentales de la Ville de Herstal.

Mais la rencontre-formation du mois d'août n'est pas suffisante... il s'agit d'approfondir cette formation mais également de la rendre pertinente par rapport aux besoins rencontrés par chaque enseignant.e dans son milieu d'action lors de la rencontre ultérieure des parents.

Le premier groupe, quant à lui, devient peu à peu un « laboratoire de recherche » à propos de la co-éducation.... Les enseignant.e.s de la première heure deviennent peu à peu des « spécialistes de RPA »... un seul exemple : dernièrement la pratique aboutissait à l'idée que RPA n'était qu'un moyen pour pratiquer la Co-Education.

Il faut remarquer que ce principe qui était le nôtre dès le départ, a mis 3 ans pour cheminer dans l'esprit des enseignants-praticiens ! Mais ce dont ils se sont appropriés est maintenant ancré dans leur pratique et ils nous proposent des actions, où la place de l'enfant au centre des préoccupations éducatives devient une réalité autre que théorique !

Et notre satisfaction est grande puisque c'est dans toutes les écoles que ces idées percolent progressivement, les enseignants non encore touchés par la formation baignent dans l'ambiance de la Co-Education par le contact de leurs collègues formés, par les questionnements portés lors des rencontres collaboratives, par les activités de coopération auxquelles tous peuvent participer.

C'est donc une méthodologie novatrice que nous allons mettre en œuvre : pour Rencontrer les Parents Autrement, il est nécessaire de se former

Au plan relationnel

Les représentations réciproques sont souvent erronées. Aussi, allons-nous emprunter à la communication systémique la pratique des « Regards Croisés ». Il s'agit de prendre conscience de la manière dont « je me vois » dans le contact avec les parents, de la manière dont « je vois les parents » mais aussi de spéculer sur la manière dont « les parents se voient » ainsi que de la manière dont « ils se voient »... tout cela bien entendu dans le contexte de la rencontre d'un parent avec un enseignant. Ce travail est souvent révélateur des peurs plus ou moins inconscientes développées de part et d'autre, il s'agira donc de les prendre en compte pour mieux les éradiquer... faire de ses faiblesses une force, selon Ch. André³⁶.

Ces regards croisés seront décodés deux fois pour être comparés : ex abrupto lors de cette rencontre formative préparatoire et une deuxième fois à la suite de la première rencontre avec les parents... et on observe de réels changements. En général, les craintes sont annulées et remplacées par des observations plus positives à l'égard des parents, les enseignant.e.s reçoivent aussi confirmation de la vision positive des parents envers eux. Et cela va faciliter le travail de Co-Education.

Au plan organisationnel

Les enseignant.e.s, surtout en maternelle, sont habitué.e.s à rencontrer individuellement les parents au début ou à la fin d'une journée de classe. Il s'agit là d'échanger des informations ponctuelles sur la vie des enfants.

Ils.elles connaissent également les réunions de parents en grand groupe au cours desquelles ils.elles sont amené.e.s à donner de l'information à propos de l'organisation générale de l'année scolaire ou plus spécifique quand il s'agit de partir en classe verte.

Ils.elles sont aussi parfois amené.e.s à répondre aux questions de parents « ténors » du groupe alors que d'autres, plus timides ou étrangers à la langue véhiculaire n'osent pas s'exprimer. Rarement les parents sont interrogés à propos de leurs souhaits, de leurs craintes au sujet de la vie scolaire, soit intellectuelle, soit affective.

Les enseignant.e.s ne vont pas improviser ce nouveau type de rencontre au risque de ne pas en être satisfait.e.s et de ne jamais vouloir le reproduire !

Une préparation va donc prendre en compte la programmation de ces échanges ainsi que la manière de les mener à bien. Des conseils seront découverts pour l'organisation ponctuelle en petits groupes... Comment les proposer, comment les constituer ? Mais encore comment introduire chaque rencontre ? (quelles phrases d'accueil seront pertinentes...) et comment la clôturer ? à quelles interpellations parentales peut-on s'attendre ? à quelles difficultés voire à quels dangers peut-on être confronté.e ?

A la fin de la rencontre de chaque petit groupe d'une durée de 20 minutes, il est demandé aux enseignant.e.s de noter les contenus principaux abordés ainsi que les expressions non-verbales observées de la part des participants. Ces notes seront exploitées lors de la réunion-formation de suivi de cette rencontre différente... RPA !

³⁶ Lelord F., André Ch., La force des émotions, Paris : Odile Jacob.

Des réunions-formations

En plus de la réunion-formation préparatoire et de l'indispensable « debriefing » de la rencontre des parents en début d'année scolaire, Madame Steffens et moi-même programmons des entrevues formatives – à la demande des enseignant.e.s – en janvier-février et une fois supplémentaire un peu plus tard dans l'année scolaire.

Les thèmes de ces rencontres sont générés par les besoins spécifiques reconnus par les enseignant.e.s ou identifiés par nous-mêmes lors des discussions.

De manière permanente, nous avons identifié et mis en œuvre :

- Un regard sur l'apport des neurosciences face à cette situation « pourquoi une question ou une interpellation de notre part entraîne-t-elle une réaction émotive alors que nous souhaitons une conversation « raisonnable » ?
- Un exercice de conduite de réunion pour apprendre à réguler les interventions et à respecter les objectifs fixés en début de la rencontre.
- Une séquence à propos de ses propres émotions en réponse à la demande de gestion des inconforts lors d'une rencontre interpersonnelle.
- L'approche éthologique pour bien cerner de quoi on est « propriétaire », quels sont les territoires respectifs lorsque les normes et valeurs familiales ne correspondent pas à celles de l'enseignant.e.
- La notion d'apprentissage différent de celui connu dans l'enseignement, en cours de réunion avec d'autres adultes... « que pouvons-nous apprendre les uns des autres lors de ces réunions, alors que personne n'enseigne ? ».
- La notion d'apprentissage vue sous l'angle « appropriation des différences ».
- «... que peut-on apprendre de l'autre différent ? » appropriation des richesses respectives.
- Une prise de conscience du rôle joué dans les relations en tant que médiateur.trice entre école et famille « nous sommes des diplomates » (7).
- La mise au point du concept RPA comme moyen et non fin, lorsque des enseignant.e.s limitent leur vision du projet à une réunion-discussion en petits groupes en début d'année scolaire.

Ces différentes discussions font apparaître l'objectif majeur à savoir construire un autre type de relation avec les parents quel que soit le moment ou le sujet des entretiens ... et à terme initier des démarches de Co-Education

Voici comment les enseignant.e.s déclinaient ce concept de Co-Education à la fin de la première année de pratique :

Ensemble :

- Ecole et Famille
- Parents et Enseignants

Dans une relation de partage

Au profit de l'enfant pour :

- Construire son avenir
- Qu'il s'épanouisse en milieu scolaire et globalement dans sa vie
- Son évolution cognitive, affective, éducative

Et au profit de chaque acteur

Afin que chacun trouve sa place en n'interférant pas dans les « propriétés » des autres !

Dans une relation sereine entre parent et école afin de sécuriser le petit monde des élèves et que les parents comprennent leur rôle.

Mais encore pour.... Echanger, partager, s'engager pour construire ensemble l'avenir des enfants.
Comment ?

- Travailler ensemble en gardant à l'esprit que nous sommes propriétaires dans des domaines précis.
- Que chacun mette sa part sur la table.
- Ensemble pour une même ligne de conduite.
- Une complémentarité entre les différents acteurs (école-famille) dans une indispensable relation de confiance et de respect.

Ce nouveau terrain de bonne entente entre Ecole et Famille se concrétise dans le partage respectueux des territoires tout en participant à une œuvre commune... et nous l'énonçons dans cette formule-clé.

« Votre enfant est Notre élève »

Il est notoire que ces avis et ces manières de faire proposés par les enseignant.e.s formé.e.s à la méthodologie RPA s'inscrivent spontanément dans le « paradigme des 12 besoins et des pédagogies associées » présenté par J.-P. Pourtois et H. Desmet (8).

RPA, tuteur de résilience ? Tuteur de développement ?

Un regard sur les avis des enseignant.e.s et sur les réponses de 30 parents interviewés permet une réponse à ces questions... Nous épingleons quelques réponses...

- Avis d'enseignant.e.s :

- Je me sens plus en confiance.
- Je suis motivée par les parents reçus, par ce travail et par la co-éducation.
- J'étais plus ouverte, plus souriante et en confiance, ce qui a eu un effet sur l'attitude des parents.
- Ma meilleure relation à moi-même et mon attitude plus ouverte a rendu les parents souriants et rarement sur la défensive.

- Réponses de parents :

- Appropriation de la culture scolaire mais encore autorisation de proposer la sienne.
- Appréciation du respect du territoire familial et de la reconnaissance des émotions, possibilité d'échanges à ce propos, meilleure compréhension de soi-même et meilleure intégration dans une société parfois différente de la conception initiale même pour des citoyens nés belges.
- Création de liens entre les parents, entraide proposée pour mieux comprendre la langue utilisée en réunion, constitution spontanée de groupe de mamans à domicile.

Résilience... développement... le lecteur en jugera !

Pascale Steffens

Ville de Herstal – Belgique

La mise en place d'une Cité de l'Éducation : de la Reliance pour la Résilience

(Symposium 7 : De la cité de l'éducation à la cité de résilience)

Quand la ville de Herstal signe la Charte faisant d'elle une Cité de l'Éducation en décembre 2014, c'est tout naturellement que nous entrons dans cette aventure par le biais de l'institution scolaire. En effet, enseignante de formation, à l'écoute seule du nom éducation, nous associons implicitement le mot école. Et c'est bien par-là que nous avons commencé.

Au départ de l'aventure de Polo le lapin dont nous avons pris connaissance grâce aux travaux de l'ASBL « Education et Famille » de Jean-Pierre Pourtois et d'Huguette Desmet (L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation), nous allons travailler au sein de nos établissements scolaires auprès de différents acteurs avec en première ligne les 10 directions d'école qui chapeautent l'ensemble des écoles fondamentales qu'organise la Ville de Herstal.

Celle-ci compte 40.000 habitants et se situe donc dans la catégorie taille de ville moyenne au niveau du territoire belge.

Par le biais de formations diverses, ce sont les chefs d'établissements qui sont chargés d'impulser la nouvelle approche qu'implique la construction d'une Cité de l'Éducation à savoir la co-éducation. Depuis, comme l'a développé Madame Roosen dans son intervention, nous avons également choisi de travailler un autre public-cible, à savoir les enseignants dans le cadre de l'approche RPA : Rencontrer les Parents Autrement.

Cependant, l'objet de mon intervention d'aujourd'hui est moins de vous conter ce qui se passe au sein de nos écoles que de vous parler de l'interaction qui doit nécessairement naître entre l'institution scolaire et différents organismes publics ou parapublics que comptent toutes villes et communes.

Lors de la rédaction de l'abstract de ce symposium, Madame Roosen et moi-même avons longuement réfléchi au verbe à associer à Cité de l'éducation : adhérer, construire, édifier...

Il n'apparaît qu'aucun n'est erroné ni totalement correct. En effet, la Ville quelle qu'elle soit, existe déjà. Nous vivons tous à l'intérieur de Cités déjà bâties. Le soutien à la population existe partout sous différentes formes, souvent de manière insuffisante face à une détresse qui apparaît de plus en plus prégnante, de plus en plus complexe car multifactorielles et où les usagers tendent à se perdre dans les rouages administratifs.

En effet, si l'on reprend le proverbe africain « Il faut tout un village pour éduquer un enfant », il apparaît que chacun est apprenant dans le double sens de ce terme : à la fois enseignant et enseigné. Cette notion dépasse l'enfant, incluant tout individu et donc le troisième acteur fondamental du triangle éducatif : la famille soit les parents des enfants qui sont nos élèves.

Il y a donc lieu de considérer que nos identités plurielles bourdieusiennes se construisent au gré de nos parcours et des individus rencontrés sur nos chemins de vie. Ces chemins parfois semés d'embûches, parfois chaotiques, parfois fracassés qui imposent, pour pouvoir poursuivre la route, de se mettre en résilience.

C'est pourquoi parallèlement au travail de développement de la Cité de l'Education au sein des écoles, nous avons souvent au départ d'elles-mêmes créé d'autres structures qui viennent densifier la toile et empêcher l'exclusion de certaines familles.

C'est ici que je vais porter un éclairage plus soutenu sur quatre plateformes ayant chacune leur champ d'action et leurs objectifs distincts qui s'entrecroisent dans certains cas.

Avant de détailler leurs missions et leurs spécificités, je souhaite pour plus de lisibilité de leurs actions, mettre en avant leurs points communs.

Ces quatre plateformes sont nées d'une réelle volonté politique des élus de la Ville de trouver des alternatives ou des renforcements à certains manques dans la couverture inclusive du tissu citoyen. Ces quatre plateformes sont mixtes dans leur composante, c'est-à-dire que leurs membres sont tous des acteurs de terrain mais pas nécessairement du personnel de la Ville. Nous travaillons donc avec des organismes spécialisés et reconnus.

Bien qu'étant soutenues par les politiques de la Ville, ces plateformes viennent s'ajouter au travail existant et ne disposent pas de personnel ou de quantité de temps supplémentaires pour exister. Il y a donc lieu de souligner la précarité de leur existence qui repose essentiellement sur un partage de vision commune par les différents membres qui les composent. Enthousiasme et système D constituent le ciment de ces cohésions.

C'est ici que l'on peut reprendre l'idée de Pierre Dardot et de Christian Laval sur le Commun (Commun. Essai sur la révolution au XXe siècle. Paris, La Découverte, 2014). Pas dans le sens banal, usuel mais dans son acception collective et rassembleuse. Car seule la coparticipation de la décision produit une co-obligation dans l'exécution de la décision.

Pour le dire autrement, c'est parce qu'ensemble nous décidons de refuser la division, de rejeter les préjugés, de lutter contre les inégalités de quelque nature qu'elles soient, qu'ensemble, en commun, nous pourrions agir efficacement.

Ces quatre plateformes par leur constitution interdisciplinaire portent des regards croisés sur les problématiques et situations, apportant nuances et précisions, écartant les solutions clés sur porte que des services plus conventionnels ont pu déjà proposer. C'est une forme d'intervision qui est ici proposée.

La composante mixte de ces quatre plateformes a pour nous deux grands avantages. Le premier est qu'il présume d'une plus large diffusion externe à la plateforme. En effet, on peut prétendre que chaque membre, une fois revenu au sein de son groupement essaime la philosophie du projet.

Le second est qu'il permet aussi aux acteurs classiques de première ligne de nourrir un sentiment plus humanisé faisant ainsi face à cette usure compassionnelle du travailleur social dont les sociologues s'occupent beaucoup en ces moments de grands tourments. Stopper les isolements juxtaposés et donc créer de la reliance pour permettre à la résilience de produire ses effets.

La première plateforme créée a pour but de porter une attention sur les familles en grande difficulté socio-économique. Elle est portée par l'organisme central de l'action sociale et a comme partenaire les centres PMS (Psycho-médico-sociaux), l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance) mais aussi le service de médiation de la FWB. Elle prend en compte les difficultés des familles de 0 à 12 ans principalement.

La deuxième plateforme s'occupe des familles primo-arrivantes, venant directement de l'étranger ou ayant déjà transité dans différentes structures d'accueil. On perçoit bien ici à partir des différents

parcours suivis par ces familles la nécessité de rendre confiance, de retisser le lien avec la société en mettant en place des stratégies d'intégration rapides.

La troisième plateforme travaille sur le bien-être à l'école et aborde le champ du harcèlement qu'il soit scolaire ou pas. Cette plateforme a une mission de prévention au travers de formations dès la M3 (5 ans) et ce, jusqu'en 1^e secondaire en visant à développer la confiance en soi, à renforcer l'estime de soi et en travaillant sur la gestion des émotions.

Enfin, la quatrième plateforme travaille sur le vivre-ensemble d'un point de vue culturel. Il faut savoir que la ville de Herstal au riche passé industriel a vu son activité économique fortement impactée par la fermeture des charbonnages et ensuite la fermeture du bassin sidérurgique. Limitrophe de la Ville de Liège, chef-lieu de la Province du même nom, elle présente un visage multiculturel assez marqué.

A l'évocation du spectre des interventions de ces quatre plateformes, on peut constater que la Cité de l'Education herstaliennne se déploie sur deux axes : les institutions scolaires et les plateformes composées que les écoles peuvent également mais pas uniquement solliciter.

Comme évoqué auparavant pour les travailleurs sociaux, ces quatre structures offrent un soutien aux enseignants y compris aux chefs d'établissement dans certaines situations qui non seulement sont en dehors de leur territoire, en dehors de leurs compétences professionnelles et enfin en dehors de leurs missions d'enseignement. L'enseignant devient un alerteur d'une situation qui peut lui apparaître problématique et passe ainsi le relais via sa direction à une des structures déclinées.

Pour conclure ce bref développement de la mise en place d'une Cité de l'Education, nous pouvons retenir qu'après une première phase empirique, il est nécessaire d'établir des structures plus systémiques afin de les pérenniser. Plus la Cité se déploie, moins elle peut reposer uniquement sur la rencontre de personnes ayant des visions communes d'une société démocratique. Les projets doivent se multiplier au départ des différents acteurs de terrain en fonction de leur réalité de travail, de leur implantation géographique (réalités de quartier) des ressources de proximité qu'elles peuvent actionner et de leurs sensibilités propres. Les initiatives des différents établissements scolaires peuvent apparaître marginales et pourraient apparaître minimales face aux enjeux d'une société inclusive. Cependant, force est de constater qu'elles s'inscrivent dans le projet en permettant surtout aux intervenants d'être les acteurs de leur propre changement, les faisant « entrer dans la vision du monde de l'autre ».

Une Cité de l'Education c'est d'abord un nouveau regard sur le monde et ensuite une mise en action réfléchie, concertée, à vitesse humaine.

Elle doit permettre d'attraper ou de rattraper tout individu ayant perdu le contact avec la société qui l'entoure, elle doit offrir un répit, une seconde chance, un espoir.

Conclusion

Le projet d'une Cité de l'Education est de promouvoir l'émancipation de tous ses citoyens qu'ils soient de souche ou primo-arrivants, femmes ou hommes, jeunes ou adultes, nantis ou en situation précaire...

Ce besoin, cette construction d'émancipation commence dans la famille, se prolonge à l'école et se poursuit tout au long de la vie dans la fréquentation des milieux professionnels et associatifs. La Ville de Herstal peut actuellement se considérer comme terrain propice à cette émancipation. Les acteurs de l'éducation - enseignants, animateurs, parents et même enfants - sont à l'œuvre dans cette Cité de l'Education...

C'est ce que nous avons souhaité montrer dans ce document. Parfois démarche volontariste, souvent au départ de quelques agents novateurs, la Cité de l'Education se construit et se développe peu à peu... les premiers essais servent de tremplins pour une concrétisation et un perfectionnement progressif du concept de Co-Education. Notre souhait d'avenir...

Une continuité susceptible de promouvoir le potentiel de chaque individu. Des échanges de pratiques, sources de création de nouveaux modèles d'intégration et de développement.

La naissance de partenariats, générateurs de diversité et de progrès. Et la création pour chaque membre des Cités de l'Education de ce sentiment d'existence et de reconnaissance, gage d'émancipation croissante.

Marcellin Nadeau

Ville du Prêcheur - Martinique

La co-éducation en chantier

(Symposium 7 : De la cité de l'éducation à la cité de résilience)

Introduction

Après plusieurs rencontres avec les promoteurs, tant au niveau de la Martinique qu'au niveau international, du réseau international des cités de l'éducation et partant d'une volonté politique très forte quant à la promotion d'un modèle éducatif basé sur le principe de co-éducation, notre équipe municipale a décidé de faire de notre modeste commune martiniquaise une cité de l'éducation. En cela, nous affirmons notre volonté de faire de l'éducation un moteur de développement, en sachant que pour nous, il n'y a de développement que le développement durable (au sens de soutenable) et humain. En effet, Si nous n'avons pas encore concrétisé un certain nombre d'éléments de formalisation de notre démarche s'agissant notamment de notre partenariat avec l'AIFREF et l'ACMPP il n'en demeure pas moins que nous sommes une vraie cité de l'éducation porteuse donc d'une vraie démarche de co-éducation. Pour deux raisons :

La première c'est que la co-éducation est un chantier permanent

C'est ce qu'exprime Paolo Freire à travers cet extrait d'un de ses textes : « L'homme, être inachevé, conscient de son imperfection, dans un effort permanent en vue d'un plus-être ».

La conception [...] « bancaire », immobiliste, « fixiste », finit par méconnaître les hommes en tant qu'êtres historiques, alors que l'éducation conscientisante part précisément du caractère historique des hommes et les reconnaît comme des êtres en devenir, comme des êtres inachevés, non accomplis, dans et avec une réalité qui, étant également historique, est également inachevée. [...] C'est pourquoi l'éducation est une tâche permanente parce qu'elle se fonde sur la perfectibilité des hommes. [...] Pour être, il faut être en devenir. »

La seconde c'est qu'un certain nombre de jalons posés depuis quelques années maintenant font de notre cité préchotine une véritable cité de l'éducation donc le lieu d'une co-éducation globale

Et pour encore cité Paolo Freire :

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul. Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »

[...] C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau : il n'y a plus d'éducateur de l'élève, mais un « éducateur-élève » avec « un élève-éducateur ». [...] Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il faut être du côté des libertés et non pas contre. »

Depuis 2004, en tant que Conseiller Général nous avons aidé à mettre en place une structure d'appui à la parentalité « ARONPEI » ; une structure qui, partant de l'appui à la parentalité, avec notamment des groupes de paroles, a, au fil du temps, développé des activités d'insertion par l'activité économique car consciente que l'éducation passait également par une amélioration des conditions matérielles de vie des parents et des familles.

Candidat aux élections municipales, la question de l'éducation était un élément essentiel de notre projet politique « RESPE » contenue dans un axe intitulé « épanouissement ». Mais ce qui a fait de notre commune un terreau favorable à l'émergence d'une cité de l'éducation, c'est notre volonté de construire une démocratie de participation mettant en avant l'esprit de dialogue cher à Paolo Freire en rupture avec le modèle de démocratie dite représentative dont le processus s'apparente à ce que le même auteur, dans sa « pédagogie des opprimés » décrit comme une conception bancaire de l'éducation, faisant de l'élève ou du citoyen/administré un être passif véritable réceptacle d'enseignements ou de politiques publiques. La question de la citoyenneté s'est inévitablement posée au niveau de « l'enseignement scolaire » et là aussi nous avons et nous avons encore la volonté de mettre en place une politique d'éducation sur le modèle de la co-éducation en veillant à associer les acteurs jusqu'à l'enfant aux actions d'éducation. Le thème du XVIIIème Congrès met côte à côte deux terminologies, éducation d'une part et résilience d'autre part, sans les hiérarchiser. Et si nous disions, sans pour autant faire de la provocation, qu'au Prêcheur la résilience était l'un des moteurs de notre politique d'éducation ?

Dès lors, je vous propose de structurer mon propos de la manière qui suit :

- I) Le principe de co-éducation est au cœur de notre démarche de démocratie participative
 - II) Co-éducation et politique scolaire au prêcheur
 - III) La résilience comme moteur de co-éducation
- I) Le principe de co-éducation est au cœur de notre démarche de démocratie participative

1) L'idée de co-production de politiques publiques encadrée par notre charte de la démocratie Communale et notre contrat de mandature...

Les deux documents fondateurs de notre dynamique démocratique au niveau de la commune du Prêcheur, la charte de la démocratie communale et le contrat de mandature, accordent une place fondamentale à l'administré.e / citoyen.ne / contribuable. Il s'agit de faire de l'administré.e un acteur fondamental en rupture avec toute posture de consommateur de politiques publiques. Cette démarche de participation est également un processus de co-éducation entre ceux qui ont reçu délégation de la population pour piloter les politiques publiques, les élu.e.s, d'une part et les experts d'usage que sont les administrés / usagers, d'autre part.

2) Du statut d'administré au statut de citoyen, l'implication du préchotin dans les processus de décision

Sortir le préchotin de la posture de consommateur de politiques publiques pour faire de lui un co-élaborateur de décisions politiques relève du processus éducatif. Un processus qui vise à former le citoyen. Mais ce processus collaboratif est de nature à former, également, l'élú. Nous sommes donc dans une véritable démarche de co-éducation.

3) La participation des enfants et de la communauté scolaire au processus de décision les concernant, l'exemple de la construction de la nouvelle école

L'enfant est un citoyen en devenir. L'éducation citoyenne de l'enfant passe par son implication concrète dans des processus de décision . Nous avons pu expérimenter, le principe d'une certaine immersion des élèves de l'école Clémence Caristan dans les choix relatifs à la construction de la nouvelle école. Cette implication de l'enfant dans la conception de son école qui devrait être également un équipement refuge en mesure d'accueillir les sinistrés, victimes d'un évènement relevant des risques naturels majeurs, participe également d'une démarche de co-éducation.

En effet, les architectes concepteurs du projet, ont fait le pari de la capacité des enfants de familles sinistrées à pouvoir conduire leurs parents vers l'école/équipement refuge, où ils ont l'habitude de se rendre. Ces enfants aideront, ainsi, l'ensemble des membres de leur famille à avoir le réflexe d'un cheminement vers leur école/équipement refuge, en cas de crise majeure.

II) Co-éducation et politique scolaire au Prêcheur

Cette politique démarre, en 2004, avant même la première élection de notre équipe municipale en 2008 alors que nous étions conseiller général. En effet, je salue les actions développées par l'ARONPEI (Association Ronde Préchotine d'appui à la parentalité) avec notre complicité et notre soutien. Développement de l'appui à la parentalité jusqu'à la mise en œuvre d'actions d'insertion par l'activité économique. Elle se poursuit avec notre élection en 2008 et se renforce avec l'idée de « projet éducatif de territoire » contenue dans la loi Peillon relative aux « rythmes scolaires » et aux activités péri-éducatives.

1) Les actions de l'ARONPEI

L'association ARONPEI que nous avons contribué à créer, dès notre élection en tant que conseiller Général, a pu développer des actions d'appui aux parents dans leur mission éducatrice. Mais les responsables de l'association ont très vite compris que le développement éducatif passait également par la prise en charge des problématiques économiques et sociales des familles. D'où la mise en place d'activités d'insertion par l'économie de manière à aider les familles à sortir du cercle vicieux de la précarité avec ses conséquences sur l'ensemble de la famille.

2) Notre volontarisme en matière d'éducation : notre rencontre avec l'ACMPP ET L'AIFREF

Notre volonté de mettre l'éducation au cœur de notre projet politique relevait d'une certaine spontanéité politique. Et c'est en rencontrant des représentants de l'ACMPP et l'AIFREF que nous avons pu formaliser le projet de cité de l'éducation. En effet, la bonne volonté ne suffisant pas, c'est avec le soutien de ces responsables que nous avons pu envisager une véritable stratégie de nature à faire de l'éducation une entrée essentielle de notre projet de territoire.

3) La notion de « projet éducatif de territoire » (nomination d'un coordonnateur du projet éducatif et d'un directeur de la caisse des écoles)

Dès lors, il était important de mettre en œuvre un véritable « projet éducatif de territoire ». Cette possibilité nous a été donnée par la loi Peillon, quelques soient, par ailleurs, ses limites.

De plus, il nous a paru essentiel de professionnaliser le pilotage et le suivi de ce projet avec notamment le recrutement d'un coordonnateur dans un premier temps et d'un Directeur de la caisse des écoles dans un second temps.

Notre projet éducatif a pour thème central la notion de respect de l'environnement qui passe par la connaissance de cet environnement, entendu au sens large du thème environnement (naturel, géographique, humain, historique). Le projet politique du Prêcheur pourrait être qualifié de projet local de développement durable (local ou territorial). En cela, nous sommes très inspirés par l'architecte, urbaniste et chercheur italien Alberto Magnachi qui affirme ceci : « c'est en créant des relations vertueuses entre communauté établie et milieu que les civilisations passées ont produit un haut niveau de qualité territoriale. Aussi importe-t-il, pour retrouver cette même qualité territoriale, d'amorcer des actions qui, en créant de la socialité, permettent à la société locale (aussi multiethnique, mobile, changeante soit-elle) de s'approprier son territoire et de le valoriser ». S'approprier le territoire préchotin pour un citoyen de notre commune c'est se l'approprier avec ses caractéristiques humaines et physiques, dont sa forte exposition à de nombreux risques naturels et

cela passe par la transmission, par l'éducation, afin de favoriser le développement d'une véritable culture de la résilience. Et au Prêcheur, pour ce faire, nous pouvons puiser dans le passé de notre communauté à travers un véritable récit politique.

III) La résilience comme moteur de co-éducation

1) Notre récit politique

Notre récit politique relatif à la résilience se base, notamment, sur l'histoire de la relation des préchotines et des préchotins aux éruptions de la montagne Pelée. A ce sujet, nous pouvons retenir qu'une fois passée la période de crise liée aux manifestations du volcan, lors des deux épisodes éruptifs de 1902 d'une part et de 1929-1932 d'autre part, les habitant-e-s du Prêcheur ont eu la volonté et la détermination de « refaire » communauté au pied du volcan . Ils ont pu, à chaque fois, reconstruire leur territoire en rebondissant afin de refonder leur espace de vie. Un espace de vie qui demeure un des éléments constitutifs de leur identité. Cette capacité à être résilient doit faire l'objet d'une transmission qui passe par l'éducation. Et, le fait d' associer les enfants à la conception de leur nouvelle école / équipement refuge participe de cette volonté de transmission à travers l'éducation.

2) L'éducation aux risques et à l'écologie sur le modèle de la co-éducation

Le principe de co-éducation est au cœur de la démarche de développement de la culture du risque dans notre commune.

En effet, nous considérons que la relation de l'élue au citoyen/acteur ne doit pas être verticale, descendante voire même condescendante. L'élue doit s'informer et se former au contact de la citoyenne et du citoyen. C'est quelque part son éducation qui, ainsi, se fait. Il en va de même pour le/la citoyen.ne qui dans les interactions découlant de ses relations avec l'élue se forme également. Il va de soi que cette volonté de développement de la culture du risque sur notre territoire passe inévitablement par la sensibilisation et la formation de nos enfants à l'école. Une formation qui devra donc être prise en compte dans le cursus scolaire du petit préchotin.

Conclusion

Les jalons sont là, il nous reste à formaliser maintenant les nécessaires partenariats afin de conforter le processus de co-construction de notre cité de l'éducation qui ne peut-être qu'un chantier permanent.

Francine de Montigny

Université du Québec en Outaouais – Canada

(Symposium 8 : Maladie, deuil et résilience : facteurs de risque et de protection au sein de la famille)

La maladie grave, mettant la vie en péril, la mort et le deuil qui en découle sont des expériences qui portent atteintes à la qualité de la vie familiale. En fait, la question de la mort et du deuil représente des enjeux de taille dans nos sociétés contemporaines, qui tendent à les occulter. Pourtant, l'impact du deuil peut se mesurer sur une base quotidienne, si l'on tient compte des problèmes de santé mentale et physique associés à des deuils qui perdurent. Par ce symposium portant sur le thème « Maladie, Deuil et Résilience : Facteurs de risque et de protection au sein de la famille », notre équipe veut créer un espace d'échanges autour du vécu des familles et des intervenants qui composent avec la maladie grave, mettant la vie en péril, la mort et le deuil. Il s'agit ici de donner la parole aux membres de familles touchées par la maladie grave et la mort, de même qu'aux intervenants qui les côtoient, afin de mieux appréhender les facteurs de risque qui mettent en péril la résilience familiale, de même que les facteurs de protection qui peuvent la soutenir. L'originalité de ce symposium a été de créer une occasion de partages entre chercheurs, cliniciens, familles et étudiants issus de disciplines diverses à propos du vécu familial aux prises avec ces expériences difficiles dans différents contextes culturels, soit la Martinique, la France, le Brésil et le Québec. Ce symposium a permis de briser les tabous entourant la maladie grave, la mort et le deuil, en aidant les participants à développer une plus grande sensibilité à l'égard de ces enjeux. Quatre recherches sont rapportées ci-après.

Naiara Barros Polita

Université du Québec en Outaouais et Universidade de São Paulo

Francine de Montigny

Université du Québec en Outaouais

Lucila Castanheira Nascimento

Universidade de São Paulo, Brasil

Expériences de pères face à une récurrence du cancer de l'enfant : Influence de la culture

(Symposium 8 : Maladie, deuil et résilience : facteurs de risque et de protection au sein de la famille)

La récurrence du cancer chez l'enfant représente une nouvelle crise qui exige de la famille de nouvelles significations pour la maladie, de nouvelles pratiques de soins et des stratégies pour faire face à cette phase, dans laquelle la possibilité de guérir est moindre. La manière dont les hommes gèrent les situations de maladie de l'enfant est influencée par les normes sociales, les croyances et les valeurs culturelles, en particulier celles qui font référence aux conceptions de la masculinité.

Buts et méthode

Le but de cette recherche narrative est d'interpréter le sens de la récurrence du cancer chez l'enfant attribuée par le père, à partir de son système culturel. L'anthropologie médicale et des masculinités ainsi que la méthode narrative ont été choisies comme cadre théorique et méthodologique, respectivement. L'étude a porté sur 13 pères d'enfants atteints d'une récurrence du cancer, vivant dans la zone métropolitaine de la ville de Londrina et la ville de Ribeirão Preto. La collecte de données s'est déroulée de mai 2018 à juillet 2019, au domicile des participants et dans les institutions coparticipantes. Des entrevues approfondies ont été menées à l'aide d'un canevas semi-structuré et l'enregistrement d'un journal de bord. Des récits individuels ont été élaborés. Ensuite, ils ont été traités au moyen d'une analyse thématique inductive et de l'approche du cercle herméneutique.

Résultats

Deux synthèses narratives thématiques ont été construites : 1) Osciller entre se résigner face à la mort et garder l'espoir d'une guérison ; 2) Récurrence comme une expérience transformatrice de la vie en tant qu'homme et en tant que père : oscillant entre masculinité hégémonique et masculinités multiples. La première synthèse a mis en évidence les modèles explicatifs de la récurrence, les réactions et les actions du père et son réseau de soutien. Le diagnostic de récurrence a représenté une proximité avec la mort de l'enfant et les limites de la vie. La finitude de la vie de l'enfant a été démontrée par les symptômes et l'aggravation clinique de l'enfant. Cependant, bien qu'il y ait eu des moments où le père a éprouvé de la souffrance en pensant à la perte de l'enfant, il y a eu des moments où il a puisé de la force dans l'espoir de guérison de son enfant et dans la poursuite de sa lutte contre le cancer. La deuxième synthèse a mis en évidence les transformations de l'identité masculine, de la paternité et des relations interpersonnelles qui se sont produites dans la vie des pères après la récurrence. Le père souffre de ne pas jouer son rôle de protecteur et d'exercer sa paternité et sa masculinité. Cependant, pour répondre aux besoins de l'enfant et de la famille, le père développe de nouvelles compétences et ajoute de nouvelles fonctions à son rôle parental, oscillant entre la masculinité hégémonique et d'autres masculinités. Les résultats montrent comment la culture, en particulier les masculinités influencent et sont influencées par les expériences paternelles tout au long de la récurrence du cancer de l'enfant. Il ressort de cette étude que les significations attribuées aux expériences, à la paternité et à la masculinité sont construites à partir de croyances, de valeurs, de symboles, d'expériences antérieures et de relations interpersonnelles. Les pères, pour faire face à la nouvelle situation imposée par la récurrence de la maladie, mobilisent leurs ressources internes et

externes et développent de nouvelles pratiques socialement reconnues comme "féminines", sans abandonner les pratiques traditionnelles masculines.

Conclusion

La connaissance de particularités des expériences masculines facilite le développement d'interventions spécifiques aux pères, pour mieux soutenir leur engagement au sein de la famille et leur mobilisation des ressources pour mieux faire face à leurs souffrances.

Sabrina Zeghiche

Université d'Ottawa

Francine de Montigny

Université du Québec en Outaouais

Pascale de Montigny-Gauthier

Université du Québec en Outaouais

Chantal Verdon

Université du Québec en Outaouais

Le deuil périnatal comme bifurcation temporelle : Les parcours de vie des femmes après une fausse couche

(Symposium 8 : Maladie, deuil et résilience : facteurs de risque et de protection au sein de la famille)

La prévalence de la fausse couche (autrement dit, le décès du fœtus dans les 20 premières semaines de gestation) demeure relativement élevée, y compris dans les pays occidentaux. On estime qu'entre 15 et 20 % des grossesses se soldent par une fausse couche (Robinson, 2014 ; Tulandi & Al-Fozan, 2011). Au Québec, cela touche environ 20.000 grossesses chaque année (de Montigny, Verdon, & McGrath, 2015). Les répercussions sur les femmes, à la fois sur le plan physique et psychologique, peuvent persister jusqu'à deux ans après la fausse couche (de Montigny, Verdon, Meunier, & Dubeau, 2017 ; Toffol, Koponen, & Partonen, 2013). Plusieurs études ont examiné l'impact de la fausse couche sur la santé mentale des femmes et le risque accru de dépression et autres troubles de santé mentale (Blackmore et al., 2011 ; de Montigny et al., 2017 ; Engelhard, van den Hout, & Arntz, 2001 ; Klier, Geller, & Ritsher, 2002 ; Toffol et al., 2013 ; Weng et al., 2017). Les enjeux liés à la fausse couche sont en effet de plus en plus documentés ; on est loin désormais de la « conspiration du silence » qui régnait avant les années 1980 (Rousseau, 2014). Or, si les effets d'une fausse couche sont désormais bien connus, on a rarement proposé un regard englobant sur celle-ci comme point de jonction temporelle à partir duquel bifurquent les parcours de vie des personnes touchées. L'approche processuelle permet de complexifier l'examen de la fausse couche en introduisant une conception « épaisse » de la temporalité. En s'appuyant sur cette approche, cette étude se propose d'examiner la fausse couche comme une bifurcation qui introduit des transformations et des recompositions majeures dans les parcours de vie des personnes endeuillées, dont il est nécessaire de bien cerner les contours.

Méthode

Cette étude qualitative a été réalisée auprès de femmes de 18 ans ou plus ayant vécu au moins une fausse-couche (20 semaines et moins) dans les quatre dernières années, ayant fréquenté l'urgence d'un établissement participant et ayant reçu un diagnostic de fausse couche. Un total de 48 femmes provenant de trois régions géographiques du Québec (urbaine, semi-urbaine, et rurale) ont participé au projet. Majoritairement originaires du Canada (98 %), les femmes étaient âgées en moyenne de 32 ans (22 à 41 ans). Alors que 34 d'entre elles (76 %) travaillaient à temps complet, leur salaire familial moyen était de 83,000 \$ CAN. Six femmes étaient étudiantes, sans emploi ou en congé de maladie et 18 % disposaient d'un faible revenu. La majorité d'entre elles (N : 32 ; 70 %) avaient vécu une fausse couche, six (13 %) en avaient vécu deux et huit (17 %) en avaient vécu entre 3 et 5. Cette recherche a reçu l'approbation du comité éthique des centres de santé ciblés et de l'Université du Québec en Outaouais (#1799). La confidentialité, l'anonymat et la possibilité de se retirer ont été assurés.

Le recrutement des participantes s'est effectué par l'entremise de professionnels de la santé et de personnes-ressources qui ont référé les femmes admissibles. Des affiches ont également été placées dans divers endroits stratégiques et publiées sur les médias sociaux. Une entrevue qualitative semi-

structurée d'une durée d'environ 60 à 90 minutes a été réalisée par une professionnelle de recherche expérimentée au domicile de la participante ou dans un local de l'université, au choix de cette dernière.

Une analyse thématique selon l'approche de Paillé and Mucchielli (2012) a été menée. Les données ont été codées dans le logiciel NVivo 11 (QSR International, Melbourne, Australie). Après la lecture de l'ensemble des transcriptions, un des auteurs (SZ) s'est appuyé sur un sous-échantillon pour établir une grille de codage préliminaire. Deux autres (FDM et PDG) ont ensuite examiné la grille pour s'assurer de la pertinence des thèmes identifiés.

Résultats

La fausse couche peut avoir des répercussions variables sur le parcours de vie des femmes en fonction de plusieurs facteurs : le nombre de fois où elle survient, la nature du projet parental, le stade d'avancement de la grossesse au moment de la fausse couche, le contexte conjugal, familial et professionnel, ainsi que certains enjeux liés à la santé de la femme. La fausse couche entraîne une profonde remise en question de ses choix de vie, un renoncement plus ou moins accepté et la nécessité de se réinventer. Une analyse thématique a permis de dégager quatre sphères touchées par cette bifurcation : 1. (para)professionnelle ; 2. conjugale ; 3. parentale ; 4. existentielle.

1. Sphère (para)professionnelle. Il n'est pas inhabituel que la fausse couche entraîne une interruption professionnelle, que celle-ci soit courte ou prolongée. En effet, l'état de santé mentale ou physique de la mère peut nécessiter un arrêt de travail, qui peut aller de quelques jours à plusieurs mois. Cette période d'interruption peut favoriser une remise en question de ses choix professionnels et donner lieu à de nouvelles vocations, mais elle peut également contrarier des projets académiques et professionnels.

2. Sphère conjugale. Sur le plan conjugal, les conséquences d'une fausse couche peuvent être diamétralement opposées. Elles vont de la distanciation du couple à la (quasi-)rupture, d'un côté du spectre et du rapprochement du couple à l'officialisation de la relation, de l'autre. Comme toute crise biographique, la fausse couche met à l'épreuve les couples ; certains en ressortent plus forts, d'autres, plus vulnérables ; d'autres encore, n'y survivent pas. Mais dans tous les cas, la fausse couche imprime sa trace au niveau de la sphère conjugale de façon plus ou moins durable.

3. Sphère parentale. De la même manière, la fausse couche affecte le projet parental de façon plus ou moins importante en fonction du nombre de tentatives infructueuses, des problèmes de santé que révèle ou entraîne la fausse couche, des désaccords entre conjoints et de son impact sur la relation conjugale, ainsi que d'autres contretemps ou obstacles que connaît le couple au moment de la fausse couche. De ce fait, le projet parental peut être soit consolidé, reporté, profondément transformé, ou tout simplement abandonné.

4. Sphère existentielle. La fausse couche ne signifie pas uniquement le deuil du bébé ; c'est tout l'imaginaire qui entourait la venue du bébé qui s'effondre, tous les rêves que la femme avait caressés tout au long de sa vie d'adulte qui se brisent, l'avenir auquel elle aspirait qui se dérobe. Aussi, au deuil du bébé, se greffent d'autres deuils : celui du projet parental, du projet conjugal et familial, de l'expérience de la maternité, etc.

En effet, la plupart des mères avaient une vision plus ou moins précise des contours du projet parental. Avant même que ce projet ne se concrétise, chacune s'imaginait un scénario idéal, dont découlait ensuite une constellation d'autres scénarios. L'ébranlement du scénario initial entraîne par effet de cascade l'anéantissement de tous les autres. Vivre une fausse couche, c'est traverser autant de deuils que de rêves esquissés. La fausse couche est donc une expérience de deuils multiples.

Discussion

L'approche processuelle des bifurcations permet de complexifier l'examen de la fausse couche en introduisant une conception « épaisse » de la temporalité, qui met au jour les liens entre des phénomènes qui étaient jusqu'ici perçus comme étant relativement indépendants les uns des autres. Or, en les examinant à travers le prisme de la bifurcation et en les rassemblant ainsi dans une même séquence temporelle, on parvient à mieux percevoir les différents enchevêtrements qui les sous-tendent. En effet, la caractéristique de contagion sur laquelle repose la bifurcation apparaît de manière claire dans les résultats de cette étude. En énumérant le nombre de sphères touchées par la bifurcation, il ressort de manière évidente qu'un seul événement, de par sa portée significative, peut imprimer un changement d'orientation à différents niveaux : (para)professionnel, conjugal, parental et existentiel. Mais l'effet de contagion peut également s'accompagner d'un effet domino. Ainsi, lorsque la sphère professionnelle est touchée par exemple, cela peut entraîner une reconfiguration de la sphère parentale, si le projet d'avoir un enfant est reporté en raison des conditions peu propices. De la même façon, une sphère conjugale devenue instable peut également avoir un impact sur les contours du projet d'avoir un enfant et bouleverser ainsi la sphère parentale. Enfin, la sphère existentielle peut également être touchée par une bifurcation dans la sphère parentale. Ainsi, si le projet parental est abandonné, le sens de l'existence peut s'en trouver profondément transformé. En somme, l'effet de contagion opère dans un mouvement double : l'un linéaire (qui touche chaque sphère séparément) et l'autre transversal (d'une sphère à l'autre). Les deux mouvements s'alimentent mutuellement.

Conclusion

Les résultats de cette étude n'ont pas uniquement des implications théoriques ; ils ont aussi des implications au plan de la recherche ainsi qu'au plan pratique. Il s'avère important de poursuivre des études longitudinales afin de documenter les effets de ces bifurcations dans les parcours de vie des femmes sur leur expérience de la parentalité et le développement des enfants déjà présents dans la famille ou nés subséquemment. De même, il y a lieu de s'interroger sur l'expérience des hommes des bifurcations dans leur parcours de vie, ce que la présente étude n'a pas permis de documenter. Au plan pratique, ces résultats indiquent que les membres du réseau professionnel et personnel des femmes doivent reconnaître que certains parcours sont potentiellement plus souffrants que d'autres, et à ce titre, adapter leur soutien aux besoins individuels de ces femmes.

Francine de Montigny

Université du Québec en Outaouais

Chantal Verdon

Université du Québec en Outaouais

Christine Gervais

Université du Québec en Outaouais

Paroles d'hommes à propos du deuil des pères

(Symposium 8 : Maladie, deuil et résilience : facteurs de risque et de protection au sein de la famille)

On estime qu'environ 20% des grossesses se terminent par un décès périnatal. Nos expériences cliniques et nos recherches sur le vécu des pères lors du décès d'un enfant en période périnatale permettent d'identifier différents moments-clés au moment de l'annonce du décès jusqu'à la grossesse suivante, ainsi que les réactions, comportements et actions associés. De façon générale, les pères vivent les mêmes effets psychologiques et physiques du deuil que les mères. Toutefois, on constate qu'à court terme, les hommes organisent leurs actions et leurs pensées autour du soutien à leur conjointe et aux enfants, s'il y a lieu. Les décisions à l'égard du déroulement de la naissance, de la disposition du corps, organisation du quotidien sont des tâches qui solliciteront leur attention. Attentifs à la souffrance de leur conjointe, ils manquent souvent de moyens pour les accompagner. Ils seront prompts à proposer une reprise des activités quotidiennes, à souhaiter que la vie reprenne son cours.

Objectifs

Par l'entremise de témoignages de cinq hommes ayant vécu un décès périnatal, une vidéo documentaire a été conçue exposant leurs réactions lors de ce décès, les effets sur le couple, la vie familiale, le travail et la santé mentale. Les hommes y partagent les outils qui les ont aidés à traverser cette tempête. Un document d'accompagnement est disponible afin de présenter des activités pouvant être mises en place pour animer les discussions autour de la vidéo.

Clientèle visée

Cette vidéo informe les pères et leur famille, ainsi que les intervenants qui les côtoient sur l'expérience masculine d'un décès périnatal. Cette vidéo est un outil pour toute personne susceptible de croiser la route d'un père en deuil.

Contenu

La métaphore de la tempête illustre que le décès de l'enfant bouleverse les pères et implique des pertes de repères importantes. Le deuil modifie les conditions et les relations dans lesquelles évoluent les pères et laisse des traces. Tout comme le paysage est modifié par la tempête, ces pères ne seront plus jamais les mêmes. Chacun partage son expérience avec sincérité et émotions, illustrant que chaque deuil est individuel et qu'il y a plusieurs façons de passer à travers cette tempête.

Les pères endeuillés

Alors que Jean-Marc témoigne 6 mois après l'événement, Sylvain et Alex témoignent deux ans après le décès de leur enfant. Pour leur part, Stéphane et Alexandre témoignent quatre ans plus tard. Voici leur histoire.

- Sylvain et Julie attendent leur premier enfant, Jacob. A 24 semaines de grossesse, ils doivent prendre la difficile décision d'interrompre la grossesse. Depuis, Sylvain est devenu papa de Laurence, 1 an, et Julie attend un deuxième garçon.
 - Sylvain « *J'ai essayé d'éviter le sujet, je suis un homme* ».
- Alex est papa d'Any, décédée à la naissance. Deux ans après le décès d'Any, Kayleigh et Alex ont accueilli William.
 - Alex « *C'est vraiment le pire cauchemar qu'on pouvait vivre* ».
- Alexandre et Sandra sont parents d'une petite fille, Frédérique, alors que Sandra donne naissance à Raphaëlle à 25 semaines de grossesse. Raphaëlle décède à 9 jours de vie.
 - Alexandre « *Écoute-moi, cherche pas à me consoler* ».
- Stéphane est papa d'Erika, décédée à 37 semaines de grossesse et de Théo, décédé à la naissance. Mélanie et Stéphane ont ensuite accueilli Alek avec un brin d'anxiété, mais beaucoup d'amour. Ils sont de nouveaux parents de Yuhwan, né en Corée du sud, et de Jessie.
 - Stéphane « *J'ai le droit d'avoir de la peine* ».
- Jean-Marc et Mélanie sont parents d'une petite-fille, Maïka-Eve. A 32 semaines de grossesse, ils prennent la difficile décision d'interrompre la grossesse de leur deuxième fille, Lauralie. Six mois après ce décès, Jean-Marc témoigne de son expérience. Depuis, ils ont accueilli Annaëlle au sein de la famille.
 - Jean-Marc « *En parler...c'est ça la solution* ».

En conclusion, ce documentaire informe les pères et leur famille, ainsi que les intervenants qui les côtoient sur l'expérience masculine d'un décès périnatal. Cet outil sera utile pour toute personne susceptible de croiser la route d'un père en deuil.

Chantal Verdon

Université du Québec en Outaouais

Francine de Montigny

Université du Québec en Outaouais

Christine Gervais

Université du Québec en Outaouais

Sophie Meunier

Université du Québec à Montréal

Regard sur les croyances des intervenants face au deuil familial

(Symposium 8 : Maladie, deuil et résilience : facteurs de risque et de protection au sein de la famille)

La résilience familiale ouvre à une réflexion qui nous dirige vers les forces que détiennent les familles. Devant l'adversité telle que la maladie, le deuil et la mort, les familles sont confrontées à de multiples défis pour affronter la souffrance que le décès d'un proche peut provoquer, ce qu'on appelle le deuil familial. On est à même de constater que ce que vivent ces familles endeuillées est teinté par des facteurs de risque, mais aussi par des facteurs de protection qui peuvent être intimement liés au soutien qu'ils reçoivent ou non de la part d'intervenants issus du secteur de la santé. En outre, certaines pratiques vont aider les familles à vivre leur deuil, tandis que d'autres peuvent ajouter différents risques et provoquer plus de stress. On sait que les familles qui reçoivent un soutien satisfaisant vont mieux s'adapter au décès d'un proche (de Montigny et al., 2017). À ce titre, la littérature et notre expérience clinique dénotent qu'il existe un profond malaise chez les intervenants lorsqu'il s'agit d'accompagner un deuil familial (Hill et al., 2014). À ces malaises peuvent s'ajouter des connaissances souvent réduites ou absentes tant sur la façon d'accompagner une famille endeuillée que le phénomène du deuil en soi.

But, questions de recherche et méthodologie

En vue de mieux comprendre la nature des malaises et les connaissances inhérentes à l'accompagnement de deuil de la part des intervenants, un projet pilote mené auprès d'infirmières a eu pour but de décrire les croyances qui teintent leur approche en contexte de deuil familial. Plus spécifiquement, trois questions de recherche se sont posées : que vivent les familles endeuillées ? Comment agissent-elles envers ses familles ? Comment font-elles face à leurs propres malaises et réactions à travers leur accompagnement ? Afin de répondre à ces questions, leurs croyances ont été la cible de cette étude inspirée par un cadre théorique qui valorise cet aspect au cœur de la pratique familiale (Wright & Bell, 2009). Ce projet pilote cible essentiellement des infirmières qui exercent une pratique avancée. Ce choix s'explique, car leur pratique se concentre vers la première ligne répondant aux besoins primaires des familles. Leurs besoins primaires visent surtout la santé physique et psychologique, et sont des opportunités pour explorer d'autres dimensions de la santé familiale : le couple, l'entourage et d'autres sous-systèmes (Wright et Leahey, 2014). Ces infirmières offrent donc des soins dans un continuum de services qui assurent une continuité selon l'état de santé d'une personne. Les familles endeuillées sont donc une clientèle omniprésente pour ces intervenantes.

Résultats

Les résultats obtenus dans ce projet mettent en lumière les propos de 13 infirmières d'expériences variées (soins critiques, soins palliatifs, santé mentale, soins à domicile). Neuf d'entre elles ont des contacts réguliers avec des familles endeuillées, tandis que les autres ont des contacts occasionnels. Or, l'étude a démontré que même si elles ont des contacts fréquents avec des familles qui traversent un deuil, elles ne se sentent pas plus compétentes ou confortables dans leur accompagnement.

Aussi, l'âge ou l'expérience n'influenceraient pas ce sentiment de compétence en contexte de deuil familial. De ces entretiens, les facteurs de risques et de protection observés portent sur quatre thèmes : la durée d'un deuil, la normalité dans les réactions de deuil, la façon de détecter un deuil et le rapport à soi.

La durée d'un deuil. Les infirmières rencontrées décrivent de multiples façons cette notion de temps face au deuil d'une personne. En somme, chacune a sa propre règle sur ce qui peut être normal ou non en termes de durée. Or, le risque pour les familles apparaît quand les connaissances théoriques ne sont pas précises dans leur conception et propos. La plupart des infirmières rencontrées n'arrivent pas facilement à identifier d'où proviennent leurs connaissances sur la durée d'un deuil. Par ailleurs, d'autres infirmières conçoivent l'expérience du deuil comme étant si unique que la durée ne peut être déterminée commune à tous. Ces infirmières n'ont pas d'attentes précises sur le temps que durera un deuil, un facteur qui protège la résilience familiale.

La normalité dans les réactions de deuil. Les infirmières ont décrit surtout ce besoin à s'ouvrir à toutes sortes de réactions de deuil et de les considérer normales. Une infirmière décrit cette situation : *il fallait entrer la famille dans une case... et je me disais, mais parfois elle n'entre pas toujours dans une case et c'est correct* ». Ainsi, par ces propos, on illustre que l'organisation des services de santé peut les obliger à évaluer selon des critères bien précis, mais celles-ci arrivent à remettre en question ces façons de voir, une situation qui agit positivement sur le deuil familial.

La façon de détecter un deuil. La façon dont les infirmières arrivent à savoir si la personne vit un deuil au moment de la consultation met en relief l'importance du lien créé entre les personnes. Ce thème est né des constats qu'elles ont faits en réfléchissant à leur pratique dans un contexte de deuil familial. La plupart explique alors que les raisons de consultation sont rarement liées à un décès ou un deuil, et ce, même si en apparence vivre un tel événement fragilise la personne et peut la rendre vulnérable dans toutes les sphères de sa santé. Il est possible que l'infirmière n'apprenne que plus tard que la personne vivait un deuil au moment des premières consultations. Les infirmières rencontrées ont de façon générale, abordé ce thème en mentionnant que même si l'on questionne la personne, celle-ci peut garder le silence. Cette situation est pour elles intimement liée au lien créé avec l'autre. Connaître et s'intéresser à cette personne est un préalable essentiel et en soi.

Le rapport à soi. Les entretiens avec les infirmières ont décrit un rapport à soi, qui influence leur choix d'interventions. À travers leur propos, une stratégie commune a été relevée : ne pas entrer dans ses propres émotions. Or, cette stratégie relevée par plusieurs infirmières a permis de situer deux buts distincts. Le premier but relaté par la plupart des infirmières rencontrées porte sur l'importance de se protéger des émotions de l'autre. Ainsi, on ne veut pas entrer dans ses émotions pour se protéger. Le second but quant à lui, propose une nouvelle avenue où l'une l'explique autrement : *« je pense qu'il faut faire attention de ne pas entrer dans nos propres émotions parce que tous les deuils sont quand même différents, les personnes les vivent de façons différentes »*. Cette subtilité amène donc l'infirmière à choisir de prioriser l'autre, en passant par elle.

Discussion et retombées

Ce projet-pilote proposait de porter un regard sur les croyances qu'ont les infirmières face au deuil des familles et comment cela influence leur accompagnement. Il documente aussi comment se tissent leurs connaissances et où se situent leurs malaises. À la lumière des entretiens menés auprès de ces infirmières, on comprend que leur façon d'accompagner le deuil familial est surtout influencée par leurs croyances et leurs expériences personnelles : sa durée, sa normalité, ses réactions, sa façon de l'exprimer agissent sur le rapport qu'elles entretiennent envers elles-mêmes. De ces résultats, les infirmières pensent que s'ouvrir à différentes perspectives et façons de comprendre le deuil aideront davantage les familles. De plus, le phénomène qu'est la mort et le deuil sont des situations qui nous renvoient nécessairement à soi (Laporte & Vonarx, 2015). Être conscient que l'on accompagne les

familles endeuillées selon ce que l'on croit, peut être un facteur qui protégera la résilience familiale. En somme, il s'agit d'en être conscient et ouvert à d'autres perspectives que la sienne.

Bibliographie

- Blackmore, E. R., Côté-Arsenault, D., Tang, W., Glover, V., Evans, J., Golding, J., & O'Connor, T. (2011). Previous prenatal loss as a predictor of perinatal depression and anxiety. *British Journal of Psychiatry*(198), pp. 373-378.
- de Montigny, F., Verdon, C., & McGrath, K. (2015). Death, Grief and Culture : Perinatal Death in Canada. In J. Cacciatore & J. DeFrain (Eds.), *The World of Bereavement : Cultural Perspectives on Death in Families* (pp. 179-208). New York : Springer.
- de Montigny, F., Verdon, C., Meunier, S., & Dubeau, D. (2017). Women's persistent depressive and perinatal grief symptoms following a miscarriage : the role of childlessness and satisfaction with healthcare services. *Arch Womens Ment Health*, 20(5), pp. 655-662. doi:10.1007/s00737-017-0742-9.
- de Montigny, F., Verdon, C., Gervais, C., (2016). Quand passe la tempête, le deuil des pères. https://www.youtube.com/watch?v=kW_cQMqflhM
- de Montigny, F., Verdon, C., Gervais, C., Lord Gauthier (2017). Décès périnatal, deuil des pères. Éditions Ste Justine, Montréal.
- de Montigny, F. et Verdon, C. (2011) Les parents en deuil : les pères et les mères sont-ils pareils ou différents ? Dans C. Labrie et S. Bachand (dir.), *Au-delà des mots, recueil sur le deuil périnatal* (pp. 15-17) Québec : Les publications du Québec.
- de Montigny, F. et Verdon, C. (2012). L'expérience de la famille d'un décès périnatal. Dans F. de Montigny, A. Devault et C. Gervais (dir.), *La naissance d'une famille : accompagner les parents et leurs enfants en période périnatale* (ch. 18, pp. 316-337). Montréal : Chenelière Éducation.
- de Montigny, F. (2016). Offrir du soutien au cours d'un processus de deuil. Dans Potter, P.A., Griffin Perry, A., Stockert, P. A. et Hall, A. M. (dir.), *Soins infirmiers – Fondements généraux* (ch. 20, 4e éd. Potter) (pp. 376-405). Montréal : Chenelière Éducation.
- Engelhard, I. M., van den Hout, M. A., & Arntz, A. (2001). Posttraumatic stress disorder after pregnancy loss. *General Hospital Psychiatry*, 23(2), pp. 62-66. doi:[https://doi.org/10.1016/S0163-8343\(01\)00124-4](https://doi.org/10.1016/S0163-8343(01)00124-4)
- Hill, J. E., White, S., Hopkins Hutti, M., Polivka, B., Clark, P. R., Cooke, C., . . . Clemens, S. (2014). The Meaning, Experiences, and Behaviors of Nurses Caring for Women With a Perinatal Loss. *JOGNN: Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 43(Supp 1), S76-77. doi:10.1111/1552-6909.12444.
- Klier, C. M., Geller, P. A., & Ritsher, J. B. (2002). Affective disorders in the aftermath of miscarriage : a comprehensive review. *Arch Womens Ment Health*, 5(4), 129-149. doi:10.1007/s00737-002-0146-2.
- Laporte P, Vonarx N. (2015). Les infirmières et la mort au quotidien : souffrances et enjeux. *Revue internationale de soins palliatifs*, 30(4), 149-56.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Polita, N.B. (2019). Le sens de la récidive du cancer de l'enfant du point de vue du père. Thèse (Doctorat). *University of São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing* et University of Québec at Outaouais. Ribeirão Preto, 2019.
- Robinson, G. E. (2014). Pregnancy loss. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 28(1), pp. 169-178. doi:10.1016/j.bpobgyn.2013.08.012.
- Rousseau, P. (2014). Accompagnement du deuil périnatal : pourquoi et comment ? In C. Rommelaere (Ed.), *Parce que l'amour ne meurt pas... Éthique et deuil périnatal* (pp. 9-64). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Toffol, E., Koponen, P., & Partonen, T. (2013). Miscarriage and mental health : results of two population-based studies. *Psychiatry Res*, 205(1-2), 151-158. doi:10.1016/j.psychres.2012.08.029

- Tulandi, T., & Al-Fozan, H. (2011). Spontaneous abortion : Risk factors, etiology, clinical manifestations, and diagnostic evaluation. *UpToDate*.
- Verdon, C. et de Montigny, F. (2011), Le deuil périnatal et ses particularités. Dans C. Labrie et S. Bachand (dir.), *Au-delà des mots, recueil sur le deuil périnatal* (pp. 6-14). Québec : Les publications du Québec.
- Verdon C, deMontigny F, Séguin M, Gervais C, Meunier S. (2018). Santé familiale en première ligne : représentations du vécu et des pratiques professionnelles des intervenants de la santé et des services sociaux en contexte de décès et de deuil.
- Weng, S. C., Chang, J. C., Yeh, M. K., Wang, S. M., Lee, C. S., & Chen, Y. H. (2017). Do stillbirth, miscarriage, and termination of pregnancy increase risks of attempted and completed suicide within a year ? A population-based nested case-control study. *Bjog*. doi:10.1111/1471-0528.15105
- Wright, L. M., & Bell, J. M. (2009). *Beliefs and illness : A model for healing*. 4th Floor press.
- Wright, L. M. & Leahey, M. (2014). *L'infirmière et la famille: Guide d'évaluation et d'intervention* (4^e ed.). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Myriam Rousseau

Institut universitaire en DI-TSA rattaché au CIUSSS MCQ
1025, Marguerite Bourgeoys, Trois-Rivières (Québec) G8Z 3T1, Canada

Suzie McKinnon

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Saguenay-Lac-St-Jean, CISSS du Bas-St-Laurent et CISSS de la Côte-Nord
128 Régault, Sept-Iles (Québec) G4R 5T9, Canada

Jacinthe Bourassa

Institut universitaire en DI-TSA rattaché au CIUSSS MCQ
1025, Marguerite Bourgeoys, Trois-Rivières (Québec) G8Z 3T1, Canada

(Symposium 9 : Accroître la résilience des parents d'enfants ayant un TSA par une formation parentale : effets et acceptabilité sociale)

Introduction

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental qui se traduit principalement par un déficit au niveau de la communication sociale ainsi que des comportements et intérêts restreints et répétitifs (American Psychiatric Association [APA], 2013). Au Canada, les données les plus récentes révèlent un taux de prévalence de ce trouble estimé à 1 enfant sur 66 chez les canadiens de 5 à 17 ans et de 1 enfant sur 64 chez les jeunes québécois (Ofner et al., 2018). Plus spécifiquement, pour chaque année scolaire, on observe un sommet de prévalence des TSA chez les enfants québécois de 8 ou 9 ans correspondant à 279 pour 10 000 (2,8 %). Ce taux est environ deux fois plus élevé chez les enfants de 9 ans que chez les jeunes de 5 ans et ceux de 16 ans. C'est donc au primaire qu'on retrouve le taux de prévalence le plus élevé (2,4 %) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). Conséquemment, un bon nombre de parents d'enfants d'âge scolaire doivent conjuguer avec la présence de ce diagnostic chez leur enfant (Kuhlthau et al., 2014).

Il est maintenant reconnu que le TSA affecte non seulement la personne qui en est atteinte, mais également l'ensemble de sa famille (Abouzeid et Poirier, 2014 ; Karst et Van Hecke, 2012). À cet effet, certains auteurs mentionnent que les difficultés rencontrées par les enfants ayant un TSA touchent tous les domaines de la vie quotidienne des parents (Khanna, Madhavan, Smith, Patrick, Tworek et Becker-Cottrill, 2011 ; Kuhlthau et al., 2014 ; Tung et al., 2014). Certaines études montrent que se sentir efficace dans l'éducation d'un enfant ayant un TSA (Bourke-Taylor, Pallant, Law et Howie, 2012 ; Weiss et al., 2013), avoir une vision positive et optimiste de la situation, se sentir responsable et avoir du contrôle (Ekas, Lickenbrock et Whitman, 2010 ; Olsson et Hwang, 2002 ; Siman-Tov et Kaniel, 2011), ainsi que pouvoir compter sur un réseau social de soutien et d'aide (Bourke-Taylor et al., 2012 ; Khanna et al., 2011 ; Benson, 2012 ; Ekas et al., 2010 ; Hsiao, 2016 ; McStay, Trembath et Dissanayake, 2014 ; Siman-Tov et Kaniel, 2011 ; Weiss et al., 2013) sont associés à une meilleure qualité de vie. D'autres études portant sur les stratégies d'adaptation chez les parents d'un enfant ayant un TSA ont montré que ceux centrés sur la résolution du problème ou la recherche de soutien social semblent les plus efficaces (Jones et Passey, 2005 ; Dabrowska et Pisula, 2010 ; Smith, Seltzer, Tager-Flusberg, Greenberg et Carter, 2008). En conséquence, de plus en plus d'études soulignent la nécessité d'intervenir directement auprès des parents, non pas uniquement pour favoriser les effets de l'accompagnement de l'enfant ayant un TSA, mais aussi pour les aider à s'ajuster aux difficultés rencontrées (Benson, 2010 ; Scahill et al., 2016).

À la lumière des différentes orientations ministérielles et des expériences cliniques, il faut reconnaître que la participation des parents est une nécessité et une composante essentielle à toute intervention (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux [INESSS], 2014). Il est maintenant bien documenté que la participation parentale peut contribuer à des gains significatifs chez le jeune, mais également produire des effets positifs sur plusieurs variables parentales (Abouzeid et Poirier, 2014).

Il faut cependant considérer que ces parents doivent faire preuve de résilience tout au long de leur vie. À certains moments, cette résilience se fera de façon naturelle, c'est-à-dire, sans l'intervention de professionnels alors qu'à d'autres moments, elle devra être assistée. La résilience assistée se caractérise par la mise en évidence et le développement des potentialités des parents à l'aide d'interventions déployées par des intervenants (Ionescu et Jourdan-Ionescu, 2006). Les interventions axées sur la résilience doivent être individualisées, reposer sur une évaluation préalable (prenant en compte les besoins du jeune et ceux des parents), écosystémique, conçue pour favoriser l'empowerment, co-construite en partenariat et appliquée avec une supervision ainsi qu'appuyée sur des facteurs de protection. Celles-ci peuvent se faire notamment par une augmentation des informations transmises à ces familles (Jourdan-Ionescu, Gascon, Tétrault et Comtois, 2015).

C'est dans cette lignée que dernièrement, au Québec, des équipes cliniques de Centres intégrés (universitaires) de santé et de services sociaux (CISSS-CIUSSS), intervenant auprès de jeunes ayant un TSA âgés de 6 à 12 ans, ont soulevé un manque criant d'intervention, dont des programmes de formation développés spécifiquement pour les parents d'enfants ayant un TSA âgés de 6 à 12 ans. Un groupe de professionnels se sont alors réunis afin d'adapter le programme *L'ABC du comportement d'enfants ayant un TSA : des parents en action !* (Ilg, Rousseau et Clément, 2016) à la réalité des parents d'enfants âgés de 6 à 12 ans. Le choix d'adapter ce programme repose notamment sur le fait que ce dernier a fait l'objet d'études mettant en lumière la pertinence de ce dernier notamment au niveau de l'augmentation du sentiment de compétences chez les parents (Rousseau et al., 2016).

Programme

Élaboré selon le modèle psycho-éducatif, le programme évalué propose une modalité d'intervention en groupe afin de permettre aux parents de s'enrichir de l'expérience des autres participants tout en favorisant le soutien social d'un groupe de pairs. L'objectif général de ce programme est de permettre aux parents d'assumer leur rôle parental en tenant compte de leurs besoins spécifiques et de ceux de leur enfant ayant un TSA, et ce, en leur offrant un soutien éducatif et une assistance afin de les aider à faire face au stress parental vécu. Par sa participation aux ateliers du programme et aux rencontres individuelles réalisées à son domicile, le parent augmente ses connaissances sur le TSA, augmente son sentiment de compétence, améliore ses interactions parents-enfants, améliore le fonctionnement général de l'enfant et améliore la qualité de vie de la famille. Ce programme est conçu à partir d'une séquence d'activités prédéfinies permettant de présenter les thématiques nécessaires à l'atteinte des objectifs (voir Tableau 1) tout en s'assurant que le parent apprenne graduellement à décrire et observer les comportements de son enfant, et ce, autant dans les activités quotidiennes que pour des situations particulières.

Tableau 1
Contenus et succession des ateliers

1 ^{er} BLOC : Mieux comprendre les comportements des enfants ayant un TSA	Rencontre 1	Présentation du programme
	Atelier A	Présentation générale sur le TSA
	Atelier B	Mieux comprendre le TSA
	Atelier C	Comment décrire et observer un comportement
	Rencontre 2	Retour sur les ateliers A - B - C
2 ^e BLOC : Modification des comportements	Atelier D	Aider efficacement en adaptant l'environnement
	Atelier E	Augmenter un comportement souhaité ou apprendre un nouveau cpt
	Rencontre 3	Retour sur les ateliers D - E
	Atelier F	Diminuer les comportements inadaptés
	Rencontre 4	Retour sur l'atelier F

3 ^e BLOC : Stratégies au quotidien pour un changement à long terme	Atelier G	Généralisation et maintien des comportements
	Atelier H	Communication sociale au quotidien
	Atelier I	Identification des objectifs futurs
	Rencontre 5	Retour sur les ateliers G - H - I

Le programme se réalise sur une période de 14 semaines, idéalement consécutives. Il se déploie en fonction de 3 blocs comportant 3 ateliers de 2 heures chacun. À ces 9 ateliers, s'ajoutent 5 rencontres individuelles au domicile du parent. Ces visites permettent à l'intervenant de s'assurer de la compréhension du parent face aux contenus vus dans les ateliers et de les soutenir dans la mise en application des stratégies vues (voir Tableau 2).

Tableau 2
Déploiement du programme

	1 ^{er} BLOC					2 ^{ème} BLOC					3 ^{ème} BLOC			
Semaines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ateliers		X	X	X		X	X		X		X	X	X	
Rencontres individuelles	X				X			X		X				X

Les ateliers sont développés afin de permettre des apprentissages progressifs et séquentiels au parent. Par ailleurs, le but du programme n'est pas de former les parents pour qu'ils deviennent des intervenants, mais de les outiller afin qu'ils puissent mieux interagir avec leur enfant. En général, le déroulement des ateliers suit le même cadre enchaînant : un retour sur l'activité à domicile de la semaine précédente, le partage de la nouvelle théorie, l'application de la théorie à l'aide d'un exercice, la suite de la théorie et, pour finir, un autre exercice d'application. Des exercices devant être réalisés au domicile entre la tenue des ateliers sont également planifiés dans le cadre de ce programme. Afin de faciliter l'actualisation de ce programme, l'ensemble des activités et des notions est présenté à l'intérieur de trois guides : le guide de l'animateur, le guide du participant et le guide de soutien à domicile.

Le programme est offert aux parents qui ont un enfant âgé entre 6 et 12 ans, ayant un TSA et recevant des services d'un CISSS/CIUSSS. Le parent doit par ailleurs être motivé et engagé face au programme. Il est à noter que ce programme peut être offert à divers moments dans la prestation de services. Par exemple, il pourrait être proposé aux parents dont l'enfant vient de recevoir un diagnostic, présente des comportements défis depuis peu, présente des comportements défis de plus en plus difficiles à gérer ou encore bénéficie de services depuis un moment, mais le parent souhaite développer de nouvelles compétences.

Objectifs

Le projet initial avait pour but de documenter l'implantation, les effets et l'acceptabilité sociale d'un programme de formation offert en groupe et conçu spécifiquement pour les parents d'enfants ayant un TSA et âgés de 6 à 12 ans. Il visait plus particulièrement à documenter la fidélité d'implantation du programme, évaluer les effets de ce programme chez les parents, évaluer les effets de ce programme chez les enfants des parents participant au programme et évaluer l'acceptabilité sociale de la formation par les parents. Le présent acte porte uniquement sur les volets évaluer les effets de ce programme chez les parents et l'acceptabilité sociale de la formation par les parents. Le projet a reçu l'approbation du comité éthique de la recherche, volet psychosocial du CIUSSS Mauricie-Centre-du-Québec (MCQ).

Méthodologie

Participants

Au départ, 30 parents ont accepté de participer au projet de recherche. Pour diverses raisons (manque de temps, crise familiale, perte d'emploi), certains d'entre eux ont quitté le programme ou la recherche ($n = 9$). L'échantillon final est donc composé de 21 parents (18 femmes et 3 hommes) d'enfants recevant des services de Centres intégrés (universitaires) en santé et services sociaux (CISSS/CIUSSS) au Québec. L'âge de ces parents varie de 29 ans à 53 ans ($M = 39,05$ et $ÉT = 6,21$). Pour ce qui est des enfants, au nombre de 20 (3 filles et 17 garçons), étant donné que le père et la mère d'un d'entre eux participent tous les deux à la recherche, l'âge moyen est de 8,35 ans ($ÉT = 1,46$). Le plus jeune est âgé de 6 ans et le plus vieux, de 11 ans. La majorité des enfants a reçu un diagnostic de TSA dont 5 d'entre eux ont également reçu un diagnostic de Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Une suspicion de TSA est formulée pour 3 enfants et 1 enfant a reçu un diagnostic de délétion chromosomique.

Instruments

Les instruments d'évaluation des effets sont remplis par les parents avant (pré-intervention) le début du programme et à la fin (post-intervention) du programme. Les instruments portant sur l'acceptabilité sociale sont remplis par les parents à la fin du programme.

Le Questionnaire sociodémographique est développé par l'équipe de recherche. Il vise à recueillir les informations nécessaires à la description de l'échantillon en termes de : 1) caractéristiques sociodémographiques : âge, revenu familial, nombre d'enfants, etc. et 2) modalités de services reçus.

Le Questionnaire sur le sentiment de compétences parentales, développé par l'équipe de recherche, mesure la perception qu'a un parent de ses habiletés à s'occuper de son enfant. Rempli par le parent, il comporte 27 questions. Un score sommatif est calculé avec 14 des 27 items. Plus le score est élevé, plus le sentiment du parent en lien avec ces compétences parentales est élevé. La validité de l'instrument a été établie par un comité d'experts qui s'est positionné sur la clarté et la pertinence des énoncés.

Le Questionnaire sur les connaissances liées au TSA est développé par l'équipe de recherche. Il vise à évaluer les connaissances des parents en lien avec le TSA. Il comprend 23 items. Suite à l'application de la clé de correction, un score sommatif est calculé. Plus le score est élevé, plus les connaissances sont élevées. À l'instar du questionnaire précédent, la validité a été établie par un comité d'experts qui s'est positionné sur la clarté et la pertinence des énoncés.

La traduction du Parent-Child Relationship Inventory (PCRI ; Gerard, 1994) est utilisée. Ce questionnaire, conçu pour être utilisé auprès des parents d'enfants de 3 à 15 ans, évalue les sentiments d'un parent vis-à-vis de son enfant de même que sa perception de la parentalité. Il comprend 78 items couvrant sept échelles distinctes (soutien parental, satisfaction de la parentalité, participation, communication, établissement des limites, autonomie, orientation du rôle). Un score sommatif est calculé. Plus le score est élevé, plus le parent perçoit positivement sa relation avec son enfant. Les valeurs de cohérence interne sont supérieures à 0,70, et celles de la fiabilité test-retest sont de 0,81 après une semaine, et de 0,55 après cinq mois (Gerard, 1994).

La traduction du Parental Locus of Control Scale (PLOC ; Campis, Lyman et Prentice-Dunn, 1986) par Stipanovic et al. (2013) est utilisée. Cette échelle évalue la perception qu'a un parent du contrôle qu'il exerce relativement à ses succès ou à ses difficultés dans l'éducation de son enfant. Elle comprend 47 items regroupés en 5 sous-échelles : sentiment d'efficacité parentale, sentiment de responsabilité parentale, sentiment que l'enfant contrôle leur vie (parent), croyances du parent à l'égard du destin et/ou de la chance et contrôle du parent sur le comportement de l'enfant. Un score sommatif est

calculé. Un score total élevé correspond à un lieu de contrôle orienté davantage vers l'extérieur (peu de sentiment de contrôle). Les coefficients alpha de Cronbach pour les différentes sous-échelles varient de 0,66 à 0,79. Une seule échelle présente un faible coefficient alpha (0,44) qui devient 0,62 lorsque l'énoncé 5 est retiré (Campis et al., 1986).

La version francophone (adaptation de la traduction de Paquet, McKinnon, Clément et Rousseau, 2018) du Treatment Evaluation Inventory-Short Form (TEI-SF, Kelley, Heffer, Gresham et Elliott, 1989) est utilisée. Ce questionnaire mesure l'adéquation des procédures et la pertinence sociale des effets d'une intervention. Un score sommatif est calculé avec les 9 items. Plus le score est élevé, plus l'intervention proposée est considérée comme acceptable. Un score de 27 est considéré comme une acceptabilité modérée. Le TEI-SF présente un coefficient alpha de 0,85 (Kelley et al., 1989).

La version francophone du Therapy Attitude Inventory (TAI, Eyberg, 1993 ; Eyberg et Johnson, 1974) utilisée est une traduction de Ilg et al. (2014). Ce questionnaire évalue le sentiment d'acquisition de nouvelles connaissances et de compétences parentales, le sentiment de confiance parentale, la relation avec l'enfant, le comportement de ce dernier, les effets indirects auprès d'autres problèmes familiaux et la satisfaction générale des participants. Il comprend 10 items. Un score sommatif est calculé. Plus le score est élevé, plus la satisfaction générale des parents envers le programme est élevée. Il possède une cohérence interne satisfaisante avec un coefficient alpha de 0,91 (Brestan, Jacobs, Rayfield et Eyberg, 1999). Une entrevue semi-structurée, développée par l'équipe de recherche, est réalisée. Elle vise à recueillir des informations qualitatives auprès des parents concernant les effets du programme de formation.

L'utilisation future des procédures vues dans le cadre du programme et la recommandation de suivre le programme, issues du questionnaire Bilan final des participants, sont évaluées à l'aide de deux questions utilisant une échelle de Likert en 5 points.

Résultats

La procédure d'évaluation repose principalement sur des questionnaires. Les données sont compilées aux fins d'analyse à l'aide du logiciel SPSS 25. Des analyses paramétriques de comparaisons de moyennes paires (T-test paires) pour mesurer les changements liés aux compétences parentales, aux connaissances sur le TSA, aux sentiments des parents face à leur enfant et les perceptions de contrôle spécifiques à la relation parents-enfant à travers le temps (avant et après du programme) est utilisée lorsque les conditions le permettent (normalité [test de Shapiro-Wilk] et taille de l'échantillon). Autrement, une analyse non paramétrique est effectuée avec le test de Wilcoxon. L'acceptabilité sociale est soumise aux mêmes règles. Enfin, l'étude des valeurs aberrantes, telle que suggérée par Tabachnick et Fidell (2013), a été réalisée préalablement afin d'identifier des données exagérément élevées. Selon la procédure de « *winsorization* », ces données doivent être remplacées par des scores extrêmes (Kirk, 1995). Dans la présente étude, aucune donnée exagérément élevée n'a été trouvée.

Des analyses de différences de moyennes avec échantillon apparié (Test-t apparié) sont réalisées. Les résultats révèlent des différences à travers le temps (pré-intervention et post-intervention) sur les variables sentiment de compétences parentales, connaissances liées au TSA, sentiments du parent face à son enfant et perception de la parentalité et perceptions de contrôle liées à la relation parent-enfant (voir Tableau 3). Plus spécifiquement, une amélioration significative ($t(20) = 3,726, p > 0,001$) du sentiment de compétences parentales perçu par les parents est observée entre la phase pré-intervention ($M = 47,71, \acute{E}T = 5,89$) et celle post-intervention ($M = 53,19, \acute{E}T = 6,07$). Une augmentation ($M_{\text{pré}} = 9,55, \acute{E}T_{\text{pré}} = 1,93$) ($M_{\text{post}} = 14,00, \acute{E}T_{\text{post}} = 2,77$) des connaissances liées au TSA chez les parents suivant leur participation au programme est également remarquée ($t(19) = 6,67, p > 0,0001$). Il en va ainsi pour les sentiments du parent vis-à-vis son enfant et de la perception qu'il a de sa parentalité, en général ($t(19) = 2,43, p > 0,025$), évalués à l'aide de la version francophone du PCRI et ses sous-échelles portant sur l'efficacité des interventions disciplinaires du parent

($t(19) = 3,14, p > 0,005$) et sa volonté à promouvoir l'indépendance de son enfant ($t(19) = 2,44, p > 0,025$). Bien que des améliorations soient notées pour les sous-échelles Soutien aux parents, Implication et Rôle, ces dernières ne sont pas statistiquement significatives. Quant aux moyennes obtenues à la version francophone du PLOC, elles affichent une diminution significative à travers le temps pour l'échelle globale ($M_{\text{pré}} = 131,24, \acute{E}T_{\text{pré}} = 11,04; M_{\text{post}} = 123,12, \acute{E}T_{\text{post}} = 11,55$) et la sous-échelle Responsabilité parentale ($M_{\text{pré}} = 36,32, \acute{E}T_{\text{pré}} = 5,96; M_{\text{post}} = 31,74, \acute{E}T_{\text{post}} = 4,33$) témoignent d'un lieu de contrôle davantage interne en post-intervention qu'en pré-intervention.

Tableau 3

Comparaison de moyenne (Test-t apparié) entre la prise de mesure en pré-intervention et celle en post-intervention sur les compétences parentales, les connaissances liées au TSA, les sentiments des parents face à leur enfant (PCRI) et la perception de contrôle spécifique à la relation parents-enfant (PLOC)

	Pré-intervention		Post-intervention		dl	t	p
	M	ÉT	M	ÉT			
Échelle compétences parentales	47,71	5,89	53,19	6,07	20	- 3,73	0,001
Connaissances liées au TSA	9,55	1,93	14,00	2,77	19	- 6,67	0,001
PCRI							
Soutien aux parents	20,00	2,63	20,62	3,50	20	- 1,14	0,270
Implication	31,62	3,83	32,48	3,17	20	- 1,56	0,134
Limites	28,60	3,38	30,70	3,59	19	- 3,14	0,005
Autonomie	26,80	3,44	28,10	2,79	19	- 2,44	0,025
Rôle	24,15	2,48	24,35	2,39	19	- 0,44	0,662
Globale	193,20	10,48	198,15	9,43	19	- 2,43	0,025
PLOC							
Responsabilité parentale	36,32	5,96	31,74	4,33	18	4,31	0,001
Croyances parentales	26,95	4,50	27,21	4,63	18	- 0,39	0,699
Contrôle du parent sur comportement enfant	30,63	4,95	29,42	4,87	18	1,15	0,264
Échelle totale	131,24	11,04	123,12	11,55	16	3,43	0,003

Par ailleurs, des analyses non paramétriques avec échantillon apparié (Wilcoxon) sont effectuées pour les sous-échelles Satisfaction d'être parents et Communication issues du questionnaire PCRI de même que pour les sous-échelles Efficacité parentale et Contrôle de l'enfant sur le parent provenant du questionnaire PLOC. Seul le sentiment d'être efficace comme parent montre une différence significative entre la prise de données en pré-intervention et celle en post-intervention révélant ainsi une amélioration du sentiment d'efficacité parentale ($Z = 2,17, p = 0,03$).

En ce qui concerne l'acceptabilité des procédures d'intervention, évaluée par les participants à la fin de leur participation au programme en post-intervention au moyen de l'échelle Treatment Evaluation Inventory Short-Form (Kelley et al., 1989), elle affiche un score moyen de 38,95/45 soit largement au-dessus du seuil de 27 qui est considéré comme une acceptabilité modérée. Quant à la satisfaction

des parents envers le programme également évaluée en post-intervention mais à l'aide du questionnaire Therapy Attitude Inventory (Eyberg, 1974), elle est élevée révélant un score moyen de 41,90/50. Au final, tous les parents participants recommanderaient le programme à d'autres parents dont 16 d'entre eux le recommanderaient fortement et tous les parents comptent utiliser ultérieurement les connaissances apprises dans leur quotidien à l'exception d'un parent qui utilisera peut-être, dans le futur, ce qu'il a appris.

Conclusion

Malgré certaines limites liées à l'échantillon, à certains instruments de mesure et au devis de recherche, les résultats du présent projet tendent à démontrer que les programmes éducatifs tels que *L'ABC du comportement d'enfants ayant un TSA : des parents en action !* destinés aux parents d'enfants ayant un TSA âgés de 6 à 12 ans offrent la possibilité aux parents de réduire certaines vulnérabilités et de faire l'acquisition de compétences leur permettant de mieux vivre leur situation. Les parents ayant participé au projet de recherche ont amélioré leurs connaissances sur le TSA, leurs compétences parentales et ainsi que leur compréhension face aux comportements de leur enfant. À certains égards, ils ont le sentiment d'avoir davantage de contrôle dans l'éducation de leur enfant. Somme toute, les parents ont vu des impacts positifs dans leur vie familiale.

Par ailleurs, les parents sont très satisfaits du programme et ce même si participer à un tel programme demande un effort soutenu de leur part. D'ailleurs, ces derniers encouragent d'autres parents à participer au programme, car bien que celui-ci soit exigeant, il est très bénéfique. Pour donner suite aux retombées positives de ce projet chez les parents, il serait intéressant de réfléchir à différents moyens pouvant rendre ce type de programme plus accessible et moins lourd pour les parents participants. Des modalités comme la formation en Digital Learning gagneraient à être explorées.

Bibliographie

- Abouzeid, N. et Poirier, N. (2014). Perceptions de mères d'enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme ayant reçu une intervention comportementale intensive : leurs ressources et leurs défis. *Revue de psycho-éducation, 43*(2), 201-233.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Benson, P. (2012). Network characteristics, perceived social support, and psychological adjustment in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(12), 2597–2610. doi:10.1007/s10803-012-1517-9.
- Bourke-Taylor, H., Pallant, J. F., Law, M. et Howie, L. (2012). Predicting mental health among mothers of school-aged children with developmental disabilities : The relative contribution of child, maternal and environmental factors. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 1732-1740. doi:10.1016/j.ridd.2012.04.011.
- Brestan, E. V., Jacobs, J. R., Rayfield, A., D. et Eyberg, S. M. (1999). A consumer satisfaction measure for parent-child treatments and its relation to measures of child behavior change. *Behavior Therapy, 30*, 17-30.
- Campis, L. K., Lyman, R. D. et Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*, 260–267.
- Dabrowska, A. et Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(3), 266-280.
- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M. et Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(10), 1274-1284. doi:10.1007/s10803-010-0986-y.

- Eyberg S. M. (1993). Consumer satisfaction measures for assessing parent training programs. Dans L. VandeCreek, S. Knapp et T. L. Jackson (dir.), *Innovations in clinical practice: A source book* (vol. 12). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Eyberg, S. M. et Johnson, S. M. (1974). Multiple assessment of behavior modification with families: Effects of contingency contracting and order of treated problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 594-606.
- Gerard, A. B. (1994). *Parent-child relationship inventory (PCRI). Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Hsiao, Y. J. (2016). Pathways to mental health-related quality of life for parents of children with autism spectrum disorder: Roles of parental stress, children's performance, medical support, and neighbor support. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 122-130. doi:10.1016/j.rasd.2015.10.008.
- Ilg, J., Paquet, A., Wolgensinger, L., Dutray, B., Rivard, M., Rousseau, M., ... Clément, C. (2014). Programme francophone de formation pour les parents d'enfants avec un TSA : fondements et contenus. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, 19(3), 5-20.
- Ilg, J., Rousseau, M. et Clément, C. (2016). *Programme L'ABC du comportement d'enfants ayant un TSA : des parents en action !* Trois-Rivières, Québec : Collections de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2014). L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (Édition révisée). Avis rédigé par Céline Mercier avec la collaboration de Pierre Dagenais, Hélène Guay, Maxime Montembeault et Mélanie Turgeon. *Évaluation des technologies et des modes d'intervention en santé (ETMIS)* 9(6), 1-67.
- Ionescu, S. et Jourdan-Ionescu, C. (2006). La psychopathologie comme processus : vulnérabilité et résilience. Dans S. Ionescu et A. Blanchet (dir.), *Nouveau cours de psychologie. Psychologie clinique et psychopathologie* (volume coordonné par M. Montreuil et J. Doron, p. 133-157). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jones, J. et Passey, J. (2005). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. Preview. *Journal on Developmental Disabilities*, 11, 31-46.
- Jourdan-Ionescu, C., Gascon, H., Tétréault, S. et Comtois, V. (2015). Interventions favorisant la résilience des familles d'enfants présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme. Dans F. Julien-Gauthier et C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation* (p. 64-68). Québec, Québec : CRIRES. Repéré à <https://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>.
- Karst, J. S. et Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 15, 247-277.
- Kelley, M. L., Heffer, R. W., Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (1989). Development of a modified treatment evaluation inventory. *Journal Psychopathology and Behavioral Assessment*. 11(3), 235-47.
- Khanna, R., Madhavan, S. S., Smith, M. J., Patrick, J. H., Tworek, C. et Becker-Cottrill, B. (2011). Assessment of health-related quality of life among primary caregivers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(9), 1214-1227.
- Kuhlthau, K., Payakachat, N., Delahaye, J., Hurson, J., Pyne, J. M., Kovacs, E. et Tilford, J. M. (2014). Quality of life for parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1339-1350.
- McStay, R. L., Trembath, D. et Dissanayake, C. (2014). Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent gender and the double ABCX model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3101-3118. doi:10.1007/s10803-014-2178-7.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Système Charlemagne. Déclaration en formation générale des jeunes (FGJ). Année scolaire 2016-2017*. Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/charlemagne/medias/GuideDeclarationFGJ.pdf>.

- Ofner, M., Coles, A., Decou, M. L., Do, M. T., Bienek, A., Snider, J., & Ugnat, M. A. (2018). Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada - Un rapport du système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme. Ottawa, ON: Agence de la santé publique du Canada.
- Olsson, M. B. et Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*, 548–559. doi:10.1046/j.1365-2788.2002.00414.x.
- Paquet, A., McKinnon, S., Clément, C. et Rousseau, M. (2018). Traduction et adaptation du TEI-SF afin de documenter l'acceptabilité sociale de l'intervention comportementale intensive. *Pratiques psychologiques, 24*(1), 99-113. doi:10.1016/j.prps.2017.01.004.
- Rousseau, M., Paquet, A. et Clément, C. (2016). *Évaluation de l'implantation et des effets d'une adaptation québécoise d'un programme de formation destiné aux parents d'enfant ayant un TSA recevant une intervention comportementale précoce*. Trois-Rivières, Québec: Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme.
- Scahill, L., Bearss, K., Lecavalier, L., Smith, T., Swiezy, N., Aman, M. G., ... Johnson, C. (2016). Effect of parent training on adaptive behavior in children with autism spectrum disorder and disruptive behavior: Results of a randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(7), 602-609. doi:10.1016/j.jaac.2016.05.001.
- Siman-Tov, A. et Kaniel, S. (2011). Stress and personal resource as predictors of the adjustment of parents to autistic children: A multivariate model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(7), 879-890. doi:10.1007/s10803-010-1112-x.
- Smith, L. E., Seltzer, M. M., Tager-Flusberg, H., Greenberg, J. S. et Carter, A. S. (2008). A comparative analysis of well-being and coping among mothers of toddlers and mothers of adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(5), 876–889. doi:10.1007/s10803-007-0461-6.
- Stipanovic, A., Couture, G., Rivest, C. et Rousseau, M. (2013). *Échelle de mesure du lieu de contrôle parental*. Document inédit, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Tung, L.-C., Huang, C.-Y., Tseng, M.-H., Yen, H.-C., Tsai, Y.-P., Lin, Y.-C. et Chen, K.-L. (2014). Correlates of health-related quality of life and the perception of its importance in caregivers of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1235-1242. doi:10.1016/j.rasd.2014.06.010.

Line Numa-Bocage

Université de Cergy-Pontoise - France

Raphaël Koné

Université de Cergy-Pontoise - France

L'accompagnement de jeunes déscolarisés et implication des familles lors des apprentissages professionnels : de la résilience à l'apprentissage en atelier de soudure

(Symposium 13 : Interroger les situations de résilience à partir des pratiques des professionnel.le.s de l'accompagnement)

Introduction

En France, jusqu'à la Révolution, existe une répartition des tâches et des attributions entre l'école qui devait instruire les jeunes et les moins jeunes et la famille qui avait la charge de l'éducation. Aujourd'hui, les lignes ont considérablement bougé au point d'avoir pour l'école un Ministère de l'Éducation nationale, avec pour fonction à la fois d'instruire et d'éduquer. Pour Dubar (1990, p. 13), « pendant tout le XIXème siècle, la question de la formation professionnelle est inséparable de celle de l'instruction du peuple ». Dans les deux cas, la structuration de l'individu se fait à travers des apprentissages. L'on apprend à travers des interactions, au contact d'autrui, à l'école, dans la famille, au travail. On est alors amené à se demander qu'est-ce qu'apprendre ?

Pour Pastré (2002), l'apprentissage est « un processus anthropologique qui accompagne toute activité ». Dans ce processus, l'acteur en agissant produit en même temps des ressources qui vont lui permettre de guider son action. Cet auteur établit un lien étroit entre activité et apprentissage. Pour lui, les deux vont de pair, ils sont indissociables. Ainsi il parle « d'activité productive et d'activité constructive. Il définit aussi l'apprentissage comme « ce qui se produit à l'école ». Il souligne ainsi que « l'apprentissage est un concept tellement important chez les êtres humains que ceux-ci ont été amenés à y dédier des institutions spécifiques ». Cela signifie de facto qu'il y a une relation de subordination entre l'activité constructive et l'activité productive. Nous passons alors d'un apprentissage « incident » à un apprentissage « intentionnel ». C'est donc un processus d'acquisition des automatismes sensorimoteurs et psychiques. Le sujet joue sa condition d'être humain en mobilisant sa pensée, sa parole, son corps, ses affects au moment où il interagit avec le monde. L'apprentissage est donc un processus de questionnement qui concourt à la transformation du sujet tout en lui permettant d'acquérir des connaissances. Ce processus ne se réalise pas dans la solitude.

Hampaté Ba ne disait-il pas que lorsqu'un vieil homme mourrait en Afrique, c'est une bibliothèque qui brûlait ? En effet, le vieil homme en question est à la fois sage, patriarche et détenteur de savoirs. Dans l'Afrique antique jusqu'aux périodes des grands voyageurs, très peu de société écrivait. Les traditions étaient transmises d'une génération à l'autre à travers l'oralité. Les apprentissages se faisaient sans fiche de procédures ni notes de prescription. Tout se décidait sous les arbres à palabres, sous les apatams... dans les ateliers. L'Afrique pré conquête est celle de la parole. L'oralité tenait ainsi une place de choix dans les organisations sociales. L'irruption des colons européens et almoravides va impacter durablement les sociétés traditionnelles. L'Afrique se met peu à peu aux normes européennes. L'on apprend toujours, mais différemment. L'apprentissage associe théories et pratiques. Dès lors, on est en droit de se demander qu'est-ce qu'apprendre ?

Dans beaucoup de pays d'Afrique de l'Ouest, l'école est le parent pauvre des institutions de la société. L'on comprend dès lors, que face à une situation aussi délicate, l'élève a des choix relativement limités. Redoubler d'efforts en classe ou abandonner l'école. Dans ce dernier cas, la prise de conscience de sa situation permet, face aux difficultés, de s'orienter vers des apprentissages professionnels. L'on peut alors parler de résilience. Celle-ci aide à avancer et à aller vers la réussite

d'un projet nouveau, apprendre un métier dans l'atelier. Dans le cas de la formation des apprentis soudeurs de Dédougou au Burkina Faso, il est intéressant de comprendre le cheminement des jeunes qui choisissent de se former à ce métier. Comprendre le passage des périodes de difficultés sociales, familiales et scolaires à l'étape de la résilience pour devenir apprentis aguerris et entrepreneurs. L'apprentissage est un engagement, un contrat qui engage et qui crée des droits et des obligations avec des contraintes à respecter. Face aux problèmes, il peut y avoir de la démotivation, par conséquent des abandons. Quelle est la place de la résilience dans le processus de reconstruction et d'apprentissage ? Dans ce processus, quelle place la société accorde-t-elle aux rites et rituels lors de l'entrée en formation de jeunes apprentis ?

1. Contexte de la recherche

L'origine de la recherche se situe dans une expérience d'accompagnement de jeunes dans le processus d'insertion professionnelle. En travaillant depuis plusieurs années dans la formation et l'enseignement, un retour sur ces années d'expériences dans l'accompagnement amène à s'interroger sur les processus de transmission des savoirs à l'école et en dehors de l'école. Au fil du temps, nous avons fait le constat que les apprentissages peuvent revêtir différentes formes. Notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre un métier à l'instar du métier de soudeur-ferronnier, il s'agit alors de prendre en compte tout ce qui concourt et facilite les apprentissages : les interactions sociales, le cadre de référence, les acteurs à la fois dans leur singularité et dans leur globalité, entre autres.

Objet de la recherche

Ainsi, nous nous sommes intéressés aux processus de médiations (Numa-Bocage, 2007) entre apprenants et tuteur/formateur, afin de comprendre les différents mécanismes et les enjeux de ce processus. Comment susciter l'intérêt d'apprenants déscolarisés ? Dans un contexte non formalisé (au Burkina Faso), quelle place tient la famille dans le processus de résilience ? Chercher à comprendre comment se traduisent les fonctions de médiation et de facilitation lors des apprentissages, vise à comprendre en quoi la prise de conscience favorise une dynamique de résilience. Nous cherchons donc à comprendre en quoi la résilience permet aux formateurs, tuteurs, enseignants d'avoir une autre approche, dans le processus d'accompagnement des apprenants. Pour cela, nous étudions en quoi et comment les rituels en début de formation des apprentis soudeur-ferronnier influencent-ils le processus de formation et comment ceux-ci contribuent-ils à la facilitation et à la médiation lors des apprentissages. Quelle place tiennent-ils dans la résilience des jeunes ?

Hypothèse

Nous discutons dans cette contribution deux hypothèses issues de cette recherche en cours. Nous faisons l'hypothèse que les rituels initiatiques peuvent avoir un rôle de facilitation et de médiation. Nous supposons que les apprentissages sont facilités lorsque l'apprenant est dans une dynamique de résilience.

Outils et méthodes d'enquête

Notre démarche repose sur une méthode à la fois qualitative et quantitative dans l'optique d'exploiter et valoriser au mieux les données recueillies. Nous présentons dans cet article des données qualitatives. Au Burkina Faso, nous nous sommes appuyés sur des documents d'enquête de terrain. Nous avons effectué des entretiens semi-directifs, guidés par une démarche compréhensive (« J'aimerais savoir... », « Comment vous faites... », « Pourriez-vous me parler de... », « Est-ce que vous essayez de dire... », « Si je comprends bien... ») ; nous avons fait des photos pendant la formation et le travail ; des enregistrements audio et vidéo. Nous avons procédé ensuite à des analyses thématiques. Pour interpréter nos observations, nous nous appuyons sur les outils

conceptuels de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), pour apporter, à partir de l'analyse de quelques situations d'apprentissage, des éléments de réponse à ces questions.

2. Situations d'apprentissage

L'homme africain est un être de croyance depuis l'aube des temps, depuis l'homo-sapiens et surtout depuis qu'il a compris qu'il pouvait passer de vie à trépas. Comme le souligne P. Ariès (1977), la communauté se protège de la mort par les rituels. Aussi, afin de conjurer la violence de la séparation du vivant et du non-vivant, la communauté cherche à comprendre et se réfugie dans une sorte d'espérance dont les clés sont laissées aux mains de dieux inconnus. La naissance suscite l'espoir et la joie alors que la mort désarçonne et crée l'incompréhension. Entre les deux, il y a la vie. De la naissance à la mort, l'on apprend tout le long de la vie. L'on ne saurait rien entreprendre sans demander l'avis et l'aval des dieux et des esprits. Ceux-ci sont partout, dans les mosquées, dans les églises, dans les temples, dans les forêts, dans les montagnes, dans les rivières. Dans le « sacré et le profane » de Mircéa (1965, p. 17) explique que « le sacré se manifeste toujours comme une réalité de tout autre ordre que les réalités naturelles ». La manifestation du côté sacré de pratiques « occultes », en tout cas non maîtrisée par le profane nécessite que l'on se réfère à un intercesseur. Cet intercesseur peut avoir différentes appellations selon le type de culte, de religion, de géographie, de culture. Il peut alors s'agir du prêtre, du pasteur, de l'imam, du marabout, du féticheur, du chaman, du sorcier, ou tout initié qui soit détenteur d'une connaissance réelle ou supposée qui échappe au profane donc au non initié. À côté des rites initiatiques d'entrer en formation, la vie de l'atelier est faite des rituels au quotidien. L'atelier ouvre le matin à 7h30, puis c'est le début d'un rendez-vous immuable, les échanges, les prises de nouvelles de part et d'autre, la mise en marche du réchaud pour le café ou le thé, la préparation et la consommation de ces boissons chaudes, suivie de l'installation des matériels et outils de travail à l'extérieur. Le départ de cette installation est donné par le tuteur lui-même et l'apprenti suit aussitôt. En fait, le travail commence de façon symbolique avec l'ouverture de la porte. Dès que les dernières consignes sont données, chacun s'affaire, ensemble, ou seul. Le deuxième rituel marquant est la reprise de 13h30, la symbolique de la clé est là. Avec la clé, le tuteur ouvre l'atelier, à nouveau comme le matin, à peu de chose près, ils répètent presque à l'identique tous les rituels, entrecoupés de bouffées de cigarettes. Le troisième temps fort de la journée est la fin de la journée. Elle se caractérise par une réunion plus ou moins formalisée où tous les deux, apprenti et tuteur, se concertent et font le point sur les activités (anciennes et nouvelles), sur les ventes, sur les commandes. Le tuteur parle beaucoup, l'apprenti parle peu, il écoute, souvent intéressé, souvent en retrait. Cette concertation de fin de journée peut durer entre dix et quinze minutes. C'est l'occasion de commenter les réussites (exemple la réalisation d'une belle grille en fer forgé). Par contre, ils ont du mal à aborder les ratés et les erreurs de la journée à l'instar d'une commande non faite dans les délais. La gêne est palpable ce 17 janvier, quand un client vient se plaindre pour la non-livraison de sa porte métallique. Était-ce un simple oubli ou une rétention d'information ? Le tuteur pense avoir donné les dernières consignes pour la finition de ce portail quand l'apprenti affirme ne pas en avoir reçues. De commun accord, ils décident de commencer par ce travail dès l'ouverture le lendemain. Ils se séparent ainsi à 18h30 ce jour-là, en promettant de se revoir demain, avec bien entendu « l'accord de Dieu ». L'organisation temporelle touche directement les individus, car la temporalité repose sur des espaces de continuité ou de rupture biologique. L'expérience temporelle est propre à chacun. L'organisation temporelle revêt un caractère subjectif, elle invoque le passé et le présent de l'individu. Le travail au sein de l'atelier est ainsi une combinaison de la maîtrise de l'œuvre à réaliser, la maîtrise du temps à travers le respect de délais et la maîtrise de données à la fois subjectives et objectives propres au marché et à l'environnement où les acteurs évoluent. Nous comprenons donc que l'apprentissage est un processus de transmission qui nécessite une médiation permanente entre l'enseignant et l'apprenant car chacun apprend de l'autre. Numa-Bocage (2007) parle de médiation didactique, car il s'agit pour le tuteur d'accompagner et de cheminer avec l'apprenant pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés dès le départ, apprendre le métier. Ce parcours est rythmé de joie et souvent de difficultés. Les rites et les rituels se vivent jour après jour. Dans un contexte où l'employabilité des jeunes interroge, le métier de soudeur-ferronnier ou de ferronnier-soudeur, contribue modestement à l'insertion

professionnelle des apprentis. Au Burkina Faso, on peut compter sur les métiers de la construction, de l'artisanat, ou d'autres secteurs d'activité pour offrir des débouchés aux apprentis. Comment se situe cette médiation ? Quelles sont les points d'articulation avec la résilience ?

3. La résilience, un passage obligé ?

De par sa situation, l'apprenant africain serait-il plus résilient que d'autres à travers le monde ? S'il est difficile de trouver une réponse évidente à cette question, il s'avère que la prise de conscience précède le travail de résilience. En effet, il n'est pas question d'ignorer les difficultés et les péripéties, mais il est plutôt question de trouver les voies et moyens pour panser une blessure, un échec, un traumatisme afin de trouver une solution meilleure à la situation actuelle ou précédente. Pour les jeunes apprentis, les difficultés commencent souvent au niveau de la famille. Souvent issus de famille nombreuse aux moyens financiers limités, la voie de l'école est difficile à poursuivre. Il n'est pas rare d'entendre dans des villages, qu'envoyer un enfant à l'école, ce sont des bras en moins dans les champs. En plus, des questions de force de travail, la question religieuse peut faire barrière. Aussi, dans des régions fortement islamisées, l'école selon le modèle occidental, n'est pas toujours bien acceptée. Des parents, dès lors, préfèrent envoyer l'enfant chez le maître coranique où les frais sont largement moindres que ceux de l'école occidentale. De plus, selon les croyances locales, l'école islamique est synonyme « d'investissement pour le Paradis ». En outre, l'enfant scolarisé représente une charge financière supplémentaire pour le budget de la famille. Malgré ces entraves, si l'enfant a la chance de se retrouver en situation d'apprentissage scolaire, il lui faut faire face aux réalités multiples de l'école. Ces difficultés commencent par l'apprentissage d'une nouvelle langue, le français ou l'anglais entre autres. C'est aussi l'adaptation aux contraintes horaires, l'entrée dans de nouvelles tenues, et désormais entamer la course à l'excellence dans des classes souvent pléthoriques. Au Burkina Faso, il n'est pas rare de voir des salles de classes qui comptent plus de 50 voire 60 élèves dans certaines villes et certains villages, voire plus. Dans ces conditions, réussir à l'école s'apparente à un parcours du battant. Il faut travailler, se débattre, se battre pour s'en sortir. Aussi, la réussite de l'élève passe forcément par une prise de conscience, une réelle volonté de s'en sortir, et bien entendu, une phase de résilience. Nous nous appuyons sur la résilience sur les travaux de Cyrulnik (2019). Celui-ci donne plusieurs définitions de la résilience. Il la présente (2019, p. 97) comme la capacité à « donner sens à sa vie ». Il s'agit pour l'apprenant, ou toute autre personne qui a connu une situation difficile, « de comprendre, d'analyser, et de vouloir s'en sortir par le haut ». Il parle ainsi de « donner sens à une épreuve même tragique », c'est aussi « mettre dans son âme une étoile de berger qui indique une direction. Il faut alors marcher, rêver, réfléchir, et rencontrer ceux qui nous aident à élaborer... » donc à avancer. Rentrer à l'école, c'est rentrer dans un nouveau monde, dans un univers différent, c'est faire connaissance avec de nouveaux apprentissages, c'est à la fois acquérir une nouvelle culture mais c'est aussi renoncer à d'autres. L'école est un lieu de rituels et l'apprenant doit s'y conformer. Entrer à l'école, c'est aussi faire le deuil de certaines habitudes, mais aussi acquérir de nouveaux comportements. Au départ, il y a la phase d'appréhension car c'est un pas dans l'inconnu. Cyrulnik (2019, p. 137) souligne d'ailleurs que « la peur est une réaction adaptative qui facilite la survie ». À travers l'institution École, l'apprenant entame une nouvelle phase de sa vie, il apprend, il s'instruit, il acquiert de nouveau savoir-faire et savoir-vivre dans l'optique d'une autonomisation, et plus largement d'une indépendance. Cyrulnik (ibid, p. 71) souligne que « les blessures du passé ne sont pas seules à freiner l'autonomisation de l'adolescent ». Il explique qu'il est nécessaire de prendre en compte « le style de l'institution, la hiérarchie de ses valeurs, et le contexte socio-culturel » car ceux-ci impactent directement ou indirectement l'individu, sur sa prise de conscience, son évolution, et bien entendu sa capacité à être autonome et à être indépendant. Anaut (2006) présente la résilience comme une « capacité à se reconstruire » (2006, p. 31). Dès lors, nous comprenons qu'il s'agit de prendre un nouveau départ pour aller vers une situation nouvelle, meilleure que l'ancienne. Se reconstruire, c'est sortir des chantiers battus, des lamentations, des plaintes, pour se construire un autre avenir. L'auteure se demande si l'école peut être facteur de résilience car la question a toute son importance. En effet, l'école peut être un lieu où l'on doit se surpasser et sortir de sa condition initiale pour embrasser une situation nouvelle, différente de celle dans laquelle nous sommes nés. L'école de la République est celle qui accueille, qui forme, et qui

donne à chacun sa chance, tel est en tout cas son but initial. Dès le départ, lorsque nous entrons à l'école nous disposons, théoriquement, tous de la même chance et nous devons, nous pouvons, tous réussir. Mais on sait depuis les travaux de Bourdieu (1964) que l'école peut être aussi un facteur d'exclusion, en ce sens que la réussite à l'école dépend de plusieurs éléments qui ne dépendent pas forcément de l'apprenant. Il peut s'agir de la situation familiale, de la situation économique, de la place de l'apprenant dans l'institution, du rôle des formateurs, etc. Une école résiliente serait donc celle qui serait en mesure de prendre en compte les écarts et les disparités socio-économiques et d'adapter la formation, l'éducation et l'instruction au besoin de chaque apprenant. En d'autres termes, Anaut (ibid.) estime que « la résilience résulte de la confrontation de trois domaines. Les éléments internes, les éléments liés à la famille, et les éléments liés à l'environnement dans lequel on évolue ». Après l'école des salles de classes, il semble intéressant, d'aller voir l'école des ateliers. Il s'agit toujours d'apprendre, mais dans ce cas sur le terrain, en faisant.

4. Les apprentis soudeurs de dedougou

La soudure au Burkina Faso est un métier atypique, en ce sens qu'il nécessite une poly-compétence, c'est-à-dire que le professionnel est à la fois soudeur, chaudronnier et ferronnier. Souvent, il peut faire office de forgeron ou de taillandier. Le métier couvre ainsi plusieurs domaines d'activités de la vie quotidienne. Cela va de la construction des bâtiments, à la réparation d'engins mécaniques en passant par la fabrication de cantines, de seaux, d'outillages nécessaires à la vie de tous les jours. Dans la communauté, au sein du village, le soudeur a un rôle social bien affirmé. La maîtrise du feu et du fer est synonyme de pouvoir. Bozoum, (2002 p. 13) souligne que l'unification des Yorouba du sud du Nigeria au XII^{ème} siècle sous l'égide du roi Oduduwa « s'explique en grande partie par une supériorité militaire due à l'usage du fer ». Il souligne que le travail du fer était si important qu'il y avait un dieu dédié, Ogun. Par ailleurs, celui-ci, en prenant de plus en plus d'importance finit par devenir le « dieu tutélaire de la royauté ». Pour étayer notre étude sur les formes d'entrée en formation, nous nous sommes intéressés à des ateliers de soudure au Burkina Faso. Les apprentis y sont d'âges différents. Les plus jeunes sont âgés entre 6 et 10 ans. Quant aux plus âgés, on estime qu'ils ont entre 14 et 25 ans. L'entrée en formation à un âge où en principe ils devraient être à l'école, s'inscrit à la fois dans une logique sociétale et familiale. L'apprentissage soulage les familles et permet au tuteur d'avoir « de petites mains agiles » pour les tâches subalternes. En outre, la formation a un coût. Selon les pays, les villes, les régions, les cantons, voire les communautés, ce montant peut varier du simple au double entre 65 mille francs CFA (près de 100 euros) à 100 mille francs (150 euros) voire beaucoup plus. Bien que ces montants soient assez conséquents, ils restent moins élevés que la scolarisation d'un enfant en une année, et encore moins s'il s'agit de toute une scolarisation en cycle primaire ou en cycle secondaire. Ces coûts conduisent certains parents à privilégier les apprentissages courts et pratiques au détriment des écoles « modèles occidentales » longues et théoriques. Pour ce qui concerne les plus jeunes en formation, on trouve deux types de public. Ceux issus de l'exode rural, qui ont tenté l'aventure de la ville et qui, ayant fait le deuil d'un travail salarié vont, sur conseils d'amis ou de parents, entrer en formation. Le second groupe, cette fois-ci les plus nombreux, des jeunes déscolarisés vont s'orienter vers des apprentissages professionnels avec l'aval des familles. Quant aux tuteurs, les trois que nous avons approchés pour notre étude, sont à la fois responsables de leurs ateliers et également formateurs des publics qu'ils reçoivent. A ce titre, leur fonction est multi-tâche, en ce sens qu'ils font office de formateur, de tuteur, d'entrepreneur, de responsable commercial et de marketing. Pour ces trois tuteurs, à travers nos entretiens, nous nous sommes aperçus que les formations de base restaient très sommaires. En effet, l'un d'entre eux avait une scolarité limitée au cycle primaire. Un autre avait fait quelques semaines de cours du soir, et le troisième n'avait tout simplement pas été scolarisé. Aussi, lorsque nous nous sommes intéressés à la question des apprentissages accompagnés, nous avons rapidement compris que les rituels occupaient une place importante dans cette volonté d'apprendre. Un mélange de sacré et de profane, la rencontre du mystère et de la réalité, car ils concourent à la facilitation des apprentissages.

5. Rites et rituels en formation d'apprentis soudeurs

Un apprentissage est rarement le fruit du hasard, qu'il soit choisi ou non. Il peut être un choix personnel, familial, voire environnemental. L'accomplissement de rituels vise à accompagner les acteurs dans l'accomplissement des actions futures. Birago Diop (1960) disait que « les morts ne sont pas morts », ils sont partout. « Ils sont dans l'arbre, dans l'eau, dans la case... ». Ils nous accompagnent et veillent sur nous. Cela nous conduit donc à les solliciter dans les activités que nous entreprenons au quotidien. Nous avons besoin d'eux, pour cela nous demandons leur bénédiction dans la vie quotidienne. Un poulet ou un mouton en sacrifice par ici, une bouteille d'alcool par-là pour une libation, le tout accompagné par des prières et des incantations. Camara Laye (1953) décrit dans *l'Enfant noir* son étonnement devant la proximité de son père et d'un serpent protecteur qui l'accompagne lors de ses activités dans sa forge à Kouroussa en Guinée. L'activité de celui-ci commence par les louanges de son griot et par tout un cérémonial dicté par le génie de la famille et sous l'œil protecteur de celui-ci. Le mystique et le merveilleux ne sont jamais loin. Ils sont utiles à la vie de l'atelier et à l'organisation de l'activité et du déroulement de la journée. En effet, le fait d'offrir aux esprits, aux morts, aux génies, et autres êtres extralucides réels ou supposés qui sont à la fois présents mentalement et absents physiquement, permet de faire perdurer des traditions et des coutumes souvent centenaires, voire millénaires. Ceci permet de comprendre que l'avis de ceux-ci est important pour les protagonistes. Leur avis et leur bénédiction permettent d'accompagner et de mettre en place les conditions nécessaires pour que les apprentissages se passent dans les meilleures conditions possibles. Pour Pierre Lemonnier (2005, p. 123), la question de la place du rite se pose. « Est-ce une redondance inutile ou une périsologie fondamentale » ? Pour lui, le rite est à la fois un mélange de représentations et d'émotions, aussi les rites illustrent-ils ce qu'il appelle « une pertinence combinée, c'est-à-dire l'activation optimale de divers systèmes mentaux ». Pour David Le Breton, dans *Rite personnel de passage, jeune génération et sens de la vie*, citant Mary Douglas, il définit « l'homme comme un animal rituel ». C'est-à-dire que l'homme peut prétendre être défini comme tel car il obéit et transmet au fil de générations des rites et des rituels qui définissent son humanité et le rapport à la société. De même, la vie de l'entreprise s'organise-elle au travers de rituels quotidiens tels que les salutations, les prises de nouvelles de la famille, le café ou le thé rituel, le port de la tenue de travail ou encore la récitation de prière ou des incantations plus ou moins protectrices, etc. Au Burkina Faso, la moitié des enfants en âge de scolarisation sont analphabètes car ils ne vont tout simplement pas à l'école (Yabi, 2019). Toutefois, devenus de jeunes adultes, ils sont intéressés par la formation et l'apprentissage professionnels. A travers notre travail de recherche au Burkina Faso, dans le cadre d'un travail de recherche de master 2 sur les apprentissages au CNAM (Koné, 2018), nous avons eu un aperçu de la place combien importante que tiennent les rituels dans les processus d'apprentissage. Nous avons ainsi observé des éléments de ritualisation, que nous présentons dans le tableau n° 1.

Tableau n° 1 : Quelques exemples d'analyse de l'activité dans l'apprentissage au Burkina Faso (Chercheur : Ch ; Tuteur : Tt)

Echanges entre un apprenti soudeur et un tuteur

Ch : J'aimerais savoir, vous en tant que tuteur qu'attendez-vous de votre apprenti (Silence)

Tt : alors... moi mes... moi mes attentes...euh ...(Silence, il réfléchit)

Tt : Être tuteur, euh...ça demande du temps...ça demande de la compréhension, ça demande de la confiance, ça... ça demande qu'on le forme, qu'il apprenne, qu'il parte avec quelque chose en fin de formation.

Ch: Comment vous faites pour établir les liens de confiance ?

Tt : Souvent, je le laisse faire... et là il peut montrer de bonnes choses...

Tt : En plus de la confiance, je connais souvent la famille

Ch : Justement j'aimerais savoir comment vous recrutez vos apprentis.

Tt : Ils viennent eux, ou c'est la famille qui les envoie ici.

Ch : Comment se fait l'articulation entre vous et la famille des apprentis ?
Tt : Au début de la formation, la famille est là et ça rassure, après quand ça se passe bien, on la voit moins.
Ch : J'aimerais savoir s'il y a des formalités particulières pour entrer en formation chez vous ?
Tt : Euh...
Ch : Je voudrais savoir s'il y a des droits à payer pour la formation ?
Silence ...
Tt : Oui, ils paient quelque chose... souvent c'est la famille qui paie, et alors on peut faire des formalités...
Ch : Est-ce que l'on peut savoir le type de formalités que vous faites ?
Silence (gêne...)
Tt : Il y a beaucoup de choses à faire, comme... les sacrifices par exemple...

Sur l'ensemble des entretiens menés auprès de trois tuteurs, nous avons relevé les éléments suivants comme facteurs intervenant dans le processus d'accompagnement : Interactions sociales, Prise conscience, Résilience, Place de la famille, Confiance, Formes de médiation, Rites et rituels, Écoute, Utilité sociale, Respect, Facteurs de socialisation. Wulf (2005) souligne, que « les actions rituelles ont une structuration temporelle de communication et d'interaction ». En entrant en formation pour apprendre, l'apprenti et son tuteur signent un contrat. Dans le processus de ritualisation, il y a un maître de cérémonie, à l'exemple du prêtre qui officie à l'église ou du maître vaudou dans sa case temple, semble-t-il. Aussi, selon Pierre Lemonnier (ibid.), ces inférences répétées dans différentes cérémonies sont dans l'ensemble cohérentes avec l'interprétation explicite des dieux, des ancêtres. Cela dénote aussi de la place importante du maître de cérémonie, de sa capacité à comprendre, à interpréter, à expliciter ce qui vient des esprits, des dieux, des morts. On peut aussi noter, que pour Françoise Hatchuel, « les rites instituent également des valeurs en termes de savoirs ». En effet, pour David Le Breton (2002, 2003), « naître ou grandir ne suffit plus pour accéder à une place de plein droit à l'intérieur de liens sociaux, il faut conquérir son droit à exister ». Il souligne que « les rites sociaux créent une réalité qui sans eux ne serait rien ». À cela, il ajoute que le rite est aussi important pour la société que les mots pour la pensée. En effet, dans une société fortement religieuse, le divin et l'esprit ne sont jamais très loin. Ils sont là partout à attendre que l'on vienne les solliciter, les invoquer, les prier. L'Afrique est un monde de contraste et de mystère. Les Dieux importés sont à tous les coins de rue symbolisés par les églises et les mosquées. Et les dieux africains sont devenus des clandestins sur leurs propres terres.

6. Quelle place pour la résilience dans cet accompagnement ?

Wulf (2005) souligne que « les actions rituelles ont une structuration temporelle de communication et d'interaction ». En entrant en formation pour apprendre, l'apprenti et son tuteur signent un contrat. Ils adhèrent ensemble aux clauses dudit contrat bien que celles-ci soient non écrites et tacites.

Suivre la formation suppose que l'apprenti accepte de se former et accepte par conséquent de souscrire aux formalités de départ, c'est-à-dire de payer par exemple les frais symboliques de formation. Albert Piette (2005, p. 43) note d'ailleurs que le cadre rituel est associé à une dynamique communicationnelle. Nous analysons cette dynamique interactionnelle entre un apprenti soudeur et un tuteur dans un atelier, au Burkina Faso (Tableau n° 2).

Tableau n° 2 : Extraits d'interactions entre l'apprenti soudeur et son tuteur

Interaction	Situation observée	Interprétations
Apprentissage par observation : apprentissage par mimétisme.	Le tuteur et l'apprenti se font face. Il explique comment procéder pour réaliser une opération de soudure.	Le tuteur explique, l'apprenti prend des informations : il regarde, il écoute, il est attentif aux paroles et aux gestes du formateur.
La phase d'application va se traduire par : compréhension, interprétation, exécution.	L'apprenti exécute une tâche de soudure. Le formateur est en retrait, mais il veille.	Après avoir écouté les consignes, l'apprenti met en exécution celles-ci.
L'attention, la bienveillance, l'écoute active : facteurs de résilience qui facilitent l'apprentissage.	Deux jeunes apprentis sont au côté du tuteur. Ils l'observent pendant que celui-ci découpe du métal.	Les enfants sont relativement jeunes. L'un d'eux semble sourire. L'autre fixe les mouvements des mains du tuteur. Cette joie apparente peut être un élément propice aux apprentissages.

Nous comprenons mieux comment est faite l'articulation entre le temporel et le spirituel. Un apprentissage est rarement le fruit du hasard. L'accomplissement de rituels vise à accompagner les acteurs dans l'accomplissement des actions futures. Si nous nous référons aux travaux de Van Gennep (1909) [1981], celui-ci souligne que « dans nos sociétés modernes, il n'y a de séparation un peu nette qu'entre la société laïque et la société religieuse, entre le profane et le sacré ». Pour lui, les rapports entre ces deux sociétés ont constamment « subi des oscillations » depuis la Renaissance. En effet, il y a une conditionnalité entre ces deux mondes, le passage de l'un à l'autre nécessite la réalisation de cérémonies, que l'on peut appeler aussi rituels, ce que Van Gennep appelle (1981, p.12), « des bases magico-religieuses ». Ici ce passage se matérialise par une mise en scène et la réalisation d'actions à l'égard de celui qui a adoré ou divisé. On voit alors un enchaînement continu entre l'idée même de rituel et le fait sacrificiel. Les interprétations tirées de l'observation des situations interactives de travail ont été réalisées en considérant les conceptions de l'apprentissage proposées dans le cadre de la médiation didactique. Nous constatons qu'en plus des rituels, l'accompagnement du tuteur s'appuie sur des facteurs corporels (regard, attention, démonstration), verbaux (le tuteur explique, pose des questions, conseille) ; un cadre bienveillant. Ceci entraîne une attitude d'écoute, d'observation, d'intérêt et de joie qui facilite l'apprentissage chez des élèves qui ont quitté l'école. Revenons sur les hypothèses de départ. Après l'étude des exemples présentés et des apports théoriques, nous pouvons conclure que les rituels qui encadrent la séance d'apprentissage dans le métier de soudeur-ferronnier au Burkina Faso facilitent un processus de médiation didactique. Ce processus s'inscrit dans une dynamique de résilience chez les élèves éloignés de l'école. Nos deux hypothèses de départ sont ainsi vérifiées chez les apprentis de notre recherche. Une étude sur une population plus large en appui sur les facteurs pertinents identifiés dans cette étude qualitative.

Conclusion

Dans le processus d'accompagnement, d'apprentissage, la médiation n'est jamais très loin. Nous pouvons parler d'adaptation permanente aux situations, en fonction des demandes, des attentes et des réponses fournies.

Dans un contexte socio-historico-culturel, la place de la famille est importante pour l'entrée en formation du jeune enfant. Elle accompagne, elle aide et elle conseille. En plus de la famille vivante,

il faut prendre en compte les Morts, les Esprits, et le Monde de l'invisible afin d'avoir leur bénédiction pour la réussite des missions futures de l'apprenant et du tuteur.

Aussi, la résilience permet aux accompagnateurs, aux formateurs, aux tuteurs d'avoir une autre approche, faite de compréhension et de bienveillance vis-à-vis des apprenants.

Bibliographie

- Anaut, M. (2006). *La Résilience au risque de la psychanalyse ou la Psychanalyse au risque de la résilience ?*, in B. Cyrulnik et P. Duval (dir.).
- Ariès, P. (1977). *L'homme devant la mort*. Paris : Éditions du Seuil.
- Camara, L. (1953). *L'enfant noir*. Paris : Plon.
- Cyrulnik, B. et Duval, P. (2006). *Psychanalyse et Résilience* Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils*. Paris : Odile Jacob.
- Diop, B. (1960). *Le souffle des ancêtres (du recueil leurs et leurs)*. Paris : Présence africaine.
- Dubar, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Eliade, M. (1999, 282 p.). *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris : folio/essais, Gallimard.
- Gebauer, G., Wulf, C. (2004a, 295 p.). *Jeux, rituels et gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Economica Anthropos.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Hampaté Ba, A. (1991). *Amkoullel, l'enfant peul*. Paris : J'ai lu.
- Le Berton, D. (2002). *Les conduites à risques*, Paris : PUF.
- Lemonnier, P. (2005, pp. 43-44.). « *Mythiques chaînes opératoires* », *Techniques et culture*. Paris : CNRS Editions.
- Numa-Bocage, L. (2007). *La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. Carrefours de l'éducation, 2007/1 n°23*, pp. 55-70.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 138, 2002. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. pp. 9-17.
- Pette, A. (2005). *Fête, spectacle, cérémonie, jeux de cadre*. Paris : La Revue n° 43.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : A. et J. Picard.
- Wulf, C. (2004b, 426 p.). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, Paris : L'Harmattan.

Nadine Taïlame

Mission Locale du Mantois - France

L'accompagnement global comme vecteur de résilience pour les jeunes décrocheurs de 16 à 25 ans dans des Missions Locales

(Symposium 13 : Interroger les situations de résilience à partir des pratiques des professionnel.le.s de l'accompagnement)

Introduction

Créées en 1982, les Missions Locales répondent aux besoins d'insertion des jeunes âgés de 16 à 25 ans, rencontrant des difficultés spécifiques. L'objectif principal est d'accéder à l'emploi à la sortie du système scolaire (avec ou sans diplôme). Ceci nécessite l'élaboration de stratégies complexes, souvent mises à mal par une vulnérabilité développée à travers un parcours de vie jalonné de ruptures et d'échecs. Ces traumatismes sont surmontés par la résilience, capacité à les dépasser et à se reconstruire. La résilience, à partir d'une pratique qui cherche à favoriser le développement du sujet par une intervention basée sur ses capacités et forces, est une des formes d'accompagnement des professionnels des Missions Locales. Cette intervention amène le professionnel à chercher à développer le processus de la résilience chez le jeune en valorisant ses compétences et potentialités. Cette pratique d'accompagnement ciblé est censée reposer d'une part, sur la capacité du sujet à faire preuve de résilience et à mettre en œuvre ce processus et, d'autre part sur la capacité de l'accompagnant à l'aider à en faire l'expérience.

Au travers d'études de cas (jeunes de la Mission Locale du Mantois), animées par une Conseillère en Insertion, Coache et Sophrologue, nous montrons que cet accompagnement ciblé peut favoriser une juste articulation entre une réflexion centrée sur les réalités de l'environnement et du contexte social et économique dans lesquelles le jeune évolue (contextes) et sa réalité, ses atouts, ses compétences et ses limites (personne) et ainsi faire en sorte que l'insertion puisse favoriser la résilience du jeune. De quels outils dispose le(la) professionnel(le) ? Comment les utilise-t-il(elle) dans son accompagnement ?

Les analyses des interactions et dialogues mettent en avant des logiques temporelles fondées sur les compétences professionnelles propres à la conseillère en situation, à la sophrologue ou à la coache. Des facteurs de résilience propres à ces caractéristiques de temporalité sont identifiés.

Cet article se centre donc sur l'activité de la conseillère en insertion en Mission Locale. Après une présentation de cette structure, les compétences de ces professionnel.le.s sont analysées dans leurs développements. L'analyse de la pratique d'une conseillère (Nad), l'étude des outils qu'elle utilise dans l'accompagnement et la description de quelques cas de jeunes permettent de mettre à jour que les caractéristiques de temporalité (Chronos, Kairos, Aiôn) constituent des éléments dans le processus de résilience.

1. Mission locale et accompagnement global

1.1. Le contexte

Créées en 1982, suite au rapport de Bertrand Schwartz les Missions Locales répondent aux besoins d'insertion des jeunes en difficulté. Ayant comme objectif principal l'accès à l'emploi, à la sortie du système scolaire, ces institutions offrent un accompagnement global du jeune. L'accompagnement global vise à prendre en compte tous les aspects de la vie du jeune (et de sa famille) afin de construire avec lui un réel parcours qui procède d'étapes plus ou moins nombreuses et étalées dans le temps. Il s'agit donc d'élaborer des stratégies d'interaction entre le jeune et ses accompagnateurs, plus ou

moins complexes et mises à mal par une vulnérabilité développée dans un parcours jalonné de ruptures et d'échecs. En effet, le public accueilli est constitué de jeunes âgés de 16 à 25 ans, diplômés ou non, en rupture avec l'institution « Education Nationale » et/ou en recherche de solutions d'insertion professionnelle et sociale. Parmi les personnels intervenant dans ces structures, les conseiller.e.s en insertion sociale et professionnelle (CIP) ont un rôle déterminant dans l'accompagnement. Ces professionnel.le.s ont des missions spécifiques.

1.2. Le métier de conseiller.e en insertion sociale et professionnelle

Le conseiller ou la conseillère en Insertion Sociale et Professionnelle (CIP) conseille et propose des actions d'accompagnement professionnel afin de favoriser l'emploi et l'insertion professionnelle des personnes. L'activité de cet emploi/métier s'exerce au sein d'organismes publics, d'associations, en contact avec le public et en relation avec différents intervenants (partenaires, organismes de formation). L'activité varie selon la structure. En Mission Locale, il s'inscrit dans un accompagnement global et personnalisé des jeunes, afin d'apporter à chacun.e les réponses nécessaires pour lever les freins à leur insertion. Pour ce faire, la Mission Locale mobilise un réseau de partenaires locaux : entreprises, organismes de formation, service public de l'emploi, services de santé, de logement et d'action sociale, services publics locaux, collectivités, associations, etc. Ces professionnel.le.s disposent de ressources variables de l'ordre de savoirs et de compétences. En formation, ces professionnel.le.s ont construit des savoirs relationnels (Accueil, Identification et Analyse des besoins, Conduite d'entretien individuel), d'animation (Animation de collectif, Orientation), cognitifs (Capacité d'analyse, Disponibilité, Capacité d'Écoute, Capacité à activer ou réactiver les motivations des personnes, Pédagogie, Bienveillance et empathie, Esprit d'équipe et Savoir travailler en réseau), académiques (Connaissances de base en droit du travail, Connaissances des données administratives et socio-économiques liées à l'emploi) et techniques (Méthodes d'élaboration de projet professionnel, Technique de conduite d'entretien). Ils et elles ont ainsi développé des compétences professionnelles mises au service de cet accompagnement spécifique en Mission Locale.

Il ressort de cette présentation du métier que malgré un référentiel métier commun, la tâche prescrite peut largement être dépassée par la tâche réalisée effectivement (Leplat et Hoc, 1983). L'exemple de Nad qui évoque sa pratique permet de comprendre certains des ressorts de cet écart. L'analyse de cette pratique met en lumière des compétences développées dans l'expérience, qui favorisent par leur mobilisation efficace, le processus de résilience chez les jeunes qu'elle rencontre. Les compétences ainsi identifiées permettent d'envisager ce processus comme une dynamique de renaissance et de reconstruction psychique qui peut être didactiquement accompagnée par des professionnels formés.

L'exemple de Nad³⁷

Au travers des études de cas de jeunes suivis par une Nad, CIP, Coache et Sophrologue apparaît le fait qu'un accompagnement ciblé peut favoriser une juste articulation entre : une réflexion centrée sur les réalités de l'environnement et du contexte social et économique dans lesquelles les jeunes évoluent (contextes) et leurs réalités, leurs atouts, leurs compétences et leurs limites (personne), pour favoriser l'insertion réussie. Ce faisant, c'est une dynamique de résilience qui est alors à l'œuvre.

Nad explique sa démarche de la manière suivante. Dans sa Mission Locale, elle est reconnue par ses collègues comme une professionnelle compétente à qui on confie volontiers les « cas » de jeunes les plus compliqués ; « Les cas perdus, c'est pour toi ». « Personnellement, l'évolution de mon métier, qui nous conduit à rencontrer des jeunes très abîmés par la vie, m'a amenée à aller chercher un complément de formation et de nouvelles compétences pour répondre à toutes les dimensions de

³⁷ Nad est une CIP qui a été sollicitée auprès de nous pour une analyse de sa pratique pour la comprendre et la développer dans le cadre d'une recherche-action.

leurs situations. Je me suis formée à la sophrologie et au coaching » (Nad, Entretien semi-directif, janvier 2018).

2. Problématique

Il apparaît donc que dans un même centre, les compétences spécifiques développées par un.e professionnel.le ou un.e autre sont utilisées par le collectif pour remplir au mieux les missions de la structure. L'approche de l'analyse du fonctionnement de la Mission Locale par la mise à jour des compétences spécifiques relève du champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Nad a donc éprouvé le besoin d'un complément de formation et elle s'est donné les moyens d'être plus performante. Mais cela ne suffit pas à comprendre « ce » qui « marche ». Elle souhaite donc mieux comprendre comment ces différentes compétences s'organisent au service de l'accompagnement des jeunes. Elle fait donc un retour réflexif rétrospectif (Pastré, 2011) sur sa pratique afin de mieux comprendre cette dynamique.

3. Méthodologie

L'étude de sa pratique pour la comprendre a été accompagnée par une analyse utilisant l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle, EA-CDP (Numa-Bocage et Bajolle, 2018), adapté au matériel audio (entretiens menés par Nad avec des jeunes et enregistrés). Le présent article, par une analyse de contenu thématique d'extraits de ces entretiens, se centre sur certaines dimensions du processus de résilience liées au temps. Le respect des cadres éthiques (confidentialité, accord des participants) a été assuré et contractualisé avant le recueil de données et l'exploitation scientifique dans le cadre de la recherche-action de laquelle sont issus ces extraits et analyses (voir note de bas de page 1).

4. Comprendre sa pratique d'accompagnement

4.1. Compétences et outils propres de Nad

L'une des hypothèses avancées par Nad pour expliquer le succès de l'insertion de plusieurs jeunes est qu'il s'agit d'un processus de résilience. « La douleur d'hier est la force d'aujourd'hui » est un slogan qu'elle propose volontiers aux jeunes qui viennent la voir. Elle sait qu'il est motivant. Pour comprendre la nature du phénomène en jeu, elle s'appuie sur une définition de la résilience proposée par B. Cyrulnik (1999, p. 10) : la résilience est « La capacité à réussir à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative ». Cette définition invite à mettre l'accent sur les capacités propres du sujet. C'est ainsi que la résilience en Mission Locale cherche à favoriser le développement par une intervention fondée sur les capacités et les forces du sujet.

Pour développer des stratégies psycho-sociales et soutenir le processus de résilience, Nad utilise différents supports et artéfacts pour communiquer avec les jeunes. Elle accompagne la prise de conscience par une écoute active, de l'empathie, une relation de confiance aidante, structurante et bienveillante. Elle propose également des ateliers et des exercices qui touchent différents aspects de la personnalité des jeunes : la connaissance de soi (valeurs, centres d'intérêt, talents, réussites, comportements estimés positifs) ; le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi ; l'accompagnement de la prise de conscience de ses forces et ressources mobilisables ; l'encouragement au passage à l'écriture, à la prise de parole en public et au partage des émotions et ressentis pour développer l'intelligence émotionnelle.

Ces rencontres sont organisées en groupe avec d'autres jeunes. Elles permettent de susciter l'envie et l'espoir d'un lendemain meilleur en visualisant un avenir à 1 an, 3 ans, 5 ans, de s'y projeter et réaliser un tableau de visualisation. Ceci ouvre alors un champ de possibles en étant outillé pour faire face aux situations stressantes et anxiogènes. Il s'agit ainsi d'apprendre à accueillir « l'échec »




comme un enseignement de la vie et pour la vie. Ces ateliers permettent de valoriser et capitaliser toutes les expériences, toutes les formations, toutes les expériences réussies et même les moins réussies. Ceci en identifiant le « process » de réussite, et en activant les capacités de confiance et d'espoir. Elle rend aussi le jeune « acteur » en l'accompagnant dans l'établissement d'un plan d'actions (le faire) ; il est ainsi mis en activité.

Les supports utilisés sont entre autres le portrait chinois (tableaux n° 1 et 2). Le portrait chinois est un support d'entretien composé de questions à portée projective qui permet au jeune de se positionner et de mieux se connaître.

<ul style="list-style-type: none"> • A- Présentation • En plusieurs tours, chacun énonce la phrase et justifie son choix (plusieurs personnes peuvent avoir la même réponse, et possibilité de rajouter des items à la demande du groupe) • si j'étais un animal, je serais..... Pourquoi ? • si j'étais un fruit, je serais..... Pourquoi ? • si j'étais une chanson, je chanterais Pourquoi ? • si j'étais un personnage célèbre, je serais..... Pourquoi ? • si j'étais un métier, je serais Pourquoi ? • si j'étais un objet, je serais Pourquoi ? • si j'étais un magicien, je ferais..... Pourquoi ? <p>Exercice à répéter tous les matins de l'activité ou à chaque entretien avec la possibilité d'y rajouter des questions différentes sur proposition du/des jeune(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Points forts • Technique qui fait appel à l'imaginaire, à la projection, au langage symbolique, aux représentations positives pour alimenter l'estime de soi, les connaissances. • Elle permet d'améliorer la connaissance de soi, l'identification, d'entrer en relation avec autrui, d'écouter et de reformuler. • Elle permet à chacun de réfléchir sur soi et de mieux connaître les autres participants dans un groupe • Les thèmes choisis permettent de parler de soi par métaphore et aident les plus réservés. Le jeu apprend à écouter les autres tout en parlant de soi.
--

Tableau n° 1 : Fiche d'entretien du portrait chinois

Nad considère que c'est pour elle un mode d'entrée en relation avec le jeune positif. Il répond comme il veut et écrit (tableau n° 2). Mais c'est aussi un référent sur lequel elle s'appuie pour le suivi ultérieur de l'évolution du jeune. C'est donc tout à la fois un outil concret, un artefact favorisant la prise de conscience de ses potentialités pour le jeune et un instrument psychologique (Vygotski), qui guide l'action d'accompagnement, pour la CIP.

Traits de personnalité		Les traits de personnalité sont des tendances (dispositions) à se sentir, percevoir, se comporter et penser de manière relativement cohérente dans le temps et entre les situations. Il s'agit ici de faire prendre conscience de réelles capacités, d'un potentiel qui s'exprime au travers de tout ce qu'ils entreprennent.
Centres d'intérêt		«L'intérêt est ce qui pousse vers quelque chose, un penchant, un goût marqué pour un genre d'activité. C'est ce qui plaît, ce qui attire, c'est une préférence vécue. Identifier les centres d'intérêt et prendre conscience de la manière dont ils orientent les choix peut rapidement aider à se projeter vers un secteur d'activité, un métier « fait pour moi »
Softs Skills		Il s'agit ici de découvrir ses modes préférentiels de fonctionnement, ses réactions comportementales et émotionnelles. Et d'identifier tout ce qui a été développé comme aptitudes personnelles, comme talents, que ce soit de par l'éducation, les voyages, les intérêts personnels, les

		hobbies... Et ce dans les trois dimensions : individuel, collectif et l'entreprise.
--	--	---

Tableau n° 2 : Fiches du portait chinois remplies par un jeune et commentées par Nad

L'accompagnement proposé par Nad demande au jeune d'avoir une activité motrice d'écriture. Nad explique lors de l'EA-CDP les différentes fonctions qu'elle attribue à l'écriture. L'écriture est une activité qu'elle mobilise avec des buts différents (mettre en mots, se projeter, développer sa créativité) résumés dans les tableaux n° 3 et 4.

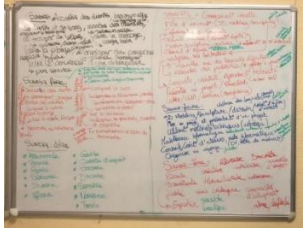
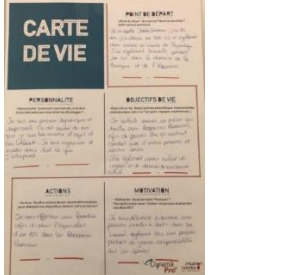
Mettre en mots		Mettre en mots et à l'écrit ; pour prendre conscience du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Afin de valoriser son parcours, de mesurer et de célébrer tout ce qui été réalisé, le bon et aussi le moins bon et en tirer enseignement.
La carte de vie		Découvrir comment tester, changer de point de vue, ajuster et agir avec conscience et créativité.

Tableau n° 3 : Quelques fonctions de l'écrit dans l'entretien de CIP de Nad


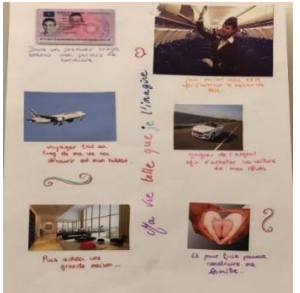
Permettre la créativité avec l'élaboration d'un plan d'actions		Pour envisager la façon dont il/elle peut faire face à cette nouvelle situation (diachronie) à travers un plan d'action.
Permettre la créativité pour se mettre en action		Pour visualiser qui on sera demain, se projeter, se mettre en action.

Tableau n° 4 : L'écrit et la créativité dans l'entretien de CIP de Nad

Nad précise ses attentes vis-à-vis de ce retour réflexif. Elle s'interroge sur ce qui se joue lors de prises de conscience ou de résolutions de mises en action des jeunes durant les entretiens. Elle souhaite identifier les caractéristiques du processus en jeu dans l'interaction et comprendre les compétences professionnelles de l'accompagnant qu'elle met alors en œuvre. Ainsi, elle pourra cibler les

années, et je n'ai plus le droit à l'erreur, mais je veux prendre mon temps pour ne plus me tromper »	veux prendre mon temps		
M.O. 23 ans : « il faut que je puisse en parler à ma mère, qu'elle comprenne, et qu'elle accepte que je fasse autre chose ; j'ai peur de la décevoir et de lui faire de la peine (...). De lui faire honte face à sa famille »			que je puisse qu'elle comprenne, et qu'elle accepte
A.T. 22 ans : « je suis perdu, je fais honte à ma famille » « j'échoue tout ce que je commence »		je commence	je suis perdu,
M.O. 23 ans : « Je suis prête maintenant à aller travailler ; car je ne veux pas laisser la maladie me gagner, mais je ne suis pas prête à accepter l'idée de faire valoir mon handicap pour accéder à un emploi réservé aux personnes comme moi. J'ai besoin de temps pour accepter cela...».	J'ai besoin de temps	Maintenant	je ne suis pas prête à accepter j'ai besoin de temps pour accepter

Tableau n° 5 : La temporalité comme variable dans l'entretien de la CIP et la parole de jeunes

On peut ainsi relever trois dimensions de la temporalité à travers les paroles des jeunes. La durée, le chrono, qui les renvoie à des parcours de vie et aussi aux projets possibles et invite à la planification, avec plus ou moins d'angoisse que la CIP devra les aider à gérer. Le kairos, ce temps furtif qu'il faut savoir saisir. Il est variable selon chacun avec une forte dimension subjective que l'Aïôn, ce temps personnel, conçu, relatif aux histoires de vie de chacun, peut aider à identifier. Dans son entretien d'accompagnement, la CIP est outillée avec ses supports et les compétences de sophrologue et de coache, en plus de celles de conseillère en insertion. Forte de cet ensemble conceptuel, Nad parvient à naviguer entre ces différentes dimensions du temps pour trouver la meilleure combinaison possible pour chacun. Comment est organisé ce réseau conceptuel ? Prenons des exemples pour comprendre la dynamique de ces compétences.

6. Etudes de cas de jeunes résilients

Nous présentons dans des vignettes chaque cas de jeune, tel qu'ils sont rapportés par Nad dans l'EA-CDP. Cette étude apporte quelques éléments de réponses, il s'agit là de trois exemples emblématiques de situations récurrentes qu'elle rencontre.

6.1. Anthony ou la recherche du Kairos comme levier pour l'accompagnement

« J'accueille Anthony, il a 22 ans, il m'est orienté pour un travail sur le projet mais surtout sur la valorisation de soi et la confiance en soi. Après l'obtention du BAC S, il a commencé une 1^{ère} année de médecine avec le souhait de devenir cardiologue, qu'il n'a pas validée. Il dit « je suis découragé, dépité, je suis perdu, je ne serai jamais ni cardiologue ni médecin, je n'en ai pas le niveau ». Il a songé

à rester néanmoins dans ce secteur ; sa priorité, sa valeur principale, ses centres d'intérêt sont d'aider, de soigner et d'être au service des autres. Il voudrait donc tenter l'entrée en école d'infirmier. Néanmoins, il est très inquiet car il n'est pas certain de passer le filtre de Parcours SUP³⁸, il évoque son âge, la déception de sa famille, la pression de son entourage pour la reprise de ses études. Il s'en sent incapable. Pendant 8 mois, il n'a pu RIEN faire « je ne supporterai pas un nouvel échec, je préfère ne rien commencer plutôt que d'échouer ». Sa demande précise est que je l'accompagne à finaliser son inscription sur PARCOURS SUP et que parallèlement je lui permette de valider un plan B car : « Il n'est pas question qu'en cas d'échec je reste une fois de plus sans RIEN. »³⁹

A partir de ce discours, Nad explique sa démarche. Ma première analyse est qu'avant toute recherche de piste, avant toute orientation Anthony va devoir faire le deuil de cette étape douloureuse de sa vie et s'inscrire dans un processus de résilience.

Mais que m'a-t-il dit et montré ? Nad liste alors les mots et expressions qu'elle relève dans le discours d'Anthony et donne les interprétations qu'elle en fait.

- Découragé, dépité, perdu : le sentiment d'impuissance, de découragement, de dépit, une projection négative sur toute réalisation future.
- Ne pas avoir le niveau : le sentiment d'incompétence, de dévalorisation.
- Ne pas être écouté : le sentiment d'incompréhension de la part de l'entourage, le sentiment de solitude.
- Rêve des parents et désir profond non réalisé : faire le deuil, renoncer.
- Famille non soutenante : sentiment d'abandon, perte de confiance en soi, perte d'estime de soi.
- La pression parentale : source de stress et d'angoisse, absence de confiance en soi, non validation des parents.
- Il n'est pas question de rester à ne RIEN faire cette fois : Projection négative sur la réalisation future, peur de l'échec, c'est une demande d'aide que je saisi.

On relève ainsi dans l'analyse rétrospective faite par Nad, qu'elle repère les dissonances cognitives, qu'elle recherche les mots qui pourraient traduire l'une ou l'autre dimension de la temporalité. Ainsi, le Kairos est ce moment opportun qu'elle recherche afin de le saisir pour aider à la prise de conscience chez le jeune. Dans le cas d'Anthony, c'est lorsqu'il exprime son impuissance et donc son besoin d'aide. Le travail d'accompagnement vers l'action peut alors se mettre en place. Ainsi, la CIP recherche les leviers possibles sur lesquels elle pourrait s'appuyer pour accompagner le jeune. Elle relève les mots et leur signification temporelle dans la problématique du jeune. Puis elle organise son action d'accompagnement avec le jeune.

6.2. Samia ou les étapes de l'intervention pour rentrer dans le processus de résilience

« Samia m'est orientée pour un travail vers une nouvelle orientation, un nouveau choix de métier. Elle a interrompu son année de licence au mois de décembre après l'obtention du Baccalauréat ES « c'est trop difficile pour moi, de toute façon je ne l'aurai pas eu, je n'ai pas le niveau, j'ai préféré arrêter avant d'échouer ». Samia ne veut pas travailler dans le social, cependant sa mère nourrit pour elle le rêve qu'elle soit comme elle assistante sociale. Au cours des divers ateliers, la fibre sociale est très peu présente, les exercices et tests passés mettent en évidence une fibre artistique, un besoin de créativité et le désir de travailler seule. A la restitution de tous ces exercices, ses yeux brillent, elle rougit, laisse couler ses larmes, elle tord ses doigts, phrases hachurées, elle sanglote : « c'est bien ce que je pensais et que j'essaie de faire comprendre à ma mère depuis toujours, mais elle ne m'écoute pas » Elle se dit tellement « perdue » ; il lui est difficile de réfléchir seule, donc il n'y a pas de mentalisation possible. Elle ne présente pas d'attachement sécurisé ; puisque sa famille n'est pas

³⁸ En France, processus d'entrée dans l'enseignement supérieur.

³⁹ Les expressions soulignées le sont par Nad elle-même, lors de l'EA-CDP.

soutenante et nourrit pour elle le rêve qu'elle DEVIENNE ASSISTANTE SOCIALE, sa mère veut ABSOLUMENT qu'elle reprenne ses études.

Nad explique sa réflexion : « Avant de poursuivre l'accompagnement vers le projet, il me semble opportun de lui offrir, une écoute active, un espace sécurisant et bienveillant qui lui permette de reprendre confiance en elle pour réussir à se projeter vers un futur possible et surtout tenter de regagner la confiance de sa mère et son soutien. » Nad envisage alors son intervention en plusieurs étapes de temporalité différentes qui se rapportent aux étapes d'un processus de résilience, Samia se reconstruisant progressivement.

La problématique de l'orientation est vécue par Samia comme une contrainte ; une véritable souffrance par rapport à sa mère. C'est une problématique d'attachement et de construction de l'autonomie qui semble alors en jeu. Samia a un fort besoin de cohésion interne, elle voudrait diminuer la dissonance cognitive installée depuis de longues années (chronos). Elle a besoin d'être écoutée, entendue, guidée. Nad envisage de lui faire prendre conscience de son parcours scolaire, mais aussi extrascolaire, pour valoriser les diplômes préparés et obtenus. Elle souhaite l'accompagner dans son analyse pour l'aider à mieux comprendre et savoir mettre en mots les raisons manifestes de la rupture de son parcours. Samia est pessimiste, défaitiste. Nad pense nécessaire de l'inviter à s'interroger sur ses ressentis mais aussi ceux de sa mère. Parler de sa mère, de son souhait et de son désir de réussite pour mieux la comprendre, renouer le dialogue, créer une nouvelle forme de relation fille/mère. Puis ensuite, Nad prévoit de s'inscrire avec Samia dans une démarche de recherche et de réflexion sur les pistes du secteur professionnel identifié et qui semble lui correspondre et lui plaire. C'est le projet qu'elle devra valider par une immersion en entreprise afin d'effectuer les vérifications d'adéquation entre elle, ses attentes, ses représentations et le métier (chronos et Kairos).

Afin d'identifier les compétences mobilisées par Nad à ces différents moments de l'interaction, il serait intéressant d'étudier les formes d'interaction entre la conseillère CIP (sans doute devenue sophrologue puis coach) et la jeune. Dans le cas de Samia, nous constatons en effet que Nad présente des compétences différentes en fonction de ce qu'elle perçoit du développement de la jeune dans la situation elle-même. Si elle mobilise des compétences d'écoute, d'attention, dans une attitude contenante, au début, elle est alors surtout sophrologue. Puis en faisant l'inventaire des actions possibles, c'est la conseillère qui est sollicitée et enfin dans la mise en action proposée pour reconstruire la qualité de la relation avec la mère, ce sont plutôt les compétences de planification de la coach qui sont sollicitées. Cet accompagnement en étapes variées traduit l'aspect processuel de la résilience.

6.3. Malika ou l'accueil de Rosie

Nous présentons le cas sous forme de l'extrait d'entretien d'une séance, afin de cibler les questions de temporalité qui interviennent et la manière de faire de Nad pour accompagner la jeune. « Rosie c'est « sa » sclérose en plaque, elle s'est « invitée » chez Malika il y a 3 ans. Au cours de cet entretien, nous nommons la maladie pour la dissocier de Malika », explique Nad dans l'EA-CDP.

- Nad : Tu n'es pas Rosie, mais elle fait partie de ta vie. Elle s'est invitée avec ses contraintes et inconvénients, et elle t'a sûrement appris et enseigné beaucoup de choses, c'est cet inventaire que je t'invite à faire aujourd'hui.

- Malika : Rosie m'a aidée à être patiente sur les choses de la vie, donc la patience, ... je ne m'attarde plus sur des futilités qu'on voit dans la vie de tous les jours. Aujourd'hui elle fait ma force, elle m'a aidée à être beaucoup plus mature que les jeunes femmes de mon âge. Elle m'a enseigné le courage et aussi la détermination.

- Nad : Comment est-ce que tu peux t'appuyer sur tout ce qu'elle t'a enseigné, afin de te projeter vers un autre futur ? « Est-ce qu'aujourd'hui tu pourrais dire : merci Rosie ?

- Malika : Oui bien sûr elle m'a rendue plus forte et je suis fière de qui je suis aujourd'hui ! Oui oui merci Rosie ! Merci. Je veux maintenant travailler, je suis prête, par contre, je ne suis pas certaine d'être déjà prête à mettre en avant cette reconnaissance de personne handicapée, lors de ma recherche d'emploi. Je veux essayer sans le dire pour l'instant.

On voit dans cet exemple comment, après le travail d'analyse des ressentis, l'investigation des possibles, la jeune peut (c'est le moment, Kairos) envisager d'aller vers l'emploi, malgré la maladie, vivre avec. Sont visibles dans ce dernier temps les compétences de la Coache qui sont alors mobilisées pour accompagner jusqu'au bout le processus de résilience.

Conclusions

L'entretien réflexif rétrospectif à visée de didactique professionnelle a permis d'identifier chez Nad une pratique professionnelle jouant avec les compétences construites dans différentes professionnalités (CIP, sophrologue, coache). Il apparaît que leur mise en œuvre effective dans l'accompagnement des jeunes vulnérabilisés correspond à un schème (Vergraud, 2008) développé par Nad, dont la partie conceptuelle renvoie, entre autres, à des dimensions de la temporalité qu'elle a pu identifier lors de l'EA-CDP. Cette compréhension de la pratique permet d'interpréter l'accompagnement comme différentes étapes d'un processus de résilience. En effet, les trois jeunes ont ainsi pu repartir vers d'autres perspectives d'actions et au moment de cette communication, ils ont persévéré dans leurs démarches. Comme le dit B. Cyrulnik, le résilient reste un traumatisé, mais il a su et pu surmonter les difficultés et dépasser les freins ; il parvient à vivre avec « le murmure des fantômes ».

Cependant, Anaut précise (2008, p. 116) « Un individu dit résilient n'est pas pour autant un individu invincible ou invulnérable ; il n'est pas intouchable ou inaccessible aux émotions, aux sentiments, à la souffrance. (...) De même, le sujet résilient n'est pas un surhomme, il peut rencontrer des limites à sa résilience. Ainsi, rien n'indique que le sujet qui se montre résilient à un moment donné de son parcours de vie le sera tout le temps et face à tout ». Les différentes manières d'interagir de la conseillère-sophrologue-coache ont favorisé chez ces jeunes des processus de résilience qui, dans le temps des entretiens, prennent des dimensions diverses en fonction des temporalités dans leurs discours et dans leur vie. Ce sont des leviers sur lesquels s'appuie la conseillère pour accompagner le processus de résilience chez ces jeunes abîmés par la vie.

De quels indicateurs dispose le CIP pour évaluer la solidité de la résilience ainsi initiée et/ou accompagnée ? Dans ses missions, jusqu'où peut-il/elle aller pour offrir ce cadre de « sécurité affective » garant du processus de résilience ? Ce sont des questions qu'il reste encore à approfondir dans le cadre de recherches ultérieures.

Bibliographie

- Anaut, M. (2008). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris : Armand Colin.
- Cyrulnik, B. (1999/2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob, coll. « Poches ».
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tache et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 1, 49-63.
- Merri, M. et Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie*, Volume XLVII, numéro 1, printemps 2019.
- Numa-Bocage, L. et Bajolle, F. (2018). Éducation thérapeutique du jeune patient, domaine spécifique de l'ETP et évolution du métier d'infirmière. In Philippe Maubant, Isabelle Vinatier (Coord). *Le repérage des trajectoires d'activité dans les métiers de l'humain. Quelles analyses ? Revue Phronésis*. Volume 7, numéro 2 ; pp. 45-54.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 83-98. doi:10.3917/cdle.026.0083.
- Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [1re éd., 1934].

Melissa Arneton

GRHAPES (EA 7287) / INSHEA / UPL, France

L'engagement parental comme tuteur de résilience d'un enfant en situation de handicap invisible

(Symposium 13 : Interroger les situations de résilience à partir des pratiques des professionnel.le.s de l'accompagnement)

Introduction

Interroger les situations de résilience à partir des pratiques des accompagnant.e.s invite à étudier ce que peut apporter l'activité d'un tiers médiateur au développement d'un processus de résilience pour des personnes qui sont entravées dans leur participation à la société. Ces entraves peuvent être liées aussi bien à des caractéristiques individuelles, sociales que sociétales. Se pencher sur les ressources dont disposent ou que peuvent créer les accompagnant.e.s pour contribuer à des mises en sens de l'individu avec lui-même ou avec elle-même s'inscrit dans une approche socioconstructiviste de relation à autrui. Envisager la résilience de manière systémique éclaire plus particulièrement l'engagement des acteurs et actrices dans des pratiques positives inscrites dans la durée (e.g. Specht, 2008). Dans la présente communication, la résilience est abordée au travers des pratiques parentales face au handicap en tant que situation gênante plus ou moins le développement de l'enfant.

Depuis son émergence dans le débat sociétal à la fin des années 60, le handicap a d'abord été conceptualisé comme un état touchant un individu atteint de déficience dans un discours biomédical puis progressivement, une dimension sociale va être intégrée (Fougeyrollas, 2010). La causalité de la situation d'entrave ne va plus uniquement être liée aux caractéristiques de l'individu mais résulter des obstacles culturels et sociaux qui l'entourent. C'est dans l'interrelation entre l'individu et son environnement que se définit alors la gravité de la situation de handicap. Autrement dit, le handicap n'est plus dans la nature des hommes, déterminé par des données génétiques, physiologiques, physiques, mais dans la culture, c'est-à-dire dans le rapport que les individus entretiennent directement ou indirectement avec l'environnement social qui les entoure. Ce changement de paradigme sociétal fait du handicap un révélateur de normes qu'il s'agisse de normes retranscrites en droit⁴⁰ (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Leonardis, 2016) ou de représentations sociales agissant à un niveau interindividuel (Morvan et Paicheler, 1990). L'approche psychosociale du handicap met en lumière deux dimensions. La première se rapporte à la responsabilité inhérente de l'environnement dans la réduction d'une situation à un handicap avec l'étude des barrières créées par la société discriminant les individus. La seconde dimension concerne le rôle des acteurs sociaux en situation ou non de handicap, pour remodeler, transformer les rapports sociaux dans lesquels ils et elles évoluent. Un certain nombre de travaux se sont intéressés aux liens entre situation de handicap de l'enfant et résilience sous l'angle des facteurs de risque et de facteurs de protection de l'individu et de sa famille pour faire face à l'adversité ou obstacles résultant de la situation de handicap (e.g. Boisvert, 2009 ; Bouteyre, 2009 ; Terrisse, Kalubi et Larivée, 2007). Moins de travaux s'intéressent au processus de résilience mis en œuvre par les parents en tant que partenaires de l'institution scolaire comme le proposent par exemple Tétreault et collaborateurs (2011). En effet, l'étude de la participation des élèves en situation de handicap est plus fréquemment évoquée dans la littérature récente au travers de leurs conditions de scolarisation et de ce qu'apportent les acteurs professionnels à la mise en œuvre d'une éducation inclusive (e.g. Kohout-Diaz et Tremblay, 2017). Or, les parents d'enfants en situation de handicap contribuent par leur expertise à une situation de reconnaissance et d'expression des potentialités de l'enfant en situation de handicap y compris dans le cadre de l'école et des apprentissages (Lavigne et Philip, 2016).

⁴⁰ Ainsi, la ratification de la convention internationale pour les droits des personnes handicapées en 2005 conduit les états signataires à modifier leurs lois nationales si elles sont discriminatoires.

Dans la présente communication, il s'agit d'analyser en quoi et comment l'engagement parental est l'un des facteurs contribuant à une réussite scolaire d'un enfant, en tant qu'obtention d'un diplôme de fin d'études, malgré les difficultés rencontrées durant ses années de scolarisation. Tout d'abord, différents leviers sur lesquels les parents d'un enfant en situation de handicap peuvent agir pour faire face à la prégnance de normes et de pratiques conscientes ou inconscientes en vigueur à l'école concernant ce qu'élève doit apprendre et comment il doit apprendre, sont évoqués. Ensuite, la notion de résilience est mobilisée pour éclairer une étude de cas, à partir d'une situation française, de l'engagement maternel quand un enfant présente un trouble des apprentissages scolaires. Ce cas singulier conduit enfin à interroger dans les conclusions le sens d'une notion fréquemment évoquée dans l'activité professionnelle d'accompagnement des personnes en situation de handicap, celle d'aménagement.

1. Être parent d'un enfant différent du prisme du monde scolaire

Le diagnostic de besoins particuliers liés à une situation de handicap d'un enfant qu'il soit immédiat ou construit progressivement dans le temps, amène les parents à faire le deuil d'un enfant idéal. Ils vont également être confrontés de manière récurrente à chaque étape de sa vie au fait qu'il ou elle présente des patterns de développement différents de ceux d'un enfant typique. Ils sont ainsi engagés dans un processus de résilience pour l'ensemble de la famille pour faire face au quotidien familial ainsi qu'aux besoins de soins (e.g. Bouteyre, 2010 ; Griot, Poussin, Galiano et Portalier, 2010). L'école est un autre environnement nécessitant des parents de mobiliser des comportements persévérants pour que l'enfant se construise positivement en trouvant des ressources face à des situations de discriminations réelles ou ressenties. Si l'école peut elle-même être source de facteurs de protection (e.g. Pinel-Jacquemin et Zaouche-Gaudron, 2017), les parents ont un rôle important dans les relations entretenues avec l'école et ce, que l'enfant soit ou non en situation de handicap (Ogay, 2017). Lorsqu'il ou elle a des besoins particuliers, les parents ont un rôle majeur dans les démarches de reconnaissances administratives de la situation de handicap qui permettent la mise en place de procédures institutionnelles pour scolariser l'enfant en milieu ordinaire ou dans un environnement plus spécifique (Wang, 2013). Il faut signaler, qu'avec ou sans légitimation administrative, la famille accompagne les situations d'enseignement-apprentissage qui sont proposées à l'élève en mettant en dialogue les différentes attentes sur l'enfant et sur ses manières de pouvoir y répondre notamment dans le cadre des apprentissages préscolaires et scolaires (Harkness et al, 2007).

La dysphasie est un trouble invisible, contrairement à d'autres situations comme la déficience visuelle par exemple, elle interroge fortement à la fois les représentations de la situation de handicap et les attendus normatifs de l'école concernant l'acquisition de connaissances mais aussi certaines croyances relatives à l'investissement de l'élève dans le travail scolaire (Beauregard, 2006 ; Delmas et Garcia, 2018). Ce trouble développemental sévère et durable concernant l'élaboration du langage oral qui s'observe principalement lors de la scolarisation a pour conséquence d'entraîner des difficultés importantes de compréhension ou d'expression du langage parlé mais aussi d'acquisition du langage écrit lorsqu'il passe par des modalités orales (Macchi, Casalis et Schelstraete, 2016). Ce trouble des apprentissages nécessite des acteurs ayant un rôle d'enseignement, qu'ils connaissent les besoins de l'enfant et les outils pouvant l'aider à mieux retenir les informations et à les mobiliser dans des tâches. La mobilisation familiale et notamment maternelle contribue à la reconnaissance institutionnelle des besoins particuliers de l'enfant par l'école notamment lors des changements d'équipe pédagogique (Delmas et Garcia, 2018). L'aspect longitudinal de l'accompagnement parental comme contribuant à des adaptations de l'environnement scolaire est ainsi évoqué au Québec par Beauregard (2006). Si certains éléments ont une dimension internationale avec le développement du paradigme d'école inclusive, il est intéressant de considérer la dimension socioculturelle d'un contexte sur l'engagement parental pris dans une longue durée. La scolarisation obligatoire au Québec est de 6 à 16 ans. En France, la majorité des enfants est scolarisée à partir de 3 ans depuis plusieurs décennies, c'est pourquoi depuis la rentrée scolaire 2019-2020, l'école

maternelle a été rendue obligatoire. Si les durées moyennes de scolarisation sont comparables dans les deux pays, l'administration scolaire ainsi que les pratiques enseignantes présentent des différences dans la mise en place d'une école inclusive (Nédélec-Trohel, Numa-Bocage et Kalubi, 2015). Dans la présente contribution, il s'agit d'investiguer, à partir d'un cas retraçant rétrospectivement douze années de scolarisation, comment l'engagement parental dans la durée est à même de permettre une forme de résilience pour un enfant en situation de handicap invisible. Comment en contexte français, les parents aident-ils et accompagnent-ils leur enfant dans la durée en tant que tiers entre les professionnel.le.s de l'école et le cas échéant avec celles et ceux du secteur médical, sanitaire ou social ? De quels leviers dispose le parent pour faciliter un changement de regard de celui-ci ou celle-ci sur lui ou elle-même ainsi que sur les autres ? Comment en sus voire avant les mises en place d'aménagements institutionnels, mettent-ils en œuvre des aménagements au niveau individuel qui contribue à changer les regards sur l'enfant et ses besoins ?

L'engagement parental est évoqué ici au travers du cas de Katline et d'un de ses enfants présentant une dysphasie (encadré 1). Rencontrée dans le cadre d'une recherche sur la participation et l'engagement des femmes, elle a accepté de revenir sur son parcours et son vécu durant un entretien d'une heure et vingt-huit minutes. Bien que ses propos puissent présenter certains biais de reconstruction mémorielle, l'objectif de la recherche n'étant pas l'accompagnement à la scolarisation, cela a pu libérer son discours concernant son rôle par rapport à l'école. En effet, durant cet entretien semi-directif, il ne s'agissait pas pour elle de se situer par rapport aux acteurs professionnels mais de décrire et expliquer son engagement en tant que mère dans l'accompagnement de son fils de ses premiers mois à ses 18 ans et tout particulièrement de son rôle par rapport à l'école. La dimension interculturelle de ce cas met en exergue les représentations des professionnel.le.s rencontré.e.s par la famille. En effet, venant d'un autre contexte culturel, les décalages ressentis par Katline sont plus flagrants que pour des parents français partageant des représentations socioculturellement situées de l'école ou du handicap avec les professionnel.le.s. Le vécu interculturel de Katline la conduit à faire des allers-retours entre sa culture d'origine chilienne et celle de son pays d'installation pour comprendre ce qu'elle vit.

Encadré 1 : Présentation synthétique de Katline

Katline a la fin de la quarantaine. Au Chili, elle a fait des études de psychologie jusqu'au master mais sans obtenir le titre de psychologue. D'un premier mariage avec un chilien, elle a une fille et un garçon. Elle a divorcé, voyagé avec les enfants puis s'est mariée avec un français dont elle a eu deux enfants. Depuis 15 ans, ils élèvent ensemble leurs quatre enfants. Elle a appris le français pour partager des expériences et échanger avec les autres. Pendant plusieurs années, elle a travaillé dans un centre social pour créer du lien entre des femmes d'horizons différents. Depuis l'obtention du baccalauréat professionnel de son fils aîné dysphasique, elle envisage de reprendre des études.

2. Parcours d'une mère d'un enfant dysphasique

S'inscrivant dans une démarche d'analyse secondaire de données d'entretien (Dargentas, Le Roux, Salomon et Brugidou, 2007), les données ont été ici soumises à une analyse de contenu compréhensive à partir de modèles de la résilience : attitude persévérante face à des situations problématiques rencontrées, identification de comportements ou de représentations contribuant à une adaptation positive, les éléments protecteurs relevant de la mère, de la famille ou de l'entourage ainsi que les soutiens proposés par les professionnels de l'école ou du champ du handicap. Le discours rétrospectif de Katline sur son parcours de femme évoque de manière biographique les liens entre son parcours et celui d'un de ses enfants qui est en situation de handicap non visible. Les résultats sont présentés en trois domaines principaux : (1) sa persévérance pour donner sens à ce qu'elle voit du développement de son fils ; (2) ses choix pour accompagner la scolarisation de son fils dysphasique et (3) les ressources qu'elle mobilise pour avancer positivement. Des extraits du discours sont présentés entre guillemets, ils donnent à voir le sens construit par Katline de son

parcours ainsi que son appropriation de cultures professionnelles avec l'emploi de sigles de l'éducation nationale française relatifs à l'enseignement adapté⁴¹ ou par l'utilisation du sigle de MDPH (maison départementale pour la personne handicapée), principal guichet administratif dans l'obtention d'aides institutionnelles pour la prise en charge de la dysphasie de son fils.

2.1. L'engagement pour être un parent suffisamment bon

Déjà mère, à la naissance de son fils, Katline perçoit qu'il se développe différemment des autres enfants. Elle confronte alors ses inquiétudes au regard des professionnels de santé qu'elle rencontre d'abord au Chili puis en France. Face à certains diagnostics et certains traitements, la mère résiste aux préconisations car elles ne lui semblent pas adaptées à ce qu'elle observe. Ainsi, concernant un des premiers diagnostics relatifs à l'épilepsie, Katline essaie d'expliquer au médecin que « Par exemple pour le phénobarbital, je ne vais pas me balader avec ma carotte, mon légume. Il n'y [en] a pas vraiment besoin. ». Son niveau d'études et sa maîtrise des codes culturels chiliens lui permettent de s'opposer aux professionnels de santé consultés pour comprendre ce qui entrave le développement de son enfant. Il lui faudra attendre encore une dizaine d'années et l'emménagement en France avant d'obtenir le nom du trouble qui handicape son fils grâce à une prise en charge en centre spécialisé sur les troubles des apprentissages. L'expertise de la mère sur les besoins particuliers de son fils la conduit à persévérer pour obtenir un diagnostic médical correspondant aux difficultés pour apprendre de son fils qui n'était pas lié à une hyperactivité non observée dans les interactions en famille.

Dans un premier temps, la différence de développement de son fils n'étant pas diagnostiquée et nommée, l'école française propose dès l'entrée dans la scolarité obligatoire de mettre l'enfant dans un dispositif pédagogique spécialisé en CLIS tout d'abord puis en EGPA. Au début, la faible compétence en français de Katline l'a conduite à refuser un accompagnement en primaire par une aide humaine car elle n'avait pas compris qu'il s'agissait d'une aide proposée par l'institution scolaire et non une aide relevant du bénévolat individuel. Plus tard, lors de l'entrée en secondaire, elle fait un choix fort face à l'institution scolaire en refusant une proposition d'orientation dans une section d'enseignements adaptés. Elle ressent la dimension socialement et scolairement discriminante de cette proposition grâce notamment à son acquisition d'une culture de l'école au travers du parcours scolaire de sa fille aînée. Au moment de l'entretien, Katline indique qu'elle a fait de son mieux pour son fils, et ce bien que les normes scolaires et l'orientation ne sont pas les mêmes en France que dans son pays d'origine. Avec le recul, elle estime avoir eu de la chance que son avis soit entendu à l'entrée en primaire. Le parcours de son fils aurait pu être différent et ne pas le conduire à préparer un baccalauréat, un diplôme de fin de scolarisation en secondaire autorisant de poursuivre des études dans le supérieur ou de travailler.

Durant toute l'enfance de ce fils qui présente des différences, Katline tente d'être une mère suffisamment bonne pour lui afin de comprendre ce qu'il vit et pour que les autres prennent en compte ses besoins particuliers. C'est elle qui l'encourage, le soutient dans le temps de travail scolaire à la maison au risque de l'épuiser en lui en demandant trop. Elle s'investit également à l'école en tant que déléguée de parents. Elle est amenée à faire des choix face aux professionnels de la santé et de l'école pour que l'accompagnement proposé à son fils lui permette de se développer sans le limiter dans son développement ou sa participation à la société enfantine y compris lors d'un épisode dépressif qu'il vit en raison du « décalage entre ce que l'enfant comprend et ce qu'il donne à voir... ». En sus de cette persévérance face aux institutions, Katline fait également des choix au sein de la sphère familiale.

⁴¹ EGPA (enseignements généraux et professionnels adaptés), SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté), AVS (auxiliaire de vie scolaire) ou encore CLIS (classe pour l'inclusion scolaire, il s'agit du sigle utilisé jusqu'en 2015 pour les unités d'inclusion collective en école primaire d'élèves en situation de handicap).

2.2. Au côté des aménagements institutionnels et professionnels, les aménagements familiaux

Qu'il s'agisse de l'évaluation des besoins d'un individu en situation de handicap ou de la construction d'un projet plus ou moins négocié entre les professionnels, l'enfant et sa famille, la notion d'aménagement est centrale en tant qu'élément contribuant à rendre une situation inclusive en tenant compte des besoins d'un individu, ici ceux d'un enfant dysphasique. Les propos de Katline indiquent qu'un certain nombre d'aménagements se sont opérés au niveau familial en vue d'offrir à son fils une participation pleine et entière à l'école. Si cette mère n'évoque pas d'aménagements institutionnels liés à des aides financières par exemple, elle mentionne par contre des aménagements mis en œuvre par les professionnel.le.s de l'école directement avec l'adaptation des supports d'enseignement par exemple. Par son refus réitéré de différentes orientations en section spécialisée pour son fils, Katline a contribué à lui construire un projet tenant compte de qui il était et de la famille dans laquelle il s'inscrit. En sus de cette participation à des aménagements institutionnels, elle a également mis en place des aménagements au niveau familial. Elle a ainsi choisi de s'investir dans le monde de l'école en devenant représentante des parents d'élèves.

Durant la scolarisation de son fils en collège, c'est-à-dire durant la première partie du second degré, Katline a travaillé dans un centre social comme intervenante communautaire. Elle s'y épanouissait en tant que professionnelle, son activité lui offrait la possibilité de s'investir pour échanger avec d'autres femmes et d'autres mères. Elle a ainsi pu pendant quelques années avoir un équilibre entre être une mère suffisamment bonne pour son fils et ses trois autres enfants et être une femme ayant des activités pour elle-même avec d'autres adultes. Quand son poste a été fermé pour raisons budgétaires, elle a hésité à poursuivre. Mais son fils venait d'entrer en lycée professionnel afin d'obtenir un baccalauréat. Face à la nécessité d'assurer un suivi scolaire important pour lui permettre de le décrocher, elle a alors opté pour le non-travail. Malgré tout, elle indique qu'elle aurait voulu donner un autre exemple notamment à sa fille sur le fait qu'une femme peut être mère et travailler. Ce choix familial est un exemple d'aménagement familial contribuant à assurer un suivi scolaire à la maison mais aussi à accompagner l'enfant aux différents rendez-vous médicaux. Katline mentionne des difficultés parfois avec les professionnels qui rendent difficiles l'adaptation de l'environnement aux besoins de son fils. Évoquant le milieu scolaire, elle dit : « Quand tu t'expliques avec les parents de cet enfant, quand tu as du mal avec la langue, qu'ils t'expliquent. Qu'ils t'expliquent vraiment. Que cela ne soit pas que la relation... Administrative. Que la relation : moi, la maîtresse, toi le parent. Que comme ça. Tu vois un truc plus égalitaire qu'... je ne sais pas comment dire [rires] ». Au-delà des discours officiels sur l'inclusion, Katline pointe qu'il ne s'agit pas seulement d'être dans un savoir-faire professionnel mais de développer une écoute active bienveillante et ouverte vis-à-vis des acteurs parentaux dont l'expertise ne repose pas sur une professionnalité partagée.

2.3. Pour accompagner la résilience de son enfant, faire preuve de résilience

Au travers de ce cas, un autre processus de résilience apparaît qui concerne non plus l'enfant mais le parent lui-même. Elle dit ainsi « Accepter que tu ne peux pas tout compenser mais continuer à se [te] battre ». Avant que son fils soit suivi dans un centre médical spécialisé dans les troubles des apprentissages, cette mère a fait face à de nombreux diagnostics évoquant des troubles de l'attention, de l'épilepsie ou de l'hyperactivité. Dans un premier temps, elle s'est concertée avec le personnel enseignant afin d'apporter des réponses aux besoins particuliers de son fils. Le suivi par le centre spécialisé lui a permis ensuite une forme de réassurance car elle a pu évoquer les difficultés précédentes : « Le médecin [du centre spécialisé], il me dit vous voyez en fait ces pathologies sont des pathologies que vous voyez on est en train de nommer, de caractériser. Il n'y a pas très longtemps de ça. Ils ne pouvaient pas vous dire que c'était ça car ils ne savaient pas que c'était ça ». Faire preuve de résilience nécessite de s'appuyer sur des personnes ou des ressources pour pouvoir continuer. Pour Katline, il s'agit des échanges avec « les copines », c'est-à-dire les femmes rencontrées soit à l'école (mères d'élèves et enseignantes), soit au centre communautaire ou les voisines. Elles sont une force lui offrant la possibilité de contribuer à un collectif en s'entraïdant, de

« partager des tuyaux », « [d'] être une aide pour d'autres parents pour [leur permettre de] gagner du temps ». Une autre ressource apparaît au travers de son discours : l'accompagnement par le centre spécialisé sur les troubles des apprentissages. Il contribue à faire d'elle une professionnelle du handicap de son enfant. En développant des connaissances sur le trouble de son fils, Katline a pu servir de relais auprès des enseignant.e.s pour expliquer les spécificités de la dysphasie afin qu'ils et elles s'adaptent au mieux.

Conclusions

Interroger les situations de résilience à partir des pratiques d'accompagnement dans le cadre d'étude de cas contribue à documenter une approche réflexive et compréhensive des processus et des interactions en jeu dans les situations d'adaptations à des situations présentant des entraves ou discriminant les individus dans leur participation. Cette communication au travers du discours d'une mère d'un enfant dysphasique met en lumière son investissement et son accompagnement des professionnels par rapport aux besoins particuliers de son fils. Elle met aussi en exergue sa capacité de résilience face aux nombreuses années nécessaires pour obtenir un diagnostic. Il faut souligner que si la coordination entre les professionnels de l'éducation et ceux du médico-social a contribué à un accompagnement par un centre spécialisé des troubles de l'apprentissage, cela s'est fait plus de six années après le début de la scolarisation. Les principaux aménagements ont été mis en place avant par la famille avec un accompagnement renforcé des apprentissages scolaires mais aussi avec des adaptations faites en famille et particulièrement par la mère. L'emploi salarié a été ainsi remplacé par un travail en tant que parent déléguée au collège contribuant à réaliser de manière invisible la coordination et la sensibilisation des enseignant.e.s aux spécificités d'apprentissages d'un enfant dysphasique. Certains travaux évoquent déjà cette participation des parents à l'accompagnement des élèves présentant des troubles des apprentissages sans la considérer comme un facteur d'un processus de résilience (Beauregard, 2006 ; Delmas et Garcia, 2018). Généralement, les travaux sur la résilience familiale abordent la question du renforcement par les professionnel.le.s des actions mises en œuvre par les familles pour s'adapter à des situations complexes en lien ou non avec des situations de handicap (e.g. Dujardin, Ferring et Lahaye, 2014). Le cas présenté ici, bien que singulier, conduit à considérer deux dimensions de la résilience (Anaut, 2015). D'une part, l'adaptation à une situation de développement atypique est perceptible au travers des aménagements et des soutiens proposés par l'environnement qu'il soit familial ou professionnel. D'autre part, le discours se déroulant dans une perspective temporelle longue contribue à considérer la dimension herméneutique de la résilience en tant que construction de sens des expériences vécues. Au travers de son soutien maternel infaillible, la mère donne du sens aux expériences vécues, elle construit un environnement favorable contribuant à ce que son fils obtienne un diplôme de secondaire valorisé et valorisant. L'analyse invite donc à considérer la place des parents dans un processus de résilience défini comme un maillage entre ressources internes de la famille et ressources portées par l'environnement extérieur.

Bien que l'engagement parental soit un élément contributif majeur pour la mise en place d'autres aménagements, il faut préciser que cette notion dans le champ du handicap concerne plutôt les institutions ou les professionnels et non les familles. Cette primauté renvoie à une vision hiérarchisant les savoirs depuis ceux des professionnels vers les parents ou plus généralement les usagers. Or, les aménagements familiaux, notamment par leur inscription dans une durée longue, participent à la mise en place d'un processus de résilience pour l'enfant mais aussi au sein de la famille. Il s'agit non seulement pour les acteurs politiques et praticiens d'accepter la parole des parents dans leur connaissance de la situation de leur enfant mais aussi de considérer pleinement leur place essentielle en tant qu'ils peuvent être un appui pour les professionnels de différents champs (e.g. Lavigne et Philip, 2016). Reconnaître l'expertise d'acteur non professionnel comme le père ou la mère passe par le fait d'admettre que le parent est une ressource pour son enfant. Éducateur depuis sa naissance, il est aussi le premier à percevoir que le développement de son enfant est différent ou d'identifier ses ressources et ses appétences singulières. De plus, parmi les différents acteurs évoluant autour de l'enfant, il est l'un des rares à pouvoir avoir une vision plurielle de ses

besoins à l'interface du scolaire, du médical et du social. Malgré tout, légitimer l'expertise parentale comme une ressource, un appui pour les professionnel.le.s nécessite que ces derniers et dernières concèdent que le parent est à même de remplir trois fonctions. La mère ou le père offre un accompagnement individualisé à l'enfant et l'aide à trouver des solutions aux situations d'entraves en mobilisant sa connaissance de ses besoins pour y répondre. Il ou elle est aussi en mesure d'accompagner et de soutenir les autres acteurs dans l'appropriation et le partage de pratiques favorables à la participation du ou de la jeune en fonction de ses besoins. Enfin, en agissant en concertation avec les professionnel.le.s de l'école et le cas échéant ceux et celles du secteur sanitaire et social impliqué.e.s auprès de l'enfant, le parent contribue à développer et à entretenir le processus de résilience de son enfant. Reconnaître les ressources internes parentales nécessitent de les appréhender telles qu'elles sont et non pas telles que le ou la professionnel.le se les représente et ce, tout particulièrement quand les différents acteurs ont des cultures différentes de ce dont chacun et chacune est capable.

Bibliographie

- Anaut, M. (2015). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 121(2), 28-39.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Boisvert, Y. (2009). Déficience intellectuelle et résilience. *Frontières*, 22(1-2), 99-107.
- Bouteyre, É. (2010). La résilience face aux tracas quotidiens vécus par les parents d'enfant malade ou handicapé. *Bulletin de psychologie*, 510(6), 423-428.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et de Leonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 215-239.
- Dargentas, M., Le Roux, D., Salomon, A-C. et Brugidou, M. (2007). Sur les perspectives de la recherche qualitative en France : capitalisation et réutilisation d'entretiens de recherche. *Recherches qualitatives*, 3, 156-173.
- Delmas, M. et Garcia, S. (2018). Le coût du diagnostic. L'impensé du travail des mères auprès des enfants « dys ». *Anthropologie & Santé* [En ligne], 17.
- Dujardin, C., Ferring, D. et Lahaye, W. (2014). La place des parents dans la résilience familiale. Une métasynthèse qualitative. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 104(4), 697-737.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile, Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Griot, M., Poussin, M., Galiano, A. et Portalier, S. (2010). La perception parentale des répercussions du handicap d'un enfant sur la fratrie. *Thérapie Familiale*, 31(2), 167-179.
- Harkness, S., Super, C.M., Sutherland, M.A., Blom, M.J.M., Moscardino, U., Johnston Mavridis, C., et Axia, G. (2007). *Culture and the Construction of Habits in Daily Life : Implications for the Successful Development of Children with Disabilities*. *OTJR : Occupation, Participation and Health*, 27(1), 33-40.
- Kohout-Diaz, M. et Tremblay, P. (2017). Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive [numéro thématique]. *Éducation comparée*, 18, 9-17.
- Lavigne, C. et Philip, C. (2016). Handicap, parole de témoin et parole d'expert : vers une co-construction des discours : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75(3), 5-10.
- Macchi, L., Casalis, S. et Schelstraete, M. (2016). La lecture chez les enfants avec des troubles spécifiques d'articulation, de parole et/ou de langage oral : une revue narrative de littérature. *L'Année psychologique*, 116(4), 547-595.
- Morvan, J.-S. et Paicheler, H. (Eds). 1990. *Représentations et handicaps*. Paris : édition du CTNERHI.
- Nédélec-Trohel, I., Numa-Bocage, L. & Kalubi, J.-C. (2015). Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec) : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 19-23.

- Ogay, T. (Ed.). (2017). *Quand l'enfant devient élève et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école*. Rapport scientifique du projet COREL (n°100019152695) pour le Fond National Suisse (FNS).
- Pinel-Jacquemin, S. et Zaouche-Gaudron, C. (2017). Spécificités du bien-être scolaire des enfants en situation de précarité. *Enfance*, 1(1), 105-122.
- Specht, M. (2008). La pensée résiliente. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78(2), 79-94.
- Terrisse, B., Kalubi, J.-C. et Larivée, S. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant. *Reliance*, 24(2), 12-21.
- Tétreault, S., Deschênes, P. M., Beaupré, P., Freeman, A., Gascon, H., Carrière, C. et D'Aragon, E.-M. (2011). La résilience : Une question d'entente. *Revue Développement humain, handicap et changement social / Journal of Human Development, Disability, and Social Change*, 19(1), 117-122.
- Wang, S. (2013). « Handicapé ? C'est insulter ma descendance et aussi mes ancêtres ! » : Négociations autour de l'inscription de l'enfant d'origine chinoise à la MDPH. *Terrains & travaux*, 23(2), 77-92.

Line Numa-Bocage

Université de Cergy-Pontoise – France

Marie-Line Fanel

Collège Saldès de Sainte-Marie, Martinique – France

Climat scolaire apaisé et collaboration Ecole-Famille pour favoriser l'apprentissage : conditions pour un meilleur développement du collégien résilient

(Symposium 13 : Interroger les situations de résilience à partir des pratiques des professionnel.le.s de l'accompagnement)

Introduction

Cet article relate et analyse des cas d'élèves que l'institution scolaire (à travers une principale de collège) juge résilients ou en voie de résilience. Malgré des contextes problématiques ou des parcours de vie marqués par des écarts aux normes sociales en vigueur, ces jeunes et leurs familles font preuve de résilience, en raison, entre autres, de caractéristiques individuelles, mais également en s'appuyant sur des dispositifs d'aide. Contrairement à une approche clinique évoquant les traumatismes ou les ressources pour faire face, à un niveau individuel (e.g. Danaud, 2012), il s'agit ici d'interroger à partir des cadres de la résilience (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2016 ; Cyrulnik, 2018) ce que peut apporter l'activité d'un tiers médiateur au développement d'un processus de résilience. Plus précisément comment l'espace, dans lequel l'individu accompagné se structure et interagit avec les autres, contribue-t-il ou non à une situation de reconnaissance des potentialités de l'individu pour lui permettre de se reconstruire ?

Pour apporter des éléments de réponse, nous nous inscrivons dans une approche socioconstructiviste des métiers de l'accompagnement (Numa-Bocage, Gouédard, Bajolle, et El Amdouni, 2018). L'analyse comparée d'études de cas d'élèves vise à identifier les éléments généraux et spécifiques dans l'environnement qui contribuent au développement de conditions optimales favorisant le développement des individus. L'institution scolaire est aussi considérée comme lieu de développement de la résilience scolaire. Notre analyse de ces cas portera sur l'activité de mise en synergie des compétences qui est celle de la cheffe d'établissement pour favoriser la bonne qualité du climat scolaire. Nous interprétons ces résultats en termes de constitution de « tuteurs de résilience » (Cyrulnik, 1999), favorisant l'apprentissage et la réussite.

1. Cadre théorique

1.1. Contexte

Le code de l'éducation souligne l'importance du bien-être de l'élève dans l'école pour favoriser le développement et l'apprentissage. En 1959 est rédigée la déclaration relative aux Droits de l'enfant et en 1989 la Convention. Ces traités formulent les dispositions juridiques visant à protéger le bien-être des enfants et à leur accorder une place centrale comme détenteurs de droits et acteurs dans tous les aspects de leur vie.

Dans cette perspective, un projet d'apprentissage (introduction d'un jeu de société, l'awalé, dans le temps scolaire et périscolaire (Numa-Bocage, 2017) prenant en compte le milieu culturel dans lequel évoluent les collégiens (collège classé REP+, Martinique) et cherchant à développer des apprentissages disciplinaires (Histoire, thème de l'esclavage) et le vivre ensemble (élèves de classes ordinaire et d'enseignement spécialisé) a été mené dans des classes de 4ème ordinaire et de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA accueillant des élèves ayant des difficultés scolaires). L'importance de la dimension culturelle dans les apprentissages (Vergnaud, 2008) participe à l'amélioration du climat scolaire et de l'inclusion. Nous revenons trois ans après cette

expérimentation sur les indicateurs du climat scolaire dans le collège (actions envers les familles, nombre de conseils de discipline, degré de satisfaction des élèves et des familles, évolution des pratiques des professionnelles).

1.2. Résilience scolaire

La résilience est définie par Garmezy (1991) comme la capacité à s'ajuster avec succès, à fonctionner positivement, à se sentir compétent malgré les difficultés et le fait que le sujet soit dit à risque. Il est dit à risque par rapport à son vécu (passé ou présent) de situations qui mettent en danger sa santé (mentale, psychique et physique). Bouteyre (2008, p. 18) se référant à Rutter (1987) et Steinhauer (1988) caractérise ces capacités : « Selon Rutter (1987), la résilience désigne le fait de maintenir un fonctionnement adaptatif en dépit de la présence d'une menace dans l'environnement, tandis que, pour Steinhauer (1998), la résilience est l'habileté de la personne à retrouver son niveau d'adaptation antérieur ou même à un niveau supérieur après avoir subi un stress ». Dans les deux définitions, c'est une caractéristique dynamique qui est mise en avant, un processus et non pas un état. Elle définit la résilience scolaire de la manière suivante (Id, p. 35) : « La résilience scolaire se reconnaît au fait qu'un enfant poursuit « normalement » sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer. Ionescu, en 2004, insiste sur le fait qu'elle est une « infirmation de la probabilité d'échec » chez les enfants à risque qui, en fait, réussissent malgré tout à l'école ». Les enfants vivant dans des environnements difficiles peuvent manifester des troubles affectifs et comportementaux et, plus l'environnement est dégradé, plus le risque d'avoir des troubles augmente. Tisseron met en garde contre les quiproquos qui pourraient entraîner une réification du processus. Il distingue deux significations pour le même mot. D'une part, le mot résilience dérivé de l'anglo-saxon resilience renvoyant à la capacité à retrouver un état initial, après déformation, c'est l'idée de « rebondir ». D'autre part, le mot résilience dérivé du latin re-salire signifie surmonter les effets d'un traumatisme.

Ainsi, ces jeunes élèves, en dépit des difficultés de vie parviendraient à réussir scolairement et professionnellement. On peut reconnaître un enfant résilient car c'est un élève qui, malgré les difficultés, travaille bien à l'école, joue avec plaisir, est créatif, ouvert aux autres et à ses pairs, attire la sympathie et fait preuve de bon sens et d'humour. Parmi les facteurs extérieurs, les facteurs dits « de protection » permettent le développement, ce sont les liens affectifs, l'existence d'un réseau social, scolaire, religieux. L'école est, en effet, attendue dans la réussite scolaire et sociale des jeunes qu'elle doit former et dont elle doit accompagner l'insertion. Les politiques publiques depuis la loi de février 2005 cherchent à lutter contre l'exclusion des élèves des systèmes d'apprentissage, avec une attention particulière portée aux plus fragiles et aux plus vulnérables. De nombreux dispositifs d'aide sont disponibles mais leur accessibilité (Ebersol, 2012) ne va pas de soi. Les adultes autour de ces élèves vulnérabilisés qu'ils soient dans la famille ou dans l'institution scolaire ont un grand rôle à jouer (Numa-Bocage et Gouédard, 2019 ; Numa-Bocage et Parcurar, 2019).

1.3. Les dispositifs d'aide

L'école peut ainsi être un cadre pour la résilience. Les règles de vie claires et respectées, établies justement, avec équité et le concours des élèves, au sein de l'établissement scolaire, offrent aux élèves les conditions pour évoluer dans un climat favorisant la réussite et permettant une meilleure qualité de vie scolaire.

Trois facteurs favorisent les conditions de résilience à l'école (Bouteyre, 2008). Ces facteurs sont la bonne relation maître/élève (une bonne qualité de cette relation renforce la confiance en soi de l'élève), la croyance du maître dans les progrès possibles de l'élève, un cadre d'apprentissage stable et efficace.

L'institution propose ainsi des dispositifs qui visent à organiser les conditions de ce bien-être. Ces structures au sein de l'établissement scolaire se retrouvent, entre autres, dans la communauté éducative : l'enseignant.e par sa pédagogie et sa didactique prenant en considération le jeune, le/la

psychologue de l'éducation, le/la conseiller.e principal.e d'éducation (CPE), les représentant.e.s du corps médical ou des services sociaux. Mais les parents et le/la chef.fe d'établissement sont aussi impliqués dans l'institution de ce bien-être. Si les actions de tous ces adultes sont coordonnées et orientées vers le développement optimal de l'élève, alors l'élève décrocheur peut se retrouver bien à l'école, dans ses apprentissages et motivé pour y revenir (ou y rester). L'éducation nationale propose des dispositifs permettant les actions de ces différents personnels (projet personnalisé, ateliers personnalisés, projet d'apprentissage personnalisé). A l'extérieur de l'établissement, ce sont les actions des collectivités territoriales et associations. Des entités judiciaires ou sociales spécialement dédiées à la jeunesse travaillent en partenariat avec l'établissement scolaire pour prévenir des dangers qui guettent les jeunes. Parmi celles-ci, certaines de ces structures ont été mobilisées par l'équipe du collège S de Martinique, terrain des observations étudiées dans cet article (BPDJ ; CCAS ; PJJ ; EPEI).

La BPDJ est la brigade de prévention de la délinquance juvénile, elle exerce ses missions au niveau du groupement de gendarmerie dans le département. Les gendarmes qui composent cette unité jouent un rôle préventif auprès des mineurs, son action se fait en partenariat avec les établissements scolaires (séances de sensibilisation aux dangers de l'alcool, d'internet, du harcèlement), avec les personnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) (magistrats spécialisés, éducateurs, travailleurs sociaux, représentants de services de secours, de la police municipale et les agents locaux de médiation sociale) afin de déceler et signaler les comportements à risques ou les enfants en danger. La BPDJ est amenée à intervenir au sein du collège, dans le cadre des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) portant sur des thèmes relatifs au respect des lois, à la justice des mineurs, à la violence, au racket, vol, recel et dégradation et aussi sur les dangers d'Internet. L'intervention d'un Formateur Relais Anti-Drogue (FRAD) pour les informations sur la toxicomanie est également offerte. Au sein d'une commune, il existe un établissement public dont le rôle est de venir en aide aux personnes les plus fragiles, c'est le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) ou Centre Intercommunal d'Action Sociale (CIAS) lorsque plusieurs communes de petite taille se rapprochent pour créer un centre unique. Les CCAS constituent l'outil principal des municipalités pour mettre en œuvre les solidarités et organiser l'aide sociale au profit des habitants de la commune. Ils ont pour rôle de lutter contre l'exclusion, d'accompagner les personnes âgées, de soutenir les personnes souffrant de handicap et de gérer différentes structures destinées aux enfants. Les CCAS ont ainsi une double fonction. Celle d'accompagner l'attribution de l'aide sociale légale (instruction des dossiers de demande, aide aux démarches administratives...) et de dispenser l'aide sociale facultative (aide alimentaire, microcrédit social), fruit de la politique d'action sociale de la commune. Certains jeunes du collège S. sont des dealers de drogue, la commune est une plaque tournante des trafiquants, un autre partenaire du collège est la PJJ. La Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) a pour mission principale l'action éducative dans le cadre pénal. Il s'agit d'éduquer, de protéger et d'insérer le mineur en conflit avec la loi, dans un objectif de lutte efficace contre la récidive. Elle est chargée de «l'ensemble des questions intéressant la justice des mineurs et de la concertation entre les institutions intervenant à ce titre ». Ainsi, elle propose son expertise éducative au juge des enfants et met en œuvre ses décisions. La PJJ assure la prise en charge de mineurs qui lui sont confiés dans ses établissements publics et ceux du secteur associatif habilité (SAH), dont elle contrôle la qualité. Elle conçoit les normes et les cadres d'organisation de la justice des mineurs, y compris en protection de l'enfance, en liaison avec les services compétents. La PJJ s'appuie sur certains établissements pour exercer ses missions, parmi lesquels les établissements de placement éducatif et d'insertion (EPEI) aussi utilisés par le collège S. Les centres éducatifs fermés (CEF) sont également d'autres types d'établissement. Pour compléter ces possibilités vers lesquels il a pu se tourner pour certains élèves, le collège S propose régulièrement des points écoute avec la gendarmerie (BPDJ-CCAS), des dispositifs de remise à niveau, du coaching, et avant toutes cette mise en œuvre, le bilan psychologique réalisé par la psychologue de l'éducation (PsyEn) rattachée à l'établissement.

1.4. Le schème de mise en synergie de la principale

Comment toutes ces offres d'aide interviennent-elles dans l'intérêt de l'élève ? L'action de la/du PsyEn semble en contradiction avec celle de l'EPEI. Comment les actions des entités extérieures interviennent-elles au sein de l'établissement ? Dans ces conditions, l'action du/de la chef.fe d'établissement est déterminante. Quels effets entraîne une telle organisation ? Quels effets en termes de résilience car les indicateurs de fonctionnement de l'établissement sont en amélioration depuis 3 ans, explique la principale dans un entretien semi-directif. La principale du collège S a organisé des interventions dans l'intérêt des élèves. L'action de pilotage de la chef.fe d'établissement, la principale de collège (ML) demande de pouvoir organiser la gouvernance en articulant les compétences de différents personnels et les possibilités d'actions. Elle mobilise ainsi un schème de mise en synergie des compétences (Numa-Bocage, 2018) qui semble créer des conditions favorables à un processus de résilience. Comment se réalise ce processus ?

2. Méthodologie

Pour apporter des éléments de réponse à ces différentes questions, nous avons revu, trois ans après la première action, ces acteurs du collège S en entretien semi-directif. L'un a été mené avec la Psy-En pour repérer les élèves considérés comme résilients grâce à l'action de l'école. Un entretien réflexif rétrospectif (Pastré, 2011) a été mené avec la principale du collège. Une analyse de contenu croisée de ces deux entretiens permet d'identifier des tuteurs de résilience dans l'articulation de ces dispositifs. Le respect des normes éthiques d'anonymat a été assuré et les prénoms des élèves ont été modifiés. Des vignettes descriptives des différentes situations d'élèves proposées par la PsyEn sont présentées. Chacune est complétée avec les données apportées par la principale. Puis une analyse et une discussion de ces éléments suivant le contenu, les dispositifs utilisés, le statut de l'élève permettent de mettre à jour des éléments de résilience. Les thèmes abordés dans les relations entre les dispositifs sont des éléments des indicateurs de résilience que nous avons retenus.

3. Etudes de cas de quelques élèves résilients

Elève	Situation de l'élève	Eléments du dispositif	Statut
Stéphane B	4eme, âge (à l'heure) ; Mère ayant subies des violences conjugales ; très grand et « mal dans sa peau ». En immersion en milieu professionnel. S.B. a eu des vomissements sur le lieu de stage.	le Collège entretien avec la mère des relations stables. Dispositif proposé est une remise à niveau, une documentation avec le professeur d'histoire, du coaching, un suivi par la PsyEn.	A raccroché, mais il est fragile, en 3 ^{ème} il a eu une orientation en lycée professionnel.
Stéphane L. :	4eme, c'est le sixième établissement qui le reçoit. Prostitution de la sœur par la mère (cannabis, prostitution). Escalades de faits. C'est un élément moteur de la délinquance sur la commune. Mère part en janvier avec ses enfants.	PJJ EPEI (pour les délinquants)	« disparu » des effectifs du collège.
Florian T. :	Contexte très difficile ; Tissu social précaire depuis des années ;	Prévention décrochage 3ème. La maman croit en la capacité	Difficile de le cerner, l'équipe ne sait pas

	problèmes transgénérationnels ; Parent acteur et l'enfant qu'il y croit, bien que ce soit faux. chômage. Elève absent, les parents sont sans exigence vis-à-vis de l'élève...	des enfants et a confiance dans l'éducation.	encore s'il est raccrocheur, mais après le dispositif de 4eme, il est plus installé dans le collège.
Sébastien	Environnement toxique et difficile.	Travail collaboratif. Accompagnement de la famille et de l'élève. Une démarche d'écoute de l'élève, dans un processus de réussite, repérer ses forces et mise en œuvre d'actions de réussite. Soutien scolaire + remédiation + atelier d'estime de soi+ stage préprofessionnel pour faire son choix. Ceci a offert à S la possibilité de projection et d'investissement.	Résilient. Elève en formation de cuisine réussie, il est revenu au collège dire qu'il était bien. Il a su rebondir.
Sophie F	Fratrie nombreuse ; Sophie s'occupe de ses frère et sœurs. Il faut gagner sa confiance et construire quelque chose avec elle. Frein : personne dans la famille n'a le bac. Milieu familial insécure. Cette jeune s'est éloignée de sa famille pour se retrouver.	Travail collaboratif. Accompagnement de la famille et de l'élève. Une démarche d'écoute de l'élève, repérer ses forces et mise en œuvre d'un processus de réussite. Dispositif : soutien + remédiation + atelier d'estime de soi + stage de préprofessionnel pour faire son choix. A possibilité de projection à investissement de l'élève.	Cette jeune s'est éloignée de sa famille pour réussir ; le fait de s'occuper de ses frères et sœurs lui a conféré une certaine maturité. Elle est passée en terminale professionnelle, elle est venue le dire au collège. Elle a passé son bac de français, puis le Bac professionnel cuisine.
Elsa E.	Ses 2 parents sont drogués + père en prison. Mère apparaît et disparaît. Parents anglophones ; Elève absente, les parents sont sans exigence pour l'élève...	Dispositif : Permet de repérer des élèves dès 5ème. Faire quelques progrès. Pas envie de continuer dans le « classique » et enseignement général, → Stages organisés ponctuellement par le collège pour permettre le choix professionnel. Action sur l'environnement / Parents anglophone. Action de groupe + individualisation	En famille d'accueil en SEGPA a un attachement fort et positif. Bac pro SAPAT (Service aux personnes et aux territoires).

		avec la PsyEn en entretien individuel. Déclencher le besoin d'aller mieux chez les élèves, les personnels du point écoute venaient souvent au collège. Elle prend la décision de ne plus voir sa mère.	
Mélanie	Rejet permanent de l'école primaire au début du collège ; Elève agressive (élève fruit d'un viol), traitée comme tel par les autres élèves. Elle peut compter sur des personnes sa mère et sa grand-mère, comme les autres adultes du collège. Attitude très protectrice vis-à-vis de cette enfant.	La Veille : Système collégial des partenaires quand il y a un problème, on peut signaler aux autres. Le collège garde le lien en entretien avec la mère et la grand-mère le contact alors Mélanie a pu s'exprimer. Le travail de la PsyEn avec la mère qui craignait la reproduction de son histoire, a été bénéfique et, porte ses fruits, elle conseille de consulter ; cela a été bénéfique : Mélanie s'est structurée. Traumatisme qui se transmet de la mère qui a été tutorée, elle peut à son tour être tuteur pour son enfant qui alors a été symptôme de quelque chose. Ce n'était pas un secret. Les parents ne sont pas dans le déni. Mise en synergie de compétences à travers la veille éducative qui est une démarche du collège. Partenariat école. Famille qui permet de construire un environnement sécurisé autour des élèves. Démarche : Question de la bienveillance a été entendue par les enseignants, on note une évolution des pratiques des enseignants. Moins d'exclusion de cours, la rédaction d'une appréciation s'appuie sur un dialogue avec les parents, à travers les parents délégués.	Mélanie sent qu'elle peut compter sur des personnes dans son entourage.
Rachel	4ème, en grande difficulté ; sa tante comme tuteur de résilience.		Résiliente. Souhaite travailler avec les enfants.

Tableau n° 1 : Situations et dispositifs proposés à des élèves résilients ou en voie de résilience variées et adaptées à chacun

3.1. Les acteurs de la résilience

L'étude du tableau n° 1 montre que le collège met en place des dispositifs pour améliorer le climat scolaire à travers des réunions de la communauté éducative ; l'établissement d'entretiens parents et élèves réguliers ; la constitution de dispositifs de prise en charge. Mais cette amélioration se réalise aussi par le fait d'adapter les éléments du projet en fonction des besoins de l'élève ; ou en tout cas le fait d'essayer. Peut-on dire alors que l'école travaille à être tuteur pour accompagner cette résilience ? Il apparaît que le parent lui-même est tuteur de résilience (Florian). La confiance de la mère dans les potentialités de sa fille lui permet de réussir scolairement, malgré une entrée dans la vie difficile (Rachel, Mélanie). En famille d'accueil en SEGPA, le sentiment d'attachement fort constitue des parents de substitution comme tuteurs de résilience (Elsa). Autour de tous ces dispositifs, un point de vigilance concerne la mesure de la responsabilisation au niveau de la mairie, du collège, de la famille et de la PJJ. En effet, il ne s'agit pas de comparer pour souligner les manques, mais au contraire pour mettre en avant les actions porteuses de solutions positives pour l'élève.

3.2. Quelles interprétations possibles du processus de résilience ?

Les éléments qui nous paraissent récurrents dans ces exemples sont par exemple la prévention depuis l'école primaire, le cycle 3. L'insécurité au sein de la cellule familiale qui n'est pas bien elle-même (toxicomanie, emprisonnement d'un parent, maladie et pathologies lourdes, traumatismes) est compensée par des actions choisies. Les actions sont choisies avec l'aide de la PsyEn en fonction des particularités de la situation de l'élève. Les décisions sont collégiales. La reconnaissance de certains élèves vis-à-vis du collège, ceux qui reviennent donner des nouvelles (Sébastien, Sophie), permet de dire que les jeunes sont résilients. Un parent « qui en veut pour son enfant », volontaire, telle que la mère de Sébastien qui avance avec l'école constitue un tuteur de résilience. « Il faut un village pour éduquer un enfant » dit la principale du collège. C'est cette conviction de l'action commune qui semble guider son action. En ce sens, elle fait écho à la position de B. Cyrulnik, selon lequel la résilience s'apparenterait à un tricotage : « pour tricoter, il faut deux maillages : des ressources internes et des ressources externes » (Cyrulnik, 2001). L'étude cherche à mettre en avant ce qui relève des ressources externes.

4. Ressources de l'environnement social

Selon Cyrulnik, la résilience s'apparenterait à un tricotage. Ce maillage s'appuie sur des éléments intérieurs, les ressources propres de l'élève (Elsa), mais également sur des ressources extérieures. B. Cyrulnik (2003) donne des clés pour interpréter certaines des situations décrites, lorsqu'il parle de la résilience des jeunes traumatisés. Il évoque une faculté de certains enfants traumatisés de « s'extraire de la spirale du malheur ». Ils parlent du fait d'être mort et donc d'être « re-né », au sens d'une réelle renaissance, mais sans jamais oublier les effets du traumatisme. Il décrit ces enfants comme « des fantômes triomphants qui ont surmonté l'épreuve ». Il en ressort, que bien plus qu'un dispositif spécifique, c'est l'articulation, la mise en synergie des compétences autour des dispositifs qui permet de créer une dynamique de résilience. Les éléments de cette dynamique sont à l'intérieur de l'établissement à travers les adultes autour de l'élève (PsyEn, professeur, chef d'établissement entre autres), mais également à l'extérieur dans la famille (la mère qui croit en son enfant lui permet de se construire, d'avoir une meilleure estime de lui-même et donc d'avancer), mais également dans les structures tel que la mairie, la PJJ.

Offrir des espaces de parole aux jeunes est essentiel pour permettre à certains d'aller de l'avant. « Les résilients restent toujours des ex-traumatisés... le traumatisme reste dans la mémoire, dans l'identité, comme une étoile du berger qui serait noire. Toute la vie s'organise autour de cette blessure. » Est-ce à dire que plus rien n'est possible ? Les exemples de cet article tendent à montrer que bien accompagner les jeunes peuvent vivre avec le traumatisme. Ceci est fondé sur une imprégnation dans la mémoire d'un apprentissage du goût de vivre. Ce goût se fonde sur l'amour qui a entouré le

jeune dès sa naissance (Elsa) ou le fait de voir la bienveillance qui l'entoure permet de structurer le jeune.

5. Des tuteurs de résilience

Ces exemples de réconciliation avec l'institution scolaire, ces cas de réussite aux examens et diplômes montrent que l'institution, lorsqu'elle organise les relations autour de l'élève en fonction de sa difficulté et de sa personnalité, la confiance est de nouveau présente. Pour l'établissement de la confiance entre l'élève, sa famille et l'école, il faut permettre à chacun de s'écouter. Cette organisation de la communication passe par la réalisation concrète de lieux dédiés, des moments cadrés, des adultes formés. La prévention dans son ensemble est également un facteur important, par l'information (BPDJ-CCAS), les formes d'accompagnement (ateliers, les entretiens avec les adultes) le bilan psychologique fournissant les pistes d'action. C'est donc bien ce maillage dont parle Cyrulnik qui semble avoir été mis en œuvre. Les ressources internes de l'élève et les différents dispositifs externes concourent ensemble au succès et donc à la résilience (Rachel, Elsa, Sophie, Sébastien).

6. Etude de quelques indicateurs de climat scolaire favorable a la résilience

Le nombre de conseils de classe qui conduisent à l'exclusion d'élève de l'établissement scolaire a très nettement diminué, seulement 1 dans la dernière année. De nombreuses actions ont été menées vers les familles pour favoriser la relation Ecole-Famille (construction d'une salle de rencontre dédiée à l'entrée du collège, rencontre avec les chercheurs pour donner leur avis sur le fonctionnement et prise en compte de cet avis dans l'organisation de l'établissement). Les parents traduisent une meilleure confiance dans la direction de l'établissement, ils suivent plus aisément les conseils qui sont donnés par la PsyEn. Le constat d'une confiance renouvelée peut être fait. Le degré de satisfaction des familles correspond à celui des élèves qui pour la majorité expriment une reconnaissance de ce qui est fait pour eux dans l'établissement, même s'ils ne sont pas tous convaincus de garder cette ligne de conduite. Une évolution des pratiques professionnelles des enseignants est signalée par la principale. Elle a reçu beaucoup plus de projets visant à favoriser le mieux-être des élèves et les apprentissages que les années précédentes. Elle a aussi noté que plus de professeurs ont décidé de travailler en équipe. Ces exemples constituent à ses yeux des indicateurs d'une évolution dans les manières de faire des enseignants.

Conclusion

Dans le contexte favorable à cette résilience des collectifs, en plus des enseignants, les formes de politique scolaire, de dispositifs d'accompagnement des jeunes et d'organisation des interactions entre les adultes et les jeunes sont des facteurs à prendre en compte (Merri et Numa-Bocage, 2019). C'est ainsi que l'action de pilotage et la gouvernance des chefs d'établissements scolaires interviennent dans la mise en œuvre des conditions favorables à la résilience scolaire.

Bibliographie

- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire*, Paris, Belin, 2008.
- Cyrulnik, B. (1999/2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob, coll. « Poches ».
- Cyrulnik, B. (2001). Manifeste pour la résilience. *Spirale*, n° 18(2), 77-82. doi:10.3917/spi.018.0077.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- Darnaud, T. (2012). La résilience un outil systémique pour réfléchir. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 48(1), 119-128. doi:10.3917/ctf.048.0119.
- Ebersold, S. (2012). Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés. *Rapport OCDE*.
- Marsollier, C. (2016). L'éthique professionnelle de l'enseignant, par exemple ; ou L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant, Canopé.

- Numa-Bocage, L. (2017). Vivre heureux au collège grâce à une approche interculturelle intégrative. In Groux, D., Voulgre, E., Combemorel, C. & Langouët, G. (dir.), *Réformer l'école ? L'apport de l'éducation comparée. Hommage à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan, 120-134.
- Numa-Bocage, L. (2018). « Je suis heureux car nous sommes heureux ». In F. Durpaire (dir.) *Les écoles du bonheur. Suivi de Cinq leçons pour apprendre à être heureux*. Paris : Téraèdre ; Collection « Éclabousses ». pp. 35-42.
- Numa-Bocage, L., Gouédard, C., Bajolle, F. et El Amdouni, S. (2018). Accompagnement et confiance en éducation thérapeutique du jeune patient (ETPJ). In H. Breton & S. Pesce : *Éthique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation*. Collection « Passage aux Actes », Ed Trétraède. pp. 75-100.
- Numa-Bocage, L. et Gouédard, C. (2019). Médiations et familles dans une société apprenante. *Revue internationale de l'éducation familiale*. N°45, Paris : L'Harmattan.
- Numa-Bocage, L. et Pacurar, E. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, numéro 87.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Pourtois J.-P., Humbeeck B. et Desmet H. (2012), *Les Ressources de la Résilience*, Paris : PUF.
- Guide agir sur le climat scolaire au collège et au lycée, Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS) <http://eduscol.education.fr> www.cndp.fr/climatscolaire
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 83-98. doi:10.3917/cdle.026.0083.
- Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [1re éd. 1934].

COMMUNICATIONS

Colette Jourdan-Ionescu

Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie – Canada

Serban Ionescu

Université Paris 8, France

Résilience assistée pour les enfants à risque de maltraitance

(Atelier de Communications C7)

Introduction

La maltraitance infantile est un important problème de santé publique impliquant des millions d'enfants à travers le monde et ayant un impact sur les adultes qu'ils deviendront. Lorsqu'on parle de maltraitance infantile, on fait référence à différentes formes de mauvais traitements :

- des comportements inadéquats de la personne responsable de l'enfant tels que violence ou abus physique, psychologique ou verbal et abus sexuel intrafamilial ou extrafamilial ;
- l'omission de gestes nécessaires au bon développement de l'enfant telle que négligence (affective, éducative, alimentaire, hygiénique, vestimentaire, médicale, voire institutionnelle).

La maltraitance peut être de crise, donc passagère, mais dans le cadre de la présente publication, nous ferons référence à la maltraitance chronique qui implique souvent l'association de différentes formes de maltraitance (négligence et abus physique, négligence et abus sexuel extrafamilial, par exemple).

Les facteurs de risque individuels, familiaux et environnementaux favorisant la maltraitance sont nombreux (Jourdan-Ionescu, Ionescu, Bouteyre, Roth, Méthot et Vasile, 2011) et parmi ceux-ci, nous pouvons citer les facteurs familiaux les plus prégnants : parents ayant eux-mêmes été maltraités (pas de modèle éducatif adéquat)⁴² ; parents non disponibles (problèmes de santé mentale, de consommation d'alcool ou de drogue, niveau intellectuel faible, emprisonnement d'un des parents, maladie chronique incapacitante chez un membre de la famille, etc.) ; parents inefficaces et se sentant débordés par la situation ; absence de routine éducative structurante pour l'enfant. C'est l'association de facteurs qui est importante et les caractéristiques des enfants peuvent constituer des facteurs de risque associés (naissance prématurée ou faible poids à la naissance ; problèmes périnataux et de santé physique ; difficultés d'attachement, piètre estime de soi, manque d'habiletés sociales ; retards de développement de l'enfant en bas âge ; problèmes de comportement, difficultés scolaires). Certains facteurs environnementaux peuvent aussi contribuer à l'apparition de la maltraitance (vivre dans une résidence et un quartier défavorisés ; changer fréquemment d'environnement en lien avec des déménagements ; avoir un réseau social très réduit ou inadéquat et ne pas avoir recours aux ressources).

De nombreuses recherches ont été conduites pour constater l'impact de la maltraitance infantile sur le devenir des enfants (Beattley, 2018 ; Houshyar et Kaufman, 2005 ; Howe, Cicchetti et Toth, 2006 ; Iwaniec, 2004 ; Kendall-Tackett, Williams et Finkelhor, 1993 ; Kim et Cicchetti, 2006 ; Masten et Cicchetti, 2006 ; Ohashi, Anderson, Bolger, Khan, McGreenery et Teicher, 2018 ; Opel et al., 2019 ; Perry, 2006 ; Sanjeevi, Houlilan, Bergstrom, Langley et Judkins, 2018 ; Toth et Manly, 2019 ; Webb, 2006 ; Widom, Kahn, Kaplow, Sepulveda-Kozakowski et Wilson, 2007, par exemple). En règle générale, il est observé que la trajectoire développementale est affectée, notamment par des conséquences au plan de la scolarité, des relations affectives et sociales, de la santé mentale et des opportunités pour l'avenir. Bien que les recherches ne précisent pas toujours le type de maltraitance infantile subie (et les effets peuvent être, évidemment, différents selon le type de maltraitance),

⁴² Mentionnons toutefois que les résultats de la recherche de Dixon, Browne et Hamilton-Giachritsis (2009) mettent en évidence qu'une très faible minorité de parents ayant vécu de la maltraitance maltraitent leur enfant.

certaines conséquences apparaissent récurrentes : retard de développement, atteinte de l'architecture cérébrale et des fonctions exécutives, développement d'un attachement insécurisé ayant un impact sur les relations interpersonnelles et mode de fonctionnement de méfiance et de rejet ce qui entraîne un manque de compétences sociales, difficultés et retard scolaire, troubles psychopathologiques (dont troubles de comportement, stress post-traumatique, toxicomanie, troubles de personnalité et dépression majeure à l'âge adulte), stigmatisation sociale et isolement, marginalisation sociale.

La balance dynamique entre les facteurs de risque (individuels, familiaux et environnementaux) rencontrés durant le développement et les facteurs de protection (individuels, familiaux et environnementaux) peut déterminer un développement ultérieur vulnérable (fragilité extrême) ou allant vers le pôle de la résilience naturelle. La résilience naturelle se développe par la confrontation au risque, à la charge allostatique (conséquences négatives du stress qui s'accumulent avec le temps). La résilience naturelle est une dynamique d'ensemble, un facteur pouvant se substituer à un autre, et elle peut être décrite à un moment donné, mais elle n'est pas figée pour toujours.

Plusieurs recherches (dont celles de Cicchetti, Rogosh, Lynch et Holt, 1993 ; Kaufman, Cook, Arny, Jones et Pittinsky, 1994 ; Cicchetti et Rogosh, 1997 ; Flores, Cicchetti et Rogosh, 2005 ; Haskett, Nears, Ward et McPherson, 2006 ; Jaffee, Caspi, Moffitt, Polo-Tomas et Taylor, 2007 ; Walsh, Dawson, et Mattingly, 2010) ont tenté de mesurer le nombre d'enfants faisant preuve de résilience naturelle face à la maltraitance qu'ils vivent. En fonction de la méthode des études (critères d'inclusion, critères de résilience, répondants interrogés, instruments d'évaluation, point de coupure retenu, type d'étude transversale ou longitudinale), les résultats ne sont pas les mêmes et varient entre 0,9 % à 88 % d'enfants maltraités qui présentent des comportements ou une réussite scolaire dans la norme. Évidemment, ce nombre d'enfants est toujours inférieur à celui des enfants non maltraités de milieux défavorisés. La variation du taux de résilience des enfants ayant subi de la maltraitance est en lien avec les indices retenus (par exemple, 5 % d'enfants sans conséquence au plan social, sans symptôme et ayant de bons résultats scolaires, mais 88 % d'enfants de 8 à 10 ans qui présentent un score non clinique à l'*Inventaire de dépression pour enfants*).

Même si la conceptualisation de la résilience suivant la maltraitance infantile et les mesures d'évaluation et des facteurs de protection sont variables selon les études, certains facteurs de protection sont reconnus comme jouant un rôle significatif dans la résilience naturelle des enfants maltraités (Jourdan-Ionescu et al., 2011 ; Meng, Fleury, Xiang, Li et D'Arcy, 2018 ; Moraes, Sampaio, Reichenheim et Veiga, 2018 ; Sanjeevi et al., 2018, par exemple). Parmi les facteurs de protection individuels les plus efficaces, citons : une bonne capacité d'autorégulation, une bonne estime de soi, un bon tempérament, une intelligence au-dessus de la moyenne, des capacités de résolution de problèmes et de coping, un lien de contrôle interne, de bonnes habiletés sociales, etc.

Au niveau familial, les facteurs de protection suivants sont ceux qui ressortent : bonnes relations parents-enfant (chaleur maternelle/parentale, climat familial chaleureux, etc.), bonnes capacités de parentage/soins et structure éducative adéquats, attentes envers l'enfant, parents en santé, famille élargie présente, adéquate et soutenante, etc. Enfin, les facteurs de protection environnementaux à considérer sont : un bon réseau de soutien social, la proximité des ressources et leur bonne utilisation, un bon environnement et engagement scolaire, de bons modèles de pairs, une relation positive avec un adulte extérieur à la famille – un tuteur de résilience, des valeurs culturelles transmises, etc. Un facteur de protection environnemental primordial pour un enfant vivant de la maltraitance est la présence d'une personne externe à la famille qui lui apporte un soutien inconditionnel en portant sur lui un regard positif et bienveillant. Ce mentor ou tuteur de résilience (Cyrułnik, 2001) – qui peut être une personne proche ou un mentor bénévole – va lui servir de modèle d'identification adapté, va l'aider à « réparer » ses capacités d'attachement et stimuler son développement. Ce tuteur de résilience constitue une pierre angulaire essentielle pour l'enfant en veillant à prévenir la récurrence de la maltraitance, tout en lui servant d'échafaudage pour se développer harmonieusement en prenant confiance en lui et en autrui.

On peut appeler l'ensemble de ces facteurs de protection des facteurs trans-adversités (Jourdan-Ionescu, 2007) car ils se révèlent valides pour diverses adversités (maltraitance infantile, enfants vivant le divorce des parents, maladie, etc.).

Comme un bon nombre d'enfants maltraités accusent les conséquences de la maltraitance, plutôt que de se baser uniquement sur les interventions habituelles (placement temporaire en famille d'accueil, thérapie pour l'enfant, suivi psychosocial pour les parents biologiques), il est important pour favoriser leur résilience de se centrer sur les facteurs de protection qu'il est possible de développer et qui varient selon l'âge (Meng et al., 2018).

Résilience assistée

La résilience assistée est une stratégie de type maïeutique, visant un accompagnement favorisant l'actualisation des compétences de la personne et de son environnement. L'intervention doit être individualisée pour favoriser le processus de résilience chez la personne et écosystémique car s'appuyant sur les forces et facteurs de protection à la fois individuels, familiaux et environnementaux. L'intervention favorise la mise en place d'un tuteur de résilience avec accordage permettant l'instauration d'un lien naturel afin de constituer un modèle posant un regard positif sur la personne et favorisant son bon développement. L'intervention prend en compte le cycle de vie de la personne et les transitions qu'elle doit vivre. L'intervention de résilience assistée doit être accompagnée et supervisée par un intervenant responsable de la coordination de toutes les actions mises en place.

Les cibles communes au contexte de maltraitance (augmentation de l'estime de soi et du sentiment de contrôle sur la situation, valorisation de ses forces, de ses efforts et de ses réussites, regard différent sur la situation d'adversité et développement d'un sentiment d'espoir, soutien au développement de la personne, soutien apporté aux parents pour mettre en place un cadre éducatif approprié, meilleure utilisation des ressources, etc.) peuvent être visées par des facteurs de protection trans-adversités (par exemple, tuteur de résilience, filet de protection grâce au réseau social et humour). Il est essentiel de rappeler que dans la conception de la résilience assistée, la personne qui doit être aidée n'est pas un « récipient » de l'intervention mise en place par des professionnels, elle est active et utilise le filet de protection mis à sa disposition pour poursuivre son développement et améliorer sa qualité de vie.

Exemple de l'intervention famille soutien

L'intervention « Famille soutien » a été développée, à partir du modèle des mères visiteuses non professionnelles pour des jeunes mères, pour les familles négligentes chroniques (Jourdan-Ionescu, 2001). La Famille soutien constitue une alternative au placement de l'enfant. Il s'agit d'une famille constituée de non professionnels de la santé mentale, formée et supervisée par un(e) psychologue clinicien(ne), dans le cadre d'un programme d'intervention. Ces non professionnels n'ont pas la responsabilité du changement mais assurent une stabilité de l'intervention. Cette Famille soutien est recrutée pour aider une famille biologique avec des besoins particuliers (émotionnels, instrumentaux, quant à l'utilisation appropriée des ressources) en lien avec la situation de maltraitance (abus ou négligence). C'est une famille dont les parents ont réussi à élever leurs enfants et leur rôle en est un d'étagage au quotidien. Elle doit adopter un rôle de mentor et donc constituer un modèle d'identification pour devenir tuteur de résilience pour l'enfant et pour les parents. Le recours à une Famille soutien complète (mère, père et enfants) permet de s'appuyer sur une famille qui s'auto-soutient au fil de l'intervention (les différents membres de la famille se partageant les tâches et se soutenant réciproquement).

Le modèle d'identification des parents et des enfants peut s'exercer à travers une présence et des activités partagées. Tout comme les interventions préventives, l'intervention de résilience assistée

Famille soutien emploie des activités d'apprentissages d'habiletés (entretien de la maison, soins aux enfants et encadrement éducatif, repas équilibrés, écoute et reflet, développement de l'empathie, encouragements, etc.) et ce, de différentes manières : par modeling, par accompagnement, par le quotidien partagé, par le guidage vers des ressources ou des activités nouvelles (comme aller acheter des vêtements usagés appropriés, aller au musée avec les enfants). Vanhove, Herian, Perez, Harms et Lester (2016) soulignent que des interventions de résilience directes et pratiques sont plus efficaces pour améliorer la santé psychosociale. Par exemple, dans le cas d'une famille n'ayant jamais appris comment s'occuper correctement d'un bébé, au départ le modeling de la mère de la Famille soutien a été de suggérer de prendre le bébé dans ses bras quand il pleure, de montrer à la mère biologique, puis au père, des façons de bien tenir le bébé pour le promener dans l'appartement, de leur suggérer de parler au bébé par exemple en verbalisant ce qu'on voit et ce qu'on fait, etc. Les parents biologiques sont progressivement devenus plus adéquats envers leur bébé et ceci a favorisé le lien mère-bébé et père-bébé et un attachement plus sécurisé.

Il est facile de constater que le rôle de la Famille soutien n'est pas de faire à la place mais d'être à côté de la famille biologique pour soutenir le développement et la mise en place de facteurs de protection. Le fait d'avoir pu construire une relation avec la Famille soutien, tout comme le rapprochement affectif des parents biologiques avec leurs enfants fortifie la capacité de développer des relations familiales sécurisées et positives.

Les tâches des familles soutien sont les suivantes :

- Établir une bonne relation avec la famille biologique (accordage)
- La visiter régulièrement (en plus de liens par téléphone)
- Être disponible pour répondre aux demandes (neutralisation des situations à risque de maltraitance)
- Devenir des modèles d'identification d'expériences de maternage et de paternage, d'encadrement éducatif et de jeu avec l'enfant maltraité et les membres de sa famille
- Développer les capacités de résolution de problèmes et les facteurs de protection des membres de la famille biologique
- Apprendre à utiliser judicieusement les ressources
- Favoriser l'intégration de leurs apprentissages et les moments de plaisir
- Constituer des tuteurs de résilience
- Participer à la supervision de cette forme d'intervention.

Par exemple, une adolescente provenant d'une Famille soutien pourra constituer un tuteur de résilience pour un enfant subissant de la négligence chronique. Le modèle d'identification à cette adolescente pourra stimuler l'enfant à réussir à l'école, le motiver à apprendre à jouer d'un instrument de musique et l'encourager à faire des activités saines pour lui. Les membres de la Famille soutien peuvent donc constituer de multiples modèles d'identification et tuteurs de résilience pour les différentes personnes de la famille aidée (modèle de mère, de père, d'enfant pour la mère, pour le père, pour les enfants). Les modèles d'identification sont aussi efficaces pour favoriser l'attachement de l'enfant au parent et du parent à son jeune enfant et encourager ainsi les relations positives durables (Kaufman, 2008). Il faut renforcer la capacité de l'enfant à parler de ce qu'il vit, à se protéger, à répondre aux exigences sociales (réussite scolaire, intégration sociale et projets d'avenir) et à utiliser le soutien social.

Protocole de mise en place d'une intervention de résilience assistée – Famille soutien

La première étape de la mise en place d'une intervention de résilience assistée – Famille soutien est l'analyse des facteurs de risque et de protection pour l'enfant et sa famille. Ceci permet un choix des cibles d'intervention et des facteurs de protection à développer ou à mettre en place.

La deuxième étape est constituée par le choix d'une Famille soutien formée et supervisée et par le jumelage avec une famille en besoin d'aide (famille biologique incriminée de maltraitance). L'accordage de la Famille soutien à la famille biologique constitue un temps essentiel avant de pouvoir mettre en place l'intervention de résilience assistée. Il faut d'abord être empathique et écouter pour comprendre la personne avant d'espérer pouvoir la soutenir. La Famille soutien doit prendre le temps de faire connaissance de tous les membres de la famille biologique qui ont habituellement un passé difficile, de mauvaises relations familiales et sociales et ne sont pas enclins à faire confiance. Le temps d'accordage peut être long et doit passer par des activités concrètes communes comme : parler des difficultés quotidiennes à résoudre, aller faire les courses ensemble, faire une activité familiale avec tous les membres des familles biologique et soutien. Ces activités communes permettent d'accéder à une relation de confiance qui permettra de soutenir le développement de chaque membre de la famille biologique.

Enfin, la troisième étape est constituée par un suivi longitudinal adapté en fonction du processus de résilience visé. Six éléments essentiels doivent être visés :

1) la vérification constante de l'accordage de l'intervention Famille soutien aux besoins, aux désirs de l'enfant et de sa famille et aux objectifs de l'intervention (facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux visés) pour faciliter la résilience. De même, la supervision permet de vérifier constamment la qualité des relations entre les membres de la Famille soutien et de la famille biologique ;

2) une attention constante portée au rôle de modèle d'identification et de tuteurs de résilience (pour l'enfant, pour les membres de sa famille biologique). Les parents de la Famille soutien doivent constituer au quotidien des modèles d'identification pour le père et la mère biologiques et pour l'enfant face aux adversités. L'étalement par un soutien inconditionnel fournit les encouragements au bon développement permettant la reprise de la confiance en soi et le développement de projets d'avenir ;

3) le soutien du cadre éducatif pour l'enfant et pour ses parents permettant de répondre aux besoins de protection de l'enfant en fonction des normes sociales et de constituer pour l'enfant une base sécurisante permettant son bon développement ;

4) l'ajout de moments agréables et l'emploi de l'humour aussi bien pour l'enfant, pour sa famille que pour la Famille soutien. Souvent, le plaisir était absent dans la famille biologique, il est donc indispensable de favoriser une bonne ambiance familiale grâce à des moments de qualité partagés (moments de relaxation, visionnement d'un film approprié à l'âge de l'enfant en parlant de ce que l'on voit et ressent, faire des jeux ensemble, faire une promenade, aller à une fête de rue, écouter l'enfant raconter sa journée, etc.). Par l'humour, un recul peut être pris face aux moments difficiles et des prises de conscience peuvent être favorisées ;

5) un *empowerment* de l'enfant et de la famille biologique. L'objectif de l'intervention Famille soutien est de développer chez l'enfant et ses parents biologiques une attitude positive, une confiance en soi, une meilleure gestion des émotions (autorégulation émotionnelle), de meilleures capacités de coping et le recours aux ressources au besoin. Par exemple, une Famille soutien peut régulièrement favoriser la prise de conscience des émotions ressenties par l'enfant, mais aussi par les membres de sa famille (parents et fratrie), ceci permettant l'identification, puis l'expression des émotions. Grâce à la répétition accompagnée dans divers contextes, la Famille soutien permet un changement de vision des situations, changement correspondant à ce que Walton (2014) définit comme une intervention « sage », c'est-à-dire sensible au contexte et ciblant des processus psychologiques comme le changement de l'approche générale face à une nouvelle situation entamant ainsi un cycle de changement ;

6) un partenariat de la famille biologique grâce à la présence de la Famille soutien avec les services entourant l'enfant (école, services sociaux et de santé, activités parascolaires, etc.). Ce partenariat essentiel, en effet, tous les intervenants préscolaires, scolaires, des services psychosociaux et communautaires doivent participer au même projet du développement de la résilience de l'enfant et, conjointement, avec sa famille biologique.

Comme attendu de cette intervention, c'est son action à long terme par le lien développé qui permet d'atteindre les objectifs visés. Le développement et la mise en place de facteurs de protection (augmentation de l'estime de soi de chacun des membres de la famille biologique, diminution des facteurs de stress familiaux, présence de tuteurs de résilience, augmentation des habiletés sociales, augmentation d'un réseau social approprié, etc.) permettent une amélioration de la qualité de vie de la famille biologique. À long terme, l'enfant et sa famille biologique incriminée de maltraitance s'orientent vers un parcours de résilience.

À long terme, plusieurs retombées sont attendues pour l'enfant et pour ses parents biologiques. Pour l'enfant, l'intervention de résilience assistée doit conduire à un milieu de vie plus sain dans **sa** famille, à des moments de plaisir partagés avec **ses** parents, à une meilleure estime de soi ; à de meilleures stratégies de coping et de meilleures habiletés sociales ; à un meilleur fonctionnement individuel, scolaire et social et, finalement, à un meilleur pronostic pour son développement ultérieur.

Pour les parents biologiques, l'identification à la Famille soutien doit permettre de mettre en place de meilleures stratégies de résolution de problèmes ; un cadre éducatif permettant le sentiment de contrôle dans l'éducation de l'enfant et une appropriation d'un rôle de parent valorisant, des moments de complicité avec l'enfant, une diminution des crises familiales et une amélioration de la qualité de vie familiale. Ces éléments permettront de répondre aux exigences sociales de protection de l'enfant et donc de diminuer (voire de faire disparaître) le risque de signalements et de développer chez les parents biologiques le sentiment de contrôle de la situation, ce qui permet d'envisager un avenir serein. De plus, bien souvent, par l'identification aux modèles et par le soutien étayant, l'enfant et les parents biologiques peuvent être mieux intégrés socialement et même développer des projets personnels. Tous ces éléments concourent à la mise en place d'une culture de la résilience chez les familles incriminées de maltraitance.

Conclusion

Par la mise en place d'un soutien concret, par les activités réalisées en compagnie des membres de la Famille soutien qui deviennent des modèles d'identification, la mise en place de tuteurs de résilience se fait progressivement. Une fois l'étayage assuré, l'enfant maltraité et les membres de sa famille biologique peuvent entreprendre un parcours de résilience. Le rôle des membres de la Famille soutien devenant moins essentiel, ceux-ci peuvent s'éloigner progressivement en restant disponibles au besoin (comme lors d'apparition d'une nouvelle problématique... l'enfant devenu adolescent et ayant commencé à consommer, ce peut être le père de la Famille soutien qui lui mentionne les risques de sa conduite).

Évidemment, les interventions de résilience assistée comme celle des familles soutien doivent faire l'objet d'évaluations longitudinales appropriées avec mesures pré- et post-intervention. Toutefois, comme Forbes et Fikretoglu (2018) le rappellent, ceci demande des ressources financières et logistiques importantes.

Soulignons enfin que l'intervention de résilience assistée Famille soutien a un coût modique. Une Famille soutien aide une famille entière et évite le placement d'un ou de plusieurs enfants de la famille biologique. C'est une intervention à long terme qui doit rester stable (ne provoque pas de ruptures d'attachement comme le retour dans la famille biologique après un placement en famille d'accueil, avant parfois un nouveau placement dans une autre famille d'accueil). Il n'y a pas de conflit de loyauté chez l'enfant puisque ses parents biologiques conservent leur statut de parents et restent les principaux intervenants auprès de lui. Les facteurs de protection mis en place impliquent le développement de l'autonomie de tous les membres de la famille biologique et correspondent à l'acquisition d'une culture de la résilience qui sera utilisable envers les nouvelles adversités rencontrées.

Bibliographie

- Beattay, R.A. (2017). *The long-term consequences of child abuse and neglect in men*. University of New York : ProQuest Dissertations Publishing.
- Cicchetti, D., & Rogosh, F.A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Cicchetti, D., Rogosh, F. A., Lynch, M., & Holt, K.D. (1993). Resilience in maltreated children : Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5, 629-647.
- Cyrułnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Dixon, L., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2009). Patterns of risk and protective factors in the intergenerational cycle of maltreatment. *Journal of Family Violence*, 24(2), 111-122.
- Flores, E., Cichetti, D. et Rogosch, F. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated Latino children. *Development and Psychopathology*, 41, 338-351.
- Forbes, S., & Fikretoglu, D. (2018). Building resilience : The conceptual basis and research evidence for resilience training programs. *Review of General Psychology*, 22(4), 452-468.
- Haskett, M. E., Nears, K., Ward, C. S. et McPherson, A. V. (2006). Diversity in adjustment of maltreated children : Factors associated with resilient functioning. *Clinical Psychology Review*, 26 (6), 796-812.
- Houshyar, S., & Kaufman, J. (2005). Resiliency in maltreated children. In S. Goldstein et R.B. Brooks (eds), *Handbook of resilience in children*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Howe, M.L., Cicchetti, D., & Toth, S.L. (2006). Children's basic memory processes, stress, and maltreatment. *Developmental Psychopathology*, 18(3), 759-769.
- Iwaniec, D. (2004) *Children Who Fail to Thrive : A Practice Guide*. Chichester : John Wiley & Sons.
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T.E., Polo-Tomas, M. et Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children : A cumulative stressors model. *Child Abuse and Neglect*, 31, 231-253.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Jourdan-Ionescu, C. (2007, Septembre). *Apport de la balance dynamique des facteurs de risque et de protection pour l'intervention écosystémique axée sur la résilience*. Communication présentée au II^{ème} Forum international de résilience, Timisoara, Roumanie.
- Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Bouteyre, E., Roth, M., Méthot, L. et Vasile, L.D. (2011). Résilience assistée et événements survenant au cours de l'enfance : maltraitance, maladie, divorce, décès des parents et troubles psychiatriques des parents. In S. Ionescu (Ed.), *Traité de résilience assistée*. Paris : PUF.
- Kaufman, J. (2008). Genetic and environmental modifiers of risk and resiliency in maltreated children. Dans J. J. Hudziak (Éd.), *Developmental psychopathology and wellness : Genetic and environmental influences* (pp. 141-160). Arlington : American Psychiatric Publishing, Inc.
- Kaufman, J., Cook, A., Arny, L., Jones, B. et Pittinsky, T. (1994). Problems defining resilience : Illustrations from the study of maltreated children. *Development and Psychopathology*, 6, 215-229.
- Kendall-Tackett, K.A., Williams, L.M., Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children : A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-189.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2006). Longitudinal trajectories of self-system processes and depressive symptoms among maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 77(3), 624-639.
- Masten, A.S., & Cicchetti, D. (2006). Developmental cascades. *Developmental Psychopathology*, 22(3), 491-495.
- Meng, X., Fleury, M.-J., Xiang, Y.-T., Li, M., & D'Arcy, C. (2018). Resilience and protective factors among people with a history of child maltreatment : A systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 453-475.
- Moraes, C.L. de, Sampaio, P.F., Reichenheim, M.E., & Veiga, G.V. da. (2018). The intertwined effect of lack of emotional warmth and child abuse and neglect on common mental disorders in adolescence. *Child Abuse and Neglect*, 83, 74-82.

- Ohashi, K., Anderson, C.M., Bolger, E.A., Khan, A., McGreenery, C.E., & Teicher, M.H. (2018). Susceptibility or resilience to maltreatment can be explained by specific differences in brain network architecture. *Biological Psychiatry*, *85*(8), 621-622.
- Opel, N., Redlich, R., Dohm, K., Zaremba, D., Repple, J., Kaehler, C. et al. (2018). Mediation of the influence of childhood maltreatment on depression relapse by cortical structure : A 2-year longitudinal observational study. *The Lancet Psychiatry*, *6*(4), 318-326.
- Perry, B.D. (2006). Applying principles of neurodevelopment of clinical work with maltreated and traumatized children. The neurosequential model of therapeutics. In N.B. Webb (Éd.), *Working with traumatized youth in child welfare*. New York : The Guilford Press, pp. 27-52.
- Sanjeevi, J., Houllilan, D., Bergstrom, K.E., Langley, M.M., & Judkins, J. (2018). A review of child sexual abuse : Impact, risk, and resilience in the context of culture. *Journal of Child Sexual Abuse*, *27*(6), 622-641.
- Toth, S.L., & Manly, J.T. (2019). Developmental consequences of child abuse and neglect : Implications for intervention. *Child Development Perspectives*, *13*(1), 59-64.
- Vanhove, A.J., Herian, M.N., Perez, A.L.U., Harms, P.D., & Lester, P.B. (2016). Can resilience be developed at work ? A meta-analytic review of resilience-building programme effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *87*, 278-307.
- Walsh, W. A., Dawson, J., & Mattingly, M. J. (2010). How are we measuring resilience following childhood maltreatment ? Is the research adequate and consistent ? What is the impact on research, practice, and policy ? *Trauma, Violenceet Abuse*, *11* (1), 27-41.
- Walton, G.M. (2014). The new science of wise psychological interventions. *Current Directions in Psychological Science*, *23*, 73-82.
- Webb, N. B. (2006). *Working with traumatized youth in child welfare*. New York : Guilford Press.
- Widom, C. S., Kahn, E. E., Kaplow, J. B., Sepulveda-Kozakowski, S., & Wilson, H. W. (2007). Child abuse and neglect : Potential derailment from normal developmental pathways. *NYS Psychologist*, *19* (5), 2-6.

Marie-Ange Akoa

Université de Yaoundé, Faculté des sciences de l'éducation - Cameroun

Les milieux socio-économiques défavorisés comme source de résilience à la scolarisation et la réussite des élèves des familles populaires ?

(Atelier de Communications C8)

Introduction

En Europe et en Amérique, plusieurs études mettent en évidence l'influence positive de la famille traditionnelle dans la réussite scolaire des enfants (Deslandes et Cloutier, 2005 ; Deslandes, 2010 ; Lahaye, 2012 ; Poncelet et Voz, 2008), malgré son évolution (Clarke, Sheridan et Woods, 2010). Un dicton africain en revanche stipule que la scolarisation de l'enfant et son éducation ne sont pas essentiellement le fait de ses géniteurs, mais de la famille entière. Dans ce domaine, la famille, au sens large du terme, occupe donc une place importante dans la société camerounaise en particulier et africaine. Cependant, plusieurs parmi elles sont sujettes à des difficultés de tous ordres (économiques ou sociales), passent par des traumatismes (décès d'un enfant ou des situations de handicap ou de dépendance), mais parviennent néanmoins à garder le cap face à ces adversités : on parle alors de résilience. En quoi et comment ces familles contrent-elles les mécanismes qui leur sont défavorables et relèvent ainsi les défis liés à la scolarisation et à la réussite de leurs enfants dans ces milieux où tout semble à priori en leur défaveur ?

Contexte

Les années 90 marquent de profonds bouleversements dans l'histoire entière du Cameroun en matière de données politique et économique, démographique et sociale (Kengne, 2012). Sur les plans politique et économique, le pays traverse de nombreuses crises qui le poussent à la libéralisation et à la privatisation de plusieurs secteurs à l'initiative privée, notamment celui de l'éducation, jusque-là dominé par l'État et l'Église. De l'éducation de base, c'est-à-dire de la maternelle au primaire, en passant par l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, les entreprises privées laïques s'installent progressivement et considérablement dans ces différents niveaux d'enseignements. Dans les grandes villes et les centres urbains spécialement, l'éducation de base constitue une des parts les plus importantes occupées par les promoteurs privés. À côté, les établissements publics représentent un peu moins de la moitié du paysage éducatif, ceci grâce à leur implantation dans toutes les zones. Entre les deux, les établissements privés confessionnels dont la présence est plus ou moins restée constante.

Le plan démographique n'est pas en reste. Estimée à plus de 22 millions d'habitants il y a quelques années, la population camerounaise croît considérablement (Kengne, 2012) dont une jeunesse scolarisable de près de quatre millions d'élèves en 2008/2009 (République du Cameroun, 2006). L'explosion de cette croissance démographique liée à la rudesse des conditions économiques et financières (licenciements économiques, pertes d'emplois et montée du capitalisme), ont donné naissance, sur le plan social, à une nouvelle catégorie de familles et de parents d'élèves structurellement, économiquement et socialement diversifiée. Plusieurs conséquences sont visibles : l'éclatement et la recombinaison des familles, l'exil des plus jeunes, le désœuvrement et l'exposition aux stupéfiants et aux maladies qui entraînent dépendance, voire décès, la précarité et l'instabilité financière, etc. Malgré ces situations complexes en zone urbaine, un grand nombre parmi elles part toujours des zones rurales pour la ville à la recherche d'une vie meilleure. Ces familles se retrouvent dans des zones populaires et défavorisées où une grande partie vit sans ressources aucune, des familles parfois abandonnées à leurs conditions mais déterminées à scolariser leur progéniture dans des établissements privés laïcs où les frais de scolarité varient d'une école à une autre et très souvent nettement supérieurs à leurs ressources.

À notre connaissance, si la diversité de la structure familiale camerounaise n'a pas encore fait l'objet d'études approfondies, il n'en demeure pas moins que son implication dans la réussite scolaire des enfants issus des différentes structures familiales, sur la base des milieux socio-économiques qui les caractérisent, fassent l'objet d'un intérêt certain dans notre démarche. Ailleurs, des recherches montrent que la structure de la famille et les statuts socio-économiques sont des critères qui favorisent et solidifient la réussite scolaire des enfants issus de milieux stables et traditionnels (Deslandes et Cloutier, 2005 ; Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger, 2007). À contrario, dans les zones populaires et milieux économiquement faibles et sociologiquement fragiles des pays développés, la réussite scolaire des enfants s'obtient la plupart du temps grâce à un accompagnement social des familles. Le cas des interventions socio-éducatives en «milieux socio-économiques faibles» (MSEF) en est un exemple au Québec (Terrisse et Larose, 2001). Pour celles dont la fragilité et l'instabilité tirent les origines des situations comme le deuil, le suicide, le divorce ou les cas d'abandon, un suivi psychologique leur est souvent proposé (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Toutefois, des recherches soulignent également que certains enfants de milieux socio-économiques faibles, malgré les conditions défavorables, restent performants sur le plan scolaire (Terrisse et Larose, 2001). Que les carences soient affectives, physiques, psychologiques ou des trajectoires de vie délétères, des auteurs montrent que certains enfants réussissent malgré des conditions difficiles (Anaut, 2006).

Cadre de référence

Tiré du verbe «resilio» en latin, la résilience est un concept complexe dont la définition ne fait pas consensus (Gauvin-Lepage, Lefebvre et Malo, 2016 ; Terrisse et Larose, 2001). Depuis le 17^{ème} siècle, elle était essentiellement utilisée dans un premier temps dans les sciences dites dures. Dans ce domaine et en physique particulièrement, elle indique les capacités de résistance au choc ou l'aptitude d'un corps à conserver sa structure (Cyrulnik, 2001). En sciences humaines et en psychologie spécifiquement, certains auteurs pensent qu'elle est le résultat d'activités ou de capacités (Bonie, 2006 ; Kingsley, 2010). Pour d'autres en revanche, elle apparaît comme un processus qui permet de transformer une expérience difficile en une réussite de vie (Hanus, 2001 ; Lefebvre et Michallet, 2009 ; Nader-Grobois, 2010 ; Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2012). La résilience apparaît finalement comme : « la capacité à 'rebondir', à développer une vie intéressante et positive malgré la confrontation à des situations dommageables » (Delage, 2008, p. 50). Depuis quelques temps, le concept de résilience s'est étendu dans le milieu médical (Genest, 2012), à la communauté (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001 ; Nguene Ngono, 2016) et de plus en plus à la famille (Walsh, 1996).

Depuis quelques temps, la famille est considérée comme source potentielle de résilience (Walsh, 1996 et 2006). Ainsi, la résilience familiale implique nécessairement les interactions provenant de l'environnement dans lequel gravite la famille. En d'autres termes, il faut considérer le contexte dans lequel elle vit (Gauvin et al., 2016 ; Terrisse et Larose, 2001) pour parler de résilience. Selon Mc Cubbin, Thompson, Thompson et Trudell (1999) dans Lavigueur, Coutu et Dubeau (2001), la résilience familiale, réfère spécifiquement aux habiletés et au mode de fonctionnement que les familles utilisent pour survivre, s'ajuster et même se renforcer face à l'adversité. Elle est la résultante des ressources individuelles, familiales et communautaires qui permettent aux familles de réagir positivement aux défis qui les confrontent (*Ibid.*) tout en tenant compte des facteurs de risque et des facteurs de protection.

Nous étudions le concept de résilience en considérant le cumul des facteurs de risque (Sameroff, Seifer, Barocas, Zax et Greenspan, 1987). Dans leurs travaux sur les quotients intellectuels des enfants, les auteurs ont déterminé huit (8) facteurs de risque comme la pauvreté, l'absence du père, la faible scolarité des parents, l'approche éducative rigide et punitive, les membres d'une minorité ethnique, l'abus de drogue ou d'alcool du parent, les problèmes de santé mentale de la mère ou encore les familles nombreuses. Pour eux, parler d'un cumul de facteurs de risque correspond à en dénombrer au moins trois (3). En revanche, les facteurs de protection sont considérés comme le contrepoids aux

facteurs de risque. Nous déterminons ainsi les facteurs de risque dans un premier temps en rapport à la structure de la famille. Il s'agit par exemple de définir le type de famille (père et mère biologique ou non) ainsi que le nombre d'enfants au sein de la famille. Il est donc question de relever si l'élève inscrit dans l'école vit avec ses parents ou non (absence ou non d'un parent, c'est-à-dire du père ou de la mère). Dans le cas contraire, des précisions sont faites pour déterminer le lien de parenté entre l'enfant et le parent qui en a la charge. Ensuite, les revenus de la famille (pauvreté ou pas) ou le statut professionnel des parents (en situation d'emploi, de chômage ou à la retraite) et le statut social en fonction du niveau de scolarité pour ne citer que ces facteurs.

Pour ce qui est du milieu socio-économique, de la scolarisation et de la réussite scolaire, des études montrent que la scolarisation des enfants de milieux aisés dans un type d'établissements et précisément, les établissements privés (au vu du coût des frais) et les meilleurs résultats scolaires seraient liés aux statuts et milieux socio-économiques élevés des parents (Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger, 2007). Cette réussite scolaire serait attribuée selon certains, aux ressources éducatives disponibles dans la famille comme les objets matériels (ordinateurs ou livres), aux activités culturelles (théâtre, jeux ou lecture) ou encore aux valeurs symboliques (aspirations professionnelles ou économiques). À contrario, les enfants issus des milieux socio-économiques défavorisés performeraient moins à cause de l'insuffisance des ressources citées plus haut. Par scolarisation ici, nous entendons le fait d'inscrire et de faire poursuivre les études à son enfant dans une structure scolaire donnée. Cette poursuite d'études étant la plupart sanctionnée par le passage en classe supérieure, (sachant que dans le système éducatif camerounais, le redoublement, le fait de faire une classe deux fois suite à un échec reste appliqué) constitue ainsi la réussite scolaire. L'appréciation du chef d'établissement dans le bulletin de notes en constituant la référence.

Les familles populaires en revanche, pour Périer (2007) par exemple, pense que parler de la famille, c'est se situer hors de l'école contrairement à l'utilisation du concept de parents d'élèves qui lui, se situe du côté de l'institution scolaire. Dans le même ordre d'idées, Glasman, (1997) dans ses travaux relevait déjà que les familles des quartiers défavorisés sont des plus diverses non seulement par leur origine ethnique, mais également par leurs trajectoires et leur mobilité sociale. Concept qui nous semble proche de celui de familles populaires utilisé dans notre étude et pour lequel la structure peut comprendre plusieurs enfants biologiques (ou non), ceux-ci étant élevés par leurs parents biologiques ou adoptifs (ici grands-parents, oncles, tantes ou membres éloignés de la famille) dont les revenus sont parfois inexistant, insuffisants ou inexistant. Dans cette perspective, la question posée est celle de savoir en quoi ces facteurs de risque, conditions d'adversités économiques et sociales peuvent-elles se transformer en facteurs de protection pour la scolarisation et la réussite des enfants issus des quartiers dits défavorisés ? Autrement dit, en quoi la scolarisation et la réussite scolaire d'un enfant issu de famille populaire seraient-elles empreintes de résilience ?

Objectifs

Deux objectifs sont visés dans cette étude. L'objectif principal consiste à dresser les portraits des familles des élèves d'une école privée laïque dans un quartier populaire et défavorisé en zone urbaine de la capitale politique camerounaise. Le premier objectif secondaire, à identifier, à partir des éléments contenus dans les portraits, les facteurs de risques qui seront par la suite confrontés aux facteurs de protection issus des récits des familles afin de ressortir la résilience des familles. Il s'agit également à travers les résultats obtenus d'établir le lien entre les milieux socio-économiques et la résilience de ces familles qui constitue le deuxième objectif secondaire.

Méthodologie

Descriptive au sens de Karsenty et Savoie-Zajc, (2004) dans la mesure où elle identifie des éléments qui permettent de déterminer des éléments de résilience (phénomène) des familles, notre étude se veut par ailleurs exploratoire, en gardant en vue la compréhension dudit phénomène (De Ketele et Rogiers, 2009). Ainsi, tous les participants à l'étude sont des familles d'origine camerounaise et

proviennent des différentes régions du pays, d'où leur diversité ethnique. Ils habitent tous pour la plupart dans un périmètre avoisinant cinq à dix kilomètres de l'école que fréquente leur enfant. Une grande partie de ces familles est constituée de mères seules. Certaines vivent en couple mais très peu sont mariées officiellement. Une grande partie regroupe des membres de famille tels les oncles, tantes, cousins et cousines qui ont en charge la scolarisation et l'éducation des enfants inscrits dans cette école. Leur niveau socio-économique se situe au-dessous de la moyenne. Sur le plan professionnel, très peu également sont en situation d'emploi.

D'une part, nous avons entrepris une étude sur la base des données contenues dans les fiches de renseignements des élèves remplies par les familles et mises à la disposition de la direction de l'école pour en constituer des statistiques. Il s'agit donc d'une analyse de documents. Ces fiches de renseignements comprennent trois parties. La première est destinée aux informations sur l'identité de l'élève à savoir le nom, prénom et la date de naissance, la classe et le statut dans l'école (ancien ou nouvel élève). La deuxième partie des renseignements consiste à recenser les informations sur les parents, les responsables légaux ou les tuteurs (et le lien de parenté dans le présent cas), l'âge, la situation professionnelle (le cas échéant), le lieu de résidence et leurs contacts respectifs. Ce sont ces informations qui constituent le centre de notre étude dans la mesure où elles nous permettront de dresser les différents portraits des parents d'élèves. Enfin, la troisième partie de la fiche se limite à regrouper les informations sur d'éventuels antécédents médicaux et autres renseignements sur la santé de l'élève et d'autres personnes (éventuelles) à contacter en cas d'urgence ou d'accident.

Nous déterminons ainsi les facteurs de risque d'une part en lien à la structure de la famille. Il s'agit par exemple de relever le type ou la structure de la famille (père ou mère biologique) et le nombre d'enfants. Il est question de dire si l'élève inscrit dans l'école vit avec un de ses parents biologiques ou non (absence ou non du père). Dans le cas contraire, des précisions sont faites pour déterminer le lien de parenté entre l'enfant et le parent qui en a la charge. Nous insistons également sur les revenus de la famille (pauvreté ou pas) et le statut social des parents (le niveau de scolarité), l'abus de drogue, d'alcool ou les cas de santé mentale pour ne citer que ces facteurs. D'autre part, il a été proposé aux familles qui ont accepté de participer à l'étude de relater leurs récits de vie. Il leur a été demandé dans ces derniers, de manière chronologique, de parler des différentes situations critiques ou d'adversités auxquelles elles ont été (et/ou) sont confrontées pour assurer la scolarisation de leurs enfants dans cette école privée laïque. Il s'agit notamment des antécédents avant leur décision de prendre en charge la scolarisation de leurs enfants pour les mères seules ou isolées, les grands-parents et autres membres qui constituent la famille des enfants. Les situations traversées par les parents à la suite de la perte d'un emploi, les ressources, les bilans et les perspectives, en d'autres termes du processus de résilience mis en place sur la base de la grille de Pourtois, Desmet et Humbeeck, (2012).

Les résultats : les familles traditionnelles « hors-normes » et les familles monoparentales

L'objectif principal de cette recherche était d'établir les portraits de parents d'élèves résilients d'une école privée laïque. Les premiers résultats montrent que 35% sont des mères seules ou célibataires, 20% des grands-parents qui élèvent leurs petits-enfants, 15% des couples et le reste se partage entre les proches membres ou de la famille élargie. Il ressort de ces chiffres et du matériau étudié que la structure des familles (première caractéristique de la résilience) révèle l'existence de deux types de familles : les familles dites traditionnelles « hors-normes » les familles dites monoparentales.

La famille « traditionnelle » dite classique, est généralement composée du père et de la mère biologique, comme parents. Dans notre article, les résultats révèlent un nouveau type de famille traditionnelle que nous définissons comme familles « hors-normes ». Celles-ci sont composées de grands-parents qui agissent en lieu et place des parents biologiques ou adoptifs. Parfois, en plus de leurs propres enfants qui sont toujours à leurs charges pour certains, certains sont en aventure ou en voyage à l'étranger, dans l'arrière-pays ou décédés de manière précoce. Ces parents « hors-

normes » et grands-parents en même temps s'occupent en effet de scolariser leurs petits-enfants. Lorsque ce ne sont pas les grands-parents, ce sont les oncles, tantes, parfois les cousins ou les cousines qui embrassent à bras le corps la scolarisation des enfants. En voici quelques exemples. Paul et Marie, des grands-parents d'Inès (parmi les trois petits-enfants dont ils ont la charge), âgée de dix ans et scolarisée en classe de CM2. Ses parents biologiques, dont la mère installée à près de 500 km du lieu de résidence de ses parents, abandonnant son enfant. Ces derniers ont pour seule source de revenus constante, la pension de retraite du grand-père (ancien militaire) ; la grand-mère étant restée femme au foyer dans sa vie. Le choix d'inscrire leur enfant dans une école qui n'est pas gratuite pour eux est avant tout une question de suivi et de réussite. Les écoles privées laïques, bien que chères, offrent un certain suivi aux élèves et leur assure la réussite aux examens. La grand-mère déclare : « qu'il m'arrive souvent d'aller cultiver les champs au village. Les fruits de ces récoltes que je vends au marché nous permettent ainsi de payer la scolarité d'Inès en plus de la pension de mon mari. Ce n'est pas toujours facile mais nous le préférons ainsi... ». Le cas de Yann, quatre ans, inscrit en maternelle et de son frère Cyriaque, six ans en classe de CP est également illustrateur. Les parents biologiques (tous les deux au chômage) vivent chez les parents de la mère qui s'occupent de la scolarité de leurs enfants. Peu importe les demandes formulées par l'école, ils sont ceux-là qui répondent toujours par la présence. Pour ce qui est du choix de l'école pour la scolarisation de ces enfants, ils déclarent que : « nous préférons que nos enfants fréquentent ici peu importe le prix à payer. Nous consentirons tous les efforts et sacrifices afin que ces derniers aient une bonne éducation. Les écoles publiques depuis un certain temps ont changé. À notre époque, ce n'était pas comme ça. Il y avait plus de suivi, la réussite était au rendez-vous... mais aujourd'hui, ce n'est plus ça ! Malgré les difficultés, nous préférons qu'ils soient ici.

Pour la « maman » de Chris, le choix de scolariser son fils dans cette école naît du voyage de sa fille à l'étranger. Cette jeune grand-mère précise cependant que sa fille entra à peine à l'université lorsqu'elle tomba enceinte pour la première fois. Encore célibataire, la dame décida de s'en occuper jusqu'au moment où le deuxième petit-fils arriva. Les malentendus installés, la jeune fille disparut un matin en laissant ses enfants à sa mère. Elle aura attendu près de six mois pour lui envoyer une lettre depuis l'occident où elle se trouve pour l'en informer. Entre-temps, je n'avais pas le choix de ne pas m'occuper des enfants encore moins de les scolariser dit-elle...

Le deuxième type de familles, dite monoparentale correspond à la définition connue. Ces familles sont quasiment toutes constituées de filles-mères qui vivent seules, séparées ou divorcées. L'exemple de Lydie en est révélateur. Son fils de neuf ans est scolarisé dans cette école depuis bientôt quatre ans. La fiche de renseignements de ce dernier mentionne que la mère est sans emploi, qu'elle a suivi une formation de vendeuse. Lydie dit préférer que son fils soit inscrit dans cette école en raison de la proximité avec son lieu d'habitation. « Elle reconnaît cependant les frais onéreux relatifs à sa scolarité mais elle « se bat » pour assurer l'avenir de son enfant comme elle le mentionne ».

Le cas de Blandine est également à souligner. Cette mère de trois enfants dont l'aîné est scolarisé en CP et la cadette en première année de maternelle est couturière. Son troisième enfant n'est pas encore à l'école. Elle est séparée de fait de son mari et ne travaille pas depuis lors. Des cas de violence conjugale ont également été mentionnés dans son cas. Elle est retournée vivre dans le domicile familial où une chambre lui a été cédée par ses parents. Les raisons qu'elle avance pour la scolarisation de ses enfants se résument en termes de : « une grande partie de mes neveux a été scolarisée dans cette école et ils ont tous été admis à leur examens. Je ne pouvais pas aller ailleurs. Je sais qu'ici le suivi est assuré pour la réussite des enfants, raison pour laquelle je n'ai pas hésité à le faire. C'est cher, je le sais, mais c'est mieux et je me battrais ». Selon elle, certains membres de sa famille lui apportent des aides ponctuelles qui lui permettent de faire face aux besoins quotidiens et à la scolarité de ses enfants. Pour l'instant, elle souhaiterait rouvrir un atelier de couture mais ne dispose pas suffisamment de moyens. Cependant, elle dit que la réussite de ses enfants à l'école constitue sa première préoccupation d'où les raisons de son sacrifice. Elle accompagne ses enfants tous les matins et les récupère à la sortie des classes. Elle prend toujours la peine et le temps de

regarder ce qui est écrit au tableau, d'échanger avec les enseignants à propos d'éventuelles difficultés que ses enfants rencontreraient.

Pour l'exemple de cette troisième famille, c'est la disparition du père qui fait problème. Seulement la mère qui élève ses quatre enfants reste optimiste quant à l'avenir de sa progéniture. Croyante, elle se plaît à dire que si Dieu nourrit les oiseaux, à plus forte raison des humains comme mes enfants ? C'est Le Seigneur qui me donne la force de trouver de quoi payer leur scolarité. Il m'arrive d'aller aider ma sœur à faire du repassage, de la lessive. Par la suite, elle me donne un peu d'argent qui me permet de payer leur scolarité. Je sais que mes enfants s'occuperont de moi lorsqu'ils seront de grands, demain, j'en ai la ferme certitude !

Discussion

Des structures familiales solidaires mais socialement et économiquement fragiles

Si l'influence positive des familles traditionnelles n'est plus à démontrer dans la scolarisation et la réussite des élèves dans un certain type d'établissements, les résultats de notre étude révèlent cependant que malgré les conditions d'adversités traversées par les familles mentionnées, celles-ci s'emploient à rendre effective la réussite des enfants dont elles ont la charge à travers la notion de solidarité qu'elles mettent en avant et qui a toujours existé dans l'éducation en Afrique de manière générale. La question qu'il est cependant utile de se poser est de savoir si cette solidarité manifestée par ces familles pourrait éventuellement se perpétuer au fil du temps lorsqu'on connaît les changements et les mutations que connaissent nos sociétés actuelles. Il apparaît déjà que les revenus des familles étudiées ne leur permettent pas a priori de faire face aux frais de scolarité exigés à l'école. Les familles acceptent cependant d'inscrire leurs enfants dans ces établissements où la scolarisation n'est pas gratuite dans l'espoir d'un soutien quelconque et ponctuel d'un membre de la famille ou de certains sacrifices comme ils le mentionnent. Sur la base du principe de solidarité qu'elles évoquent par ailleurs, elles se disent incapables de ne pouvoir apporter assistance à leurs enfants quel que soit le motif. Raison pour laquelle elles se sentent dans une certaine obligation de les soutenir en les scolarisant dans ces écoles, garantes de leur réussite. Pour la plupart de ces familles effectivement, il y a toujours une situation de départ qu'on peut appeler cause première, comme le choix (et parfois l'obligation morale d'une certaine manière) de recueillir un enfant dans la famille.

La croyance en l'institution scolaire, source immuable de la résilience familiale des familles populaires

Nonobstant la fragilité de leurs structures familiales, les familles populaires parviennent tant bien que mal à scolariser leurs enfants dans des établissements privés laïques grâce à la solidarité qui les anime. La confiance en l'institution scolaire, apparaît également comme un facteur de protection à travers lequel les familles s'appuient. Pour elles, l'école, facteur de réussite scolaire et sociale mérite les sacrifices consentis. Sans instruction de qualité pour ces familles (qui pour la grande partie ont un niveau scolaire relativement bas), une réussite sociale ne peut être garantie d'où leur engagement et leur résilience. Un membre le rapporte en ces termes : « je mise entièrement sur la réussite de mes enfants à l'école car je ne suis pas allée loin dans les études. Je suis également convaincue que tôt ou tard, mes enfants seront « assis » demain. C'est pour cette raison que je fais mon possible pour qu'ils soient scolarisés dans un établissement privé laïque. Là-bas, les enseignants s'assurent que les enfants étudient et tout est fait pour qu'ils réussissent, que ce soit de notre côté ou celui des enseignants.

Conclusion

Notre article avait pour objectif principal de présenter les portraits de quelques familles résilientes d'une école privée laïque d'une zone défavorisée et populaire de la ville de Yaoundé au Cameroun.

Au terme de notre étude, il ressort que la structure familiale reste un élément important de leur résilience. Si l'école reste au-delà de tout une des institutions à laquelle la société moderne attache une grande importance (Reboul, 2018), la confiance en cette dernière et la solidarité entre les membres des familles constituent par ailleurs des aspects qui contribuent à lutter contre les adversités traversées par ces familles. Une question reste cependant pendante : la réflexion autour d'un accompagnement social de ces familles en vue d'un encadrement stable des enfants aussi bien des familles ne serait-il pas envisageable au vu des mutations rapides que traversent le monde en général et l'Afrique en particulier ? Aucun problème humain n'a de réponse unique (Cyrulnik, 2001).

Bibliographie

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? Dossier du côté de l'école. Eres, *empan*, 3(63), 30-39.
- Bonie, B. (2006). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA:Wested.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. et Woods, K. E. (2010). Elements of healthy familyschool relationships. In S.L. Christenson et A.L. Reschly (Éd.). *Handbook of school-family partnerships* (p.61-79). New-York, NY: Routledge.
- Cyrulnik, B. (2001). Manifeste pour la résilience. *Spirale*, 2(18), 77-82.
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (2009). Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents (4e éd.). Méthodes en sciences humaines. Bruxelles: Bruxelles De Boeck
- Delage, M. (2008). *La résilience familiale*. Paris, France: Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations-école-famille. In G. Pronovost, *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 197-215). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 161, 61-74.
- Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H. et Malo, D. (2016). La résilience familiale: essai de définition à partir d'une perspective humaniste. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 197-213.
- Genest, C. (2012). *La résilience des familles endeuillées par le suicide d'un adolescent: Emerger malgré la blessure indélébile*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Canada.
- Glasman, D. (1997). Rapprocher les familles de l'école? Mais pour quoi faire? X.Y.ZEP. *Bulletin du centre Alain Savary*, 1(1-6).
- Hanus, M. (2001). *La résilience: à quel prix ? «Survivre et rebondir»*. Paris, France: Maloine.
- Kamanzi, C., Zhang, X., Deblois, L. et Deniger, M. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). La méthodologie. In L. Savoie-Zajc. et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 111-121). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Kengne, F. (2012). *Le Cameroun face au défi du développement. Atouts, obstacles et voie à suivre*. Paris, L'Harmattan.
- Kengne, F. (2010). *Le Cameroun. Autopsie d'une exception plurielle en Afrique*. Paris, L'Harmattan.
- Kingsley, H. (2010). Renforcer la résilience des élèves: le rôle des enseignants comme facteurs de protection. *Faire la différence...de la recherche à la pratique*, 25.
- Lahaye, W. (2012). Enjeux et défis des relations école-famille. Introduction. *Éducation et Formation*, 9-12, n°e-297, numéro thématique: École et familles.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brook Education*, 13(2), 56-80.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.

- Lavigueur, S., Coutu, S. et Dubeau, D. (2001). L'intervention auprès des familles à risque. Une approche multimodale qui mise sur la résilience. In L. LeBlanc et M. Séguin (Eds), *La relation d'aide. Concepts de base et interventions spécifiques* (Chap.7, p.171-220). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Lefebvre, H. et Michallet, B. (2009). Résilience et deuil. *Frontières*, 1-2(22), 7-9.
- Nader-Grobois, N. (2010). Canevas interprétatif de représentations de familles d'enfants à déficience intellectuelle à propos de leur résilience. *Bulletin de psychologie*, 63(6)510, 409-415.
- Nguede Ngono, J-P. (2016). *Résilience des Baka face aux mutations socio-environnementales (Cameroun)*. Thèse de doctorat. École des Hautes études en Sciences Sociales de Paris, France et Université de Yaoundé 1, Cameroun.
- Noumba, I. (2008). *Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation*. Paris, L'Harmattan.
- Périer, P. (2007). École et familles populaires. Quels rapports? X.Y.ZEP. *Bulletin du centre Alain Savary*, 26, 1-5.
- Poncelet, D. et Voz, F. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 9-20.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. et Humbeeck, B. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris, Puf.
- Reboul, O. (2018). *La philosophie de l'éducation*. (12e éd.). Paris, Puf.
- République du Cameroun. (2006). *Rapport d'évaluation technique du document de stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun en vue de son endossement par les partenaires techniques et financiers à l'initiative Fast-Track*. Document téléaccessible à l'adresse: file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/2006-06-FTI-Evaluation-Cameroun_processed.pdf.
- Sameroff, A., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., et Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: Social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 30, 23-51.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'enseignement*, numéro thématique, XIV École/Famille: Quelle médiation? 129-172.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Walsh, F. (1996). The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process*, 35(3), 261-281

Stefania Morsanuto
Luigi Piceci
Francesco Peluso Cassese
Unicusano Net University
Via don Carlo Gnocchi, 3 - 00166 Roma

Effectiveness of educational and therapeutic interventions in adult disability to develop well-being resilience capacity. Data analysis

(Atelier de Communications C11)

Introduction⁴³

The use of the word resilience has a long history full of different meanings ranging from bouncing, to human ingenuity and to the properties of elasticity and strength in materials that include steel, yarns and fabrics. Today it is in common use but, coming from the world of the metallurgical industry, it indicates the ability that a metal has to withstand the external forces to which it is subjected without breaking (D'Alexander, 2013). The etymological origin is also interesting : it derives from the Latin "resiliens – entis" (present participle of "resilire") which means "bounce, jump back". In 1998, Perrings defines resilience by stating that : "in its broadest sense, resilience is a measure of the ability to face a stress system and shocks its ability to persist in an uncertain world" (Perrings 1998). In its broadest sense, resilience is a measure of a system's ability to withstand stress and shock, its ability to persist in an uncertain world.

In contemporary debates, it is widely believed that resilience is concerned with the ability to cope with stress or, more precisely, to return to some form of normal condition after a period of stress. In the psychological field, reporting the characteristics borrowed from the technology of materials, it indicates the individual's ability to resist traumatic events or adverse events in order to overcome them. Some scholars argue that resilience is a personal characteristic, although it is more commonly understood as a dynamic process of positive adaptation (Block, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1980 ; Egeland, Carlson, 1993).

This concept, in the psychological field, denotes a combination of abilities and characteristics that interact dynamically to allow an individual to recover, successfully face and function above the norm, despite significant stress or adversity (Tusaie, K., & Dyer, J., 2004). Although the researchers agree on several domains of the concept of resilience, this concept can be seen from two perspectives : as a qualitative factor or as a continuum of adaptation where experimented possible solutions feed the memory (experiential learning factor) and orientation in the success obtained (Masten, 1994).

The model proposed by Olsson et al (2015), where a scheme is proposed which concerns resilience in the ecological field and in socio-ecological systems, is interesting. The group of scholars proposes a structuring of this context organized around two conceptual meanings on one axis and two attributes on the other, describing the four main types of definitions frequently used in scientific literature. The first conceptual meaning refers to the ability of a system to cope with stress and "bounce" (BB) ; the second refers to the system's ability to "resume" and "transform" (BB-T). The first attribute is descriptive which implies that resilience is "neutral" (N), that is neither good nor bad, opposed by a prescriptive attribute which implies that resilience is desirable and "good" (G).

In the scientific sphere, there is no real concept of resilience linked to the human being that can identify this capacity as a global one that manifests itself on the individual at a total level but it seems to be more a characteristic present in one or more human domains. Depending on the experiences

⁴³ The manuscript is the result of a collective work by the authors, whose specific contribution is to be referred to as follows: Stefania Morsanuto paragraphs 4, 5, 6; Luigi Piceci paragraph 3. Paragraphs 1, 2 and 7 were developed by both authors.

made, individuals acquire the ability to "resist" a type of stress (or a series of stresses) while in other conditions it does not seem to have the same capacity (Luthar, Doernberger, Zigler, 1993). In literature there are several studies that analyse this concept with respect to the single domain.

Resilience domains change with different life stages and cannot be defined as static. Children who have scholastic achievements above the average in their own group show that they have greater resilience than others in the same group with below-average academic results. Despite later in adolescence and later in young adulthood, despite typical risk factors, resilience seems to continue to persist (Luthar, Doernberger, Zigler, 1993).

Resilience has been studied in particular in relation to greater stress transitions. Evolutionary transitions include school entry, detachment from parents during adolescence and pregnancy. Transitions also occur in unexpected or externally controlled events, such as disasters, problems related to work activity. These and other forms of stressful situations put individuals at risk for developing psychosocial or physical symptoms. Individuals who experience breaks from stress but then use personal forces to become stronger and function above the norm are considered resilient.

1. Focus of research

Zubin and Spring (1997) described the concept of vulnerability as a lack of resilience. In their "stress-vulnerability" model, there are three forces that act on the individual : the environmental factor (Ecology), the psychological and social experiences (Learning and Development) and the internal biological forces (Genetics). All the "stress-vulnerability" models hypothesize that the onset of a pathology is not ascribable to a single factor, but derives from the continuous interactions between genes, environment and intrapsychic processes. The meaning that everyone gives to events that ultimately determines the severity of the stress load (Perris, 2000). A low-stress stressful event is sufficient for people with a low resilience threshold to create discomfort.

On the therapeutic level, it's important to choose integrated interventions, oriented not only to mitigate the impact of external factors to the person (strengthening coping strategies, emotional management interventions), but also to intervene on the dysfunctional basic assumptions of self and relationships with others, which the person has developed during development (starting from early relationships).

The experimental study carried out on 99 adult users with disabilities, aims to find a correlation between individual well-being (measured in improving social, emotional, attentional and motor skills) and individual resilience through therapeutic interventions. The analysis of the data has crossed the users attending the activities examined (sport and pet therapy) with the characteristics of the family. The first data processed gave encouraging results.

2. Theoretical bases

The work has attracted researchers who have brought new information with their studies that are of great interest even in different domains. Robertson, Cooper, Sarkar, & Curran (2015) have examined the impact of resilience training, identifying four broad categories of results on human resilience :

- (1) Mental health outcomes and subjective well-being
- (2) Psychosocial outcomes
- (3) Physical / biological outcomes
- (4) Performance results.

The results indicated that resilience training can improve personal resilience and is a useful means of developing mental health and subjective well-being.

Resilience training has a number of benefits that include improving psychosocial functioning and improving performance. The best definition of resilience is that of Fletcher & Sarkar, (2012, 2013) "the role of mental processes and behaviour in promoting personal assets and protecting an individual from the potential negative effect of stressors". Resilience represents a constellation of characteristics that protect individuals from the potential negative effect of stressors allowing them to adapt to the circumstances they encounter. It is therefore a capacity that develops over time in the context of person-environment interactions that have a dynamic and non-static nature and that will therefore change in the course of life (Windle, G. 2011).

In the psychological sphere, a connection is created between resilience and mental strength as an aspect, the latter, capable of making what has been learned in the field of adaptation lasting. One of the most important implications in relation to mental strength is that the development of psychological recovery capacity for lasting success is a multifactorial effort. Areas related to personal qualities, facilitative environment and challenge mind-sets must be appropriately targeted to improve the ability of performers to withstand pressure.

This is how new aspects arise regarding resilience or, as reported by Fletcher & Sarkar (2016), an etymological evolution of resilience with the introduction of "robust resilience" and "rebound resilience". The first refers to its "protective" quality that manifests itself in the person who maintains his well-being and performance under pressure ; the second to refer to its quality as a "bounce" that manifests itself in temporary interruptions of a person's well-being and performance compared to his ability to quickly return to normal functioning, when he is under pressure.

However, it appears to be certain that resilient can become. This characteristic has a very high significance factor in that if, as the authors say, resilience is a malleable phenomenon, it means that action can be taken and consequently the critical evaluation of the effectiveness of interventions dedicated to the development of resilience takes on a very high importance. The initial phase of training should try to determine the way in which individuals react in pressurized situations according to Fletcher and Sarkar (2016) the intervention should be integrated into the existing training programs (physical and psychological) of the performers and offer various learning opportunities experiential. A successful training program to develop resilience should be progressively adaptive over time with evidence of developments in well-being and performance. Lastly, it must not be forgotten that if individual work has a good result there are tests with positive results also at group level (Morgan, Fletcher & Sarkar, 2013). Rather than simply aggregating the levels of psychological resilience of individuals, it seems that the resilience of a group reflects the principle enunciated by Aristotle and is therefore "greater than the sum of its parts".

The concept of "antifragile" (Taleb 2012) identifies the ability to improve performance, due to the presence of a system stress factor or difficult conditions. It is a term borrowed from technology in particular from Artificial Intelligence (AI) and is used a lot in the LAN area and in particular in everything related to wifi distribution. In these areas, antifragility refers to systems that increase capacity, resilience or robustness due to errors, failures, attacks or breakdowns. The concept of antifragility is related to the stress factor that is a "jammer" that intends to interrupt the underlying communications. The difference between antifragile and resilient is that the former benefits from the "jammer", while the latter is linked to a concept of strength and resistance. In the cognitive field there is an antifragile effect if the cognitive system is able to satisfy the criterion of increasing capacity as an effect resulting from any negative condition (Lichtman, Vondal, Matthew Clancy, Charles, 2018). All this is interesting to bring it back into the psychological field also because knowing the disorders can be exploited to increase the ability of people to develop knowledge about themselves in the field of resilience.

To do this we must rely on a model that can be easily applied to different layers (individuals, families and communities) such as the one proposed by Bonanno, Romero, Klein (2015) which consists of four basic temporal elements :

- (1) Adjustments basic or pre-adversity of which the responses to the warning and ultimately resilient outcomes refer
- (2) The same real adverse circumstances
- (3) Achieve resilient results for adversity, referring to both adverse circumstances and basic adjustment
- (4) Predictors of resilient results measured before, during and after adverse events.

According to the authors this simplification, even though it may not manage the complexity of the phenomena in all contexts, offers essential advantages for advancing theory and research. The elemental approach provides a structure ready to integrate the various meanings of psychological resilience into a single process of development.

Aristotle was cited for the concept that the whole is more than the sum of the individual parts, referring to the effects that the group has on resilience. The most representative and profound group is the family. In literature there are numerous studies that have investigated the influence of the family on the members belonging and Bonanno, Romero, Klein (2015) draw a picture that summarizes the most representative aspects, from the family as a functional unit to the concept of a collective family aggregate where health psychological of a family is built mutually and emerges from the interactions between the members.

Patterson (1988) proposed five broad dimensions of family health related to :

- (1) Shared commitments, values and goals
- (2) Focus on challenges rather than requests
- (3) View of his life experiences in the context of the present circumstances
- (4) Ability to interact with others outside the family
- (5) Degree to which members consider themselves part of a larger family unit.

Hanson and Boyd (1996) defined family health as "a dynamic and changing relative welfare state that includes biological, psychological, spiritual, sociological and cultural factors of family systems". It is therefore evident that the close connection between resilience and the family environment.

3. Tools

To carry out this study, I created two research tools.

The first device was the result of the reworking of the AEPS® Registration form for child observation data. This grid for recording children observation data has been designed to be used in combination with the AEPS® test for children aged 3 to 6 by professional staff and it includes each of the areas : fine motor skills, common motor skills, cognitive mobility, adaptive, social communication. The module is used to record the initial performance of the child on the AEPS test and the subsequent performances. Its re-elaboration on my part has provided for the translation (to make it accessible to all operators) and the adaptation of the items, by area, to an adult user with cognitive and psychic disabilities. Its formulation leads to obtain a value indicating the improvement, or not, of the abilities, identifying which are the most stimulated areas and eventually which ones still to be strengthened. It is an analytical observation system, which requires a significant amount of time to compile it. For this reason, it was administered only by the reference educators of users with cognitive and psychic disabilities who carried out the motor activities. The data collection involves observation from the beginning up to the end of a structured physical activity path lasting one school year. As what concerns the AESP test only the final results (related to the general improvement of motor, psychological and relational abilities) will emerge.

The second tool of work was the ex novo creation of a data collection sheet on the effectiveness of motor activity both on a behavioural and motor level. The register is quick and easy to be compiled. For this reason, it was possible to administer it to a larger group of users.

4. The tools validation method

In order to validate our measurement system (survey), it was decided to use the technique suggested by the Gauge R&R tool. This technique is usually applied in the analysis of processes where there may be discrete or continuous variables : in this way it would be allowed to evaluate the reliability of a measurement system, be it a measuring instrument or an operator's evaluation.

For the Gauge R&R analysis of continuous variables, statistical software must be used (as e.g. MINITAB).

Otherwise, for Gauge R&R analysis of discrete variables (good / bad, pass / not pass, compliant / non-compliant), usually of Boolean nature, we use the calculation of an index K (we will see later how to calculate it), which allows to give ranges of measurement intervals for the measuring instrument. In this case we usually have two values, for example as said "compliant" and "not compliant", even if in the "non-compliant" meaning there might be different degrees of non-compliance.

Our measurement system (the survey) presents a discrete type structure (evaluation range of a scale of values from 1 to 5), but not Boolean (only 2 values). We will then adopt the R&R Gauge method for discrete variables, with the precaution that K's evaluation intervals will be slightly different. In fact, while there is a dichotomy between the conformity or non-conformity assessment, in our case I could have for a specific question a score of 5 given by the first operator and a score of 4 given by a second operator. In this case the evaluations differ slightly (I could almost group them in a single score), but in the calculation of K they would result in a discordant evaluation. To overcome this drawback, the ranges of the K values will be repurposed for which an evaluation of the measuring instrument is expressed.

Entering into the detail of the method, this analysis aims to evaluate (measure) the repeatability and reproducibility of our measurement system. In particular :

- Repeatability (the intrinsic variability of the measurement system. It is the variation which occurs between successive measurements taken under the same conditions).
- Reproducibility (indicates the variation between the measurements taken by different operators, using the same instrument and procedure, when they measure the same characteristic in the same process).

For each user subjected to the survey, the questionnaire was administered to two operators twice, allowing one week to pass between the first and second compilation. In this way it was possible to measure the repeatability, evaluating the variation of the responses of an operator in the two subsequent sessions, and the reproducibility, measuring the variation of the responses of the two different operators, relative to the evaluation of the same user.

The measurement scale used in the questions is ordinal, as the five possible answers for each question are attributable to a scale of values that goes from 1 to 5, where in each case 5 has a positive meaning and 1 a negative meaning.

Afterwards we proceeded to organize the table of answers, in a way it could be easy to obtain a comparison between the evaluations of the operators (first and second evaluation) and between operators (first evaluation of each operator), with the same user and activity proposed.

For each individual user, I performed the separate K calculation for each evaluator, comparing the judgments expressed in the first replication of measurements with the second one. This allowed me to have a measure of the repetitiveness of our measurement system. I performed the calculation of K, comparing the judgments expressed in the first reply of the various evaluators, and I constructed a table with paired data, exploring all the possible combinations. In this way I measured the reproducibility of the system. For the values of K, we can then define the following grid of intervals :

- Less than 0.70 - Unacceptable
- 0.70-0.89 - Acceptable
- Greater than or equal to 0.90 - Excellent

Summarizing the results of the method, on the whole we can consider that the survey passed the test of reliability of the Gauge R&R method, positioning itself in the excellence part of the scheme: 99% repeatability and 94% reproducibility. Operators have given consistent answers over time and they are aligned with each other.

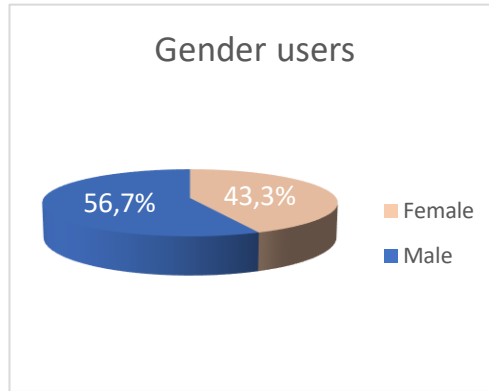
5. Pattern analysis

The interview was given to the work teams composed of the reference educators and the coordinator (sample selected with method - ad hoc sampling).

To carry out this study, two investigative tools were created.

The first device was the result of the reworking of the AEPS® Registration form for child observation data. This grid for recording children observation data is designed for use in combination with the AEPS® test for children aged 3 to 6 by professional staff and includes each of the six areas : fine motor skills, heavy motor skills, cognitive, adaptive, social communication. The module is used to record the initial performance of the child on the AEPS test and subsequent performances. Its re-elaboration has foreseen the translation (to make it usable to all the operators) and the adaptation of the items, for area, to an adult user with cognitive and psychic disability. Its formulation leads to obtaining a value indicating the improvement or not of the abilities, identifying which are the most stimulated areas and eventually which ones still to be strengthened. It is an analytical observation system, which requires an important compilation time. For this reason, it was administered only to the educators of reference of a reference subgroup (20 users), inhomogeneous, of adult users (21-40 years) with cognitive and psychic disabilities. Data collection involves the observation at the beginning and at the end of a structured physical activity path lasting one school year.

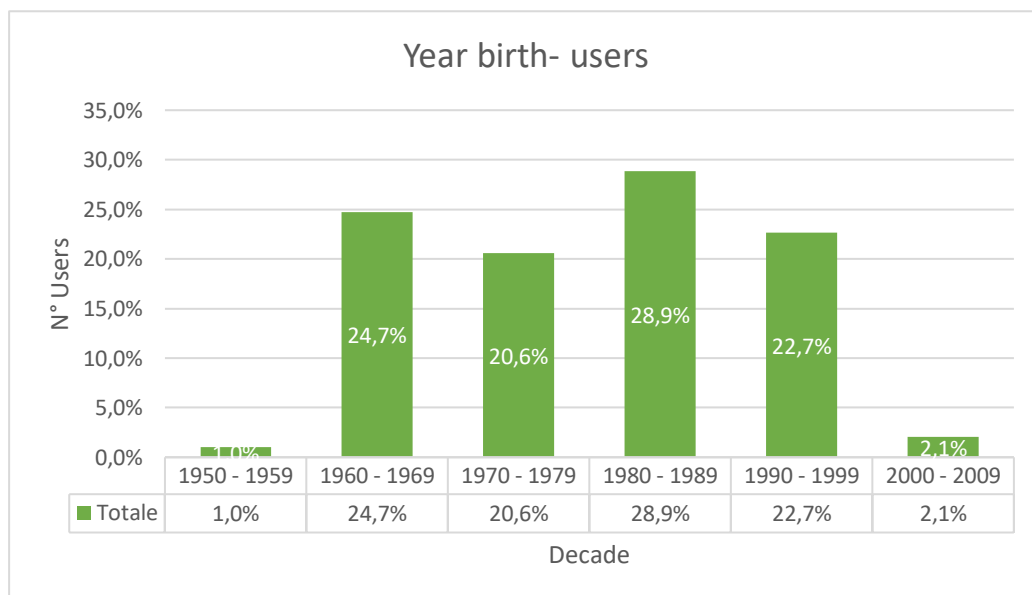
The second means of work was the creation from scratch of a data collection sheet on the effectiveness of motor activity both on a behavioural and motor level. The register is quick and easy to complete. For this reason, it was possible to administer it to a larger group of users. The centers involved were nine between day and residential units for a total of 150 users. Also, in this case the persons concerned have different cognitive and psychic deficits (mild, medium and severe). The interview was given to the work teams by the user's reference educator and the coordinator.



Graph 1 - Gender users

In the following graphs the analysis of the sample that took part in the research is presented.

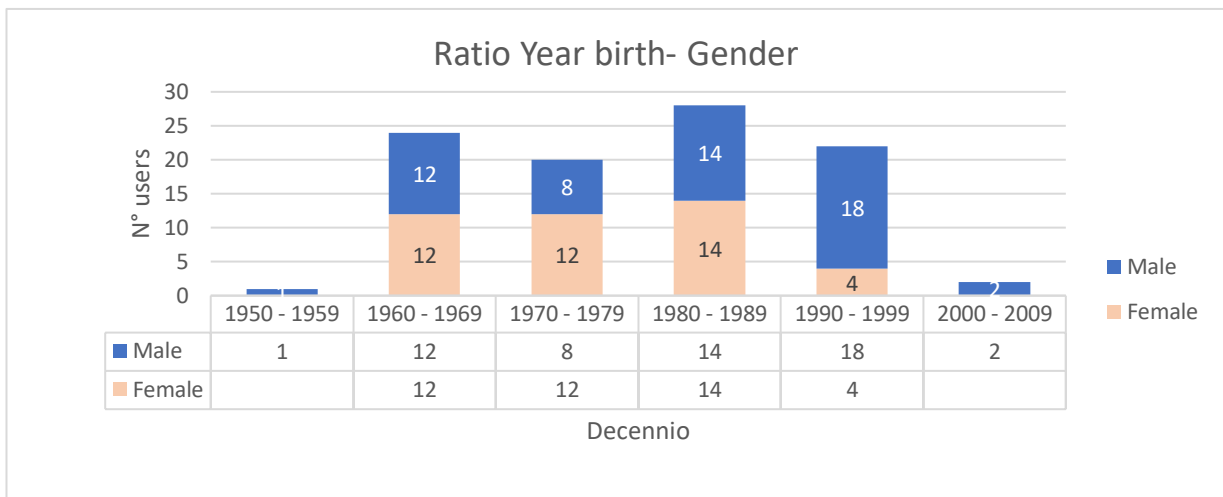
The gender distribution is fairly homogeneous, The graph gives the proportion of the total gender distribution of the sample. Prevalence is for the male gender, but overall the sample is well represented by both genders.



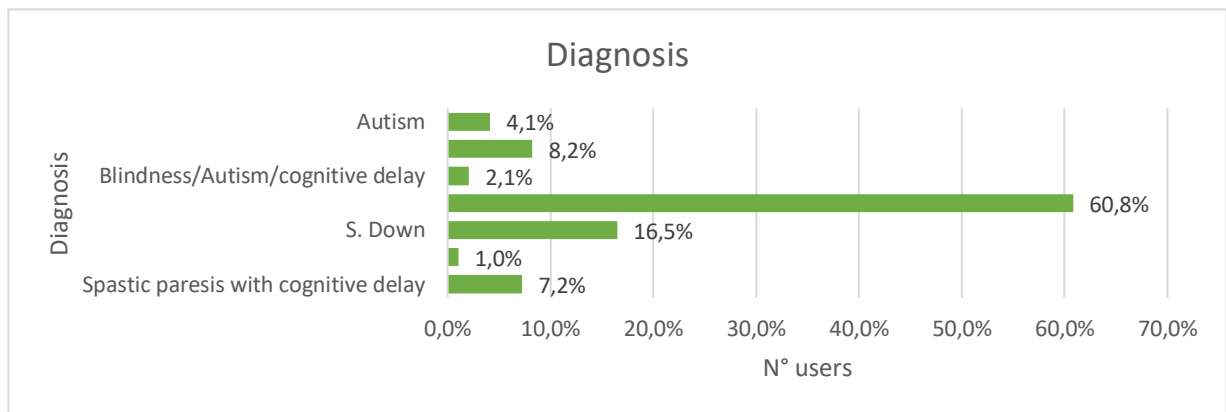
Graph 2 - Ratio year birth - users

The graph shows the age distribution of the various users, grouped by reference decades. This graph gives an idea of the age groups present in the institutes. It can be seen that the decades from 1960 to 1999 are best represented and cover practically the whole sample.

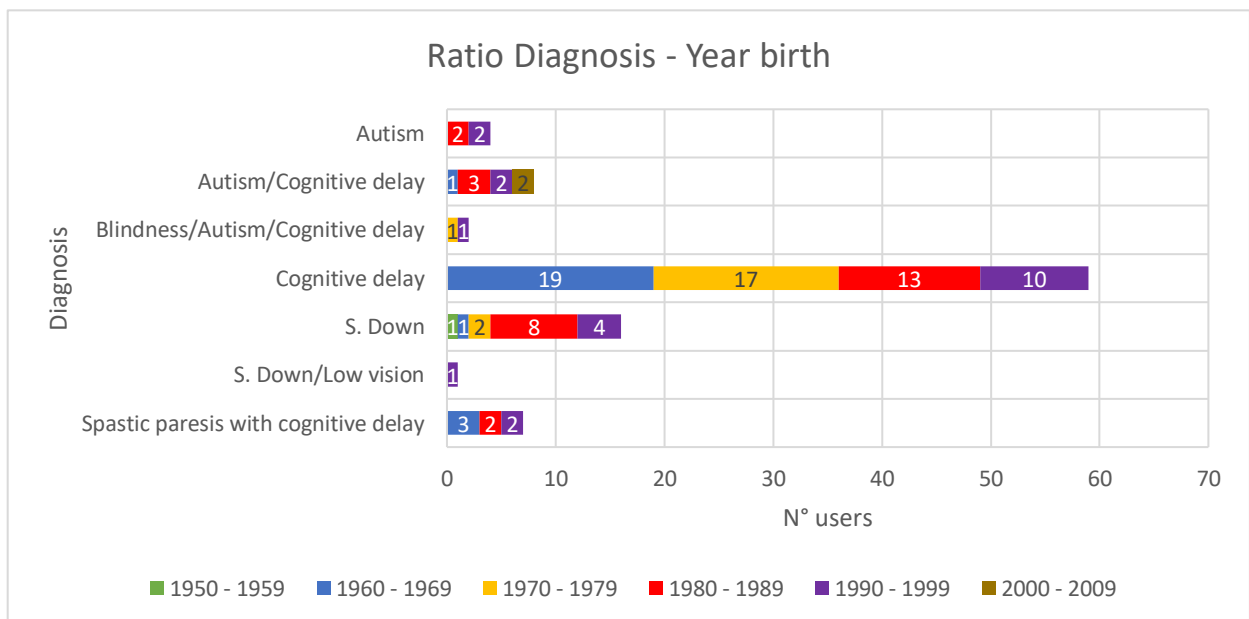
The next graph shows the relationship between the years of birth (grouped in decades) and the gender of the users. Apart from an imbalance in the 1990-1999 decade for the benefit of the male gender, it can be inferred that the other three decades are best distributed between the male and female gender.



Graph 3 - Ratio year birth - gender

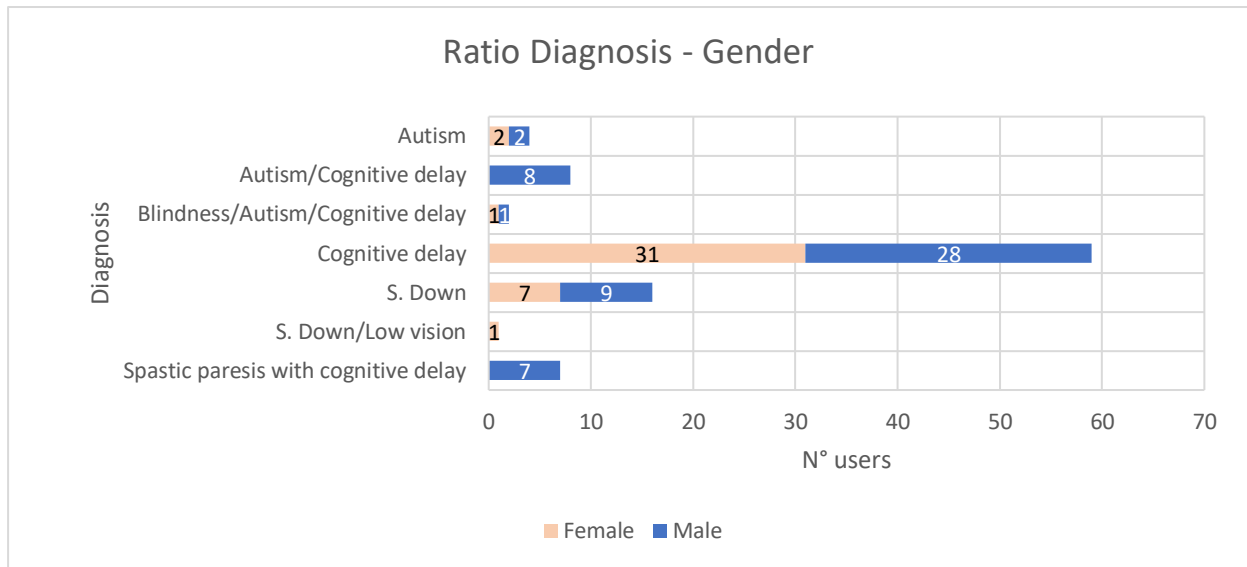


Graph 4 - Diagnosis distribution



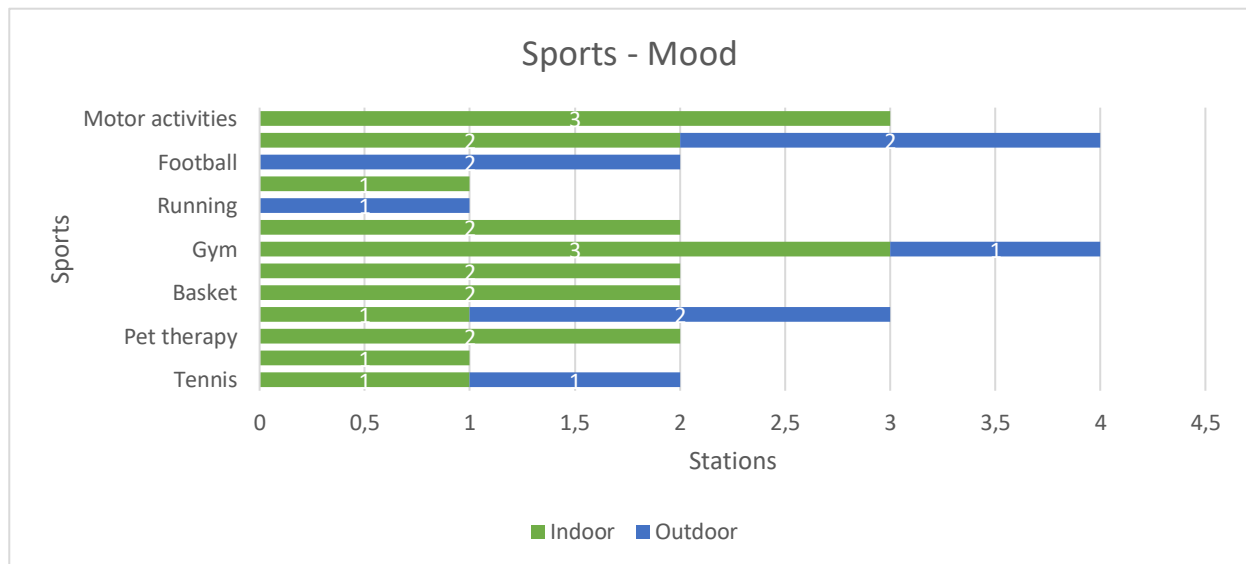
Graph 5 - Ratio diagnosis and year birth

The graph above shows the distribution of the sample users in relation to the diagnosis. Intellectual and relational disability is by far the most represented (60.8%), followed by Down users (16.5%).



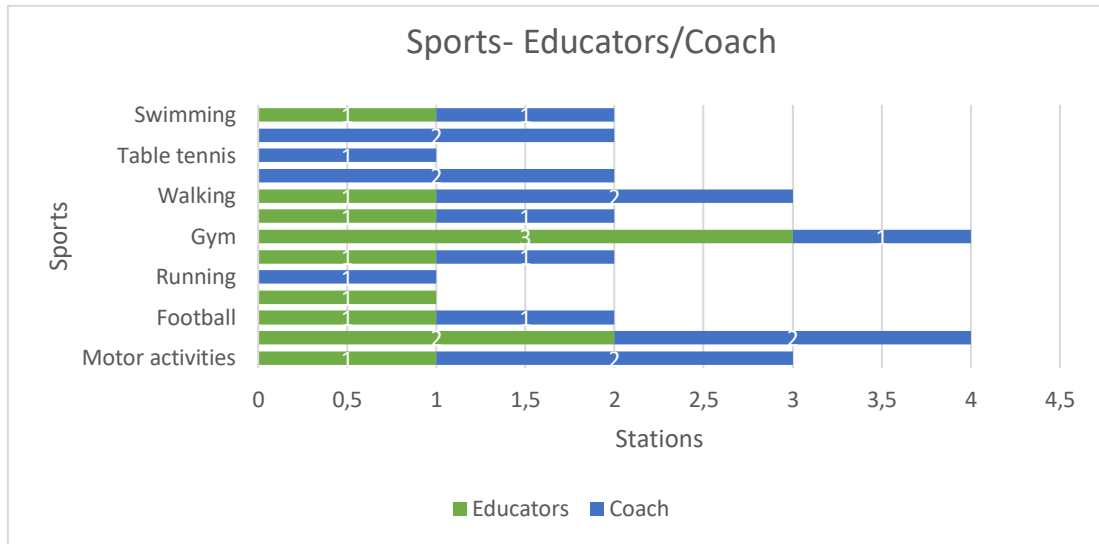
Graph 6 - Ratio diagnosis - gender

The graph shows the relationship between the diagnosis and the age of the users. In fact, for each type of diagnosis, the number of users grouped by decade of birth is indicated. The glance at the graph shows that here is a homogeneous distribution between disability and age of users.



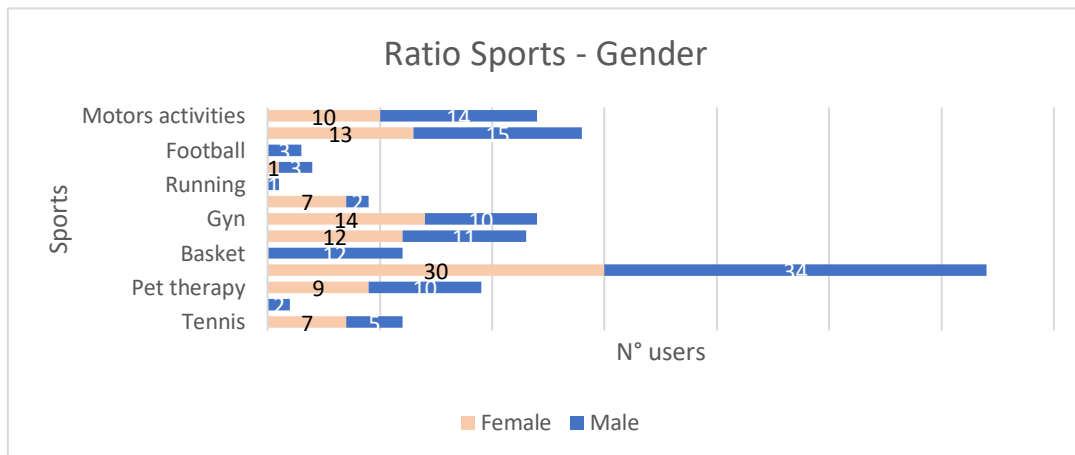
Graph 7 - Ratio diagnosis - gender

The graph 5 shows how the gender of the sample is distributed for each type of diagnosis. Autism / Intellectual and relational disability, Down / Subvedenti and Spastic paresis with cognitive delay are mono-genre, but with a low number of users. The other diagnoses are instead practically equally distributed by gender.



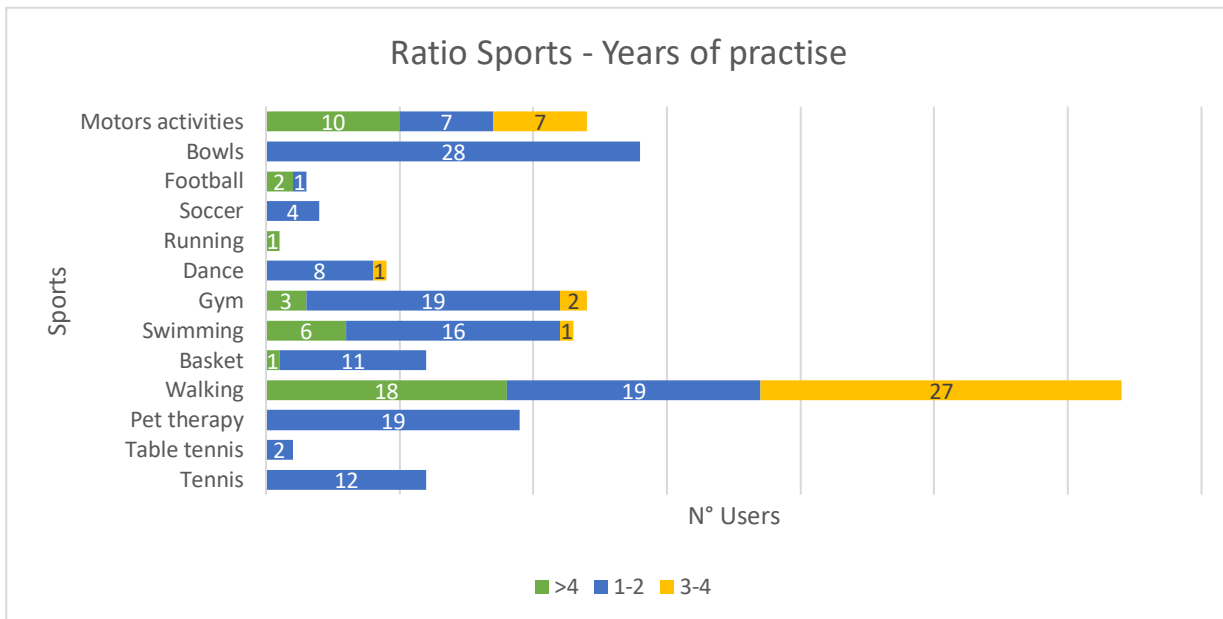
Graph 8 - Ratio sports – mood

The graph 6 shows where the proposed activities are carried out, it gives a subdivision between indoor and outdoor activities, measuring the number of centers that carry it out in one way rather than in another.



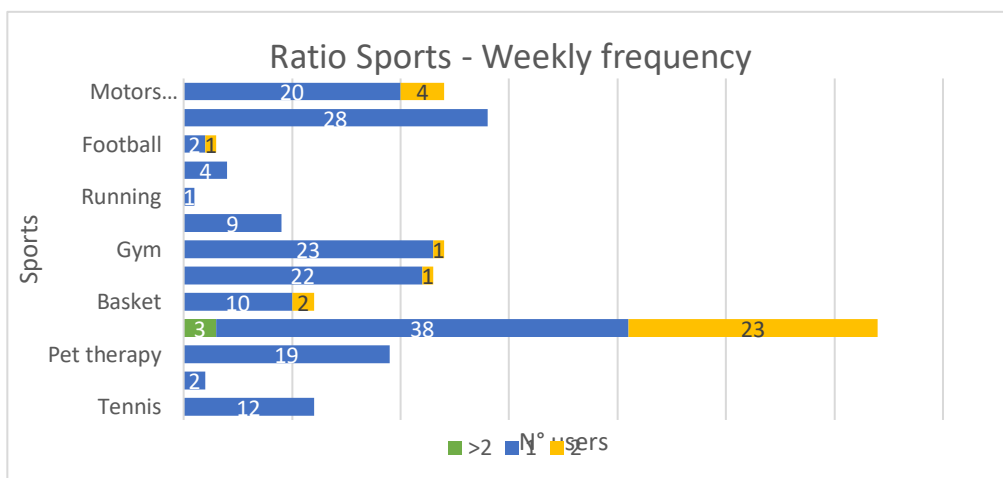
Graph 9 - Ratio Sport - gender

The graph shows who supports users during the proposed activities, giving a breakdown between activities with support from the same operators (who already work with users on a daily basis) or from external instructors, measuring the number of institutes that carry out the activity in one way rather than another. Naturally ideal situations should occur with internal operators who have psychological/educational competences and motor education skills or, more rarely, with external instructors who have skills in physical education and psychological / educational skills. However, there may be cases in which internal operators do not have any kind of motor competence or external instructors do not have psychological / educational skills with the users who are in front of them. In this last case, a synergy must be created between operators and instructors so that they both make their skills available to the user, without invading the relative fields of expertise.



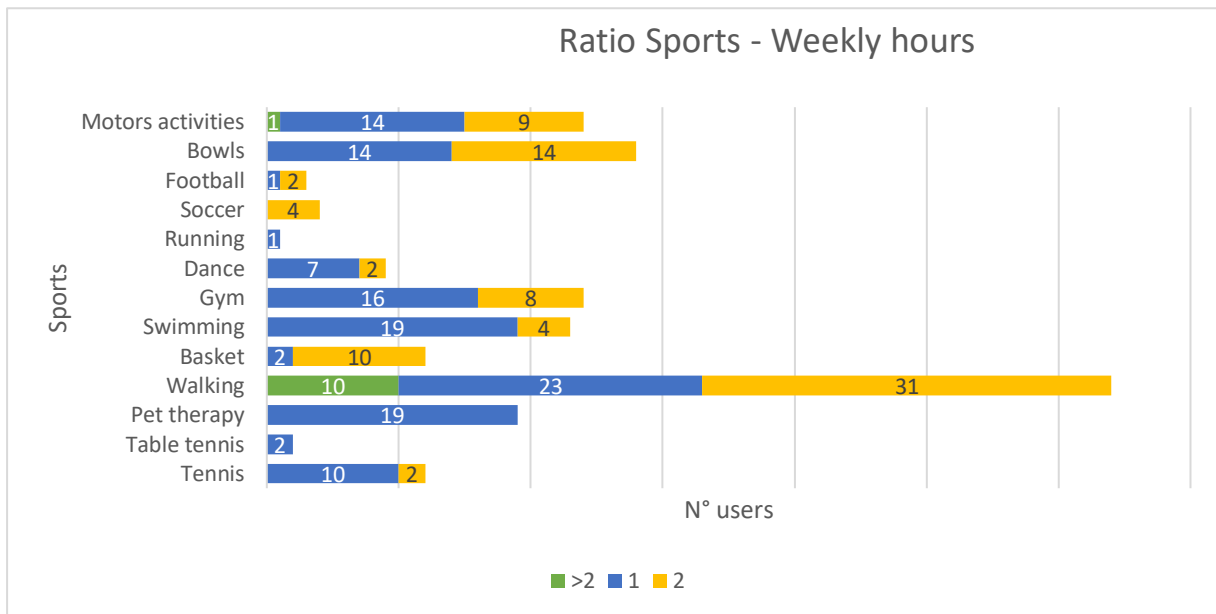
Graph 10 - Ratio sport – practise’s years

The graph shows the relationship between the various motor activities proposed and the number of users divided by gender. Apart from basketball, soccer, table tennis and running (the latter three, however, practiced by a small number of male users), the other proposals are equally practiced by both genders.



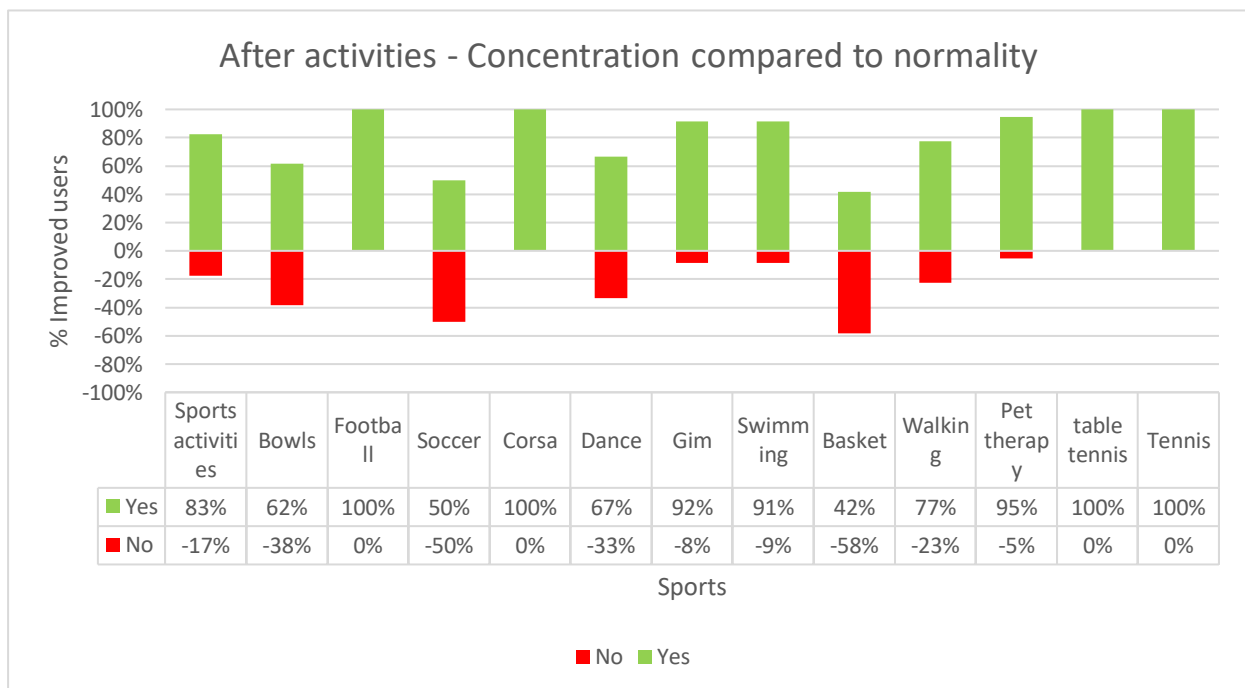
Graph 11 - Ratio sport – weekly frequency

The graph 9 shows the relationship between activity and duration in years, that is, it indicates how many years the activity is proposed by the various centers (counting the number of users who practice it).



Graph 12 - Ratio sport - weekly frequency

The graph 10 proposes the same reasoning as the previous graph, but at the post of the duration in years, the frequency is indicated (how often each activity is done per week). Therefore, the number of users divided by frequency bands will be indicated within each single activity bar. The activities are mostly offered only once a week.



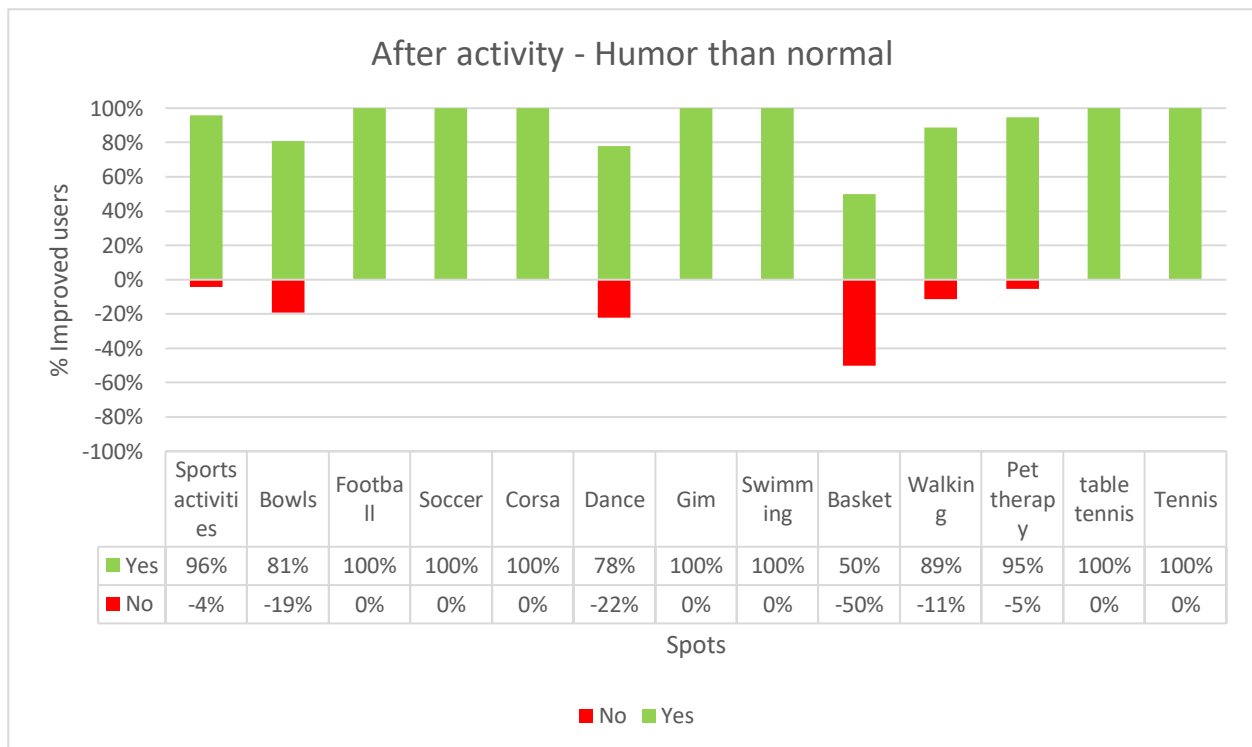
Graph 13 – After activity concentration compared to normality

Same reasoning for graph 10, but replacing the weekly Frequency with the number of weekly hours in which the activity is carried out. One or two hours of weekly activity is the largest offer.

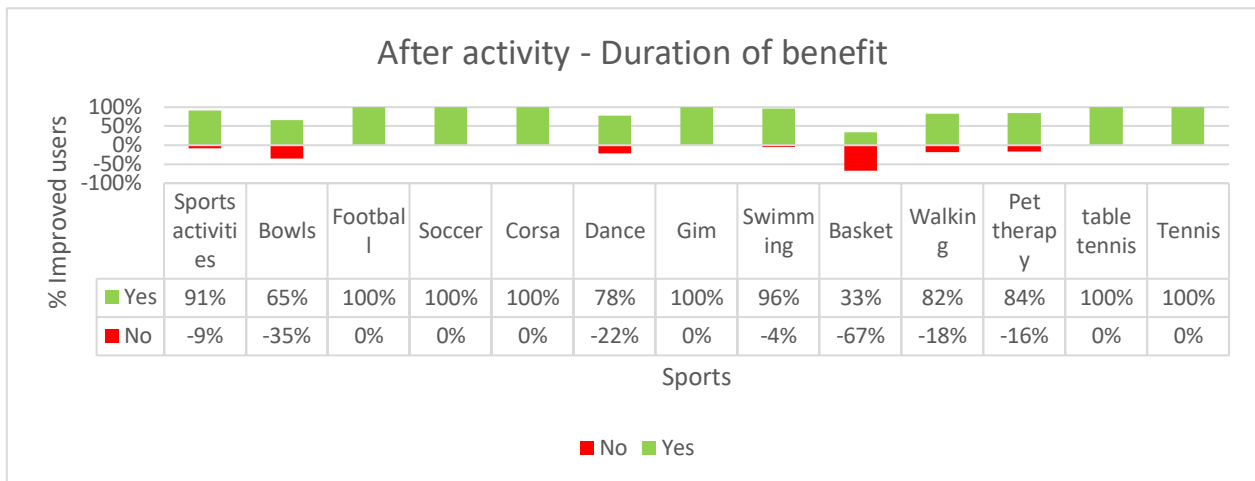
6. Analysis of specific results

- A dichotomous or binary variable is a special case of nominal variable, and more precisely it is a nominal variable with only two modes. They are characterized by the presence or absence of a property.
- The method used to construct an index sum of several indicators was to bring each of these to the largest scale, checking that this does not cause the overestimation of one over the other. In the specific case :
- **Values related to improvement in social, psychological, cognitive and motor areas**
- Values corresponding to "absent" and "poor" are grouped in the NO (NO means no improvement or not perceptible improvement);
- Values relating to "good", "fair" and "significant" are traced back to the YES (YES means presence of improvement).
- **Values related to the type of family**
- Values corresponding to "absent", "pathological", "indifferent" are grouped in the NO (NO means a negative attitude of the family or caregivers);
- Values related to "active" and "proactive" are grouped in the YES (YES means the ability to react to events in a conscious, responsible and useful way).

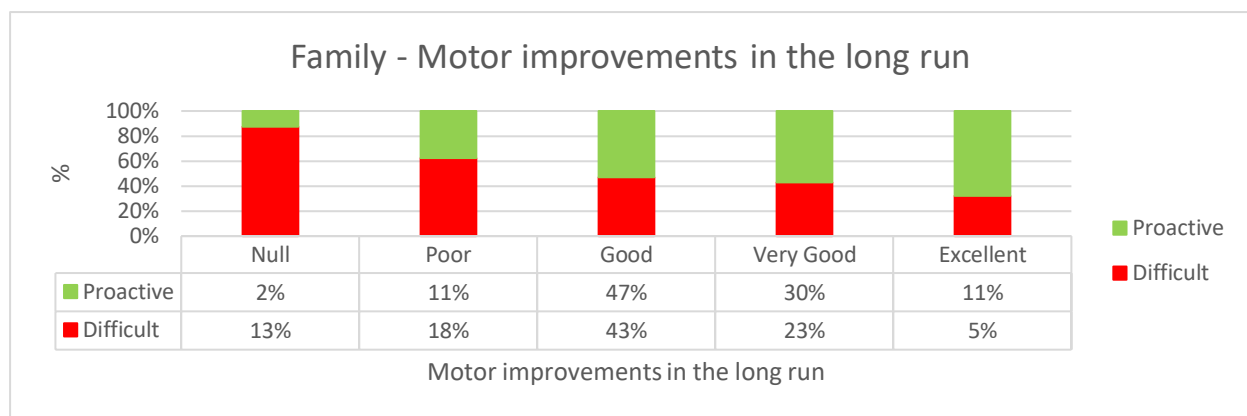
The questions in the questionnaire did not include an objective measurement of values before and after the activity, but an assessment of the range of improvement. The graphs therefore show the percentage of users who have improved (in green) compared to those who have not had improvements (in red). Already at a glance we can see how, for the characters chosen as a summary, we have strong improvements, ranging from a minimum of 75% to a maximum of 94%.



Graph 14 - After activity – humor than normality



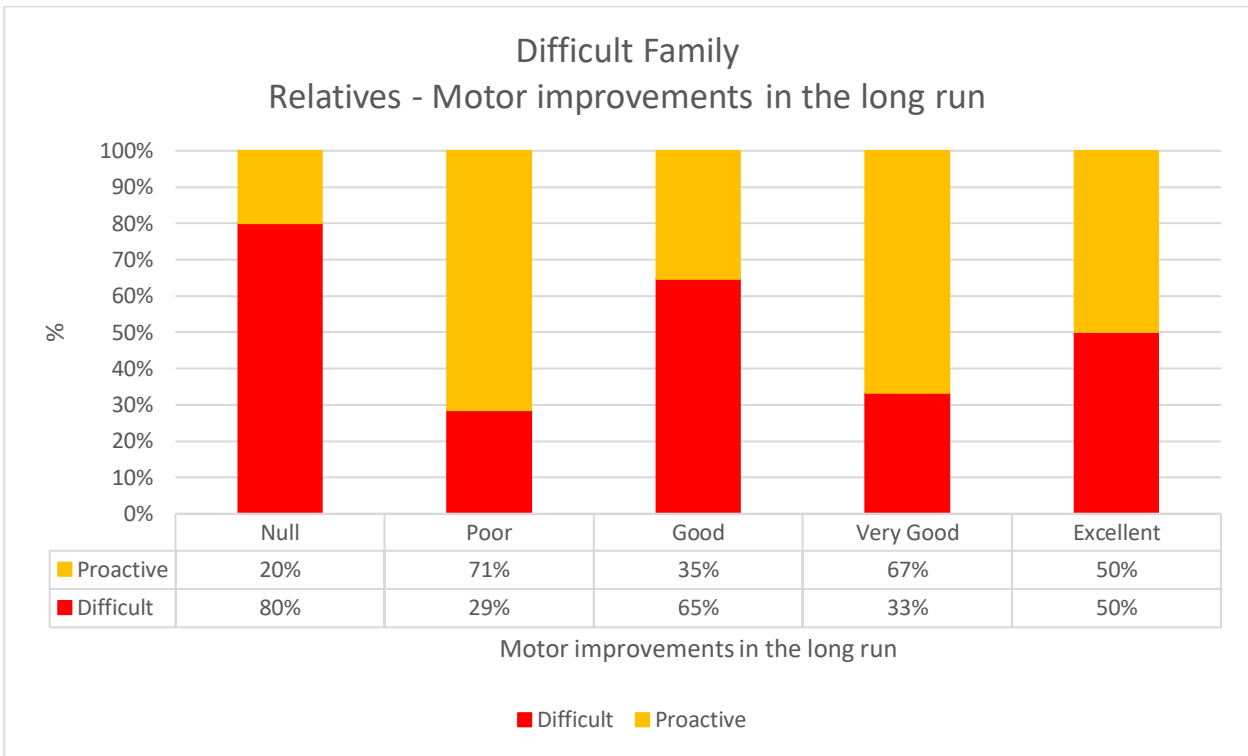
Graph 15 - After Activity duration of benefits



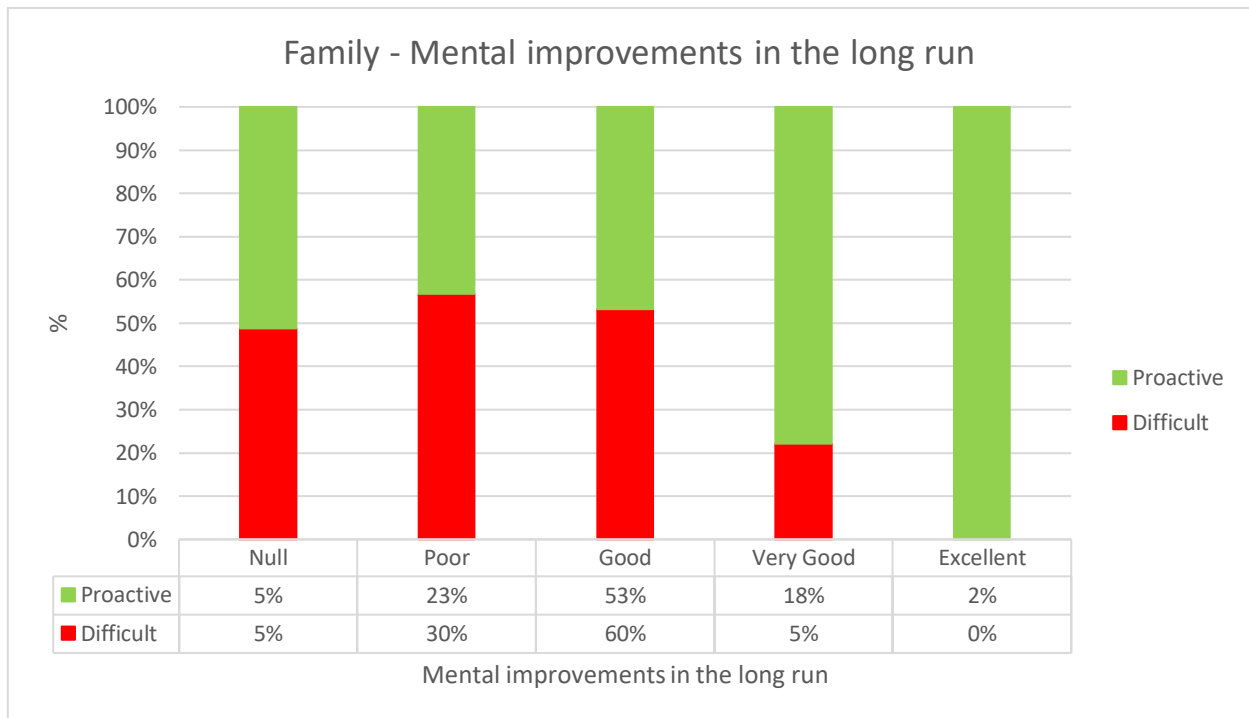
Graph 16 – Ratio type of family and improvements in the long run

Going into detail we can summarize that :

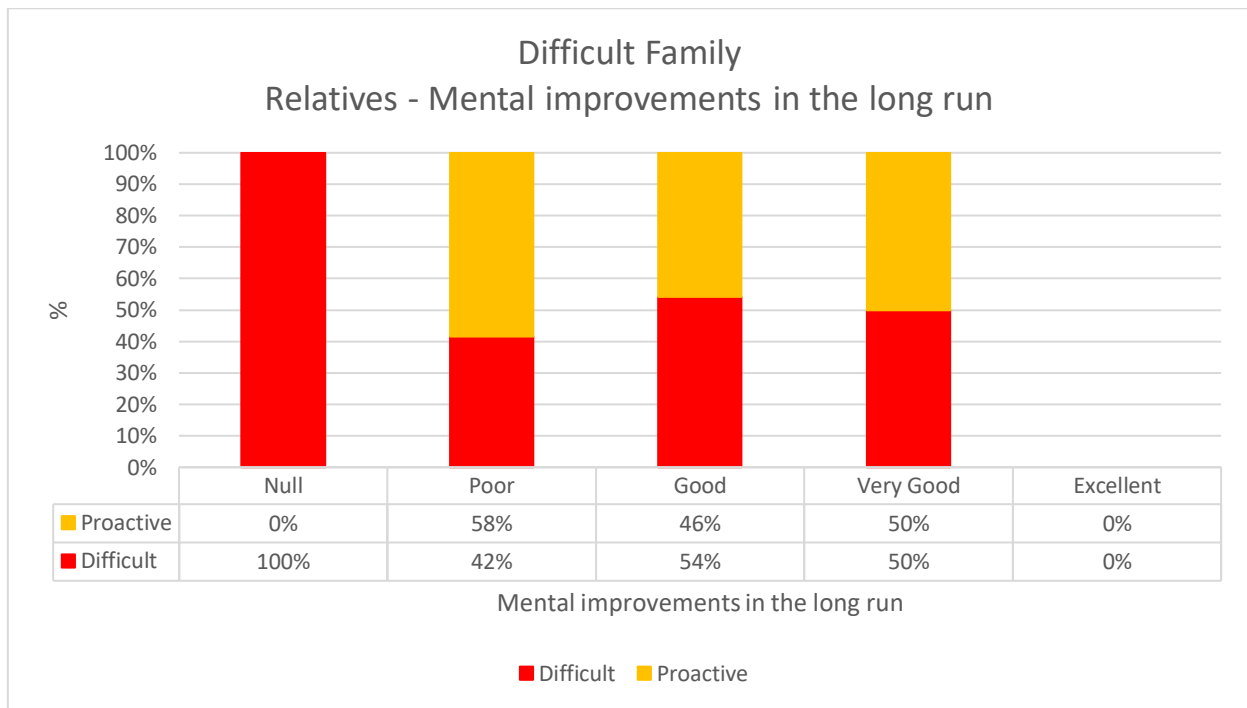
- In the long run, motor skills improved in 96% of the sample of users
- 88% of users have an improvement in mood compared to normal after completing the activity
- 83% of the sample in the long run presents improvements compared to normality both in mental abilities and in relational functions
- In general, 75% of the sample benefits from the activity and the latter lasts longer over time
- 76% of the sample has an improvement in concentration ability.
- The following graphs instead analyze the correlation between the type of family (absent, pathological, indifferent, active and proactive) and improvements in the various areas in the long term.



Graph 17 - Ratio between difficult family – relatives and motor improvements in the long run



Graph 18 - Ratio between family and mental improvements in the long run



Graph 19 - Ratio between difficult family - relatives and mental improvements

Resilience is a quality that can be trained and can be defined as a plastic factor. Its plasticity is the result of the experiences lived by the individual.

There is an holistic approach to the individual as resilience develops into single domains that could correlate with each other. Bearing in mind that the sports field was one of the major fields of learning, we can deduce that motor activity is certainly a way of developing resilient skills both at individual and group level.

The Gestalt principle is verified at the group level: "the whole is more than the sum of the single elements". This is scientifically relevant. The data reported seem to support this thesis as we note that in proactive families users have long-term motor improvements strictly related to psychological improvements, as opposed to families with negative attitudes that show poor improvements in the long run.

In conclusion we can argue that subjects with cognitive disabilities demonstrate an increase in psychological resilience closely correlated with the presence of a proactive family and long-term motor activity.

The detailed analysis of these individual components is left to the evolution of research.

Bibliography

- Block, J. H., Block, J. (1980), "in Minnesota Symposium on Child Psychology" ; W. A. Collins, Ed. Erlbaum, Hillsdale, NJ, vol. 13, pp. 39-101.
- Bonanno, G., Romero, S., Klein, S. (2015), "The Temporal Elements of Psychological Resilience : An Integrative Framework for the Study of Individuals, Families, and Communities", Psychological Inquiry, Vol. 26, Issue 2, pp. 139-169.
- Alexander, D. (2013), "Resilience and disaster risk reduction : An etymological journey", Nat. Hazards Earth Syst. Sci. 13, pp. 2707-2716.

- Egeland, B., Carlson, E., Sroufe, L. A. (1993), "Resilience as process" ; *Dev. Psychopathol.* 5, pp. 517-528.
- Fletcher, D., Sarkar, M. (2012), "A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions". *Psychology of Sport and Exercise*, 13, pp. 669-678.
- Fletcher, D., Sarkar, M. (2016), "Mental fortitude training : An evidence-based approach to developing psychological resilience for sustained success", *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(3), pp. 135-157.
- Hanson, S. M. T., Boyd, S. T. (1996), "Family nursing : An overview. In S. M. T. Hanson & S. T. Boyd (Eds.), *Family health care nursing : Theory, practice, and research*", Philadelphia, pp. 5-40.
- Lichtman, M., Vondal, M. T., Clancy, T.C., Reed, J.H. (2018), "Antifragile communications", *IEEE SYSTEMS JOURNAL* Volume : 12 Issue : 1, pp. 659-670.
- Luthar, S., Doernberger, C., Zigler, E. (1993), "Resilience is not a unidimensional construct : insights from a prospective study of inner-city adolescents", *Dev Psychopathol*, 4:287-299.
- Masten A. (1994), "Resilience in individual development : successful adaptation despite risk and adversity" ; Wang MC, Gordon EW, eds. *Educational Resilience in Inner City America : Challenge and Prospects*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Morgan, P.B.C., Fletcher, D., Sarkar, M. (2013), "Defining and characterizing team resilience in elite sport" ; *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 549-559.
- Olsson, L., Jerneck, A., Thoren, H., Persson, J., O'Byrne, D. (2015), Why resilience is unappealing to social science : Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience, *Science Advances*, Vol. 1, No 4, 11 pages.
- Patterson, J.M. (1988), Families experiencing stress : I. The family adjustment and adaptation response model ; II. Applying the FAAR model to health-related issues for intervention and research, *Family Systems Medicine*, 6, 202-237.
- Perrings, C. (1998), Introduction : Resilience and sustainable development ; *Environ. Dev. Econ.* 3, 221-222.
- Robertson, I., Cooper, C.L., Sarkar, M., Curran, T. (2015), Resilience training in the workplace from 2003–2014 : A systematic review ; *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 533-562.
- Taleb, N.N. (2012), *Antifragile : Things That Gain From Disorder* ; New York, NY : Random House LLC.
- Tusaie, K., Dyer, J. (2004), Resilience : A historical review of the construct, *Holistic Nursing Practice*, 18,3-88.
- Vocabolario TRECCANI : <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/resilienza> ; Retrived April 1th (2019).
- Windle, G. (2012), What is resilience ? A review and concept analysis, *Reviews in Clinical Gerontology*, 21, 152-169.
- Zubin, J., & Spring, B. (1977). Vulnerability : A new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*.

La formation déclenche-elle des actions de résilience : le cas des ILM en milieu scolaire guyanais ?

(Atelier de Communications C13)

Introduction

Cet article nous place dans l'observation d'un scénario où évoluent au départ deux acteurs, dans une première période, le professeur des écoles et la classe d'élèves allophones ; puis trois acteurs, dans une seconde période, le professeur des écoles, l'intervenant en langues maternelles et la classe d'élèves allophones. L'évaluation de la première situation montre que les deux acteurs se sont retrouvés dans des situations d'apprentissages éducatifs et cognitifs infructueuses impactant la productivité des élèves et ne permettant pas l'accès et l'accompagnement de ces derniers aux savoirs académiques. Face à ce constat, comment mettre les élèves allophones au centre des apprentissages sans en garder l'ossature d'une scolarisation analogue à celle des autres écoles de la République et en préservant les caractéristiques identitaires des élèves ? Comment dépasser l'obstacle de la langue et de la culture française sans rejeter la langue de la scolarisation de l'école, le français, utilisée par l'enseignant, et les langues en usage chez les élèves ? Le but, après tout n'est-il pas de faciliter la compréhension, donc la communication et le partage des savoirs et des savoir-faire ? Au cœur de ces questions, c'est une autre qui travaille les réponses qui sont ou qui peuvent être données et que nous nous posons. Plus précisément, comment opèrent du point de vue de la perspective psychosociale les ressorts de la résilience si tant est que ceux-ci soient constamment portés par les acteurs reliés à la scène institutionnelle ? À la situation première qui ne favorise pas la scolarisation d'élèves primo-entrants, natifs de langues et cultures régionales du pays et n'ayant pas, voire pas du tout, une maîtrise académique du français, langue de scolarisation, quelle a été l'alternative mise en avant ouvrant à un nouveau paradigme d'apprentissages au profit des élèves allophones ? Une solution est venue des instances académiques. C'est l'entrée en scène d'un nouvel acteur. Il a pour mission d'apporter une autre configuration au système académique initial mis en place et place le nouvel acteur en position de binôme avec le professeur titulaire et en interface à la fois avec l'enseignant et avec les élèves. Ce troisième acteur est appelé, Intervenant en Langues Maternelles et, en acronyme ILM. Du point de vue administratif, ceux qui en font partie ont le statut de contractuels de l'académie. Ce sont des francophones et des natifs des langues maternelles des élèves. Pierre Bouquet, chargé de mission au sein de l'académie, dans son intervention au sein des Groupes Académiques de Recherche, (GRAC, 2014/2015), souligne clairement les missions des ILM. Les ILM, dit-il, ont pour mission, d'aider les élèves à s'approprier l'école, de leur donner la possibilité de développer la maîtrise de leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de faciliter le développement de l'estime de soi et l'acquisition du français. Le patrimoine linguistique et culturel de l'élève accède à ce moment au statut de matériel didactique. À travers la transmission de connaissances patrimoniales, l'élève accède à des compétences scolaires transversales et/ou universelles. En fait, le bilinguisme n'engendre pas de risque cognitif à condition que l'institution scolaire valorise ce bilinguisme. Lorsque la promotion des langues maternelles et indigènes est organisée, elle participe même à la réussite scolaire en favorisant une première expérience du langage non conflictuelle. À l'inverse, sa dévalorisation affecte les comportements et crée de la mésestime de soi. Les ILM apportent leurs compétences en vue de répondre aux difficultés d'apprentissage observées dans le système initial et en suscitant un accompagnement éducatif et pédagogique plus en adéquation avec les problématiques des élèves allophones tout en répondant aux objectifs de l'institution académique et scolaire.

Cadre théorique et conceptuel

Dans la situation de scolarisation, le deuxième schéma éducatif renvoie à une classe hétérogène regroupant des élèves francophones en nombre réduit et des élèves allophones en nombre plus important, et gérée par un binôme, le professeur des écoles francophone titulaire et un Intervenant en langues Maternelles (ILM). L'introduction de ce nouvel acteur dans la construction du savoir et de l'épanouissement de l'élève apparaît manifestement comme une plus-value puisqu'il a pour finalité d'éveiller puis de faciliter les relations que le professeur entretient notamment avec les élèves allophones en les médiatisant dans l'interface qu'opère l'ILM, celui-ci étant à la fois francophone et natif de l'une des variétés des langues régionales. Autrement dit, l'ILM est appelé à accompagner dans une proximité culturelle et linguistique les élèves allophones en valorisant leur culture et en développant des activités scolaires les ouvrant également aux rituels culturels nationaux. Un biculturalisme et un bilinguisme sont à l'œuvre ici. L'ILM œuvre auprès des élèves allophones pour les amener à associer les cultures locales et les cultures nationales dans une complémentarité. En définitive, dans la perspective du développement de l'enfant-individu, c'est une disposition mise en place en faveur de la reconnaissance et de la valorisation de l'enfant-élève, natif d'une langue et d'une culture existantes sur le territoire guyanais et voulant être prises en compte tout comme le français doit l'être pour la structuration psychologique et l'épanouissement de l'élève. La compréhension du fonctionnement de l'intervention de l'ILM légitimée par les instances académiques renvoyant à un double référentiel relatif au savoir et au savoir-faire du professeur des écoles et de l'ILM est en jeu. Le constat qui s'impose est que le référentiel de l'ILM n'est pas d'ordre académique. Il ne s'appuie sur aucune formalisation didactique et pédagogique, analogue à celle à laquelle se réfère un professeur des écoles formé en institution. Son approche est plutôt de nature expérientielle construite au fil d'expériences familiales, individuelles, communautaires, scolaires et complétée par quelques stages. Cependant, ces stages initiés par l'académie ont apporté une aide disciplinaire et pédagogique utile mais pas suffisante pour conduire les ILM à une véritable professionnalité du travail pédagogique et culturel attendu.

Dans ces opérations de liaisons effectuées par l'ILM, l'objectif qui nourrit ses actions d'apprentissage auprès des élèves allophones dans les activités pluriculturelles et plurilinguistiques données est celui de l'éducation à la connaissance d'un double patrimoine, celui de la communauté locale où ils vivent, et celui d'une communauté plus large, celle qui a trait à la nation, celle qui fédère d'autres communautés riches de leur diversité patrimoniale, linguistique et culturelle communiquant par le canal d'une même langue, le français. La mission de l'ILM est par conséquent double : éduquer l'élève à la connaissance et à la maîtrise d'un double environnement, celui de la culture et de la langue françaises, objectif effectué déjà par le professeur des écoles comme moyen de connaissance et repris par l'ILM dans ses activités éducatives, d'une part et d'autre part, celui de la culture et de la langue régionale et locale des élèves allophones, reconnu aussi comme moyen de connaissance dans les actions conduites par l'ILM.

Ce travail éducatif participe à la construction d'une forme de démocratie, précisément à la construction de l'individuation des élèves au sens où le définit Marcel Gauchet (Gauchet, 2002). L'individualisation est appréhendée comme « un phénomène anthropologique » qui dit que « l'homme naît prématuré sans les capacités de fonctionner correctement comme un individu ». Par-delà des questions importantes et légitimes sur le bilinguisme opérant en contexte pluriculturel et qu'abordent dans leur pratique sociale (Boutet, 2017) les ILM et sur l'accroissement du répertoire verbal de l'élève mais également sur l'appropriation d'une construction fonctionnelle des langues, il s'y joue dans cette proximité humaine et binaire (ILM-élèves) un autre phénomène. C'est un apprentissage qui amorce l'usage socio-environnemental du projet d'un vivre-ensemble des élèves, d'une écologie humaine où les individus-élèves sont appelés à s'inscrire dans un développement social et sociétal. Cette proximité qui y conduit et qui s'opère dans des interactions, donc des relations interhumaines est une démarche que nous voulons interroger ici.

De quoi parle-t-on lorsqu'il est question d'éducation à l'environnement voire d'éducation au développement durable ? Peut-on déterminer le choix visé par l'institution académique, puis par l'opérateur ILM auprès des élèves allophones ? Il serait souhaitable d'examiner cinq notions, l'éducation et son lien avec la démocratie, l'environnement et sa déclinaison éducative et le développement durable et aussi leur lien respectif avec une cinquième notion, l'écologie humaine.

Les apports des instances académiques sur la question de l'éducation sont sans ambiguïté dans le projet académique 2018-2019. Le diagnostic de l'académie indique que l'impératif est de construire « une éducation en adéquation avec son contexte ». Il ajoute que « L'école doit relever le défi de la croissance démographique et de la dynamique migratoire, tout en comblant les déficits de personnels et en prenant en compte les spécificités locales pour la réussite et le bien-être de tous les élèves ». Le terme, en lui-même, n'est pas défini. Pour le comprendre, nous nous référons à la compréhension consentie à Philippe Meirieu et qui résulte d'un texte support de la conférence prononcée par Philippe Meirieu (Unesco, 2002) dans le cadre du 2ème sommet francophone d'éducation à l'environnement. L'approche de Meirieu est intéressante dans la mesure où il articule la compréhension de ce terme avec celle relative à l'environnement.

L'éducation n'est pas simplement, dit-il, en substance, liée à la stratégie visant à l'augmentation de la connaissance diversifiée chez l'élève et que l'éducateur inscrit, pour y parvenir, dans une zone proximale de développement et où l'étaillage (Bruner, 1983) est présent avec comme objectif éducatif la maîtrise de la transférabilité de cette connaissance.

Dans cet accompagnement éducatif éclairé par la réflexion de Meirieu, et pour que le pédagogue aide l'élève à « faire ici pour apprendre à faire ailleurs », il s'agit dans une première étape « de construire simultanément l'objet et la subjectivité qui s'en saisit » et qui est une relation floue dans la pensée de l'enfant et de l'élève. Cette éducation est nécessaire pour développer son individuation et son individualisation (Gauchet, 2002). Dans une deuxième étape, dit Meirieu, « faire exister les autres dans le monde » et le faire, ne va pas de soi car il faut « construire la distinction fondatrice entre l'espace privé et l'espace public » et « faire entendre que l'espace public n'est pas le lieu où les intérêts privés peuvent s'imposer ou se livrer à une concurrence féroce ». Autrement dit, l'espace public n'est pas un territoire livré à la rivalité sauvage entre intérêts privés ». Il est un espace public qui « obéit au principe du « bien public » et de « l'intérêt commun » et qui est « un lieu régi par des règles qui transcendent celles de l'espace privé ». L'élève, comme sujet individuel ou psychologique, est confiné ici dans un processus de socialisation et d'apprentissage à la démocratie. L'élève en développement individuel est appelé à confronter son intérêt individuel à d'autres intérêts individuels pour faire naître l'intérêt collectif. L'éducateur doit le conduire à entrer progressivement dans une conscientisation critique de l'existence du monde et de son intégration reconnue dans celui-ci. Dans une troisième étape, l'éducation est amenée à faire « passer d'un monde objet à un monde projet ». Le monde objet, dit Meirieu, est « un monde dans lequel l'univers est réduit à un magasin de marchandises offertes à notre concupiscence ». Le « monde projet » est un monde où l'élève questionne le monde et « va pouvoir exercer son inventivité » voire de « faire fonctionner son imagination » et de mettre ses découvertes « au service de tous ». Le « monde objet », poursuit Meirieu, « c'est un monde où je dois m'imposer, me faire une place..., trouver un clan qui m'accepte sur son territoire ». Le « monde projet » « c'est un monde où je suis accepté dans ma spécificité, spécificité assumée qui me permet d'exercer un rôle, d'avoir une place : je suis reconnu dans ce que je sais faire et, à ce titre, utile à tous ». C'est de par cette perspective qu'il est possible d'éduquer l'élève-individu à l'environnement, à un monde plus solidaire où la construction du lien social est possible, et où il devient un lieu facilitant le nous social, un lieu de projet rendant réalisable l'alliance contre l'adversité, et non la soumission au déterminisme ; un lieu où l'éducation à l'environnement devient une « éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire ».

Dans la réflexion qui est engagée ici, l'éducateur a le souci de la prise en compte d'un double environnement : un milieu connu, celui de la communauté de l'enfant, de l'élève, et de ses règles sociales ; celui qui se réfère à une communauté plus large, celle de la notion française, d'une famille

plus large que celle qu'il connaît, et qui passe par la voie/la voix de l'école, de ses acteurs institutionnels et de ses rituels, le professeur des écoles et l'ILM.

Ces situations d'apprentissage ne sont donc jamais fluides. Elles se mêlent à des espaces de déstabilisations et du côté des apprenants et du côté des enseignants ou des intervenants, tous deux passeurs de savoirs dans ces espaces qu'éclaire le concept de « résilience ». Dans le sillage de la définition que cite Michel Manciaux (Manciaux, 2001⁴⁴), le terme apparaît dans une définition « humaniste » comme « la capacité d'une personne ou d'un groupe à bien continuer à se projeter dans l'avenir malgré la présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères ». Deux mécanismes sont opératoires à ce niveau, celui de la « résistance à la destruction » et celui de l'effort à « la construction ». Ce qui émerge ici et auquel nous nous référons dans l'observation des situations d'apprentissage évoquées précédemment est l'idée incitant à ne pas nier la situation paralysante mais aussi à ne pas se décourager, donc à ne pas renoncer à travailler au dépassement de ces moments d'apprentissage difficiles, déstabilisants suggérant de se tourner vers d'autres ressources plus adaptées à ces situations de « blocage », d'inertie vers le savoir visé. L'Intérêt de ce concept dans les espaces d'apprentissage se révèle à nouveau clairement dans le fait que « tout en reconnaissant l'existence de problèmes, on cherche à les aborder de façon constructive à partir d'une mobilisation des ressources des personnes directement concernées » et dans le passage d'un « autre regard sur la réalité en vue d'un meilleur usage des stratégies d'intervention » (Manciaux, 2001⁴⁵). On comprend bien que le travail de la résilience n'est pas d'un côté ou de l'autre. Il est de part et d'autre dans l'espace pédagogique et émerge dans l'interaction entre l'intervenant et les élèves. Quant à la compréhension du mot écodéveloppement que nous lions à la notion d'éducation, nous l'empruntons à l'article d'Ignacy Sachs (Sachs, 1978) et de Patrick Matagne (Matagne, 2013). L'article de Sachs insiste sur la « nécessité d'aider les populations à s'éduquer et à s'organiser en vue d'une mise en valeur des ressources spécifiques de chaque écosystème pour la satisfaction de leurs besoins fondamentaux ». Quant à l'article de Matagne, l'enjeu porte en filigrane sur un projet d'éducation au développement durable (Matagne, 2000) qui suggère « de trouver des modalités et des usages de la croissance qui rendent compatibles le progrès social et la gestion saine des ressources et des milieux » et qui prennent en compte « des conditions de vie des hommes et non seulement de production ». La perspective d'éducation au développement durable mettra l'accent sur une volonté politique citant le rapport Brundtland de 1987, « Notre Avenir à tous ». « Conformément à la stratégie nationale, l'étude de l'environnement doit donc se placer dans la perspective du développement durable, défini comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Dans cette éducation à l'environnement multiple et des ressources qu'il porte, il s'agit d'ouvrir les élèves à l'altérité, à une connaissance réfléchie et à l'appropriation significative des ressources sociosymboliques relevant du patrimoine, des langues, des cultures et du civisme de leurs milieux de vie et propres aux communautés locales et endogènes où ils vivent et à la communauté nationale qu'ils sont amenés progressivement à intégrer sans déperdition de leurs racines respectives. À nouveau, l'ILM est confronté à la même situation que génère l'accès aux savoirs, à savoir l'inquiétude de ne pas parvenir à l'accès de tous à ces savoirs mais de se retrouver en face de la difficulté pressentie chez certains élèves de ne pas trop comprendre ce qui est attendu d'eux. À ce titre, les moments d'évaluation sont des moments de preuves de ce que les élèves se sont appropriés mais aussi des moments d'épreuves qui laissent apparaître les réussites et les échecs. Et cette situation se vit mal de part et d'autre en milieu scolaire.

Problématique et hypothèse

La question qui émerge se veut sélective et se centre vers une préoccupation traduite par l'interrogation suivante : les ILM en formation n'œuvrent-ils pas en définitive à la construction de l'éducation, dans le cadre de l'apprentissage de l'individu-élève, à un écodéveloppement

⁴⁴ Michel Manciaux. La Résilience. Un regard qui fait vivre, Tome 395, pp. 321-330.

⁴⁵ Id. pp. 321-330.

(développement dans l'oïkos, dans le milieu de vie), et à la constitution et au maintien d'un environnement plus humain? Autrement dit, en le pensant ainsi, ne construisent-ils pas mentalement et de façon intentionnelle un environnement plus adapté à son identité sociale et communautaire (ouverture à l'altérité) mais également plus flexible à la reconnaissance et à la valorisation d'autres communautés, à d'autres altérités pour la promotion d'autres liens sociaux? En termes de réponse provisoire, la question conduit à l'assertion suivante : la formation professionnelle résulte de la réflexion et de l'action mobilisatrice et conjointe d'un groupe social bi-institutionnel (académique et universitaire). Cette instance hybride et opératoire agit comme un « Prince moderne » selon l'expression d'Antonio Gramsci (Gramsci, 1983) qui engendre un mécanisme lié à l'effort conjugué et consenti d'un projet politique des instances académiques et universitaires. En ce sens, elle rend possible et favorise la mise en œuvre et en fonctionnement d'un dispositif ILM de formation, dit Master-Classe, formant un appareillage culturel et linguistique et disciplinaire ouvrant à ce public l'accès à l'adaptation de la connaissance au contexte territorial et extraterritorial. Ce mécanisme résultant de l'environnement institutionnel relève de ce que nous appelons d'un effet de résilience et pousse à quitter progressivement un état provisoire de non savoir pour s'orienter vers un état de savoir. Autrement dit, il vise à inciter l'individu à entrer dans un processus positif et constructif. En fait les acteurs opérateurs, à savoir institutionnels, académiques et universitaires, permettent d'éveiller et de stimuler précisément la pensée des bénéficiaires ILM à passer d'acteurs-apprenants et inexpérimentés à acteurs-autonomes, formateurs et experts, à même de se conformer en co-acteurs avec le professeur des écoles à une prolixité dans la relation et l'accompagnement cognitifs, éducatifs et pédagogiques auprès des élèves allophones et ce en dépit d'incertitudes déstabilisantes qui les habitent et qui les rendent vulnérables. Dans cette ligne de positionnement, cette attitude se réfère à l'une des définitions que Marie Anaut (Anaut, 2005⁴⁶) met en perspective dans son approche du concept de résilience et qu'elle appelle « capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères ». Dans le descriptif précédent, Marie Anaut (Anaut, 2005) a raison de souligner que les interactions qui participent au processus de résilience sont complexes au sens où l'illustre la métaphore de Michel Manciaux (Manciaux, 1999⁴⁷). Elle dit en substance que « si on laisse tomber une poupée, elle se brisera plus ou moins facilement, en fonction de divers paramètres : la force du jet (négligence ou agression... ; la nature du sol (ex. béton, sable, moquette...) et le matériau dont elle est fabriquée : verre, porcelaine, chiffon... ». La question des interactions entre le sujet et l'environnement ne peut pas être écartée mais intégrée à la compréhension de ce qui se passe quand le sujet est en situation d'instabilité et du souci de s'en sortir tout en sachant que cette sortie n'est pas automatique pour tout un chacun. Ce qui peut expliquer que certains peuvent évoluer positivement là où d'autres peuvent échouer. Le facteur de risques n'étant pas le même pour tous. Ce qui nous conduit à partager la définition que donne Manciaux, puis Anaut de la résilience à savoir « un processus multifactoriel impliquant des facteurs protecteurs versus des facteurs de risques qui, dans un contexte donné, produisent une interaction singulière ». L'objectif de la réflexion et de la recherche est de savoir, au regard du dispositif académique ouvrant des acteurs éducatifs au dispositif de formation universitaire, comment s'opère le degré d'adhésion et de conscientisation de l'ILM aux objectifs de connaissances, de transferts des connaissances et d'éducation à l'éco-environnement diversifié dans ses relations contractuelles avec des élèves allophones. Plus précisément, le souci consiste à vérifier que cette préoccupation – comprise et partagée par l'instance hybride et opératoire et qui a abouti à l'effectivité des parcours de formation – peut être entravée chez certains et aboutir spontanément ou par stimulation chez d'autres dans un premier temps et que des indices portant sur des risques ou des adjuvants peuvent être repérés dans les productions verbales des subjectivités des ILM en formation. Autrement dit, la résilience, comme le souligne Marie Anaut (Anaut, 2005), « n'est donc pas considérée comme l'apanage de certains individus et absente chez d'autres, mais comme un potentiel présent chez tous les sujets ».

⁴⁶ Marie Anaut (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques ». Revue Cairn, n° 82, pp. 4-11.

⁴⁷ Michel Manciaux (1999). « Conclusions » in Souffrir mais se construire sous la direction de M.P. Poilpot, Ramonville Saint-Agne. ERES. pp. 303-315.

Les données de l'enquête

Les données concernent trois sources : celles de l'institution académique (2014/2015), celles des instances universitaires notamment de l'Institut Universitaire de Formation Continue (2017-2018) et celles résultant d'enquêtes (2018) auprès des ILM en formation à l'université. Les données des instances académiques ont été puisées dans le compte-rendu des Groupes Académiques de Recherche (GRAC) et aussi dans le document « Projet de parcours de formation pour les intervenants en Langue Maternelle » rédigé par des opérateurs : Pierre Bouquet & Didier Laurel pour le Rectorat de Guyane, Michel Dispagne & Christian Haridas pour la Formation continue de l'Université de Guyane et Sophie Alby & Patricia Tabournel-Prost pour l'Espé de l'Université de Guyane. Le compte-rendu et le document-projet concernent la partie titrée « Le dispositif intervenant en langue maternelle de l'Académie de Guyane ». Les données livrent d'abord des informations concises sur l'histoire de ce dispositif mis en place depuis 1998 et qui se nommait jusqu'en 2007 par l'acronyme MBC (Médiateurs bilingues et culturels) et depuis porte un autre acronyme ILM (Intervenant en langue maternelle). Elles rappellent aussi que la création de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) en octobre 2001 a donné une place particulière que l'État reconnaît aux langues de France dans la vie culturelle de la Nation. Il est dit en substance que les langues de France sont des langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République. Et, on sait qu'en Guyane, 8 à 9 langues correspondent à cette définition. Le législateur ajoute que « la place des langues de France dans la culture, l'enseignement et les médias est déterminée par un ensemble de dispositions législatives et réglementaires ». Les données académiques renseignent ensuite sur plusieurs idées forces :

- Aider les élèves allophones à l'appropriation institutionnelle à savoir de ce qu'est l'école
- Développer la maîtrise de leur langue maternelle et valoriser leur culture
- Utiliser la langue maternelle comme un atout et inciter l'élève à parler dans sa langue maternelle
- Favoriser l'acquisition du français et écartant tout risque cognitif
- Développer un bilinguisme additif dans l'usage conjugué et harmonieux de la langue maternelle et du français
- Développer les conditions de l'estime de soi
- Être le représentant, dans l'école, de la culture des enfants
- Être l'intermédiaire entre les familles et l'école
- Éduquer les élèves allophones à la prise en compte de la connaissance de leur patrimoine linguistique et culturel
- Valoriser leur patrimoine en l'utilisant comme matériel didactique
- Apporter aux élèves allophones des connaissances transversales et /ou universelles

Les données de l'université ont été recueillies dans le compte-rendu d'évaluation des actions de formation du coordonnateur des ILM (Touchaleaume, 2017-2018). Ce dispositif adapté aux réalités territoriales permet de former des personnels de l'académie en poste dans des communes isolées. Il n'empêche que la finalité, dans le cadre de la formation continue de ces personnels, est la construction de compétences de base. Ces données ont été complétées par celles d'enquêtes menées par le présent chercheur auprès des ILM de la promotion DUSEF (Bac+2) pour capter la parole et les représentations des acteurs ILM en milieu formatif et professionnel. Les enquêtes ont été conduites auprès de 23 ILM. Ces ILM sont répartis pratiquement sur l'ensemble du territoire français en Guyane. Concrètement, l'enquête a touché 10 communes disséminées sur le territoire. L'inventaire des langues relevées dans l'enquête livre une variété linguistique manifeste : 4 langues amérindiennes sur 6 que compte la Guyane, 1 langue relative au créole à base lexicale anglaise, le nenge dont on sait qu'il englobe 3 variantes non précisées par les locuteurs, 1 langue relative au créole à base lexicale anglo-portugais, le saamaka, 1 langue nationale, le portugais, dont les locuteurs se trouvent dans la commune de Saint-Georges, proche du Brésil. Il s'agit du portugais du Brésil. Par ailleurs, sur les 23 questionnaires transmis par mail et contenant une vingtaine de questions fermées et semi-ouvertes, 17 réponses ont été obtenues par retour de mail. Ce qui donne

un taux de réponses de près de 80 %. Certaines informations attendues permettent d'identifier l'école où l'ILM est affecté. 17 écoles ont été identifiées avec leur commune respective d'implantation. La première observation à l'examen des données fournies par les ILM donne à voir que pratiquement toutes les questions rédigées en français ont reçu respectivement une réponse en français. Les locuteurs étant aussi francophones. Aucun des scripteurs natifs d'une des langues de France (langues amérindiennes, variétés de la langue nenge, et langue saamaka) ou d'une langue nationale du Brésil, le portugais, ne s'est exprimé dans l'une des langues natives ou dans l'une des langues nationales, autres que le français. La deuxième observation laisse apparaître que le contenu des réponses est plutôt d'ordre allusif, et que, du point de vue de la recherche épistémologique, le travail du chercheur sollicite une analyse inférentielle des productions verbales des subjectivités des ILM pour appréhender et comprendre les idées et les représentations qui s'y trouvent de façon non apparente.

Analyse

Les données relevées en examinant les réponses des apprenants-ILM se présentent dans un contenu très sobre et, pour une large partie, imprécis. Ce qui du coup offre un matériau peu substantiel à l'examen du chercheur et au regard des questions qu'il se pose sur le projet pédagogique des ILM à la fois commun et contextualisé en fonction du bassin académique où ils sont affectés. Par ailleurs, concrètement les questions importantes ont porté d'abord sur le lieu d'affectation, sur les langues qu'ils parlent, sur le nom de l'école, sur le public d'élèves qu'ils ont en charge, sur le nombre d'élèves par classe, sur la ou les langue(s) des enfants allophones, sur l'année où ils ont été recrutés et sur la nature de leur mission. Puis, dans un second temps, les informations attendues concernaient leur parcours de formation, leurs difficultés respectives, leur montée en compétences en matière de connaissances fondamentales et disciplinaires par rapport à leur projet socioprofessionnel, mais étaient attendues aussi des informations sur la demande institutionnelle ainsi que sur les relations qu'ils ont établies avec l'enseignant titulaire de la classe, les élèves et leurs parents. Une seconde enquête a eu lieu pour recueillir davantage d'informations sur les circonstances de leur cheminement, leurs difficultés respectives le degré de savoir initial par rapport au savoir visé par l'institution académique et universitaire et par voie de conséquence visé par eux-mêmes, gage également vers plus de stabilité sociale, donc du recul voire de la disparition de leur précarité. Les réponses à ces différentes attentes sont fort lacunaires et allusives.

Conclusion

Le travail d'observation que nous faisons dans l'interface entre les ILM et les institutions académique et universitaire est aussi important qu'un autre travail à savoir le travail pédagogique et culturel entre les ILM et les élèves allophones d'autant comme l'indique Philippe Meirieu « Transmettre est un impératif, mais cela nécessite des situations adaptées aux élèves, des contraintes fécondes et des ressources identifiées, un vrai travail pédagogique de la part de l'enseignant ». Autrement dit, les ILM s'inscrivent dans une forme d'interactions, celle avec des élèves. Et l'accompagnement de ces derniers vers le savoir nouveau n'est pas de tout repos car les médiateurs-transmetteurs sont en butte - ils le disent à mots couverts - à des situations d'instabilité et de vulnérabilité qu'ils ont à gérer associées à celles qui émergent également des élèves de la classe. La question demeure tout au long des activités opérées en classe par les médiateurs : lors des situations d'apprentissage, notamment des situations d'apprentissage difficiles, comment maintenir dans la dynamique ceux qui réussissent et favoriser ou développer une posture de résilience chez les autres plus vulnérables et où les risques d'échecs, les circonstances qui y mènent, sont plus élevés ?

Bibliographie

Alby S., Léglise I. (2008). Le paysage sociolinguistique : un état des lieux des recherches. *Hall*, 10 p. Récupéré le 01/12/2018 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00243120/document>.

- Anaut M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Revue Cairn. Recherche et soins infirmiers*. N° 82. p.4-11. Récupéré 15 février 2019 sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-4.htm>.
- Bader B., Sauvé L. (2011). Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique. *Lyon : PUL, Coll. L'espace public*.
- Bouquet P. (2015). Le dispositif Intervenant en langues maternelle de l'académie de Guyane. Site Éducation prioritaire : Académie de Guyane. <https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/Le-dispositif-intervenant-en-langue-maternelle-de-l-academie-de-Guyane.html>, consulté le 10/10/2017.
- Bouquet P. (2015). Cartographie du dispositif académique des langues maternelles. Récupéré le 10/10/2017 sur https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/carte_ilm_maj.pdf.
- Bouquet P. (2015). Flyer sur le dispositif académique des langues maternelles. Récupéré le 10/10/2017 sur https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/00-flyer_ilm_2015-150120.pdf.
- Bruner J. (1983). « Le concept d'étayage. J. Bruner relisant Vygotsky ». http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf. Consulté le 15 décembre 2018.
- Bouquet P. & Maurel D., Dispagne M. & Haridas C., Alby S. & Tabournel-Prost P. (2017). Projet de parcours de formation pour les Intervenants en Langues Maternelles. *Document de synthèse. Cayenne : Rectorat de Guyane, Formation continue & Espé, Université de Guyane*.
- Crouzier Marie-Françoise, (2007), « Inclusion scolaire et médiateurs culturels bilingues : l'expérience guyanaise ». *S. Mam Lam Fouck, Comprendre la Guyane d'aujourd'hui, Cayenne, Ibis Rouge éditions*. p. 409-424.
- Cyrułnik B. (1999). Un merveilleux malheur. *Paris. Odile Jacob*.
- Dispagne M. (2019). Élèves bi-plurilingues, politique éducative et FTLV des acteurs du système éducatif dans l'académie de Guyane : la professionnalisation des Intervenants en Langues Maternelles (ILM). *Professionnalisation, Innovation et Apprentissage, leviers de développement* ». *Paris : L'Harmattan Coll. D. O Brillant*. Publication dernier trimestre 2019.
- Gauchet M. (2002). « Les deux sources du processus d'individualisation ». *Revue le Débat. N°119. 133-137*. Récupéré le 15 janvier 2019 sur <http://www.cairn.info/revue-le-debat-2002-2-page-133.htm>.
- Gauchet M. (octobre 2010). « Le nouvel âge de l'individu : rencontre avec Marcel Gauchet ». *Revue Sciences Humaines. N°219. Auxerre : université de Lille*.
- Gramsci A. (1983). Le Prince Moderne de Machiavel. *Paris : Ed. Sociales*.
- JORF. (2017). Projet sur l'effectivité du droit à l'éducation dans les outre-mer regard particulier sur Guyane et Mayotte. N° 0269 du 18 novembre 2017, Texte, n°77. Récupéré le 20/12/2017 sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036039279&categorieLien=id> ?
- Leininger-Frézal C. (2011). « L'éducation relative à l'environnement : un enjeu de la vie politique locale ». *Revue Éducation Relative à l'Environnement. Regard, Réflexions et Perspectives. Vol. 9*. Récupéré le 15 janvier 2019 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01950968>. 2019.
- Lemay M. (1999). Réflexions sur la résilience. *M-P. Poilpot et al. Souffrir mais se construire. Ramonville Saint-Agne. Fondation pour l'Enfance. Erès*.
- Manciaux M. (1999). « Conclusions ». *Souffrir mais se construire sous la direction de M.P. Poilpot, Ramonville Saint-Agne. ERES*. p.303-315.
- Manciaux M. (2001). *La résilience : résister et se construire. Genève. Cahiers Médicaux Sociaux*.
- Manciaux M. (2001). La Résilience. Un regard qui fait vivre. *Revue Etudes. N°10. Tome 395. P.321-330*. Récupéré le 15/12/2018 sur <https://www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-pages-321.htm>.
- Meirieu Ph. (2007-2008). Penser l'éducation et la formation. *Cours de Master Sciences de l'éducation. Lyon : Université-Lyon2*. Récupéré le 15/02/2015 sur : <https://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>.
- Meirieu Ph. (2002). Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde-objet au monde-Projet. *Actes du 2ème Forum francophone international de l'éducation à l'environnement*. Récupéré le 10 décembre 2018 sur : https://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf.

- Matagne P. (2013). « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture ». *Revue Éducation et socialisation*. N° 33. Paris : PUM. Cahiers du CERFEE.
- Sachs I. (1978). « Écodéveloppement : une approche de planification ». *Économie rurale*. N° 124. *Écologie et société*, p. 16-22. Récupéré le 15 décembre 2018 sur : https://www.persee.fr/docAsPDF/ecoru_0013-0559_1978_num_124_1_2551.pdf.
- Todorov T. (1981). Le principe dialogique de Mikhaïl Bakhtine. Paris : Seuil.
- Touchaleaume V. (2018). Bilan et prévisionnel ILM du dispositif Master-Classe, 2016-2018 et 2018-2022. Cayenne : Institut Universitaire de Formation Continue (IUFC), université de Guyane, document interne.

Anna Maria Mariani
Francesco Peluso Cassese
Frederica Marcolongo
Unicusano Net University, HERACLE Lab
Via don Carlo Gnocchi, 3 - 00166 Roma, Italy

Fostering self esteem in sports helps resilience in adolescence

(Atelier de communications C15)

Introduction

Adolescence is usually defined as the age of change. It represents a phase of transition between childhood and adulthood. At the behavioral level, adolescence is characterized by greater experimentation, changes in social interaction and cognitive development, whose ultimate goal is to achieve independence and the required skills for a balanced adult life (Spear, 2000, pp. 417-463). In this period, adolescents have to cope with a high number of stressors, related to body changes, evolution of social relations, research for their own identity and their place in the world. For a part of them, this transition period occurs naturally, for others it involves a considerable load of stressful stimuli that can cause anxiety with different intensity (Ferron et al., 1984, pp. 257-265). In this period of transition, resilience plays a decisive role, allowing the young person to adapt to difficulties and cope with stress. The research conducted by Karatas (2011) shows that factors that influence the development of resilience in adolescents are different and include self-esteem, self-efficacy, perseverance, internal control and the ability to adapt. Furthermore, in scientific practice several studies have shown a positive correlation between the practice of physical activity and the increase in self-esteem. For example, the research by Liu et al. (2014, pp. 92-97) highlighted that physical activity is coherently linked to the improvement of a variety of psychological and social factors in adolescents, such as improvement of mental well-being, academic performance, relationships with parents and self-esteem. Below, we will present the results of a study conducted on adolescent athletes who have joined a mental training program, focused on goal setting, internal dialogue and visualization interventions. There is a great deal of scientific literature that supports the benefits of mental training interventions on performance and self-esteem. Locke and Latham (1985, pp. 205-222), as well as Gould (1993, pp. 158-169), say that goal setting interventions can increase the performance and self esteem of competitive athletes. It has also been shown that positive internal dialogue can increase self-confidence and control of anxiety states (Hardy & al., 1996). Fulgham (1999), in his studies, showed how mental training programs, with positive internal dialogue sessions, have a positive impact on self-confidence that is inversely proportional to anxiety states and that lower levels of anxiety are related to a higher self-esteem. The aim of this study is to investigate the relationship between self-esteem and resilience on adolescent athletes, following a protocol focused on strengthening self-esteem. The data shown regard two variables (self-esteem and resilience) collected after 8 sessions of mental training, in the middle of the path. These results are not intended to be exhaustive of the effectiveness of the intervention, in particular as regards the effect of Mental Training on self-esteem, but they can be a first indication of the relationship between self-esteem and resilience.

Resilience and its elements in a sport context

Resilience is a field of study for lots of scientific disciplines and its definition can be differentiated by theoretical references. However, there is the common consideration that the phenomenon is complex and the identification of the various variables too (Putton & Fortugno, 2006). In psychology, the word resilience is the metaphor of a phenomenon present in physics, the attitude of a body to resist without breaks in presence of sudden or long-term external mechanical stresses (Devoto, 1971). In other disciplines, there's a similar meaning, for example, in biology resilience is considered

as the material ability to repair itself after damage. In the behavioral science, this word indicates the ability of individuals to resist the shocks of life without breaking or cracking, maintaining and enhancing his resources on a personal and social level (Oliverio Ferraris, 2003). In particular, for psychological field, it is considered as the ability to deal with stressful events, overcome them and continue to grow, increasing resources with a consequent positive reorganization of life (Malaguti, 2005).

Cyrulnik (2001) considers resilient individuals as people who have found in themselves and in social life contexts, the elements and strength to overcome difficulties. However, Anaut (2003) argues that resilience is not a stable feature in life, in fact even resilient people can experience resilience and depression. Positive psychology has given a significant contribution to the diffusion of the concept of resilience and in particular with relation to the field of prevention and promotion of psycho-physical health. Seligman, together with Csikszentmihalyi (2000), change the perspective, starting to work on understanding what "makes people happy, the elements that build a positive personality and make life worth living". One of the goals of positive psychology is to understand how the individuals solve problems and grow in presence of stressful events and challenge, through the study of two closely related constructs : resilience and flourishing. According to Keyes and Lopez (2002), the ability to flourish is the exemplification of mental health, where all those with an emotional vitality are re-flourishing and work positively both in private life and in various social fields. The study where the word resilience first appeared is that of Werner and Smith (1992). Beginning in 1955, for about thirty years, Werner conducted a longitudinal research on 698 newborns on the island of Kauai (Hawaii). According to classical approach, about a third of newborns had all the prerequisites for a prognosis of psychological or social distress, as they were exposed to different risk factors (difficult birth, poverty, families with problems of alcoholism, mental illness, aggression, etc.). Contradicting the prediction, one third of children, succeeded in adulthood, improving their living conditions and becoming adults capable of initiating stable relationships, committed to work and generous to others. This result opened up a field of study related to the search for protective factors that favor an adequate development of individuals, integrating limits and resources and managing the traumatic experience with balance (Malaguti, 2005). Several studies state that, among the possible psychological mechanisms responsible for the ability to adapt to stressful events quickly and efficiently, with a consequent resilient reintegration, there are appraisal and coping, mechanisms closely linked to the process of emotional regulation. These mechanisms, together with positive emotions, demonstrate positive links with the construct of resilience (Major, et al, 1998; Fredrickson & al., 2000). Furthermore, resilient coping appears to be featured by strategies such as humor, creative exploration, relaxation and optimistic thinking (Anthony, 1987 ; Cohler, 1987 ; Masten, 1994 ; Murphy & Moriarty, 1976 ; Wolin & Wolin, 1993). These coping strategies share the ability to feel positive emotions as fun, interest, contentment and hope. Other studies take into consideration two forms of appraisal, the threat and the challenge, following a model by Lazarus (1991). Results confirm that individuals with high resilience level tend to see experimentally induced stressful event as a challenge, while the ones with low resilience level evaluate it as a threat. According to Benard (1991), the characteristics of resilient individuals are related to autonomy, problem-solving skills, social skills and intentions for the future. Cramer's study (2000), on the other hand, shows good intelligence, creativity, imagination and, for children, a taste for the game. Oliverio Ferraris (2003) considers two attitudes, one retroactive and one proactive. The retroactive, a non-resilient attitude, is typical of those who consider people and the environment as hostile, attributing the blame for events to others, feeling powerless and unable to overcome them. The proactive attitude, instead, is typical of resilient people and make them able to consider the possibilities and obstacles of life. Other researchers identify different resilient features : happiness (Buss, 2000), well-being (Diener, 2000), optimism (Peterson, 2000), faith (Myers, 2000), self-determination (Ryan, 2000), wisdom (Baltes & Staudinger, 2000) and creativity (Simonton, 2000). On one hand, resilience is seen as a fixed personality trait, stable over time and measurable (Connor, 2003 ; Wagnild & Young, 1993), on the other hand an approach sees resilience as a dynamic process : resilience is not a born feature but one person can become resilient in the presence of adversity, as a result of the contrast between risk factors and protection factors (Fine, 1991 ; Garmezly, 1993 ; Rutter, 2007). Richardson (2002) in his

resilience model includes both the genetic trait and the process, as already done by Flach (1988). The model is based on the postulate of the existence of innate resilient qualities and the inclination to resilience in the individual, which are nourished and strengthened during the course of a lifetime. The description of the process of resilience starts from the state of "bio-psycho-spiritual homeostasis", that is the adaptation of the mind, body and spirit of one's life conditions, being they good or bad. This state of homeostasis is, however, continually disturbed by stressful events, adversities but also opportunities, new possibilities, pleasant or unpleasant memories. According to the researchers, when these stimuli occur, people live a moment of "suspension", where innate resilient qualities can be strengthened and where they are forced to change and this change can be positive or negative. At the moment of suspension, two sub-phases are crossed: a first step characterized by emotions and reflection on possible strategies and a second step about "reintegration", which can have four different outcomes : the complete resilient reintegration with a personal growth, the coping of the moment without growth, the impossibility of coping with a loss of self-esteem and dysfunctional reintegration with the use of non-adaptive but rather self-destructive behaviors. Ungar (2012) supports a socio-ecological approach to resilience. He states that the context is decisive in terms of resilience, as it determines the complexity of the individual's interactions, mediating the growth. He does not dwell so much on the characteristic traits of the person, even if he contemplates them and considers them important, as much as on the processes and environmental conditions that influence the resilience of the individual. Ungar adapts Lewin's formula (1951), stating that resilience, and therefore individual behaviors, are a function of what the individual is, with his own strengths and personal characteristics, and of what he is experiencing in his own social and cultural context in terms of opportunities.

R= resilience	Oav=available opportunities
F= function	Oac= accessible opportunities
Psc= characteristics and strengths of individual	M= meaning for individual
E=environment	

This formula places the individual as the central agent of his own development, mediated by his personal characteristics, primary family / caregiver and context. The socio-ecological perspective of resilience emphasizes the strengths and abilities of the child, rather than its becoming (Skivenes & Strandbu, 2006). Furthermore, it explains and supports a vision of resilience that recognizes the complexity of protective processes in relation to others and the environment (Ungar, 2012).

$$R_{B(1,2,3,...)} = \frac{f(P_{SC}, E)}{(O_{Av}, O_{Ac})(M)}$$

Resilience also plays an important role in sports, as athletes must use and optimize a wide range of protective factors to resist and counteract the stressors they face (Fletcher & Sarkar, 2012). In recent decades, several researchers have identified several stress factors encountered by practicing high-level sports (McKay, Niven, Lavalley and White, 2008 ; Scanlan, Stein & Ravizza, 1991) and the role that individual psychological features have in the adaptation to the difficulties met during the path to excellence (MacNamara, Button, & Collins, 2010a ; 2010b). In one of the first studies conducted on sports resilience, researchers Galli and Vealey (2008) interview professional athletes on their perceptions and experiences of resilience. Interviews show that the resilient qualities that allow athletes to adapt positively to stressors are positivity, determination, competitiveness, commitment, maturity, perseverance and passion for sport. According to Fletcher & Sarkar (2012) stress factors for athletes can be divided into 3 categories :

- a) competitive : preparation, injuries, pressure, underperformance, expectations and rivalry ;
- b) organizational : leadership problems, cultural and team problems, logistical and environmental problems, performance and personal problems ;
- c) personal : working life, family problems and management of academic commitments.

According to these researchers, the five psychological families that the winning athletes use to resist stressing agents are : positive personality, motivation, concentration, perception of social support, trust. In particular, in the positive personality they identified some factors that positively influence resilience, including high self-esteem (Fletcher & Sarkar, 2012). Furthermore, the trust identified as the degree of certainty that one has about one's ability to succeed in sport (Vealey, 1986), seems to have a very strong correlation with self-esteem (Vealey et al., 1998).

The relation between self-esteem and resilience

In the previous section, it was shown that the construct of resilience includes individual factors and environmental factors. Among the personality factors that support the growth of resilience in individuals, many authors have highlighted a series of resilient qualities such as self-esteem, self-efficacy, internal locus of control, motivation, planning, critical thinking and creative, flexibility, empathy, clarity of goals, tenacity and many others (Wagnild & Young, 1993 ; Benard, 1991 ; Cramer, 2000). Among these, one of those considered to be the most important is self-esteem. For this reason, in this section we will focus on self-esteem and its relationship with resilience. The word self-esteem defines the consideration that the individual has of himself. For many years, a growing body of theoretical and empirical research has attempted to define this construct (Leary, Schreindorfer, & Haupt, 1995 ; Swann & Bosson, 2010 ; Sowislo & Orth, 2013). Currently self-esteem is described as the subjective evaluation of one's value as a person (Orth & Robins, 2013).

This evaluation has an important function for the psychological well-being. According to William James, self-esteem is the relationship between the perceived self (the consideration of oneself based on one's own characteristics present or absent in one's life) and the ideal self (the image of oneself and the life models one would have). James states that a person develops a low self-esteem when the perception he has of himself does not reach the level of the ideal to which he aspires and, the greater the distance between the two, the greater the dissatisfaction perceived by the subject. It's important to underline the fact that high self-esteem is associated with satisfactory interpersonal relationships, such as safety and closeness (Murray, 2005), appropriate coping strategies (Birndorf & al., 2005). On the contrary, low self-esteem is linked to depression and anxiety disorders (Liu & al, 2014 ; Michalak & al, 2011 ; Trzesniewski & al., 2003), to a sense of loneliness (Vanhalst & al., 2013) and to disorders in nutrition (De la Rie & al., 2007). According to the positive psychology approach, in order to develop resilience, it is essential to recognize a positive person to refer to in and out of the family and to have the opportunity to make experiences that increase self-esteem and self-efficacy (Losel, 1994). According to the studies, to develop a resilient personality, a child has to have a relationship capable of providing closeness and attention, even in the presence of risk factors. The results of the research show that adequate self-esteem and a high effective behavior of the adult are the most important factors for the resilient development of the child. Furthermore, self-esteem is also identified as a protective factor. By definition, protective factors play a fundamental role in hindering the adverse effects of adverse life circumstances, favoring positive adaptation and enhancing resilience (Stouthamer-Loeber, 1993). Different researches have highlighted the existence of three macro areas of protective factors : individual characteristics, family environment and the broader social context (Masten, 1994 ; Rutter, 1987 ; Werner & Smith, 1992). With regard to the individual, the protection factors are autonomy (the area within which is self-esteem), sense of personal trust, openness to social relations, in the ability to solve problems and make decisions, asking oneself objectives and be able to reach them. Because of its importance, self-esteem is also placed at the center of some interventions aimed to education and support for resilience. Among these interventions we mention the Casita (Vanistendael & Lecomte, 2000). Casita is a representation of resilience in the form of a house. It describes a path made up of significant stages, in order to build or consolidate resilience, that is reached thanks to a high level of self-esteem. The Casita rests on a soil made up of basic physical needs (nourishment, sleep, etc.) and on foundations represented by the network of formal and informal relationships (family, friends, neighbors) that must have the acceptance of the individual. In the garden and on the ground floor is the ability to attribute meaning to life and consistency between feelings, thoughts and actions. At the first floor there's self-esteem,

attitudes, skills and humor. It represents the possibility of building concrete projects and allows the person to actively participate. Self-esteem is connected to acceptance and to the sense that is attributed to one's own path. Finally, in the barn there are all the possible experiences that a person can do and that contribute to resilience. In the Casita, each field can be reversed and crossed with others, depending on the circumstances. The resilient characteristics, such as self-esteem, optimism and self-efficacy directly determine the good adaptation to stressful event, but also have an important influence on the type of appraisal of the event and this, in turn, affects the coping style adopted to deal with the stress situation. If self-esteem is a protective factor for the development of resilience and sport helps the growth of self-esteem, a work focused on strengthening self-esteem in adolescent athletes could positively influence their degree of resilience. The scientific literature has already given evidence on the subject. It is important to mention the study conducted by Liu and others in 2014. They identified a real correlation between the increase in self-esteem and the performance of sporting activity. Specifically, it was observed that physical activity is coherently linked to the improvement of several psychological and social factors in adolescents, such as improving mental well-being, self-esteem, academic performance, relationships with parents, as well as decreasing of anger, anxiety and depression in adolescents who practice physical activity.

The systematic review carried out by Ekeland et al. (2005) highlighted how physical activity, as direct play and / or physical education programs, contributes to the development of self-esteem in school-age children. In addition to the above, more specific studies on the subject suggest that sports participation directly influences the self-esteem of a specific area of self-evaluation, increasing physical competence and body esteem and, indirectly, global self-esteem. As a result, increased sports participation can improve physical self-esteem, which in turn predicts an increase in global self-esteem (Jackson and Marsh, 1986). In support of this relationship between self-esteem and resilience, the study conducted by the psychology department of the University of Teheran on 139 athletes, published in 2010 by psychologists Mohammad Ali Salehi Nezhad and Mohammad Ali Besharat, found that resilience has a positive relationship with sports performance and psychological well-being and a negative relationship with psychological distress and it can predict changes linked to sports performance and psychological well-being and anxiety in athletes. Some authors (Ong et al., 2009 ; Zautra, 2009 ; Tugade & Fredrickson, 2004) indicate that high levels of resilience help individuals and athletes recover from events and stress factors by expressing positive emotions as these can provide important psychological help by helping individuals to sustain continuous coping efforts and restore vital resources depleted by stress (Ong et al., 2009). The relationship between resilience and self-esteem has been demonstrated also in terms of adaptation. Specifically, the ability to recover leads to adaptation by increasing self-esteem. Self-esteem is implicated in better regulation and adaptability and greater resistance to stress in athletes (Luria and Torjman, 2009). Resistance to stress, adaptive growth and emotional complexity act as resources that draw on during challenging times (Ong et al., 2009). These factors, in addition to personal characteristics and differences, facilitate self-esteem through compensatory and buffering effects allowing the achievement of positive results in athletes (Donnellan et al., 2009). These positive features help athletes increase their chances of success by promoting positive adaptation and behavioral adaptation (Davis et al., 2009). Furthermore, personality elements, including environmental control, self-esteem of self-efficacy and emotional stability observed in resilient athletes, contribute to manage and cope with stress through a lower increase in the perception of stress that leads to better performance and well-being. Each of these traits has been identified as a resource of resilience and together they provide a central personality resource for stress resistance (Luria and Torjman, 2009).

The experimental study and its method

The study has carried out in two sports centers in Rome. The researchers of HERACLE Laboratory, in Niccolò Cusano University, directed by Prof. Francesco Peluso Cassese, managed a Mental Training protocol to swimmer athletes of the two structures, using the spaces provided by the sports centers. The participation to the research was given voluntarily and 33 adolescent athletes, 27% male and 73% female, positively responded to the invitation. The average age is 14 years, both males and

females. Parents or legal guardians of the children signed an informed consent form and processing of personal data, also authorizing the use of data anonymously and aggregated within the research program. Some participants decided to leave the project after some sessions and, for this reason, they are excluded from the data analysis. Furthermore, the data of the athletes who participated in less than half of the mental training sessions, were excluded. The participants completed the multidimensional questionnaire of self-esteem by Bracken (1992) before the start of the mental training protocol (T0), after the completion of the first eight sessions (T1) together with the Child & Youth Resilience Measure- Revised test (CYRM-R) (Jefferies et al., 2018). The two tests will be re-administered at the end of the sessions (T2).

Procedure

The intervention protocol consists of 14 group sessions of Mental Skill Training, of one hour each, over a six-month period. Each session consist of :

- goal setting (goals for training and competition) ;
- self talk management (awareness of limiting thoughts and generation of empowering thoughts);
- imagery (athletic movement for training and different phases of the competition).

During the interval between one session and another, the participants continue their mental training exercises individually, writing training and competition goals, limiting and empowering thoughts and the visualization on a Work Journal provided to them by the research team. The data presented in this paper are related to the first step evaluation, after 8 group sessions of Mental Training, with an average frequency of two meetings a month. The first research hypothesis supposes an improvement of the level of self-esteem following the intervention of mental skill training, managing to replicate results already obtained from previous studies. The second hypotesis, to be verified, states that there is a significant relationship between the level of self-esteem and the level of resilience.

Measures

Self-esteem

The test is the "Multidimensional Self-Esteem Test" by Bracken (1992), composed of 150 total items, divided into 6 scales of 25 items, not independent. The scales concern: interpersonal relationships (the participant evaluates his social relationships with adults and peers), control over the environment (the own ability to govern the events of life), emotional management (the ability to know how to manage the emotions, especially unpleasant ones), scholastic success (success and failur at school), family life (how relationships in the family are perceived, the degree in which one feels loved and valued), body experience (the relationship with one's own body , its appearance, physical and sporting abilities). Each question provides 4 possible answers as an alternative: Absolutely True, True, Not True, Not Absolutely True. Some items are expressed in positive terms for which the score goes from 4 to 1, other items are expressed in negative terms, whose score goes from 1 to 4. Bracken has standardized the test on a sample of 2501 boys from 9 to 19 years old, coming from 17 different countries of the United States. The test was reliable for the total scale with an internal consistency of $\alpha > 0.96$, standard error 2, 12 standard points and test-retest $\alpha > 0.90$. Furthermore, the Italian version was validated on a sample of 1062 boys between 12 and 15 years, living in seven Italian regions by Bergamini and Pedrabissi (2003, pp.91-193).

Resilience

The test is the "Child & Youth Resilience Measure-Revised (CYRM-R)" (Jefferies et al., 2018), translated into Italian by the research team. The questionnaire measures the degree of resilience according to the perspective of the ecological-social construct. This construct frames resilience in a more

relational context. In this sense, the role of the family and the community to support a balanced development is strengthened. The questionnaire consists of 17 statements, to which it is possible to respond with the level of agreement on a 5-point scale that goes from "Not agreeing (1)" to "Very agree (5)". The minimum obtainable score is 17 and the maximum is 85. The statements are put in a positive way and the total score derives from the simple sum of the answers. From the total answers it is possible to derive two sub-scales: Personal Resilience (associated with the social and relational aspects of the individual) and Caregiver Resilience (associated with important relationships with caregivers or families). The questionnaire obtained a reliability and internal consistency score of Cronback alpha 0.82 for both sub-scales.

Results

Data screening was carried out, in preparation for the subsequent analysis, to identify the participants with the chosen attrition level, significant deviations from the normality and to identify distorted outliers and scores (lack of motivation and incompleteness of the answers) without substantial distortions being highlighted. To verify the first hypothesis, a one-way T-test was performed for dependent samples, to compare the averages of the two administrations of the tests, or to accept the formal hypothesis :

$$H_1: \mu_2 \neq \mu_1$$

The available data do not show a significant variation in the total score of the self-esteem between the pre- and post-intervention survey, nor even significant changes in one or more of the scores of the sub-scales.

Paired Samples T-Test

		t	df	p	Cohen's d
TMA_Personal Relationship_PRE	- TMA_Personal Relationship_POST	-0.894	22	0.381	-0.186
TMA_CCA_PRE	- TMA_CCA_POST	-2.029	22	0.055	-0.423
TMA_Emotion_PRE	- TMA_Emotion_POST	-1.775	22	0.090	-0.370
TMA_School Success_PRE	- TMA_School Succes_POST	-1.408	22	0.173	-0.294
TMA_Family_PRE	- TMA_Family_POST	0.387	22	0.703	0.081
TMA_Body Relationship_PRE	- TMA_Body Relationship_POST	-2.224	22	0.037	-0.464
TMA_TOTAL_PRE	- TMA_TOTAL_POST	-1.844	22	0.079	-0.385

Note. Student's t-test.

Tab. 1 - T Test

The only statistically significant variation datum is the one related to the Vissuto Corporeo ($t(22) = -2.224, p = 0.037$), which records a medium-low effect size (Cohen's $d = 0.464$).

Tab. 2 - Pearson correlation between the variables

A strong correlation was found between the total score of self-esteem and the total score of resilience (Pearson's 0.719). Furthermore, the sub-scale of Caregiver's Resilience appears to be in close correlation with the total score of the Autostima (Pearson's 0.781).

Discussion

The analysis of the data in the T-Test showed no significant changes in the level of self-esteem, both in the total score and in the individual sub-scales. Considering that the second self-esteem questionnaire was carried out after 8 Mental Skill Training sessions, it is plausible to find minimal variations. For example, in the study by Heydari et al. (2018), the participants supported a mental training course lasting 24 meetings, reporting significant positive changes in self-esteem and sports performance. These data, relative to self-esteem, provide only an indication of address. In this sense,

	TMA_RELPersonal _POST	TMA_CCA_ POST	TMA_Emotivita _POST	TMA_Successo_Scolasti co_POST	TMA_VitaFamiliar e_POST	TMA_Vissuto_Corpor eo_POST	TMA_TOTALE_ POST	CYRM_R_Resil ienza	CYRM_R_Resilienza_p ersonale	CYRM_R_Resilienza_c aregiver
TMA_RELProfessionali_ POST	—									
TMA_CCA_POST	0.659 ***	—								
TMA_Emotivita_POST	0.711 ***	0.654 ***	—							
TMA_Successo_Scolasti co_POST	0.528 **	0.788 ***	0.582 **	—						
TMA_VitaFamiliare_PO ST	0.364	0.464 *	0.128	0.469 *	—					
TMA_Vissuto_Corpore o_POST	0.699 ***	0.597 **	0.811 ***	0.578 **	0.056	—				
TMA_TOTALE_POST	0.831 ***	0.876 ***	0.808 ***	0.839 ***	0.565 **	0.784 ***	—			
CYRM_R_Resilienza	0.568 **	0.649 **	0.406	0.555 **	0.870 ***	0.256	0.719 ***	—		
CYRM_R_Resilienza_pe rsonale	0.301	0.402	0.188	0.337	0.796 ***	-0.067	0.436 *	0.856 ***	—	
CYRM_R_Resilienza_ca regiver	0.665 ***	0.699 ***	0.511 *	0.608 **	0.619 **	0.547 **	0.781 ***	0.776 ***	0.339	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

the data obtained in the sub-scale of the Body Relationship, which records a size of the effect (Cohen's $d = 0.464$) of medium-low entity, can be interpreted as an indication that the protocol is bringing variations in the panel of intervention, considering also what was stated by Jackson and Marsh (1986) according to which, greater sports participation can improve physical self-esteem, which in turn predicts an increase in global self-esteem. In order to draw more precise conclusions, in particular on the topic of self-esteem, it will be necessary to wait for the conclusion of the project, which consists of 14 meetings. As regards the strong correlation between the total score of self-esteem and the total score of resilience, this confirms the second hypothesis that there is a significant relationship between the two variables and lays the basis for the subsequent verification, which will be carried out at end of the intervention period, about the relationship between self-esteem and resilience on adolescent athletes, following a protocol focused on strengthening self-esteem.

Conclusions

Overall, the current data, on one hand still cannot substantiate the hypothesis that the practice of mental training has a positive influence on self-esteem, on the other confirm the second hypothesis that resilience is positively correlated to self-esteem. In particular, this result lays the foundation for verifying the relationship between sport, self-esteem and resilience that will be implemented at the end of the intervention period. The present research presents limitations constituted, first of all, by the reduced sample, but also by the lack of a control group through which to isolate the effect of mental training intervention on self-esteem. In terms of future applicability of the research results, it is our intention to broaden the panel of participants and, if the positive relationship between the mental training intervention and self-esteem is confirmed, extend the protocol to other sports both

at competitive and amateur level and, at the same time, insert a further control group of subjects who do not practice sports, to verify the impact of the variable motor activity on the relationship between self-esteem and resilience. If both hypotheses are confirmed with the largest and statistically significant sample, the data collected will be used to define self-esteem programs both in sports centers and in schools, at higher education institutions, as a support of physical education teaching.

Bibliography

- Anaut, M. (2003). *La résilience. Surmontons les traumatismes*, Paris : Nathan.
- Anthony, E.J. (1987). *Risk, vulnerability, and resilience : An overview*, In Anthony, E. J., Cohler, B. J. (Eds.), *The invulnerable child*, New York : Guilford Press.
- Arnold, R.S., Fletcher, D. (2012). *A research synthesis and taxonomic classification of the organizational stressors encountered by sport performers*, Journal of Sport and Exercise Psychology, 34.
- Baltes , P.B., Staudinger U.M., 2000, "Wisdom : A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence", American Psychological Society, 55, 122-136.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids : Protective factors in the family, school and community*, Portland (OR) : Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benetti, C., Kambouropoulos, N. (2006). *Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem*, Personality and Individual differences, 41.
- Bergamini, L., Pedrabissi, L (2003). *Validazione e taratura italiana del TMA – Test di valutazione multidimensionale dell'autostima (Bracken, BA)*, Trento, Erickson.
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., Aten, M. (2005). *High self-esteem among adolescents : Longitudinal trends, sex differences, and protective factors*, Journal of Adolescent Health, 37.
- Bonanno, G.A. (2004). *Loss, trauma and human resilience : Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events ?*, American Psychologist, 59.
- Bracken, B.A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*, Austin, TX, PRO-ED Inc.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., Beardslee, W. R. (2003). *Characteristics of resilient youths living in poverty : The role of self-regulatory processes*. Development and Psychopathology, 15.
- Bull, S.J., Shambrook, C.J., James, W., Brooks, J.E. (2005). *Towards an understanding of mental toughness in elite English cricketers*, Journal of Applied Sport Psychology, 17.
- Buss, D.M. (2000). *The evolution of happiness*, American Psychologist.
- Cohler, B.J. (1987). *Adversity, resilience, and the study of lives*, in James A. E. (Eds.), *The invulnerable child*, New York : Guilford Press.
- Coleman, J., Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence*, (Second Edition), London : Routledge.
- Connor K.D., (2003). *Development of a new resilience scale : The connor davidson resilience scale*, Depression and Anxiety, 18.
- Cramer, B. (2000). *Cosa diventeranno i nostri bambini ?*, Milano : Raffaello Cortina.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. et al. (2004). *Young people's health in context*, Health behaviour in School-aged Children (HBSC) study : international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents.
- Cyrulnik, B., (2001). *I brutti anatroccoli*, Milano : Frassinelli.
- Davis, M.C., Luecken, L., Lemery-Chalfant, K. (2009). *Resilience in common life : Introduction to the special issue*, Journal of Personality, 77.
- Deci, E. L., Ryan R.M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior*, Psychological Inquiry, 11.
- De la Rie, S., Noordenbos ,G., Donker, M., Van Furth, E. (2007). *The patient's view on quality of life and eating disorders*, International Journal of Eating Disorders, 40.
- Devoto, G. (1971). *Devoto-oli : Vocabolario della lingua italiana*, Milano : Mondadori.
- Diener ,E. (2000). *Subjective well-being : The science of happiness and a proposal for a national index*, American Psychologist, 55(1).
- Donnellan, M.B., Conger, K.J., McAdams, K.K., Neppl, T.K. (2009). *Personal characteristics and resilience to economic hardship and its consequences : Conceptual issues and empirical*

- illustrations*, Journal of Personality, 77.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K.B. (2005). *Can exercise improve self esteem in children and young people ? A systematic review of randomised controlled trials*, Br J Sports Med, 39.
- Ferron, A., Thierry, AM, Le Douarin, C, Glowinski, J. (1984). *Inhibitory influence of the mesocortical dopaminergic system on spontaneous activity or excitatory response induced from the thalamic mediodorsal nucleus in the rat medial prefrontal cortex*, Brain Res, 302.
- Fine, S.B. (1991). *Resilience and human adaptability : Who rises above adversity ?*, The American Journal of Occupational Therapy.
- Flech, F.F. (1988). *Resilience : Discovering a new strength at times of stress*, New York : Ballantine.
- Fletcher, D., Sarkar, M. (2012). *A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions*, Psychology of Sport and Exercise, 13.
- Fletcher, D., Hanton, S., Mellalieu, S.D. (2006). *An organizational stress review : Conceptual and theoretical issues in competitive sport*, in S. Hanton, & S. D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology*, Hauppauge, NY : Nova Science.
- Fredrickson, B.L. (1998). *What good are positive emotions ?*, Review of General Psychology.
- Fredrickson, B.L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology : The broaden- and-build theory of positive emotions*, American Psychologist.
- Fredrickson, B.L., Mancuso R.A., Branigan C., Tugade M. (2000). *The undoing effect of positive emotions*, Motivation and Emotion, 24(4).
- Fulgham, A. (1999). *Implementing a psychological skills training program in high school volleyball athletes*, National Undergraduate Research Clearing House.
- Gagne, M., Ryan, R.M., Bargmann, K. (2003). *Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts*, Journal of Applied Sport Psychology, 15.
- Galli, N., Vealey, R.S. (2008). *Bouncing back from adversity : Athletes' experiences of resilience*, The Sport Psychologist, 22.
- Garnezy, N. (1993). *Children in poverty : Resilience despite risk*, Psychiatry, 56.
- Gould, D.(1993). *Goal-setting for peak performance*, in J.M. Williams (Ed.), Applied Sport Psychology, 2nd ed., CA : Mayfield Publishing.
- Gould, D., Jackson S.A., Finch L.M. (1993). *Sources of stress in national champion figure skaters*, Journal of Sport and Exercise Psychology, 15.
- Gucciardi, D.F., Gordon S., Dimmock J.A. (2008). *Towards an understanding of mental toughness in Australian football*, Journal of Applied Sport Psychology, 20.
- Gucciardi, D.F., Jackson B., Coulter T.J., Mallett C.J. (2011). *The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) : Dimensionality and age-related measurement invariance with Australian cricketers*, Psychology of Sport and Exercise, 12.
- Hardy, L. Jones, JG, Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport : Theory and practice of elite performers*, John Wiley & Sons Inc.
- Heydari, A, Soltani, H, Mohammadi-Nezhad, M. (2018). *The effect of Psychological skills training (goal setting, positive selftalk and Imagery) on self-confidence of adolescent volleyball players*, Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports; 22(4).
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., Kozub, S. A. (2008). *Perfectionism and burnout in junior elite soccer players : The mediating influence of unconditional self-acceptance*, Psychology of Sport and Exercise, 9.
- Jackson, S.A., Marsh, H.W. (1986). *Athletic or antisocial ? The female sport experience*, Journal of Sport Psychology, 8.
- Jefferies, P., McGarrigle, L., Ungar, M. (2018). *The CYRM-R : a Rasch-validated revision of the Child and Yourth Resilience Measure*, Journal of Evidence-Informed Social Work.
- Jones, G., Hanton, S., Connaughton, D. (2007). *A framework of mental toughness in the world's best performers*, The Sport Psychologist, 21.
- Karatas, Z. (2011). *Self Esteem and Hopelessness and Resiliency: an exploratory study of adolescents in Turkey*, International Education Studies.
- Keyes, C.L., Lopez, S.J. (2002). *Toward a science of mental health : Positive directions in diagnosis and interventions*, in C. R. Snyder & L. S.J. (Eds.), *Handbook of positive psychology*, New York : Oxford University Press.

- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*, New York : Oxford University.
- Leary, M. R., Schreindorfer, L. S., Haupt, A. L. (1995). *The role of self-esteem in emotional and behavioral problems : Why is low self-esteem dysfunctional ?*, Journal of Social and Clinical Psychology, 14.
- Lewin, K. (1951). *Defining the "field at a given time"*, in Cartwright, D. (ed.), *Field theory in social science*, New York : Harper & Brothers.
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., Li, T. (2014). *Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment*, Personality and Individual Differences, 66.
- Locke, E.A., Latham, G.P. (1985). *The application of goal-setting to sports*, Journal of Sport Psychology, 7.
- Losel, F. (1994). *Resilience in childhood and adolescence*, Children Worldwide, 211.
- Luria, G., Torjman, A., (2009). *Resources and coping with stressful events*, Journal of Organizational Behavior, 30.
- MacNamara, A., Collins, D. (2010). *The role of psychological characteristics in managing the transition to university*, Psychology of Sport and Exercise, 11.
- MacNamara, A., Button, A., Collins, D. (2010). *The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance. Part 1 : Identifying mental skills and behaviors*, The Sport Psychologist, 24.
- MacNamara, A., Button, A., Collins, D. (2010). *The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance. Part 2 : Examining environmental and stage-related differences in skills and behaviors*, The Sport Psychologist, 24.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza : Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento : Edizioni Erickson.
- Major, B., Richards, C., Cooper, M.L., Cozzarelli, C., Zubek, J. (1998). *Personal resilience, cognitive appraisals, and coping : An integrative model of adjustment to abortion*, Journal of Personality and Social Psychology.
- Masten, A.S. (1994). *Resilience in individual development : Successful adaption despite risk and adversity*, In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in innercity america : Challenges and prospects*, New Jersey : Erlbaum : Hillsdale.
- McKay, J., Niven, A.G., Lavalley, D., White, A. (2008). *Sources of strain among UK elite athletes*, The Sport Psychologist, 22.
- Mellalieu, S. D., Neil, R., Hanton, S., Fletcher, D. (2009). *Competition stress in sport performers : Stressors experienced in the competition environment*, Journal of Sports Sciences, 27.
- Michalak, J., Teismann, T., Heidenreich, T., Strohle, G., Vocks, S. (2011). *Buffering low self-esteem : The effect of mindful acceptance on the relationship between self-esteem and depression*, Personality and Individual Differences, 50.
- Moran, A.P. (1996). *The psychology of concentration in sport performers : A cognitive analysis*, Hove, UK : Psychology Press.
- Murphy, L.B., Moriarty, A. (1976). *Vulnerability, coping and growth : From infancy to adolescence*, New Haven, CT : Yale University Press.
- Murray, L.S. (2005). *Regulating the risk of closeness : A relationship-specific sense of felt security*, Current Directions in Psychological Science, 14.
- Myers, D.G. (2000). *The funds, friend, and faith of happy people*, America Psychologist, 55(1).
- Noblet, A. J., Gifford, S.M. (2002). *The sources of stress experienced by professional Australian footballers*, Journal of Applied Sport Psychology, 14.
- Ntoumanis, N., Standage, M. (2009). *Morality in sport : A self-determination theory perspective*, Journal of Applied Sport Psychology, 21.
- Oliverio Ferraris ,A. (2003). *La forza d'animo*, Milano : Rizzoli.
- Ong, A.D., Bergeman, C.S., Boker, S.M. (2009). *Resilience comes of age : Defining features in later adulthood*, Journal of Personality, 77.
- Orth, U., Robins, R.W. (2013). *Understanding the link between low self-esteem and depression*, Current Directions in Psychological Science, 22.
- Pelletier, L., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Briere, N.M. (2001). *Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence. A prospective study*, Motivation and

Emotion, 25.

- Peterson, C. (2000). *The future of optimism*, American Psychologist, 55.
- Putton, A., Fortugno, M. (2006). *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*, Roma : Carocci Faber.
- Rees, T., Hardy, L. (2000). *An investigation of the social support experiences of high-level sports performers*, The Sport Psychologist, 14.
- Richardson, G.E. (2002). *The metatheory of resilience and resiliency*, Journal of clinical psychology.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, American Psychologist, 55.
- Roberts, B.W. (2009). *Back to the future : Personality and Assessment and personality development*, Journal of Research in Personality, 43.
- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, American Journal of Orthopsychiatry, 22.
- Rutter, M. (2007). *Resilience, competence, and coping*, Child Abuse & Neglect.
- Scanlan, T.K., Stein, G.L., Ravizza, K., (1991). *An in-depth study of former elite figure skaters : III. Sources of stress*, Journal of Sport and Exercise Psychology, 1.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology : An introduction*, American Psychologist.
- Simonton, D.K. (2000). *Creativity*, American Psychological Society, 55(1).
- Skivenes, M. Strandbu, A. (2006). *A child perspective and children's participation*, in Children, Youth and Environments, 16(2).
- Sowislo, J.F., Orth, U. (2013). *Does low self-esteem predict depression and anxiety ? A meta-analysis of longitudinal studies*, Psychological Bulletin, 139.
- Spear, L.P. (2000). *The adolescent brain and age-related behavioral manifestations*, Neurosci Biobehav rev, 24.
- Standage, M. (2012). *Motivation : Self-determination theory and performance in sport*, in S. M. Murphy (Ed.), The Oxford handbook of sport and performance psychology.
- Stoeber, J., Otto, K. (2006). *Positive conceptions of perfectionism : Approaches, evidence, challenges*, Personality and Social Psychology Review, 10.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., Stoll, O. (2007). *Perfectionism and competitive anxiety in athletes : Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection*, Personality and Individual Differences, 42.
- Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., Otto, K. (2008). *Perfectionism and achievement goals in athletes : Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals*, Psychology of Sport and Exercise.
- Stoeber, J., Becker, C. (2008). *Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players*, International Journal of Psychology, 43.
- Stouthamer-Loeber, M. (1993). *Boys' history of caretakers*, Pittsburgh : University of Pittsburgh.
- Swann, W. B., Jr., Bosson, J. K. (2010). *Self and identity*, in Gilbert, D. T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Thelwell, R.C., Weston, N.J.V., Greenlees, I.A. (2007). *Batting on a sticky wicket : Identifying sources of stress and associated coping strategies for professional cricket batsmen*, Psychology of Sport and Exercise, 8.
- Treasure, D.C., Lemyre, P-N., Kuczka, K.K., Standage, M. (2007). *Motivation in elite-level sport*, in M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, Champaign, IL : Human Kinetics.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M.B., Moffitt, T.E., Robins, R.W., Poulton, R., Caspi, A. (2006). *Low Self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood*, Developmental Psychology, 42.
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., Robins, R.W. (2003). *Stability of self-esteem across the life span*, Journal of Personality and Social Psychology, 84.
- Tugade M.M., Fredrickson, B.L. (2004). *Resilient individuals use positive emotion to bounce back from negative emotional experiences*, Journal of Personality and Social Psychology.
- Tugade, M.M., Fredrickson, B.L., L.F., B. (2004). *Psychological resilience and positive emotional*

- granularity : Examining the benefits of positive emotions on coping and health*, Journal of Personality and Social Psychology, 72(6).
- Ungar, M. (2012). Chapter 2 : *Social ecologies and their contribution to resilience*, in Ungar, M. (ed.), *The Social Ecology of Resilience : a Handbook of Theory and Practice*, New York Dordrecht Heidelberg London : Springer.
- Vanistendael, S., Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*, Paris : Bayard.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R.H.J., Engels, R.C.M.E., Goossens, L. (2013). *Low self-esteem as a risk factor for loneliness in adolescence : Perceived – but not actual – social acceptance as an underlying mechanism*, Journal of Abnormal Child Psychology, 41.
- Vealey, R. S. (1986). *Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation : Preliminary investigation and instrument development*, Journal of Sport Psychology.
- Vealey, R.S., Hayashi, S.W., Garner-Holman, M., Giacobbi, P. (1998). *Sources of sport-confidence : Conceptualization and instrument development*, Journal of Sport and Exercise Psychology, 20.
- Wagnild, G.M., Young, H.M. (1993). *Development and psychometric evaluation of the resilience scale*, Journal of Nursing Measurement.
- Werner, E., Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds : High risk children for birth to adulthood*, Ithaca (NY) : Cornell University Press.
- Weston, J. V., Thelwell, R.C., Bond S., N.V. (2009). *Stress and coping in single-handed round-the-world ocean sailing*, Journal of Applied Sport Psychology, 21.
- Wolin, S.J., Wolin, S. (1993). *The resilient self* (Edizione Italiana Jaca Book Milano 2001 ed.). New York: Villard.
- Woodman, T., Hardy, L. (2001). *A case study of organizational stress in elite sport*, Journal of Applied Sport Psychology, 13.
- Zautra, A. J. (2009). *Resilience : One part recovery, two parts sustainability*, Journal of Personality, 77.

Annie Lasne
Marie-Pascale Guyon

Université de Franche-Comté, IUT Belfort-Montbéliard - France

Rebondir à l'université : quand l'école répare les blessures de l'école

(Atelier de communications C16)

Introduction

Le Département Carrières Sociales de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de Belfort-Montbéliard accueille près de 200 étudiants bacheliers sur les deux années du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). La formation y est professionnalisante et vise les métiers de l'animation sociale et socioculturelle. Interrogés à la rentrée 2018 sur leur scolarité antérieure à l'entrée en DUT, près de 25% des 140 répondants de 1^{ère} et 2^{ème} année déclarent l'avoir très mal vécue et l'expliquent majoritairement par la peur de l'échec et de décevoir leurs parents et leurs enseignants, le manque d'encouragement, notamment de la part des enseignants, le jugement de leurs pairs et des enseignants ainsi que la perte de confiance en soi. Deux raisons principales ont justifié leur choix initial d'études supérieures courtes : la volonté d'entrer rapidement sur le marché du travail et le refus des études longues supposées rébarbatives et hors de portée. Au demeurant, chez les étudiants de 2^{ème} année, 80% affirment avoir acquis une vision plus positive des études qu'à leur entrée et une confiance plus affirmée en leurs compétences. Ajoutons que plus de 90% des diplômés poursuivent leurs études, d'une année pour la majorité, mais également en master pour un nombre qui va croissant.

Face à ce constat, répété année après année, de « revirement » d'un subi scolaire à la capacité à se projeter dans les études, nous nous sommes intéressées aux étudiants aux trajectoires scolaires les plus emblématiques de rebond, à ces étudiants ayant vécu des traumatismes scolaires antérieurs au DUT les plaçant en quasi-rupture avec l'école, mais qui, à l'issue des deux années à l'IUT, ont manifesté la capacité à aller de l'avant et l'ont confirmée quelques années après leur sortie de la formation.

Cadre théorique

Le fracas par l'école

Selon Terr (1991), Les traumatismes subis au cours de l'enfance ou de l'adolescence sont de deux types. Le premier type est lié à la surprise, les traumatismes interviennent en raison d'un événement soudain et brutal. Le second type concerne la survenance multiple, les traumatismes sont alors le résultat d'événements répétés et insidieux.

Dans le cadre scolaire, les situations de trauma les plus fréquentes provoquent des traumatismes de type II. La moquerie, le rejet, l'humiliation, le dénigrement, agissent quotidiennement et produisent des effets traumatiques cumulatifs.

L'intensité émotionnelle d'un contexte traumatique dépend avant tout de la perception du sujet et de ses capacités défensives qui articulent des ressources internes et des ressources de l'environnement relationnel et socio-affectif. « C'est la 'subjectivité' et non les aspects objectifs qui peuvent rendre compte du caractère traumatique d'une situation donnée » (Anaut, 2005, p. 8). Il n'empêche que l'école elle-même constitue un système organisationnel, structurel et pédagogique qui peut générer ou, a contrario, contrer ou limiter ces situations aversives.

Naturellement, un sujet soumis à un fracas cherche à dépasser la situation d'anéantissement. Plusieurs voies existent (Pourtois et al., 2012). Il peut opter pour des mécanismes d'adaptation. Ainsi, on parle d'accommodation quand le sujet tait sa souffrance et renonce à toute forme d'épanouissement. On parle de motivation à l'accomplissement quand le sujet s'investit de manière inattendue et spectaculaire dans l'action et développe notamment ses compétences cognitives, mais sans projet d'épanouissement dans la durée. On parle enfin de clivage lorsque le sujet fractionne sa personnalité, une partie accepte la réalité traumatique tandis que l'autre partie continue de la dénier. Dans tous ces cas précis, les stratégies permettent de composer momentanément avec le traumatisme, mais risquent d'affecter à long terme le développement du sujet.

Le sujet peut aussi initier d'autres processus réactifs qui vont le conduire, soit à poursuivre son développement, soit à construire un néo-développement, mais dans ce dernier cas, en renonçant à certaines dimensions d'épanouissement. Ainsi, lorsque le sujet fait preuve de résistance, cela signifie qu'il a réussi à réduire les effets délétères du trauma et qu'il poursuit son développement comme s'il n'avait pas été affecté. A l'opposé, en cas de désistance, le sujet délaisse une ou plusieurs sources de développement en n'engageant pas les pans de sa personnalité qui, selon lui, le fragiliseraient. Enfin, il y a désilience lorsque le sujet construit un néo-développement, mais en renonçant à toute perspective d'épanouissement psychosocial positif, ce qui peut conduire à une profonde désocialisation et à l'absence totale d'émancipation.

Le processus de résilience

Si le sujet entre dans un processus de résilience, le développement identitaire peut à nouveau se réaliser à travers la satisfaction des besoins psychosociaux. Quatre conditions sont nécessaires et suffisantes pour identifier un processus de résilience (Pourtois et al., 2012, p. 8) :

- L'identification par le sujet lui-même d'un trauma ou la perception d'un fracas
- La mise en place de stratégies de résistance ou de désistance (dynamique de lutte)
- Un potentiel de développement préservé (se développer conserve un sens)
- Une propension à un épanouissement original (l'identité n'est pas totalement fracassée)

Le modèle théorique des douze besoins psychosociaux (Pourtois et Desmet, 1997) s'avère alors très utile pour repérer les éléments du développement psychosocial d'un individu résilient. Grâce à cet instrument, « il devient possible d'évaluer la manière dont l'individu parvient à exprimer ses besoins affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs, en vue de se constituer une identité à travers les processus d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie et d'idéologie qui favorisent l'épanouissement et l'inscription au sein d'une communauté humaine avec laquelle le sujet partage un ensemble de valeurs. » (Pourtois et al., 2012, p. 10).

Faire preuve de résilience a pour conséquence pour la personne concernée de manifester « sa capacité à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères et/ou répétés ». (Définition de Pourtois et al. (2010), version augmentée de la définition proposée par Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik (2001).

Bernard (2011, p. 116) dresse le bilan suivant : « la notion de rebondissement face à l'adversité est une des conséquences, caractéristique de la Résilience (Hawley, 2000 ; Joubert et Raeburn, 1998 ; Poilpot, 2003). Ainsi, il doit y avoir croissance de l'individu. En effet, après qu'il y a eu Résilience, il faut qu'il y ait une augmentation des ressources personnelles, une amélioration des habiletés de résolution de problèmes et de capacité à rechercher de l'aide ainsi qu'un plus grand sentiment de contrôle (Kulig, 2000). »

La réparation par l'école

La résilience est un processus multifactoriel issu de l'interaction entre l'individu et son environnement, comprenant des variables internes au sujet (structure psychique, personnalité, mécanismes défensifs...) et des variables externes (caractéristiques de l'environnement socio-affectif) (Anaut, 2005). Or, en dehors de la famille, l'institution scolaire représente un des plus riches creusets de ressources externes pour l'individu.

A l'école, les facteurs de protection peuvent être basés sur les liens amicaux noués avec les pairs, sur les contacts positifs entretenus avec un adulte et sur la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou la construction de liens sociaux. Ainsi, on peut considérer que le rôle de l'institution scolaire dans le processus de résilience est majeur. D'une part, l'école peut permettre au jeune de trouver des étayages multiples, de vivre des expériences positives diversifiées, de construire des relations sociales et affectives de qualité avec des pairs, des enseignants..., de trouver des repères identificatoires, des modes de revalorisation narcissique. D'autre part, le domaine scolaire offre la possibilité de trouver, en particulier auprès des enseignants, des tuteurs de « développement », voire de « résilience », qui contribuent à favoriser le processus de résilience (Anaut, 2006). C'est encore, à travers la consistance, la disponibilité et la permanence des liens proposés que le réseau social, mis à la disposition du sujet au sein de l'école, exerce une influence favorable sur son développement (Pourtois et al., 2012).

En outre, si l'on souhaite favoriser la résilience de chacun, la qualité de l'environnement scolaire est à promouvoir plutôt que de miser sur les gestes isolés de quelques-uns. En ce sens, le modèle du climat scolaire présenté par Tagiuri (1968) nous indique qu'une école résiliente porte son action sur au moins quatre composantes : l'écologie (ressources physiques et matérielles), le milieu (élèves et enseignants), le système social (modes d'interaction entre personnes) et la culture (valeurs et normes, orientations, enseignement et apprentissage). Chacune de ces dimensions contribue à constituer des facteurs de risque ou de protection à partir de leurs interactions.

Enfin, c'est aussi grâce à l'existence du sentiment d'efficacité collective (le SEC représente la perception partagée par les membres d'un même groupe de « la capacité de performance d'un système social dans son ensemble » (Bandura, 1997, p. 469)), que l'ensemble des pratiques des intervenants va être orienté. C'est parce que le groupe d'acteurs scolaires croit aux efforts de l'ensemble de l'école que celui-ci aura un effet positif sur les élèves.

Problématique et méthodologie

La recherche présentée ici interroge les processus qui contribuent, dans le cadre du DUT, au développement de la capacité du jeune à rebondir avec les autres. Nous nous sommes particulièrement attachées à identifier les facteurs et leurs interactions qui viennent soutenir le processus de résilience.

Nous avons fait l'hypothèse que ces facteurs étaient à rechercher dans les situations qui permettaient au jeune de satisfaire ses besoins psychosociaux tels que définis par Pourtois et Desmet (1997). Et plus que des facteurs isolés, nous prévoyions de repérer des configurations de facteurs empruntant aux quatre domaines du développement : affectif, cognitif, social et conatif.

Neuf anciens étudiants, sortis a minima depuis deux ans de la formation DUT, ont été entretenus. Ces étudiants ont été choisis pour avoir tous vécu un rebond manifeste dans leurs études à l'occasion de leur passage en IUT.

Ils ont entre 22 à 37 ans au moment de l'enquête, en emploi ou en études. Ils sont originaires de différentes régions françaises.

Six enquêtés sont titulaires d'un baccalauréat général, un d'un baccalauréat technologique et deux d'un baccalauréat professionnel agricole.

Cinq sur neuf ont engagé des études universitaires avant d'entrer à l'IUT : trois d'entre eux sur deux années et deux d'entre eux sur une année. Quatre étudiants sur les cinq précédents ont travaillé une année entre la fin de leurs premières années d'études supérieures et l'entrée en DUT.

Un sur neuf s'est inséré professionnellement directement après l'obtention du DUT. Quatre sont en emploi après avoir obtenu une licence professionnelle (trois années). Trois terminent un Master 2 et un prépare un doctorat au moment de l'enquête.

Les enquêtés ont été soumis à des entretiens semi-directifs structurés de manière à identifier, d'une part le fracas subi, ses caractéristiques ainsi que le point de rebond, et d'autre part, les facteurs et configurations tuteurs de résilience repérés dans la formation par les enquêtés.

Pour les deux types d'informations recherchées, les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu, chacune adossée à un outil prenant appui sur le modèle des indices et indicateurs de développement posttraumatiques développé par Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012).

Le premier outil a permis d'identifier, au travers de la narration du parcours du répondant, la présence ou l'absence d'indicateurs de développement aux différentes étapes vécues. Le second outil a permis d'identifier, au travers des situations identifiées par le répondant comme génératrices de développement, les besoins psychosociaux satisfaits et les facteurs de développement responsables de cette satisfaction.

Éléments de discussion

La construction du fracas

Pour tous les répondants, le fracas observé est un fracas scolaire qui ne trouve pas ses origines dans un ou des événements clairement identifiés, mais dans le vécu au long court de l'institution scolaire. Ce fracas semble s'être constitué au fil de l'expérience scolaire en raison de facteurs liés à la structure même du système d'enseignement et à son organisation : place de l'apprenant, rapport aux enseignants, sens des disciplines enseignées, valeurs véhiculées.... C'est ainsi dans la banalité du quotidien, dans son ordinaire, que s'est façonné progressivement et inexorablement le traumatisme. Plus qu'un malaise ou un différend, l'exposition prolongée à ces situations aversives a provoqué chez les enquêtés une profonde atonie et apathie scolaires. D'une scolarité plutôt réussie à l'école primaire et en début de collège, les enquêtés témoignent de leur manque d'intérêt croissant, jusqu'à la perte complète de sens « Plus envie de se lever le matin, plus aucune raison ». En fin de lycée, tous mettent cependant en place des stratégies réactives, entre résistance et désistance : absentéisme chronique, affrontement avec les enseignants, hypocrisie assumée mais douloureuse, conduites à risques...

Paradoxalement, la situation de fracas réel que vivent les enquêtés dans le domaine scolaire apparaît en contradiction avec leur appétence intellectuelle. Tous affichent de la curiosité : « pas assez d'approfondissement en cours », « pas la possibilité de débattre avec les profs », « pas de hauteur de vue » et beaucoup sont très actifs, voire engagés dans la vie scolaire : membres du Conseil de la Vie Lycéenne (CVL), en demande forte de stimulation intellectuelle.

De surcroît, pour la grande majorité d'entre eux, le vécu scolaire en décalage avec ce qu'ils vivent dans les autres domaines de leur vie. Beaucoup bénéficient de soutien ainsi que d'une bonne entente familiale et vivent des relations sociales avec leurs pairs et les adultes socialement satisfaisantes. Pour autant, aucun ne cherche à oublier sa frustration scolaire en investissant ces réussites. Aucun

même ne pointe le décalage. Les répondants expriment le vide qu'ils ressentent du côté scolaire, et cette souffrance prend le pas sur les réussites des autres domaines. Quel que soit le comportement défensif qu'ils adoptent, et sans s'en rendre compte, ils ne rejettent pas l'école mais militent pour une autre école.

Rupture et rebond

Pour tous, l'orientation de fin de terminale fut vécue comme un passage douloureux. L'incertitude était immense et les répondants avaient conscience de l'enjeu. La difficulté était d'autant plus grande qu'ils se trouvaient tous dans la situation où la perte de sens scolaire subie ne leur avait pas permis d'anticiper cette étape. La stratégie de survie mise en place concernait la vie au quotidien et n'avait pas laissé la place à la construction d'un avenir scolaire.

Du côté des quatre bacheliers qui intègrent directement l'IUT, le choix d'orientation répond à une double injonction, celle des parents qui poussent le jeune à poursuivre ses études et la sienne propre qui est de sortir le plus rapidement possible du système scolaire.

Pour les cinq autres répondants, la période d'orientation ne constitue pas un élément de rupture avec ce qui a été vécu antérieurement. Tous entament des études générales à l'université. Ils font ce choix en conformité avec le modèle sociétal de poursuite d'études, appuyé parfois par les familles, mais souvent décidé en autonomie. Il s'agit pour tous d'un choix de facilité : un domaine dans lequel le répondant pensait avoir un intérêt ou une qualité. Dans les faits, l'ensemble des choix faits a conduit inconsciemment à une prolongation de la souffrance initiale, jusqu'à la porter à son paroxysme.

Les premières années d'études supérieures ont été vécues par les étudiants concernés comme des années d'errance, de chute. L'anomie et l'apathie scolaires se sont accrues et l'estime de soi s'est, en outre, dégradée. Chez tous les répondants, la prise de conscience de la situation vécue s'est faite brutalement par trop de souffrance. Tous disent avoir soudainement décidé que leur situation devait changer, qu'il fallait arrêter là l'expérience tentée, car trop en décalage avec leur aspiration profonde à vivre autre chose. Le sursaut a donc eu lieu grâce à l'identification du traumatisme et à un potentiel de développement progressivement endormi, mais préservé ainsi qu'à une propension à l'épanouissement restée latente. A partir du point de rupture, ces enquêtés ont réagi par l'action : arrêt brutal des études et entrée en emploi, volontariat de service civique, bénévolat.... Cette période d'activité a été mise à profit pour construire, là aussi activement, un projet de réorientation (expériences dans différents domaines, rencontres diversifiées...). A l'issue de cette période, tous ont envisagé leur venue en DUT comme une hypothèse viable. Aucun n'a évoqué l'existence d'un plan de rechange au cas où ils n'auraient pas été admis dans la formation.

Facteurs de développement du processus de résilience

Au travers des discours des enquêtés, on peut identifier deux temps forts dans le cursus du DUT qui ont été essentiels dans le soutien du processus de résilience. Ces deux temps ont une temporalité très différente. Le premier temps est ponctuel et relève d'événements précis. Le second couvre la période des deux années d'étude et a trait à une expérience de vie quotidienne.

La reconnaissance mutuelle

Les événements qui scellent la conviction des enquêtés qu'un nouveau départ est possible consistent en l'épreuve de sélection à l'entrée du DUT et en l'accueil des étudiants lors des Journées Portes Ouvertes (JPO) de l'établissement et/ou des journées de rentrée. Tous les enquêtés rendent compte d'une sorte de révélation qui se serait manifestée à ces moments précis. D'une part, ces rencontres ont été systématiquement vécues comme une occasion de reconnaissance. Pour la première fois, les enquêtés rapportent avoir eu le sentiment d'être à leur place, d'être écoutés et compris dans les

questionnements (scientifiques, sociétaux, humains) qui les animaient, d'entrer en résonance avec le milieu dont ils briguaient l'entrée : « j'étais intéressé et je les intéressais ». D'autre part, ces événements ont été associés à un fort sentiment d'avoir de la valeur et d'avoir été choisis en fonction de cette valeur, puis au-delà, d'être attendu pour sa personnalité entière : « j'ai eu le sentiment d'être accepté pour mes qualités et mes défauts ».

Le soutien dans la durée

Interrogés à propos des situations vécues dans le cadre de la formation DUT qui leur ont permis de modifier progressivement leur rapport aux études et d'envisager un futur universitaire, les enquêtés ont, sans hésitation, identifié plusieurs leviers. Pour chacun, le tableau ci-après (tableau 1) précise les domaines de développement concernés ainsi que les modifications d'attitudes opérées, repérées par les acteurs eux-mêmes.

Tableau 1 : Leviers et facteurs de développement et modifications d'attitude liées

Leviers et facteurs de développement	Domaine	Modifications
Occasions de stimulation intellectuelle par l'interaction, le débat, l'argumentation. Occasions de développement de l'esprit critique. Mise en situation de vivre une démarche de réflexion itérative : expression, mise en question, découverte de nouveaux savoirs. Situations vécues à l'occasion de cours.	Cognitifs et conatifs	Nouveau rapport à l'apprentissage : un apprentissage-plaisir. Se sentir acteur de ses apprentissages.
Situations d'engagement professionnel réel, de mise en responsabilité, de confiance accordée. Situations vécues à l'occasion de projets tuteurés, stages, engagements associatifs.	Cognitifs, sociaux et conatifs	Développement de compétences professionnelles. Développement de la confiance et de l'estime de soi.
Sens social des enseignements articulé au sens social de sa propre vie. Situations vécues à l'occasion de cours.	Cognitifs et conatifs	Sentiment de construire sa vie d'homme. Sentiment de pouvoir contribuer à « changer le monde ».
Partage enthousiaste et bienveillant avec les pairs, tout particulièrement à propos des centres d'intérêts et des démarches intellectuelles. Situations vécues dans le cadre de la vie étudiante dans l'établissement.	Cognitifs et sociaux et affectifs	Développement d'un sentiment d'appartenance collective et d'une reconnaissance individuelle.
Découverte de figures du professionnalisme : intervenants et enseignants marquants par ce qu'ils donnent d'eux-mêmes, leur engagement, le sens de leur démarche.	Cognitifs et conatifs	Nouveau rapport au savoir Nouvelle représentation du professionnel
Accompagnement de la personne, plus que de l'étudiant : proximité, rigueur, bienveillance, exigence, encouragement, lucidité.	Conatifs, affectifs et sociaux	Développement de la confiance en soi, dépassement de soi. Développement de l'objectivation et du raisonnement.

Configurations tutrices de résilience

Plus que des facteurs relevant d'un domaine de développement unique, les enquêtés identifient des facteurs complexes qui satisfont toujours simultanément plusieurs besoins. Le cognitif est ainsi souvent indissociable du conatif, de l'affectif ou du social.

Les facteurs répertoriés dans l'analyse sont évoqués par les enquêtés avec un ordre de priorité qui suit l'ordre de présentation. L'importance accordée à la dimension intellectuelle est frappante. Même

dans le cadre des relations humaines avec les pairs ou les enseignants, le plaisir de se retrouver est au moins autant lié aux dimensions cognitive et conative qu'aux dimensions sociale et affective.

Systématiquement, tous les enquêtés mentionnent l'ensemble des facteurs répertoriés dans le tableau 1. Plus que des facteurs isolés ou principaux, ils définissent une configuration de facteurs et c'est de ces facteurs et de leur interaction que le processus d'accompagnement se construit. Les répondants l'expriment à leur manière en résumant « c'est un tout, un véritable terreau », « tous les aspects sont nécessaires : humain, intellectuel, social, valeur ».

Enseignements et préconisations

Les résultats établis permettent de battre en brèche certaines représentations, parfois bien ancrées, à propos des missions de l'enseignement supérieur.

Un premier enseignement a trait à l'illusion du bienfondé, en matière d'éducation, de cantonner le champ d'intervention des enseignants au domaine cognitif. Visant le rationnel et l'universel, les enseignants se privent souvent de l'affectif et du conatif alors qu'ils pourraient les mobiliser au service de l'apprentissage. La séparation des domaines est apparue clairement être un des points de reproche fait au système secondaire par les répondants. A l'opposé, on a pu voir, dans leurs narrations de la période de DUT, comment l'école qui combine les registres, pouvait devenir le lieu où la relation à l'autre s'organise autour du savoir. Plus généralement, cette configuration de facteurs de développement articulant différents domaines, pourrait être une alternative intéressante face à des modes plus classiques de prises en charge des étudiants dits en difficulté, qui reposent traditionnellement sur un renforcement méthodologique ou disciplinaire.

Un second enseignement nous invite à dépasser les critiques classiques opposées à l'enseignement universitaire : trop de théorie / pas assez de pratique ; trop d'intervenants enseignants / pas assez de professionnels ; trop de cours / pas assez de stages. La demande des enquêtés ne se situe pas en ces termes, mais au niveau du rôle d'acteur qu'ils peuvent réellement prendre. Il s'agit moins d'un problème de dosage entre savoirs scientifiques et issus de l'expérience que de la capacité à offrir des espaces de construction de soi, dans son entièreté de personne, à une période de la vie où les jeunes en ont besoin. Les étudiants réclament de la stimulation intellectuelle, affective, conative et sociale par la mise en question, la mise à l'épreuve d'idées et par l'accompagnement. C'est donc la signification que prennent les études pour le jeune qui va lui permettre de se réparer. En concordance avec ce que nous indique Pourtois et ses collaborateurs, « L'école devrait permettre d'apprendre à penser, à réfléchir à ses modalités de pensée, à analyser ses erreurs, à planifier, à devenir autonome et créatif et recevoir des messages restaurant une image positive de soi afin de voir éclore le plaisir d'apprendre » (Cyrułnik et al., 2007, p. 429). Quant à l'enseignant, il aurait tout intérêt de quitter son statut de transmetteur du savoir et, persuadé que grâce à lui, le jeune va se développer, amener l'étudiant à apprendre comment se servir du savoir (Feuerstein, 1979). L'enseignant serait alors un médiateur : enseignant-éducateur-animateur, un facilitateur de l'accès à la culture.

Un dernier enseignement nous conduit à reconnaître que ces configurations scolaires favorables au développement pourraient bien être fragiles et uniques car elles reposent essentiellement sur des dynamiques humaines, inscrites dans un contexte spécifique, bien plus qu'organisationnelles. La modélisation puis la reproductibilité s'en trouvent, de fait, rendues délicates.

Bibliographie

- Anaut A. (2006), L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, vol. 3 n° 63 pp. 30-39.
Bernard M.-J. (2011), Le talent résilience. Quand une épreuve donne du sens à toute une vie, *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 17, n° 41, pp. 107-118.

- Anaut A. (2005), Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en Soins Infirmiers*, n° 82, pp. 4-11.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy. The exercise of Personal Control*. New York, Freeman.
- Bernard M.-J., (2011), Le talent « résilience ». Quand une épreuve donne du sens à toute une vie. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 17 n° 41, pp. 107-118.
- Cybulnik B. et Pourtois J.-P. (2007), *Ecole et Résilience*, Paris, Odile Jacob.
- Cybulnik B. et Anaut M. (2014), *Résilience. De la recherche à la pratique, 1er Congrès Mondial sur la Résilience*, Paris, Odile Jacob.
- Feuerstein, R., Rand, Y. et Hoffman, M. (1979), Cognitive modifiability in retarded adolescents : effects of Instrumental Enrichment. *American Journal of Mental Deficiency*, n° 83, pp 539-550.
- Manciaux M. (2001), La résilience. Un regard qui fait vivre, *Etudes*, vol. 10, tome 395, pp. 321-330.
- Pourtois J.-P., Humbeeck B. et Desmet H. (2012), *Les Ressources de la Résilience*, Paris, PUF.
- Pourtois J.-P. et Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.
- Tagiuri, R. et Litwin G.H. (1968), *Organizational Climate, Exploration of a Concept*. Harvard University, Law School.
- Terr, L.-C. (1991), Childhood Traumas : An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, n° 148, pp. 10-20.

Roland Gaëtan
Monique Gaëtan

Université de Toulon Sud Var, France

Le Lycée, vecteur d'une possible résilience

(Atelier de communications C17)

Introduction

Nous avons mené, en Lycées (2009-2017), une Recherche-Action ancrée sur la Théorie de l'Attachement (J. Bowlby, B. Cyrulnik, M. Delage, A. et N. Guedeney, B. Pierrehumbert, Y. Wiert) éclairée par les Neurosciences (A. Damasio). Cette théorie, qui induit une conception holistique de l'élève, s'intègre dans la Théorie de l'Evolution.

Au regard des résultats obtenus, il a semblé nécessaire, voire incontournable de tenter de développer les Confiances, et en particulier la Confiance Elèves-Professeurs.

Il ne s'agit pas de rendre compte de l'ensemble de ces Recherches-Actions, mais de présenter Sentiment de Sûreté et Confiances en tant que vecteurs d'une possible résilience au Lycée.

1. Points théoriques

1.1. Comprendre la résilience

A l'origine, une blessure, un trauma. La blessure est souvent brutale, mais peut être insidieuse et répétitive ; elle entraîne un état de sidération, crée un état d'agonie psychique. L'être se sent seul au monde. Il y a perte absolue de protection interne et externe, avec risque de détruire la confiance en l'autre, aussi". (H. Romano, communication orale, Marseille, 2016). C'est le traumatisme dans lequel la mémoire se fige. Dans une conception holistique de l'être humain, le traumatisme atteint, perturbe, ou éteint tout ou partie des composantes biologique, psychologique, sociale de l'individu, et ce, de façon différenciée pour chaque personne.

La Résilience est une "capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative" (B. Cyrulnik, Un merveilleux malheur, Paris, Odile Jacob, p. 8). La résilience, dont les trajectoires peuvent être diverses, permet de réamorcer puis de construire un nouveau chemin de vie, différent de celui qu'il eût été. Le chemin est en partie observable mais le processus de résilience ne l'est pas.

Toute la famille peut être impactée par un traumatisme : "la résilience dans la famille signifie qu'après les dégâts causés, il est possible de rétablir une certaine harmonie, un certain épanouissement, l'éducation et l'adaptation sociale des enfants, tout cela au prix d'innovations et du déploiement de capacités créatives" (M. Delage, La Résilience Familiale, Paris, Odile Jacob, p. 81).

De nombreux auteurs insistent sur l'idée que la résilience n'est pas possible sans l'autre, sans la relation, sans l'intersubjectivité. Et la famille, tout comme l'école, par leurs dimensions sociales, peuvent constituer un support à la résilience. Pour autant, "la résilience, ce n'est jamais fini. On peut simplement dire : ils présentent certains éléments qui font penser qu'ils sont engagés dans un processus de résilience". (M. Delage, communication orale, Marseille, 2016). Et si, dans le traumatisme, la mémoire se fige, la résilience est une capacité à remanier la mémoire (A. Lejeune, communication orale, Marseille, 2016).

Par ailleurs, I. Chaudieu, neurobiologiste (Inserm Montpellier, "Troubles post-traumatiques", communication orale, Marseille 2016) rapporte les résultats de Santé Publique, et propose que des facteurs de protection tels que la perception positive de soi, la cohésion familiale, la compétence sociale, les ressources sociales, la structure personnelle (flexibilité émotionnelle et cognitive, souplesse dans le comportement), la capacité à planifier l'avenir (autant de compétences inhérentes à un développement sécurisé que nous abordons dans le paragraphe concernant l'attachement) permettent de dépasser les troubles post-traumatiques.

Ainsi, la résilience concerne l'être dans toutes ses dimensions et ne peut être pensée que de façon systémique et dans un déroulement temporel. Retenons l'importance des ressources de la personne, de l'environnement social et humain dans lesquels nous pouvons inclure les tuteurs de résilience (B. Cyrulnik, M. Delage, H. Romano) et les situations intellectuelles, artistiques, culturelles (B. Cyrulnik, Un merveilleux malheur, Paris, Odile Jacob, 2002).

1.2. La théorie de l'attachement

(1) L'attachement

Il a été compris par Bowlby, comme un système motivationnel de protection sélectionné par l'évolution, permettant d'obtenir la proximité physique d'une figure de soin dans la petite enfance. C'est par la satisfaction de ce besoin de protection que naît l'attachement sécurisé. L'enfant "perçoit" intuitivement qu'il peut compter sur une ou des figures de soins en cas de besoin et cela lui permet d'explorer l'environnement. Ainsi, les capacités d'apprentissage sont corrélées à la qualité de l'attachement. Pour autant, il est possible pour l'enfant de construire plusieurs attachements (dès 1951, pour Bowlby, l'attachement multidimensionnel est le plus protecteur) de sorte que les "rapports au monde" que l'enfant construit, représentés par les Modèles Internes Opérants sont composites. L'Attachement est en mouvement, se construit tout au long de la vie et on peut y relever des "périodes sensibles" au cours desquelles des remaniements sont favorisés.

(2) L'adolescence constitue une "période sensible"

Si les adolescents qui ont construit dans leur enfance un attachement sécurisé abordent ces enjeux avec des affects plus positifs, une attention meilleure, une plus grande curiosité, de meilleures capacités d'apprentissage, "un attachement sécurisé n'est pas une garantie pour la vie. Il facilite simplement l'étape ultérieure du développement et permet de garder une stabilité interne avec des défenses positives au cours des remous de l'adolescence" (B. Golse cité par B. Cyrulnik, Le murmure des fantômes, Paris, Odile Jacob, 2006, p. 172). Relevons qu'en fonction de différents facteurs (accident de la vie, rencontres...) certains adolescents insécures peuvent devenir sécurisés et inversement.

L'adolescent explore de nouvelles relations et peut construire de nouveaux attachements : la composante exploratoire de l'attachement est activée et retient particulièrement notre attention. L'exploration interne se définit comme l'exploration des émotions, en particulier des émotions négatives liées aux apprentissages (impuissance, perte de contrôle, échec, alarme devant l'inconnu). L'exploration externe se définit comme la capacité à s'ouvrir aux relations avec les pairs, avec les autres adultes, et la capacité à créer des liens avec les figures d'attachement auxiliaires" (Pérouse de Montclos, Mintz, in Guedeney, L'Attachement, concept et applications, Masson, 2008, p. 78.).

(3) Dans un contexte scolaire

Plutôt que d'Attachement, nous parlerons du Sentiment de Sécurité (certains utilisent le terme "Sentiment de Sécurité"), expression lisible de l'attachement. Nous décrirons le Sentiment de Sécurité (SDS) comme un état de sécurité intérieure, qui se traduit par une sérénité ressentie, qui permet régulation des émotions et mentalisation et qui, tout à la fois, favorise ouverture et disponibilité à la

curiosité intellectuelle et à la vie relationnelle, et à aller vers l'avenir, vers ce qu'on ne connaît pas, à prendre des "risques". De façon concrète, cette "sûreté" à l'adolescence se traduit par : être bien avec, pouvoir compter sur, être en capacité de porter attention à l'autre, de venir en aide, de recevoir de l'aide, être en capacité de faire confiance. Ainsi, le Sentiment de Sûreté est associé à la confiance : confiance en soi, confiance en l'autre, confiance en la vie.

1.3. Relations entre attachement et résilience

Les processus de résilience et ceux de l'attachement sécuritaire auraient des aspects similaires : "les mécanismes de défense le plus souvent retrouvés chez des adultes épanouis étaient les mêmes que ceux que l'on pouvait noter dans une population d'enfants résilients maltraités." (B. Cyrulnik, Un merveilleux malheur, Paris, Odile Jacob, p. 83).

Fonagy (2001, 2004), Anaut (2003), cités par N. Demogeot (Thèse Psychologie, Université Nancy 2 "Echec scolaire et problématique d'attachement", 2009) notent eux aussi un lien entre résilience et qualité de l'attachement. Les possibilités de mentalisation, d'empathie, les relations favorables y auraient une place déterminante (M. Anaut, B. Cyrulnik, M. Delage...). Le travail de mentalisation est important pour M. Delage, la mise en récit et l'empathie précieuses pour B. Golse, M. Anaut. Toutes ces dimensions favorisent la résilience, participent d'une spirale positive encore renforcée par le contexte social environnant -adultes comme pairs- en capacité de soutenir, d'entourer, d'écouter, d'être eux-mêmes en empathie. (B. Cyrulnik, M. Delage).

→ Constitutifs de la construction de l'attachement comme de la résilience, les processus et composantes précités sont similaires (ceci est en accord avec I. Chaudieu, § 1;1.2). Et la relation est nécessaire.

2. Au lycée

2.1. L'école s'intègre dans une société

L'objectif de L'Ecole, en France, est la formation de l'élève. Entendons par "formation" l'acquisition des connaissances, des compétences, de la culture et de ses valeurs morales, et aussi l'appropriation des outils pour développer tous ces domaines : leur apprendre à observer, à décrire, à comprendre comment ils fonctionnent, à déterminer des objectifs et les moyens pour les atteindre.

L'élève passe pour le moins six heures par jour à l'école, et ce n'est que très récemment que les notions de bien-être et de bienveillance font partie des préconisations (*Guide pour une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves* Ministère de l'éducation nationale, 2014) et recherches (Mission bien-être et Santé des jeunes, M.R. Moro, J.L. Brisson, 2016) dans la vie scolaire en France. Dans le monde du Lycée, on parle peu d'intimité ou d'affectivité (aussi, par précaution, nous avons choisi le terme de "Sentiment de Sûreté" plutôt que celui d' "Attachement").

Il est probable que certains élèves vivent ou ont vécu des situations entraînant un traumatisme non "résilié" et ignoré des enseignants. D'autant que, pour I. Chaudieu (communication orale Marseille, 2016) les résultats de Santé Publique révèlent que 30 % à 50 % de la population dans son ensemble a un risque de vivre quelque chose de très grave, 14 % avec risque de trouble post-traumatique, et 8 % avec risque de trouble post-traumatique avec dépression. Et 58,3 % des personnes traumatisées seraient résilientes au sens psychiatrique. Par ailleurs, la vie à l'Ecole peut probablement générer des blessures chez des enfants fragiles, à travers, entre autres, le harcèlement ou les échecs à répétition.

2.2. Vie à l'école et résilience

"Seuls 15 % des enfants victimes de leur milieu familial trouvent le moyen de se reconstruire grâce à leur environnement scolaire", et pourtant l'école est parfois "comme le signe de l'espoir d'un renversement de destin... processus résilient... aide à la réalisation d'une reconstruction" (W. Lahaye, D. Burrick "La Résilience Scolaire, entre Destin et Destinée" in "Ecole et Résilience", B. Cyrulnik, J.-P. Pourtois, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 107).

L'Ecole peut être un lieu de protection et les interactions affectives, entre pairs particulièrement, peuvent offrir un soutien. L'enfant ou l'adolescent peut aussi trouver, auprès des adultes, des modèles d'identification. Et la culture, très présente à chaque instant de la vie scolaire, peut offrir des outils favorisant une possible résilience.

2.3. Au lycée, à l'adolescence

L'adolescent est "en vrac dans un trop plein d'émotions" (Dr Brès, communication orale, Montpellier 2018) et la "...métaphore du plongeur permet d'illustrer l'attitude d'un nombre croissant d'adolescents pour qui le désir de se lancer dans la vie est aussi grand que la peur de sauter. Il en résulte une sorte d'inertie bouillonnante où le refuge dans le lit n'est jamais loin de l'explosion brutale" (B. Cyrulnik, Le murmure des fantômes, Paris, Odile Jacob, p. 149) : ce sont des caractéristiques de l'adolescent sans problèmes spécifiques alors que l'adolescent fragilisé par les accidents de la vie, et/ou portant éventuellement des antécédents traumatiques, risque d'accumuler une image négative de lui-même, des difficultés d'apprentissage, peu d'intérêt pour la scolarité, des difficultés de communication... L'addition de ces différents facteurs de vulnérabilité pourront le mener au décrochage scolaire, qui lui-même peut mener à l'isolement, tant social que culturel, et à un avenir fort compromis.

Gardons à l'esprit que nos pensées sont organisées par des modes et fonctionnements systémiques et qu'une convergence de causes peut mener à une aggravation ou une amélioration. Les adultes, comme les pairs du monde scolaire seront-ils en capacité de soutenir, d'entourer, d'écouter, d'être en empathie ?

→ Nous suggérons que les "moteurs" de l'attachement comme de la résilience (§1.3) peuvent être bénéfiques à une grande partie des adolescents dans nos classes, qu'ils soient "épanouis" ou en souffrance.

3. Les recherches-actions. La théorie en soutien

Rappelons que nous avons mené une Recherche-Action basée sur le renforcement du Sentiment de Sûreté (Théorie de l'Attachement) et une Recherche-Action basée sur le développement de la Confiance élèves-professeurs. Nous ne développerons pas ici les composantes de la dimension recherche (hypotheses, protocoles, tests, groupes témoins) mais nous exposerons quelques résultats. Nous développerons les variables des Recherches qui constituent les dimensions "Actions" des Recherches-Actions menées.

3.1. Le sentiment de sûreté (SDS)

(1) Dimension recherche. Hypothèses et résultats

Nos hypothèses proposent, qu'il est possible, en milieu scolaire et particulièrement au Lycée pour les adolescents, d'améliorer le Sentiment de Sûreté en renforçant l'aspect exploratoire de celui-ci. Et en conséquence de favoriser les Apprentissages (nous avons limité l'observation à la Mémoire visuo-spatiale et à la Mémoire sémantique) et ainsi favoriser des progrès dans les résultats, la motivation, les comportements.

Présentés ici de façon extrêmement schématique, les résultats valident en grande partie les hypothèses.

Années 2010-2017	Groupe Atelier (Niveau scolaire "en difficulté")	Groupe Non-Atelier (Niveau scolaire "normal")
Séures en début d'année scolaire	49,2 % des élèves	74,8 % des élèves
Amélioration de la représentation du SDS dans sa globalité	44,3% des élèves (% d'amélioration entre 30 et 63 %)	32,4 % des élèves (% d'amélioration entre 33 et 38 %)
Baisse représentation du SDS	38,7 % des élèves	46,2 % des élèves
Amélioration mémoire visuospatiale	64,7 % des élèves	42,7 % des élèves

→ Ateliers : leurs contenus protègent les élèves les plus fragiles ; la flexibilité du SDS évolue positivement. Résultats et comportements scolaires sont en progrès. Paroles de professeurs : "Effets très positifs. La relation avec ces élèves en difficulté s'est améliorée. Ils n'ont pas lâché prise, malgré les difficultés".

(2) Dimension action. Les ateliers

Ceci constitue la variable de la Recherche (SDS). Rappelons que les mises en œuvre sont construites avec pour support théorique la dimension exploratoire du SDS présentée ci-dessus (§1.2.2 et §1.2.3), schématiquement catégorisée en travail sur la régulation des émotions et sur la communication aux adultes comme aux pairs.

- Nous nommons "Ateliers" les interventions mises en place dans le cadre de "l'Accompagnement Personnalisé" inclus dans l'horaire de tous les Lycéens. Nous travaillons avec une douzaine d'élèves d'une même classe de seconde, choisis par l'équipe de professeurs comme pressentis ou reconnus les plus en difficulté scolairement dans leur classe (choisie au hasard). Ces ateliers se tiennent durant quatre mois effectifs à raison d'une heure élève par semaine. Il n'y a aucun travail scolaire et il n'y a aucune référence aux parents. Notre action est à considérer comme un support auprès des adolescents et en aucune façon comme une thérapie.

- Composantes théoriques de préparation des ateliers : nous situons nos interventions selon une conception holistique, c'est-à-dire que nous tenons compte de la totalité de la personne en relation, en examinant l'intrication du psychologique et du social, du corporel, de l'affectif et du cognitif. Nous considérons un être chez qui les transformations sont toujours possibles, notamment grâce à la plasticité cérébrale, un être porté par des valeurs dont on peut dire qu'elles fonctionnent comme des organisateurs de l'existence, un être qui croit en sa responsabilisation.

Nous abordons les contenus par une approche groupale et relationnelle avec l'éthique comme fondement qui induit : des situations de relation avec les adultes, entre les pairs, dans un climat apaisé où chacun se sent reconnu et écouté dans sa singularité.

- Organisation d'une séance d'atelier : nos objectifs sont sous-tendus par les données théoriques présentées ci-dessus : stimulation des émotions positives, régulation des émotions négatives, projets d'avenir, empathie, venir en aide... Les supports sont variés : textes, photos, mises en situation, expériences vécues en classe... La réflexion personnelle alterne avec les échanges entre pairs. Des échanges respectueux qui favorisent la flexibilité et l'évolution de la pensée.

Exemple : l'objectif du jour sera la régulation des émotions. La mise en situation se réalise à partir d'un "jeu théâtral". Les élèves sont assis face au professeur, les chaises disposées comme dans une salle traditionnelle. Nous interprétons un professeur très mécontent, voire agressif, suite à un

contrôle lamentable. Puis, le professeur quitte la salle et les chaises sont disposées de façon informelle. Réflexion personnelle silencieuse dans un premier temps. Puis, chacun s'exprime. Echanges. Silences. Ecoute. Après des remarques dans le registre émotionnel négatif (blessure, révolte, agressivité, incompréhension...) "moi, on ne me parle pas comme ça !", une prise de distance s'installe progressivement, à partir de remarques dans le registre "il nous a dit qu'il ne se sentait pas respecté", etc... Il s'agit de comprendre le point de vue de l'autre, ici le professeur, mais aussi de "changer de place pour nous regarder de son point de vue... En regardant l'autre, je vois l'autre, mais je vois aussi l'autre me regardant. On accède à une position tierce (Britton, 1999)". Il se développe une "conscience réflexive" (Fonagy, 1997, in M. Delage, Neurosciences, pensée systémique... Revue Thérapie familiale, 2011, p. 32).

→ Les résultats qui valident l'amélioration possible de la représentation du Sentiment de Sûreté dans sa globalité, enrichissent l'élève d'un support précieux : celui de la qualité de l'attachement, vecteur d'une possible résilience.

3.2. Les confiances

La confiance est constitutive du Sentiment de Sûreté, élément essentiel de la vie au Lycée, ne serait-ce que pour la "formation" des élèves, telle que définie ci-dessus (§2.1). Nous avons exploré plus particulièrement, la Confiance élèves → professeurs, car celle-ci s'est avérée déficiente dans notre précédente étude.

(1) La confiance, les confiances dans le cadre du lycée

La confiance est un sentiment, sous-tendu par des valeurs éthiques, qui s'établit dans l'intersubjectivité entre des êtres libres dans une réciprocité de droits et de devoirs. Elle est acte et invite à l'acte ; on donne confiance ou sa confiance, on prend, on garde confiance, on fait confiance. Elle comporte une part d'inconnu (d'après M. Lena, in Forum des Bernardins. Desclée de Brouwer 2013, p. 26, 67-88). Si la confiance est une des composantes du Sentiment de Sûreté, elle est cependant contextuelle. Dans le cadre du Lycée, nous distinguons tout en les reliant.

- La confiance institutionnelle qui est une relation verticale dans laquelle le professeur est le garant des valeurs et qui se construit dans un cadre structuré et clair où les valeurs éthiques sont exprimées et mises en œuvre par chacune des parties.

- La confiance relationnelle qui est une relation horizontale entre professeur et élèves et qui se situe dans l'intersubjectivité : "la confiance est toujours à comprendre dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire que la confiance en soi ne peut s'établir que par la confiance en l'autre et de façon récursive, par le sentiment éprouvé de la confiance que l'autre porte sur soi-même (M. Delage, communication orale, 2014).

- La confiance épistémique de l'élève qui donne à l'information reçue une valeur de pertinence, d'applicabilité à soi (d'après P. Fonagy, Attachement et Confiance. Sciences Psy n°2, pp. 39-41, 2015).

A partir de ces déclinaisons se construira la relation de Confiance entre professeur et élèves.

(2) Dimension recherche : hypothèses et résultats

Nos hypothèses proposent qu'il est possible, au Lycée, pour des adolescents, d'améliorer la relation de Confiance entre élèves et professeurs et, en conséquence de favoriser les Mémoires (visuo-spatiale et sémantique) et les résultats, motivation, comportements au Lycée.

Présentés ici de façon extrêmement schématique, les résultats valident les hypothèses. Sur l'ensemble des années 2010 à 2017, lorsque les enseignants travaillent en équipe avec les Confiances

pour fondements, la représentation du Sentiment de Confiance de l'élève vis-à-vis du professeur est améliorée chez 51,9 % des élèves (contre 24,9 % dans les groupes témoins), tout comme la mémoire visuo-spatiale, bonifiée pour 83,8 % des élèves (contre 43,9 % dans les groupes témoins). Les résultats et comportements scolaires sont bonifiés.

Paroles d'élèves "Les profs prennent le temps de nous connaître". "On est en confiance et on fait confiance". Paroles de professeurs : "Quand les enseignants travaillent ensemble les élèves le sentent. Les effets sont positifs sur la dynamique de classe, aussi bien dans l'investissement, l'autonomie que dans la disponibilité".

(3) Dimension action : mise en œuvre

Ceci constitue la variable de la Recherche (Confiances). Les Professeurs d'une même classe travaillent en équipe avec pour fondements les confiances qui sont intégrées dans les processus d'enseignement à chaque moment du cours, dans les modes de transmissions de contenus, dans le développement des compétences de l'élève, dans la régulation de vie de classe. L'objectif est d'infuser la confiance au fil des jours, renforcée par des événements émotionnellement forts (projets, rencontres personnalisées ou en petits groupes), afin que cette confiance imprègne la vie des élèves, quel que soit l'enseignant.

- La conception de l'être humain rejoint celle des ateliers (présentée en §3.1.2) : dimension holistique de la personne, plasticité cérébrale, respect et reconnaissances mutuelles.

- La posture du professeur est légitimée par la mise en pratique des différentes confiances : il s'agit de créer une atmosphère, un mode relationnel dans la classe. Tout en étant le garant des valeurs, le professeur se montre sensible, disponible, coopératif. Il cherche à sécuriser chacun, tout en encourageant, stimulant l'exploration, l'ouverture, la connaissance. Il cherche à apaiser les tensions, à créer de la relation, à encourager la métacognition (connaissance de son fonctionnement) et la mentalisation (savoir parler des éprouvés). De plus, il tente d'avoir une attitude non verbale sécurisante, afin que la relation puisse générer, même de façon implicite, une expérience vécue contenant qui laisse des traces positives (M. Delage, A. Lejeune, La Mémoire sans souvenir, Paris, Odile Jacob, 2017).

- Le professeur, initiateur de ces confiances doit être lui-même en confiance, et si possible en sûreté... et sans doute aura-t-il besoin de soutien pour les renforcer (rôle de la hiérarchie, des collègues...).

La posture du professeur induit souvent, de façon implicite, une posture chez l'élève. Le travail de métacognition et de mentalisation favorise la mobilisation de ses ressources dans une co-construction du savoir. L'élève est pleinement acteur et auteur de son développement, cela l'engage et le responsabilise.

- Entre professeurs : des réunions mensuelles sont planifiées autour de thématiques selon les besoins : bavardages, évaluation (le mode et la forme de l'évaluation se sont révélés essentiels pour construire la confiance)... Des outils ont été construits collectivement et la confiance, entre les adultes, s'est installée.

- Avec les élèves : un accueil est organisé le premier jour de la rentrée, au cours duquel les élèves rencontrent successivement leurs professeurs par petits groupes afin d'établir, dès la rentrée, une relation interpersonnelle. Des rencontres trimestrielles s'ensuivent, sur le même mode, et sur des thèmes divers. Des projets sont co-construits collectivement (exemple : cordes de la réussite). Réflexion sur soi, écoute, adaptation à l'autre, à la situation, coopération en action à travers de multiples occasions, sont omniprésentes pour conforter la confiance, entre pairs comme avec les professeurs.

→ Le développement de la confiance au professeur comme aux pairs enrichit l'adolescent d'un atout important : la qualité relationnelle, vecteur essentiel pour le développement d'une possible résilience.

4. Facteurs de résilience développés

Nous allons tenter de mettre en évidence les composantes de la résilience qui ont pu être développées, parfois de façon incidente, sous forme d'une catégorisation en trois pôles : ressources de la personne, environnement social et humain, situations intellectuelles et artistiques. Cette présentation à la fois schématique et linéaire est à comprendre comme participant d'un ensemble systémique.

4.1. Les facteurs internes intrapsychiques

La connaissance de soi, la mentalisation, la régulation des émotions, la métacognition, l'ouverture à l'autre, la souplesse dans la pensée comme dans le comportement, considérées comme des atouts pour entrer en résilience ont été développées comme composantes de la dimension exploratoire - interne ou externe - du SDS. Les situations d'ateliers comportaient aussi des possibilités de sublimation (exemple : vie de Louis Braille, "fable de cantonnier") qui permettent de donner sens, voire transcendance pour dépasser le présent.

A travers la maîtrise de la parole, orale comme écrite, les possibilités de reconstruction et de création du récit (exemples : exprimer mon ressenti quand je suis "bien", écrire la souffrance d'un oiseau...) tout comme la gestion du temps (exemple : rêve d'avenir) ont été favorisées, tant dans les ateliers que dans le mode de fonctionnement des cours, à travers l'écoute et l'empathie de l'enseignant, aussi.

4.2. Les facteurs interpersonnels et sociaux

L'écriture, la parole, le récit, la relation permettent le remaniement d'une mémoire traumatique et le développement de l'activité "intrapsychique". Insistons sur la relation qui a un rôle central, pour le développement du SDS comme de la Confiance au Professeur. L'empathie (capacité à comprendre autrui, à se mettre à sa place tout en gardant la sienne), l'intersubjectivité (qui permet tout à la fois de penser la même chose à plusieurs et à mieux se connaître) sont déclinées en ateliers (exemples : situations d'empathie sensorielle -photo de famille dans une favela-, cognitive -"histoire de vie" de Braille-, éthique -citation de Ricœur-). Tout comme l'altruisme "qui permet d'échapper au conflit intérieur" (B. Cyrulnik, Un merveilleux malheur, Paris, Odile Jacob, 2002). Exemple de mise en situation : venir en aide à l'autre qui est en souffrance ; cette situation permet à l'adolescent de se décentrer, de découvrir et de comprendre d'autres histoires de vie et éventuellement d'autres cultures.

Il est aussi fondamental de réaliser que l'enfant -ou l'adolescent- pourra mobiliser des ressources intérieures s'il peut s'appuyer sur des ressources extérieures. Et la posture des enseignants est particulièrement favorable "effets de la contenance, si nécessaire au développement de la pensée." (M. Delage, La Résilience familiale, Paris, Odile Jacob, 2008, p. 294). C'est aussi dans ce contexte de Sûreté et de Confiance que la figure d'un "tuteur de résilience", choisi intuitivement par l'adolescent en souffrance, peut émerger, qui lui donnera l'élan nécessaire pour entrer en résilience.

4.3. Les activités intellectuelles et artistiques

Elles font partie des programmes scolaires et sont aussi reconnues comme supports potentiels d'un processus de résilience : "les artistes... mettent en scène nos débats intérieurs... font des récits avec nos épreuves. Ils transforment en poésie nos souffrances indicibles"... (B. Cyrulnik, *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob poche, 2006, p. 110). Les processus artistiques, à travers le théâtre, la peinture, le jeu corporel... permettent à la fois catharsis et sublimation. (P. Lemarquais, communication orale, Marseille 2016).

L'écriture "rassemble en une seule activité le maximum de mécanismes de défense : l'intellectualisation, la rêverie, la rationalisation, et la sublimation ..." (B. Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 178). L'utilisation de l'humour, de "l'élégance, le maniérisme, l'allusion, la dérision, l'emphase..." favorisent une prise de distance appréciable. (B. Cyrulnik, *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob, 2006, p. 111).

Les activités intellectuelles et artistiques, vécues dans un climat de confiance à l'autre (adulte et/ou pair) et dans un contexte où le Sentiment de Sécurité peut être développé constituent des facteurs convergents pour renforcer l'émergence d'une résilience chez l'adolescent scolarisé.

Conclusion

Nos propositions, dans le cadre de ce congrès sur la résilience, émergent de nos interventions sur le terrain. Non pour "apprendre à être résilient", mais pour offrir des conditions intrapsychiques, relationnelles, intellectuelles, et artistiques de possibilité aux élèves traumatisés de construire un processus de résilience.

"L'école devient... le lieu du bonheur"... (B. Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 66).

Au sein de l'Education Nationale, une conception de l'élève reconnu dans une dimension holistique et évoluant dans un contexte de confiance, peut permettre de construire "la Formation" dans un sens élargi, qui intègre (entre autres) la régulation des émotions et de la relation. Si cette formation élargie est bénéfique pour tout un chacun, elle sera particulièrement précieuse pour des enfants traumatisés qui, par-là, peuvent entrer en résilience. L'Education Nationale en tant que système, les adultes et les pairs qui en sont les acteurs, sont en capacité de favoriser les objectifs d'apprentissages et de porter les vecteurs favorables à la résilience.

Selon sa gravité, un traumatisme peut nécessiter un traitement qui relève de la compétence de personnels spécialisés (psychiatres et psychologues cliniciens). La coopération entre tous les intervenants (équipe pédagogique, thérapeutes, éducateurs, famille...) qui œuvrent autour de l'enfant ou de l'adolescent s'avérera bénéfique. Elle permettra d'offrir des conditions systémiques qui favorisent l'émergence d'une résilience et son ancrage dans la durée.

Bibliographie

- Bowlby J., *Le Lien, la Psychanalyse et l'art d'être parent*. Albin Michel, 2011
Cyrulnik B., *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob poche, 2002.
Cyrulnik B., *Le murmure des fantômes*. Paris, Odile Jacob poche, 2006.
Cyrulnik B., *De chair et d'âme*. Paris, Odile Jacob, 2006.
Cyrulnik B., Pourtois Jean Pierre. *Ecole et résilience*. Paris, Odile Jacob, 2007.
Cyrulnik B., *Sciences Psy n°2, Biologie de l'Attachement*. Février 2015. P.54-57.
Damasio A., *Spinoza avait raison*. Paris, Odile Jacob, 2003.
Damasio A., *L'autre moi-même*. Paris, Odile Jacob, 2010.
Damasio A., *L'ordre étrange des choses*. Paris, Odile Jacob, 2017.

- Dayan J., Guillery-Girard B., *Conduites adolescentes et développement cérébral : psychanalyse et neurosciences. Revue Adolescence*, 2011. *Revue Adolescence n°77*, pp. 517-526.
- Delage M., *La vie des émotions et l'attachement dans la famille*. Paris, Odile Jacob, 2013.
- Delage M., *Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire : à propos d'une recherche-action*. 2013.
- Delage M., *La Résilience familiale*. Paris, Odile Jacob, 2008.
- Delage M., *Neurosciences, pensée systémique et pratiques thérapeutiques Revue Thérapie Familiale*, 2011.
- Delage M., Lejeune A., *La Mémoire sans souvenir*. Paris, Odile Jacob, 2017.
- Demogeot N., *Thèse Psychologie Université Nancy 2 Echec scolaire et problématique d'attachement*, 2009.
- Favre D., *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod, 2013.
- Fonagy P., *Attachement et Confiance. Sciences Psy n°2*, Février 2015.
- Forum des Bernardins. *Agir pour la confiance, un choix, un investissement*. Desclée de Brouwer 2013.
- Guedeney N., Antoine. *L'attachement, concepts et applications*. Masson, 2008.
- Lemarquis P., *Portrait du cerveau en artiste*. Paris, Odile Jacob, 2013.
- Lemarquis P., *Sérénade pour un cerveau musicien*. Paris, Odile Jacob, 2009.
- Jouvent R., *Le cerveau magicien*. Paris, Odile Jacob, 2009.
- Pierrehumbert B., *Le premier lien*. Paris, Odile Jacob, 2003.
- Pierrehumbert B., *L'amour pour bien grandir : l'attachement. Sciences Psy n°2*, Février 2015. pp. 20-25.
- Pierrehumbert B., *Ca-Mir. Google Sites bpierreh. Site personnel de Blaise Pierrehumbert*. Décembre 2013.
- Pierrehumbert B., ("Privat Docent" Université de Lausanne). *Rencontres poitevines de Psychologie scolaires Université de Poitiers. Théorie de l'attachement et développement socio-émotionnel de l'enfant*, 2010.
- Wiat Y., *L'attachement, un instinct oublié*. Albin Michel, 2011.

Education et Résilience

Le XVIIIème Congrès de l'AIFREF s'est déroulé du 15 au 17 mai 2019 en Martinique. Ce n'est nullement par hasard que sa thématique a été choisie : « Education et Résilience » concerne à coup sûr la Martinique. D'abord parce qu'on y trouve des personnes engagées et volontaires qui refusent de tourner le dos au passé mais qui veulent regarder le futur en face. Ensuite, parce que ce thème permet de témoigner de l'histoire que l'on ne peut apprivoiser sans pouvoir la dire, l'écrire, l'analyser. Enfin, parce qu'il faut se convaincre de la force prodigieuse de la vie et que l'impossible est toujours susceptible de devenir possible, grâce notamment à l'éducation et à ses multiples pistes salvatrices.

Quelles sont ces pistes ? Les actes publiés dans cet ouvrage en fournirons de nombreuses qui, sans nulle doute, orienteront et enrichiront le capital pédagogique des lecteurs.

REMERCIEMENTS

A NOS SPONSORS



A NOS FINANCEURS

