EA 4671 – ADEF AMU

UFR ALLSH - Département des Sciences de l'Éducation

THESE

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université d'Aix-Marseille

Présentée et soutenue publiquement

par

Christiam Shema TALAVERA PAREDES

Pratiques psychoéducatives de la résilience à partir des ressources psychosociales et du climat social scolaire chez les enfants à risque issus de milieux défavorisés

Sous la direction de

Mme Jeanne MALLET, Professeur émérite des Universités, Université d'Aix- Marseille

Mme Guylaine MOLINA, Maître de Conférences à l'Université d'Aix- Marseille

Jury :

Mme Jeanne MALLET, Professeur émérite des Universités, Université Aix- Marseille
Mme Guylaine MOLINA, Maître de Conférences à l'Université d'Aix- Marseille
Mr Richard ETIENNE, Professeur émérite des Universités, Université de Montpellier III
Mme Marie Louise MARTINEZ, Professeur des Universités, Université de Rouen

Octobre, 2015

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer ma gratitude à mes deux professeurs, directrice et codirectrice de thèse, Mme Mallet et Mme Molina. Je remercie très spécialement Mme Mallet qui, avec son esprit généreux, humain mais aussi rigoureux, m'a accompagnée tout au long de mon master et de mon doctorat.

Je tiens également à remercier le Gouvernement Français, l'Alliance Française au Pérou et le Gouvernement Régional d'Arequipa, qui m'ont permis de réaliser mes études en France.

Je remercie mon cher époux Julien, qui a pris le temps de réviser la thèse, merci pour tes encouragements et l'amour que tu me donnes tous les jours.

Je remercie mes parents Mario et Carmen, à qui je dois la joie d'apprendre, merci pour votre soutien et votre amour inconditionnel.

Enfin, je remercie ma petite fille Souhaïla qui, dès le ventre, m'a accompagnée dans la réalisation de ce travail de recherche. Merci pour ton charme et ta tendresse.

Ce travail de thèse n'aurait pas pu se réaliser sans la participation enthousiaste spontanée des enfants et la disponibilité des enseignants.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **1**

INTRODUCTION GENERALE **7**

Première partie : **11**

PROBLEMATIQUE PRATIQUE ET THEORIQUE **11**

Chapitre I : Contextes et systèmes éducatifs **14**

- **1.1. Le modèle macro, méso et micro du système éducatif** 15
- **1.2. La mission de l'éducation et les politiques éducatives** 18
- **1.3. La brèche éducative, l'inégalité sociale et l'interculturalité au Pérou : dans le passé et le présent** 20
- **1.4. Modernisation du système éducatif versus la transformation de l'éducation et de la formation** 21
- **1.5. Conclusion du chapitre I** 24

Chapitre II. Fondements épistémologiques, logiques et méthodologiques de la résilience ... **26**

- **2.1 Épistémologie complexe de la résilience** 26
- **2.2 Délimitation sémantique du concept** 27
- **2.3 Les enjeux des facteurs protecteurs et de risque dans la résilience** 31
- **2.4 Les processus dans la construction de la résilience** 34
- **2.5 La résilience chez les enfants** 38
- **2.6 Conclusion du chapitre II** 42

Chapitre III. Le climat social **44**

3.1 Le climat social scolaire 45

3.2 Dimensions du climat social scolaire 48

3.3 Caractéristiques du climat social scolaire 51

3.4 Le développement psychosocial chez les enfants âgés de 9 à 12 ans 58

3.5 Conclusions du chapitre III 59

Chapitre IV : Les besoins psychosociaux **62**

4.1 La satisfaction des besoins et la réalisation personnelle 63

4.2 Le besoin émerge dans l'interrelation sociale 67

4.3 Développement des besoins biopsychosociaux dans la résilience 73

4.4 Conclusion chapitre IV 75

Chapitre V. Construction de la Résilience à travers les ressources psychosociales de l'enfant **77**

5.1 Des besoins biopsychosociaux aux ressources pour la résilience 77

5.2 Une articulation nécessaire entre le climat social à l'école et les ressources psychosociales chez l'enfant 92

5.3 Conclusion du chapitre V 93

Synthèse des problématiques pratiques et théoriques, et hypothèse de recherche **95**

Deuxième partie: **97**

METHODOLOGIE **97**

Chapitre VI. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE **99**

6.1 **Choix de la méthode de recherche** 99

6.2 **La population et l'échantillon** 100
6.3 **Les outils de recueil des données**.....101

Chapitre VII. L'enquête.....**102**
7.1 Déroulement de l'enquête 102
7.2 Quels indicateurs se proposent de mesurer l'enquête du climat social scolaire .103
7.3 Validité et fiabilité de l'enquête « climat social scolaire » 103
7.4 Traitement des données statistiques de l'enquête « climat social scolaire » 105

Chapitre VIII. L'entretien **106**
8.1 Le déroulement de l'entretien avec les enseignants.....106
8.2 Organisation thématique des entretiens.....107
8.3 Le guide d'entretien 108
8.4 Analyse de l'entretien.....108

Chapitre IX. Les groupes de discussion.....**112**
9.1 Déroulement des groupes de discussion 112
9.2 Organisation thématique des groupes de discussion.....114
9.3 Le guide et les catégories de discussion 114
9.4 Analyse des groupes de discussion.....116
9.5 Relation entre la question de recherche et les catégories de la discussion 117

Troisième partie: **118**

ANALYSE DES RÉSULTATS **118**

Introduction.....**119**

Chapitre X. Analyse et interprétation des résultats de l'enquête du climat social.....**120**
10.1 Analyse des âge, sexe et facteurs de risque 120

10.2 Analyse des dimensions du climat social 121
10.3 Analyse de la relation entre le sexe et les dimensions du climat social scolaire ..124

Chapitre XI. Analyse et interprétation des résultats des entretiens 125
11.1 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 1 125
11.2 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 2 130
11.3 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 3 136
11.4 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 4 142
11.5 Traitement des données des entretiens : SUJET 5.....147
11.6 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 6 153
11.7 Des perceptions du climat social scolaires à l'intervention psychoéducative orientée vers la résilience 158
11.8 Conclusion et discussion de l'analyse des entretiens 159

Chapitre XII. Analyse et interprétation des résultats des groupes de discussion 165
12.1 Résumé et analyse du premier groupe de discussion 165
12.2 Résumé et analyse du deuxième groupe de discussion.....168
12.3 Résumé et analyse du troisième groupe de discussion 170
12.4 Conclusions des groupes de discussion.....173
12.5 Conclusions de la troisième partie Analyse des résultats.....175

***Quatrième partie:* 178**

***PRATIQUES PSYCHOÉDUCATIVES DE LA RÉSILIENCE* 178**

Chapitre XIII : Pratiques scolaires et climat social.....180
13.1 Pratiques scolaires et climat social perçus par les enseignants et le personnel scolaire.....180
13.2 Pratiques scolaires et climat social perçus par les élèves.....186
13.3 Pratiques scolaires qui répondent aux besoins psychosociaux chez les élèves ...188

Chapitre XIV : Proposition de pratiques psychoéducatives à la résilience.....192

14.1 Conceptions de la pratique psychopédagogique à la résilience.....192

14.2 Psychopédagogies créatrices de ressources.....193

14.3 Formation continue chez les enseignants : comment devenir tuteur de résilience ?.....195

14.4 Complexité des pratiques psychoéducatives.....196

14.5 Des pratiques psychoéducatives à la résilience.....199

CONCLUSION GENERALE.....213

BIBLIOGRAPHIE.....216

LISTE DE TABLEAUX.....232

LISTE DE FIGURES.....233

LISTE DE GRAPHIQUES.....234

LISTE D'ANNEXES.....234

ANNEXES.....235

TABLE DES MATIERES.....263

RÉSUMÉ.....269

ABSTRACT.....269

INTRODUCTION GENERALE

Les recherches actuelles sur la résilience s'intéressent à l'intervention psychoéducative sur les facteurs de risque. Des études en résilience ont montré que la présence d'un seul facteur défavorable isolé dans la vie d'un enfant n'augmente pas le risque de trouble. Par contre, dès qu'il existe deux facteurs, 5% des enfants développent des troubles graves. Et quand les facteurs sont au nombre de quatre, ce sont 20% des enfants qui présentent des troubles psychologiques. La capacité de résilience résulte donc d'une part de l'interaction entre des facteurs de protection et des facteurs de risque, les premiers étant plus nombreux que les seconds, et d'autre part de l'intégration d'apprentissages spécifiques dans un contexte social.

Le développement de la résilience en milieu scolaire est un concept en cours d'élaboration qui cherche à sortir des théories déterministes, pour passer d'une résilience naturelle à une résilience assistée. Des enfants issus de milieux défavorisés et présentant des difficultés familiales et scolaires ainsi que des troubles psychologiques peuvent malgré ces risques se développer positivement et de manière socialement acceptable. Dans ce sens, nous considérons que la combinaison d'un climat social scolaire positif avec le développement des ressources psychosociales peut favoriser la résilience chez ces enfants.

Le milieu scolaire est susceptible de constituer un espace d'interaction sociale favorisant l'émergence de ressources affectives, sociocognitives et conatives. Comment les pratiques scolaires peuvent-elles inclure la formation de capacités de résilience ? Pour répondre à cette question, nous avons travaillé avec un échantillon de 119 enfants à haut risque fréquentant des écoles défavorisées du Pérou.

Notre recherche repose sur une analyse du climat social scolaire basée sur les perceptions des enseignants et des élèves, en particulier à l'égard des relations (entre élèves, entre élèves et enseignants, et entre les enseignants et le personnel scolaire), de l'organisation en salle de classe et à l'école, et du développement d'activités périscolaires. Par ailleurs, les déclarations des élèves nous ont servi à identifier les besoins psychosociaux. Cette analyse va apporter des éléments de réponse qui nous serviront à proposer des pratiques psychoéducatives de résilience.

Selon leurs caractéristiques propres, les milieux scolaires constituent des espaces interactifs, éducatifs, formateurs et transmetteurs d'attitudes, de comportements et de compétences de vie. C'est dans ce contexte d'interaction sociale que les ressources socio-affectives, cognitives et conatives de l'individu peuvent émerger pour faire face efficacement aux défis du présent, du passé et de l'avenir. L'école peut donc déclencher chez l'élève un processus résilient qui l'aide à surmonter la peur, l'échec, le désarroi, les traumatismes, l'insécurité, les conflits familiaux et le sentiment d'incertitude envers l'avenir.

La méthode se base sur le modèle théorique du climat social de Moos (1979) et les ressources psychosociales de Pourtois, Desmet et Humbeek (2012) et adopte une approche systémique. Nous affirmons l'importance de l'écologie scolaire et familiale, c'est-à-dire l'interrelation permanente entre l'élève et son entourage. Ces interactions nécessitent de la cohérence, des initiatives, des imprévus et des transformations du monde extérieur. Le but est de contribuer à créer les conditions propices à l'émergence de la résilience et d'encourager de nouvelles recherches qui la mettent en œuvre.

Nous voulons promouvoir un processus de formation aux capacités résilientes qui s'appuie sur certaines pratiques à mettre en place à l'école, même si la complexité de ce phénomène nous empêche d'en évaluer les résultats à court terme. Dans le même temps, de solides bases théoriques confortent notre posture selon laquelle la résilience est une capacité qui peut être acquise.

Notre travail est constitué de quatre parties et quatorze chapitres. La première partie comprend les chapitres I à V. Le chapitre I décrit un système éducatif et la façon dont les politiques éducatives du passé ont déterminé l'orientation et la mission de l'éducation actuelle. La modernisation de l'éducation amène certains pays d'Amérique latine, notamment le Pérou, à prendre diverses mesures. Cependant, il faudrait d'abord réduire la brèche éducative et les inégalités sociales, et combiner la modernisation avec la formation et la recherche. Grâce à la connaissance de la réalité et du panorama éducatif, nous pourrons envisager des perspectives positives de changement dans le système éducatif péruvien. Le chapitre II présente les fondements épistémologiques et méthodologiques de la résilience en définissant le concept de résilience dans un réseau sémantique qui établit des limites entre celle-ci et d'autres néologismes. Nous expliquons les interactions entre les facteurs protecteurs et facteurs de risque en soulignant

la dimension personnelle et sociale de ce phénomène. Nous citons des recherches qui exposent les caractéristiques qui contribuent à promouvoir la résilience chez les enfants. Le chapitre III montre la pertinence du climat social scolaire, le développement psychosocial chez les enfants entre neuf et douze ans ainsi que les aspects structurels et relationnels du groupe dans la salle de classe et à l'école. Le chapitre IV montre comment la satisfaction des besoins psychosociaux favorise la réalisation personnelle et le processus de construction de la résilience.

Le chapitre V, enfin, explique la transformation des besoins en ressources favorisant la construction de soi. Nous y exposons des actions qui contribuent à développer des ressources affectives, cognitive-sociale, volitives et environnementales. À l'issue de cette première partie, nous verrons comment le climat social scolaire s'articule avec les ressources psychosociales de l'enfant.

La synthèse de la problématique théorique et pratique introduit l'hypothèse.

La deuxième partie présente la méthodologie et se compose de quatre chapitres (VI à IX). Le chapitre VI montre le choix méthodologique, l'échantillon et les trois outils de recueil de données (l'enquête, l'entretien et les groupes de discussion). Le chapitre VII décrit le déroulement de l'enquête ainsi que sa validité, sa fiabilité et son traitement statistique. Le chapitre VIII couvre l'entretien, ses thématiques, ses méthodes d'analyse ainsi que la relation entre la question de recherche et les thématiques de l'entretien. Le chapitre IX explique le déroulement et l'analyse des discussions de groupe, ainsi que l'organisation thématique du guide; il aborde enfin la relation entre la question de recherche et les thématiques de discussion.

La troisième partie présente l'analyse et l'interprétation détaillée des résultats de l'enquête, de l'entretien et des groupes de discussion. Elle se compose de trois chapitres (X à XII).

Le chapitre X présente les résultats de l'enquête; le chapitre XI, ceux de l'entretien; et le chapitre XII, ceux des groupes de discussion.

La quatrième partie traite des pratiques psychoéducatives de la résilience. Elle comprend deux chapitres (XIII et XIV). Dans le chapitre XIII, nous résumons d'abord les caractéristiques de l'échantillon et les résultats. Ces derniers figurent dans les tableaux 25, 26 et 27. Dans le chapitre

XIV, nous présentons les conceptions des pratiques, la complexité de ces dernières dans l'agir éducatif ainsi que les pédagogies qui créent des ressources résilientes. Nous abordons aussi la formation continue chez les enseignants et comment ceux-ci peuvent devenir tuteurs de résilience. À l'issue de ce chapitre, nous serons en mesure de proposer d'une part des pratiques psychoéducatives à utiliser en classe, à l'école et dans la famille, et d'autre part, des ressources qui répondent aux besoins de l'enfant. Enfin, la conclusion générale présente les résultats de ce travail de thèse, c'est-à-dire les pratiques psychoéducatives qui vont servir de pistes pour la création de futurs programmes éducatifs.

Première partie :

PROBLEMATIQUE PRATIQUE ET THEORIQUE

Introduction

Le projet éducatif national péruvien 2011-2016 se concentre sur quatre axes : la promotion de l'égalité et de l'insertion dans les écoles de zones défavorisées urbaines et rurales, l'allocation de 20% du budget national à l'éducation, l'amélioration de l'accès des écoles aux services de santé pour les enfants, et la promotion de la formation des enseignants dans le système national.

Ce projet vise ainsi à réduire les profondes inégalités socioéconomiques que connait le pays. Car la croissance de l'économie péruvienne, très rapide depuis les années 2000, ne bénéficie pas à tous : sur 30 millions d'habitants, 10 millions vivent sous le seuil de pauvreté et, dans certaines régions andines et rurales, 60 % de la population vit en situation d'extrême pauvreté. Il en résulte notamment un creusement du fossé éducatif entre zones rurales et zones urbaines (enquête nationale auprès des ménages, ENAHO 2011).

Mais le gouvernement péruvien repartit inéquitablement le budget éducatif, en concentrant davantage les investissements dans la capitale (Lima) et dans certaines zones urbaines au détriment des zones rurales. Le projet 2014 a prévu une augmentation du budget; on peut toutefois se demander si ces ressources seront utilisées efficacement.

Car les besoins sont criants. Ainsi, une grande partie des écoles publiques n'offrent pas de services de santé, en particulier de services psychologiques. La majorité des écoles défavorisées, situées en périphérie des zones urbaines, présentent pourtant de graves problèmes de violence, d'abandon, d'abus sexuel et de troubles familiaux (alcoolisme chez les parents, violence intrafamiliale, etc.). Selon l'Institut National de Statistique et d'Informatique (INEI), Arequipa, deuxième ville du Pérou, présentait entre 2011 et 2012 plus de 6 000 de cas de maltraitance, de violence et d'abus commis sur des enfants dans les zones urbaines. Les chiffres de la violence chez les enfants sont alarmants : 19.500 cas ont été dénoncés en 2012, faisant du Pérou l'un des pays d'Amérique du Sud où les abus sexuels et la violence aux enfants sont les plus nombreux.

Face à ces problèmes, les autorités nationales et la société restent indifférentes : il n'existe en effet aucun programme d'intervention psychoéducative destiné à promouvoir la résilience des populations vulnérables, en particulier celle des enfants à haut risque. Les enfants victimes de ces violences souffrent pourtant de séquelles très graves.

Plus de 50 % des viols sont commis dans le foyer familial ou par des personnes proches et 40 % sont dévoilés à l'école, suite à des confessions faites aux camarades ou aux enseignants. C'est pourquoi l'école est une des institutions les mieux placées pour intervenir efficacement.

Nous croyons en effet que l'école, grâce à des pratiques psychoéducatives qui impliquent la famille, les institutions de santé et les organisations sociales, pourrait contribuer activement à la prévention et à la récupération psychoaffective des enfants à haut risque.

L'école peut intervenir sur les plans éducatif, formatif et psychologique en développant des capacités de résilience chez les enfants. L'école est un phénomène multidimensionnel dans la mesure où elle poursuit un objectif éducatif et formatif, mais aussi une transmission de connaissances à la fois affectives, cognitives, physiques, culturelles et sociales. Il faut prendre en compte le fait que la majorité des enfants passent plus de sept heures par jour à l'école. Par conséquent, l'école peut doter les enfants à haut risque de ressources psychosociales pour surmonter leurs problèmes.

Pour atteindre ce but, il est toutefois nécessaire, d'une part, que l'école intervienne efficacement dans la formation des capacités de résilience et des capacités interpersonnelles les plus adaptées à notre époque et à la situation que vivent les enfants. Il est donc important de transformer les conceptions et les pratiques éducatives pour aider les enfants à surmonter les situations graves et les crises. D'autre part, il faut impliquer absolument les organisations sociales et sanitaires dans la récupération psychoaffective de l'enfant.

Chapitre I : Contextes et systèmes éducatifs

Afin de proposer une intervention psycho-éducative au niveau de l'école, nous croyons qu'il est important d'avoir un aperçu général du système éducatif en général et surtout de certains pays latino-américains, notamment l'Équateur, la Bolivie, et plus spécifiquement le Pérou. En premier lieu, cet aperçu général nous aidera à observer l'influence des politiques éducatives sur le développement de l'éducation; deuxièmement, il nous fournira des éclairages sur la formation des enfants et sur des notions comme l'équité, la tolérance, le multiculturalisme et l'efficacité. Troisièmement, il nous apportera des éléments qui doivent être pris en compte dans les futures politiques éducatives régionales et nationales.
Une intervention éducative et psychologique efficace doit prendre en compte le contexte spécifique où elle se développe (pays, région, ville, zone). Elle doit également prendre en considération plusieurs facteurs comme l'individuel, le culturel, le niveau de croyances, etc; mais aussi l'histoire et l'évolution du système éducatif afin de connaître le point de vue macro sociologique. Notre travail de recherche s'appuie sur une approche systémique, qui considère chaque élève et l'ensemble écologique comme un système, et l'approche écologique, qui repose sur une évaluation de la perception du climat social. Il comporte la lecture de recherches documentaires très actuelles, mais aussi un travail d'observation et de collecte d'information par enquêtes pour compléter les observations. Finalement, notre travail aboutira sur une proposition de pratiques psychoéducatives visant la construction de la résilience chez les enfants.

Dans un premier temps nous montrons un modèle de système éducatif qui nous aide à nous situer dans le sujet. Ensuite, nous abordons l'influence de certaines politiques éducatives sur le développement de l'éducation. Le manque de clarté dans la formulation des politiques montre l'inefficacité du système éducatif et entraine inégalité, intolérance et confusion. Cela nous amène à réaliser une brève description du panorama et des caractéristiques socioculturelles de l'éducation péruvienne.

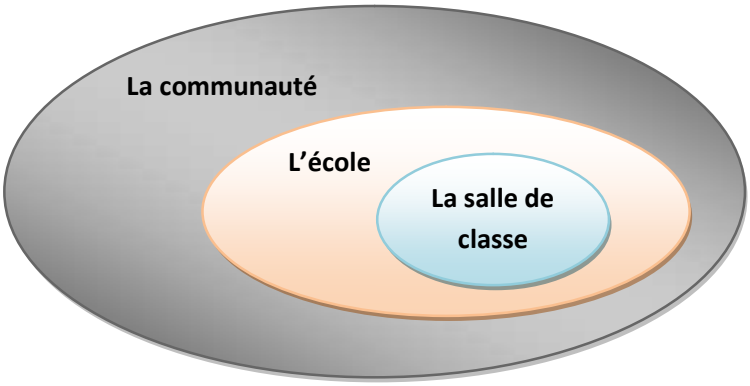
1.1. Le modèle macro, méso et micro du système éducatif

À l'instar d'un système écologique, le système éducatif peut être représenté par des cercles concentriques dans lesquels on peut établir des niveaux d'organisation micro (la salle de classe), méso (l'école) et macro (la communauté), qui sont définis selon la portée spatiale et conceptuelle de leurs composants et interactions. La portée spatiale s'amplifie du niveau micro au niveau macro.

De la même manière, la portée conceptuelle se déplace à partir de contenus qui doivent être enseignés et appris au niveau micro de la salle de classe jusqu'au niveau macro de la communauté.

Ce modèle de cercles concentriques est valide car il permet d'arriver à différentes approches pour un même problème et d'analyser la structure du système en fonction de leur complexité.

Figure Nº 1 : Le système éducatif en trois cercles concentriques



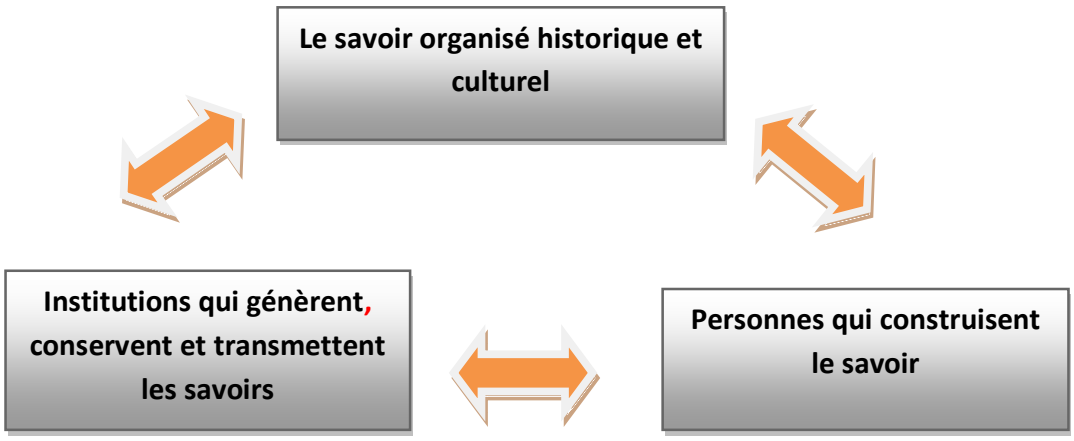
En relation à notre travail, notre intérêt porte sur la connaissance de la structure et sur le fonctionnement interne du système éducatif lui-même, c'est-à-dire le rôle que jouent les parties ou les composants (les élèves, les enseignants et les relations entre eux) et la manière dont le système est organisé. À cet égard, nous allons étudier les conditions internes à partir des perceptions, des relations et des interactions dans la salle de classe, au niveau micro du système.

Le triangle didactique : à l'intérieur de chaque système (macro, méso et micro), il existe aussi d'autres systèmes que l'on appelle « sous-systèmes » et qui montrent les acteurs et les

processus d'enseignement et d'apprentissage présents à l'intérieur de la classe. Pour montrer ces sous-systèmes, Novo, Marpegán et Mandón (2002) utilisent le triangle didactique « savoir, enseignant, élève » et montrent les formes que le triangle didactique va adopter dans chaque système.

Le système macro : la communauté organisée est vue comme un système caractérisé par une organisation culturelle, sociale, politique et économique, où la connaissance afflue depuis et vers les institutions de telle façon que le triangle interactif peut être visualisé de la manière suivante :

Figure N° 2 : La communauté organisée (niveau macro)

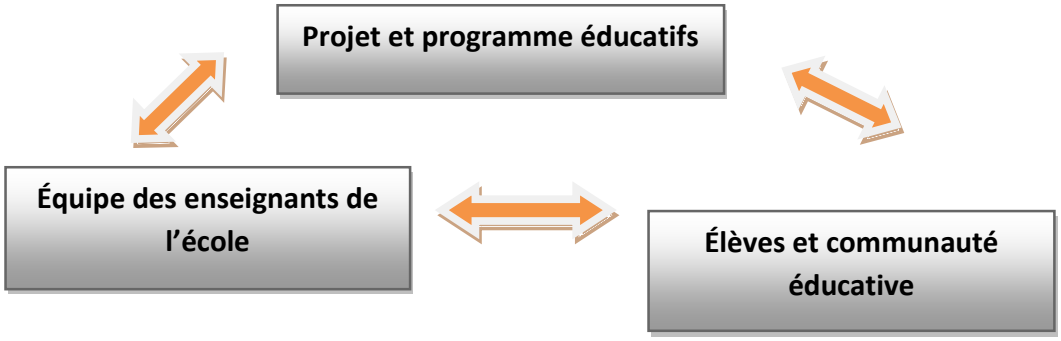


À ce niveau, le système se compose des institutions sociales qui planifient, désignent et gèrent un type de connaissance : le ministère de l'éducation, les universités, etc. En d'autres termes, toute connaissance est toujours associée à une institution.

Chevalard (1985) dit que « le savoir scientifique est l'ensemble des savoirs de la communauté de toutes les institutions qui font de la science ».

Le triangle interactif à l'école est donc représenté ainsi :

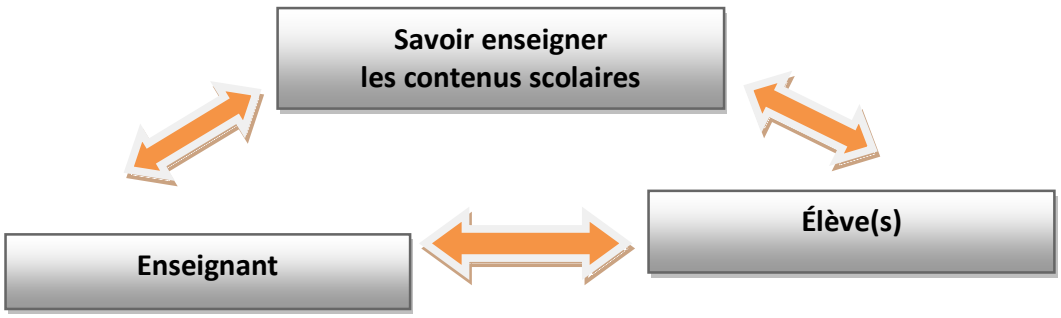
Figure Nº 3 : L'école (niveau méso)



Au niveau méso, c'est l'équipe des enseignants qui élabore, gère et met en pratique le projet éducatif. C'est à ce niveau que le comment enseigner/évaluer, le quand enseigner/évaluer et le quoi enseigner sont explicités.
Les relations entre l'école et la communauté locale sont importantes car elles permettent d'interagir et de mieux répondre aux demandes du contexte.

Le système micro : la salle de classe est l'endroit où se mettent en place les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ici, le triangle didactique est formé par les angles d'un triangle interactif qui contient les élèves et leurs acquis précédents, les contenus d'apprentissage et les formes culturelles apprises à l'école, et les enseignants comme médiateurs.

Figure Nº 4 : La salle de classe (niveau micro)



Garcia (1978) explique que les processus qui sont en œuvre dans la salle de classe sont complexes et singuliers, et ils sont considérés comme un système écologique. Dans notre travail de recherche, nous analysons le niveau micro avec ses processus d'interaction en prenant en compte l'écologie du groupe et les processus de relation, de communication, de développement et d'organisation qui se déroulent à l'intérieur.

Les avantages que présente l'analyse des trois niveaux macro, méso et micro sont la simplification du processus d'étude, la prise de décisions et la résolution de problèmes éducatifs. Par conséquent, les changements qui se réalisent au niveau de la salle de classe (micro) auront un influence au niveau de l'école (méso), mais aussi des influences macro, par exemple, les politiques éducatives influenceront directement tous les systèmes.

1.2. La mission de l'éducation et les politiques éducatives

La recherche éducative et la remise en question de la mission de l'éducation sont deux points essentiels pour le développement de l'éducation. Ils peuvent influencer un bon nombre de politiques éducatives. Un regard sur le passé, nous montre comment les politiques éducatives ont été et seront déterminantes dans la direction de l'éducation.

Après les années 1950, l'éducation formelle en Amérique Latine a commencé à se développer. Les gouvernements ont commencé à prêter plus d'attention à l'éducation. Ils étaient soumis à la pression de fortes tendances mondiales nées de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en 1948, laquelle établissait l'éducation comme droit fondamental. À la fin des années 1970 et au début des années 1980, les priorités dans les pays d'Amérique Latine étaient l'universalisation de l'école primaire. De la même façon, l'école secondaire réussissait son développement. Cette période est appelée « la période du progrès éducatif ».

Cependant, la crise financière et la crise de la dette des années 1980 en Amérique latine ont été déterminantes pour donner une nouvelle direction à l'éducation. Cette situation a obligé le gouvernement à imposer l'austérité budgétaire aux politiques éducatives. Cela s'est traduit par une diminution des dépenses de l'État dans l'éducation. Ce changement a eu un effet direct sur la récession et sur la qualité de la scolarisation. En plus, ce nouveau modèle

économique a orienté les politiques éducatives des pays d'Amérique latine vers le libéralisme.

Dans son essai, le philosophe et économiste belge Laurent De Briey (2009) soutient que le libéralisme est marqué par l'individualisme, le matérialisme et le relativisme, au contraire de l'humanisme démocratique qui défend l'égalité et dans lequel on prône la coopération. Le libéralisme peut créer une incapacité à déterminer l'identité et une perte de repères sociaux.

Dans les années 1990, le marché a investi dans l'éducation supérieure au détriment de l'éducation fondamentale : primaire et secondaire. Par conséquent, la qualité de tous les niveaux de l'éducation a diminué.

La politique éducative a commis une grosse erreur en postulant que la promotion de l'éducation supérieure permettait le progrès de la science et de la technologie. Néanmoins, elle a oublié que c'est à l'école primaire que les étudiants forgent les bases de leurs futures compétences professionnelles. Beaucoup de pays d'Amérique Latine sont restés dans le sous-développement. Il faut comprendre qu'il n'y a pas de pays sous-développés : « Il y a des personnes sous-développées » (Gomez, 1998, p.34).

Entre les années 1995-2000, le contexte éducatif restait influencé par le marché socioéconomique, ce qui a favorisé plutôt les secteurs privés de l'éducation. Ceci a entraîné un retard éducatif, une inégalité et l'ouverture d'une brèche éducative.

Les pays d'Amérique Latine n'ont pas réussi à atteindre les objectifs et à tenir les engagements qu'ils s'étaient fixés au sommet mondial de Dakar de 2001 concernant « l'éducation pour tous au XXIe siècle ».

Cependant, la même année, la majorité des pays d'Amérique Latine se sont mis d'accord sur la modernisation du système éducatif et ont repris certaines politiques éducatives internationales telles quelles, sans prendre en compte les contextes nationaux et locaux respectifs.

En conclusion, les objectifs de « l'éducation pour tous » ne sont réalisables que si la mission de l'éducation est clairement formulée. D'un côté, le droit d'être éduqué ne doit être limité à ceux qui ont le pouvoir économique ou à ceux qui habitent dans les centres urbains. De l'autre, si la modernisation favorise le développement de l'éducation, il faut l'adapter aux contextes socioculturels et éducatifs.

1.3. La brèche éducative, l'inégalité sociale et l'interculturalité au Pérou : dans le passé et le présent

Bien qu'il n'y ait pas de registre de l'éducation à l'époque pré-Inca, l'évolution des techniques artisanales constitue la preuve de la spécialisation. Plus tard, à l'époque Inca, l'école officielle inca était appelée « Yachaywasy » et sa mission principale consistait à éduquer les futurs administrateurs et dirigeants de l'empire Inca. C'est l'Inca Pachacutec qui a diffusé l'éducation formelle, laquelle était orientée exclusivement vers l'élite et vers les enfants des « Amautas ». Les « Amautas », hommes illustres, étaient les maîtres de la philosophie et de la morale à cette époque-là. Ils utilisaient l'arithmétique et l'astronomie, domaines nécessaires pour l'organisation économique et pour l'agriculture. L'éducation en général à l'époque Inca était stricte et disciplinée. La langue « quechua » était obligatoire pour des raisons politiques et éducatives. Plus tard, les Espagnols ont entrepris de christianiser les peuples et de les transformer en sujets obéissants. L'éducation était principalement religieuse. Une partie de la population adulte était rééduquée et les enfants et jeunes étaient instruits dans les rudiments de la vie sociale européenne afin de les utiliser au bénéfice de l'État, ce qui était considéré comme « l'éducation élémentaire ». L'éducation moyenne était réservée aux métis et aux riches marchands. Par contre, les universités s'adressaient exclusivement à la classe aristocratique qui possédait le pouvoir politique et économique[1].

De nos jours, l'accès à l'enseignement dépend de l'origine sociale et des zones d'habitation (zone rurale ou urbaine). Dans les zones rurales, qui sont les plus pauvres et les plus éloignées, les enfants vont à l'école élémentaire seulement trois jours par semaine, et ils doivent marcher pendant deux ou trois heures pour se rendre à l'école. La majorité des adolescents ne peuvent pas terminer l'école secondaire à moins qu'ils ne migrent vers les zones urbaines. Par conséquent, seulement 44% de la population rurale accèdent aux études secondaires, tandis que 98% de la population urbaine achèvent leurs études secondaires.

Dans la même idée, Pasquier (2003) souligne que l'expansion éducative, bien qu'elle ait réduit les inégalités éducatives, n'a pas bénéficié à toutes les franges de la population, en particulier la communauté indienne et les femmes issues de zones rurales.

---

[1] Inca Garcilazo de la Vega **(**1609) « Commentaires royaux des Incas ».

Par ailleurs, Torero (2004) montre que l'accès à la scolarité, aux soins de santé et même à la téléphonie sont des services dont la population indigène est exclue.

À leur tour, Benavidez et Valdivia (2004) indiquent que le taux de pauvreté de la population qui parle la langue native (quechua ou aymara) est deux fois plus élevé que la moyenne nationale péruvienne. De plus, cette population est la plus vulnérable aux changements économiques. Par conséquent, malgré une tendance croissante à promouvoir « l'éducation pour tous », ces dernières années au Pérou, les inégalités éducatives restent très marquées (Benavidez, 2007, pp. 29-32).

Afin de réduire la brèche éducative interculturelle et de promouvoir l'unité dans la diversité, il est essentiel que l'éducation garantisse une éducation de qualité pour tous les enfants du Pérou en élaborant des propositions pédagogiques différenciées et des programmes de formation adaptés à la culture et à la langue. Ces dernières années, le système éducatif péruvien s'est rendu compte qu'il est essentiel d'adapter le système éducatif à la diversité culturelle et socio-économique pour couvrir toutes les nécessités éducatives. Le besoin d'une éducation bilingue et interculturelle, qui prenne en considération la langue « quechua », la deuxième langue officielle du Pérou, est apparu.

Des études menées par les chercheurs Vasquez Chumpitaz et Jara (2007) montrent qu'il y a moins d'un enseignant formé à l'éducation bilingue pour 100 enfants, spécifiquement dans les zones rurales, où les populations autochtones sont le plus élevées à l'école.

1.4. Modernisation du système éducatif versus la transformation de l'éducation et de la formation

En 2002, les nouvelles préoccupations relatives à la gestion et à la modernisation du système éducatif étaient axées sur l'efficacité des écoles, la garantie de qualité, l'amélioration des capacités de gestion et la création des écoles intelligentes. La même année, en se référant à la formation moderne, l'UNESCO expliquait qu'il fallait donner un caractère central à l'éducation et à la formation afin d'augmenter le potentiel scientifique. Cependant, cette modernisation n'a pas généré les effets attendus car le ministère de l'éducation au Pérou ne voyait pas l'école comme unité opérationnelle de développement. Pour cette raison, il a insisté pour que les secrétariats des écoles soient modernisés en les dotant d'équipements techniques. Il considérait « la modernisation de l'éducation » seulement comme une façon de

se doter des outils les plus modernes et non comme une transformation du sens de l'éducation, qui est la direction dans laquelle on devrait regarder. C'est-à-dire que si l'horizon éducatif n'est pas clair, le projet sociétal et tous les efforts seront inutiles.

La formation est une forme particulière d'activité éducative qui vise le développement de la personne. Elle est et sera toujours une inquiétude fondamentale et permanente de l'éducation et de la société en général. La formation est essentielle pour les besoins propres du développement individuel et social dans ce monde globalisé. Elle constitue une préoccupation dans la communauté éducative de tous les pays.

Comme le disait déjà Pestalozzi au XVIIIe siècle, la formation est une activité où la présence efficace d'un formateur facilitateur se trouve toujours confrontée au souci de donner à chacun la possibilité de se constituer librement pour « faire œuvre de lui-même ».

Vincent (2012) explique que, « dans l'actualité, il faut une dynamique et une rupture par rapport aux anciens paradigmes ». Il est nécessaire de mettre en place des méthodes pédagogiques d'enseignement moderne qui contribuent à la formation d'individus créatifs, souples, résilients et qui soient capables d'identifier les problèmes et de les surmonter d'une façon créative et efficace.

Cependant, la formation doit pouvoir être pilotée par un référentiel qui sera toujours en constante transformation. À chaque époque, de nouvelles valeurs sont appliquées à de nouvelles tendances de la société. Il est important d'exercer la formation conformément à l'idiosyncrasie, aux contextes géographiques, à la manière d'être et de penser. Il est donc essentiel de faire une analyse de l'environnement social pour réaliser un programme de formation.

- ***Quelle est l'importance de la formation à la morale et aux valeurs dans l'actualité ?***

Les sociétés sont de plus en plus internationales et multiculturelles. Il est donc nécessaire de développer des moyens pour que cette diversité devienne une source de richesse plutôt qu'une source de tensions et de conflits.

Le respect universel envers les autres, en particulier là où il y a de la diversité culturelle, devrait être intégré à la formation aux valeurs donnée à chaque enfant et adulte.

L'éducation et la formation constituent une arme puissante pour lutter contre la discrimination raciale, sexuelle, religieuse, qui a causé de graves conflits dans diverses

parties du monde. Mais ce sont l'intolérance, la xénophobie, le désir incontrôlé de pouvoir qui ont attaqué les droits de l'homme et tendent à détruire la volonté de vivre dans une société internationale fondée sur des valeurs communes.

Aux enseignants du futur : « Il doit être compréhensif et aussi enseigner la compréhension à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges. Le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités ouvertes à la communication humaine. Cependant, il est nécessaire d'étudier la compréhension, dans ses racines et ses effets (racismes, xénophobies, mépris, etc). Elle constituerait des bases d'éducation pour la paix » (Morin, 2000, p.97).
Mais il y a aussi la « crise liée aux valeurs » qui est une conséquence directe de la destruction de la structure familiale et de la rupture des relations entre l'école et la communauté. Dans son œuvre « Les grands messages », Raynaud (1975) explique clairement la rupture de la cellule familiale en disant : « Nous avons fondé notre civilisation sur des hiérarchies au milieu de regroupements limités, comme des usines, des syndicats, des clubs et des groupes de toute classe avec de multiples objets, au détriment de l'origine du groupe le plus important et le plus unique : la cellule familiale. » (p.118)

L'inquiétude envers la crise et les nouveaux problèmes éthiques augmentent au fil des progrès de la science et de la technologie par exemple la naissance de la bioéthique et de la géo éthique. L'intégration dans l'éducation de l'information sur les nouvelles découvertes et leurs implications du point de vue éthique favorise le développement d'un esprit critique.

« Enseigner aux élèves à avoir une pensée critique en reconnaissant, par exemple, que le développement de la connaissance scientifique est un moyen puissant de détection des erreurs et de lutte contre les illusions. Aucune théorie scientifique n'est immunisée à jamais contre l'erreur. De plus, la connaissance scientifique ne peut traiter seule les problèmes épistémologiques, philosophiques et éthiques... »
« Il doit avoir un esprit ouvert pour écouter, négocier, échanger différentes pensées et différents points de vue, avoir une curiosité vers d'autres cultures, rester ouvert aux nouveaux chemins » « ... civiliser nos théories, c'est-à-dire choisir une nouvelle génération de théories ouvertes, rationnelles, critiques, réflexives, autocritiques, aptes à s'auto réformer » (Morin, 2000, p.120).

Une éthique universelle en plein essor, telle que consacrée dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et dans les générations successives des droits inscrits dans les pactes (droits sociaux et droits économiques, politiques et culturels) est en cours de développement (tels que les droits des peuples autochtones, le droit à la santé environnementale, etc). Cette éthique universelle doit être connue et respectée par tous.

Il est nécessaire d'expliquer l'activité éducative en tenant compte des principes éthiques qui sous-tendent les droits universels de l'homme. Un argument fort et adopté au niveau international, notamment en Amérique latine, est celui qui trouve son inspiration dans le préambule de la Constitution de l'UNESCO : « Les guerres naissent dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes défenseurs que la paix doit être construite ». En outre, on considère que les situations de violation des droits de l'homme sont dues à des situations « sans éducation ». En bref, il s'agit d'une perte de valeurs.

1.5. Conclusion du chapitre I

Ces dernières années, les autorités éducatives de la majorité des pays d'Amérique Latine n'ont pas identifié clairement le but éducatif. Par conséquent, elles ont commis des erreurs, elles n'ont pas accordé la priorité à l'éducation fondamentale. Elles ont développé l'éducation supérieure universitaire au détriment de l'éducation élémentaire. Elles ont oublié que c'est l'éducation élémentaire qui forge les capacités personnelles et professionnelles nécessaires pour réussir les études supérieures. D'autre part, les politiques éducatives ont surtout donné de l'importance à la croissance économique et au marché, au détriment du développement social et humain. C'est pourquoi l'éducation a été peu efficace pour atteindre ses objectifs. Les politiques éducatives ont privilégié le capitalisme au détriment de l'éducation, qui constitue un droit pour tous. Aujourd'hui, il est encore possible de voir les dégâts sociaux ou les conséquences des politiques très libérales. L'une des conséquences négatives en est la brèche éducative et les inégalités sociales et économiques qui limitent l'accès à l'enseignement supérieur des personnes issues des zones éloignées (zones rurales) et disposant de ressources économiques insuffisantes pour habiter dans les zones urbaines. Le gouvernement n'ose pas investir plus d'argent dans l'éducation pour tous, ni dans les efforts

pour diminuer les inégalités sociales. L'éducation et la formation constituent des armes puissantes pour la lutte contre la discrimination, l'intolérance, le racisme, etc.

Par ailleurs, dans un contexte multiculturel et multilingue, il faut adapter les programmes pédagogiques et les différencier selon la zone géographique, la langue, la culture et les modes de vie. Il est essentiel de réadapter le programme scolaire pour parvenir à moderniser l'éducation. Cependant, la modernisation a été mal comprise; les autorités politiques éducatives ont pensé que la modernisation se limite à l'acquisition des outils et des technologies modernes, mais elle correspond plutôt à la transformation du sens de l'éducation et de la formation, et aussi à la planification et à l'application des nouvelles méthodes pédagogiques de l'enseignement qui vont contribuer à l'épanouissement et à la formation d'individus souples, créatifs et résilients.

Afin d'éduquer et de former plus efficacement les élèves, les professionnels de l'éducation doivent prendre en compte non seulement le contexte, mais aussi les nouvelles tendances sociétales et la modernisation du système éducatif.

Notre travail de recherche a pour objectif d'identifier des pratiques éducatives qui contribuent à la formation d'individus capables de se sentir bien avec eux-mêmes, ouverts à l'épanouissement et intégrés positivement à la société, en d'autres mots des « enfants résilients ». Dans ce sens, nous allons consacrer le prochain chapitre au développement du concept de la résilience.

Chapitre II. Fondements épistémologiques, logiques et méthodologiques de la résilience

Dans ce chapitre, nous allons exposer des aspects théoriques de la résilience afin de bien comprendre le sens du mot, son origine et ses enjeux.

2.1 Épistémologie complexe de la résilience

Dans le champ épistémologique des sciences humaines, le concept de résilience emprunté à la physique par les sciences sociales apparaît comme un objet confus. Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles cette notion risque d'être assimilée à un concept « passe partout ». Les diverses disciplines l'envisageant comme objet d'étude, la définissant avec de multiples paradigmes et la décrivent comme il leur convient le mieux; ceci mène le concept de la résilience à une apparence chaotique.

Encadrée dans un syncrétisme épistémologique, la notion de résilience est décrite à partir de différentes perspectives théoriques qui s'attachent à décrire le phénomène selon son propre langage. La neurobiologie explique la résilience à partir des stimuli visuels, c'est-à-dire « l'empreinte biopsychosociale », et elle fait aussi référence aux comportements prosociaux[2] et d'autorégulation[3] liés au lobe préfrontal. L'homéostasie interne explique la manière dont la résilience résulte des interactions avec l'entourage (Tolpin, 2013). La perspective théorique psychanalytique souligne le lien de l'attachement, les traumatismes et les mécanismes de défense (Bowlby, 1969; Aisworth, 1987). La psychosociologie centre son étude sur les processus et les relations des groupes sociaux et considère que la résilience a un potentiel d'action et d'intervention dans les sociétés en crise.

Les différents modèles théoriques proposés ont transformé le champ épistémologique en décrivant le phénomène de la résilience d'une façon unique et homogène. Pour cette raison, l'objet de la résilience apparait éminemment complexe. Les nombreuses disciplines et les multiples paradigmes rendent le concept polysémique.

---

[2] Le comportement pro-social désigne les comportements d'aide dirigés vers autrui dans le but de lui apporter un avantage voire un bien-être physique ou psychologique.
[3] Le comportement d'autorégulation est lié au contrôle de soi-même et à l'autonomie.

La résilience émerge d'un ensemble d'éléments associés qui interagissent dynamiquement. De la même manière, le sujet se développe en interaction avec son environnement familial et extrafamilial, entre la réalité interne et la réalité externe, et ces deux réalités sont en constante relation; c'est à partir de ces deux registres que s'étaye le processus de résilience.

On peut facilement faire un lien avec la complexité citée par Morin (1996), qui décrit la complexité comme « un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparables associés : elle est effectivement le tissu d'événements, d'actions, d'interactions, de rétroactions, de déterminations, d'aléas qui constituent notre monde phénoménal. Elle se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambigüité, de l'incertitude… D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitude, de désambigüiser, clarifier, distinguer, hiérarchiser » (p. 11).
Selon Baladier (1991) et Morin (2005), les paradigmes de la complexité étudient les phénomènes du monde en supposant leur complexité et en incorporant l'existence aléatoire et l'indétermination comme une façon d'aborder la réalité.
Le fait d'aborder la réalité et d'y faire face de façon positive, en acceptant le désordre, l'incertitude et l'indétermination, est une manière de mieux comprendre notre relation avec le monde, partant, de comprendre la réalité. Ensuite, nous nous posons la question suivante :

- ***La résilience n'est-elle pas une capacité qui permet de trouver un sens et un espoir dans le chaos ?***

De toute évidence, la notion de résilience est une image qui apporte optimisme et espoir rapidement. Elle s'insère fortement dans notre société actuelle en crise, et son concept peut être utilisé couramment dans toute situation impliquant de surmonter des difficultés. Mais le fait de surmonter les problèmes n'est pas la seule caractéristique qui la définit. Il faudrait donner à la résilience le lieu qu'elle mérite, sinon elle restera dans un savoir populaire, superficiel, acritique et asystématique (Talavera, 2012).

2.2 Délimitation sémantique du concept

La résilience comme concept suppose de s'inscrire dans un réseau sémantique qui permet d'établir des limites entre ce que signifie la résilience et d'autres mots ou néologismes. Le

concept entend déterminer avec précision un contenu; il doit répondre à des exigences de classification, de comparaison et de quantification.

Pourtois, Desmet et Humbeeck (2012) proposent d'enrichir le champ sémantique de la résilience en distinguant le concept de résistance et en intégrant les néologismes de désilience et de désistance. Et ce, afin de reconnaitre les mécanismes contradictoires, antagonistes qui tournent autour de la résilience (p. 14).

À ce propos, nous allons définir la résistance pour bien la différentier du concept de la résilience.

*La résistance est un processus au cours duquel le sujet réduit l'influence du trauma sur son développement en annulant les effets nocifs qu'il provoque. Le sujet maintient son potentiel de développement intact. En d'autres mots, le sujet qui fait preuve de résistance préserve son attitude à s'épanouir et poursuit son évolution psychosociale. Cependant, il ne crée pas une nouvelle trajectoire de développement comme dans le cas de la résilience.

Il faut comprendre que la résistance peut constituer la première étape de la résilience, au moment où le sujet s'oppose aux adversités et essaie de préserver une attitude qui lui permette de poursuivre son développement. Cependant, la résistance peut être éphémère et le sujet peut plonger dans le désespoir. Après avoir résisté au traumatisme, il est essentiel que le sujet fasse émerger une nouvelle manière durable d'envisager le passé, le présent et l'avenir, c'est-à-dire une nouvelle trajectoire de bien-être qui serait la capacité de résilience.

Concernant la résistance, Pourtois (2012) affirme que « La résistance nécessite une certaine lutte, une opposition face au fracas ou aux épreuves adverses, mais lorsque cette résistance s'établit sur un mode d'anxiété névrotique et que son aspect anxiogène se révèle trop coûteux sur le plan du développement personnel, la force que le sujet oppose au trauma préfigure le plus souvent un effondrement psychique » (p. 26).

*Un autre terme utilisé dans le contexte sémantique de la résilience et de la résistance sont les stratégies de « coping », qui font référence à l'ensemble des efforts psychologiques et comportementaux que l'individu déploie face à un événement éprouvant pour en diminuer l'impact sur son bien-être. (Lazarus, 1984, p. 141)

Pourtois (2012) réalise une comparaison intéressante sur les stratégies d'adaptation au stress, « le coping », et la résilience en affirmant que « le coping » est une stratégie individuelle, solitaire, qui se réalise essentiellement dans le présent. Par opposition, le processus de résilience est par nature intersubjectif et s'inscrit nécessairement dans la temporalité car il utilise les ressources contenues dans les traces mnésiques (souvenirs, regrets) et il s'évalue dans la durée » (p. 16).

Après avoir distingué les différences entre les termes résistance, stratégies de « coping » et la résilience, nous allons définir un troisième terme : la désistance.

*La désistance est une tendance d'un sujet à désinvestir une partie de son potentiel d'épanouissement et à délaisser les sources de développement. C'est une attitude subjective à travers laquelle un sujet manifeste un désintérêt total pour son développement psychosocial.

*Finalement, un quatrième terme, la désilience désigne un processus à travers lequel le sujet construit un nouveau développement en renonçant à toute perspective d'épanouissement psychosocial positif. Normalement, le sujet désilient ne vit plus les liens sociaux comme des opportunités mais comme un poids sur son développement. L'épisode traumatique mène le sujet à un processus de déliaison psychosociale.

Aussi bien dans la désistance que dans la désilience, il est possible d'abandonner ou de négliger toute forme d'épanouissement personnel, affectif et social, tout en préservant son épanouissement cognitif. Par contre, un sujet résilient préserve son développement cognitif, affectif, social et physique, et affirme son bien-être.

Quant à l'Organisation Panaméricaine de la Santé (OPS), elle utilise un certain nombre de concepts liés à la résilience afin de mieux la distinguer et de la délimiter :

Pour cette organisation, l'invulnérabilité constitue la résistance absolue à des agressions. Cependant, Rutter (1992) a affirmé que le concept d'invulnérabilité était peu utile car il impliquait une résistance absolue à des agressions, condition qui échappe à la réalité humaine, parce que la résistance au stress est relative et non absolue, et varie selon le stade de développement et la qualité du stimulus. Le concept « des enfants invulnérables » trouve son origine dans les premières publications sur la résilience (1939-1945) de Werner et Smith, qui ont

étudié pendant 30 ans près de 700 enfants dans l'île d'Hawaï. Elles ont travaillé avec des enfants à risque psychopathologique, condamnés à présenter des troubles. Elles les ont suivis et ont constaté qu'un certain nombre d'entre eux « s'en sortaient » grâce à des qualités individuelles ou des opportunités de l'environnement.

L'OPS prend en compte la définition de la compétence donnée par Sameroff et Seifer (1990), qui ont considéré le modèle conceptuel de la « compétence » pour expliquer la nature et les causes du développement réussi, mais ce modèle est de nature comportementale et ne prend pas en compte les aspects biologiques. Sameroff a continué ses études sur le concept de compétence et sur la différence entre ce concept et celui de résilience.

L'ego-résilience est un concept introduit par Redl (1969) et développé par Block (1993), qui a caractérisé la résilience comme « une caractéristique personnelle de robustesse de caractère, d'ingéniosité et de souplesse dans la réponse à des circonstances différentes » (recherche résumée, p.6).

Par ailleurs, Luthar (1996) et Manciaux (2005) éclairent le concept de l'égo-résilience en constatant dans leurs études qu'elle est une caractéristique de la personnalité d'un individu, tandis que la résilience est un processus dynamique de développement. De plus, l'égo-résilience n'est pas causée par l'exposition à l'adversité, tandis que la résilience l'inclut dans sa définition.

Enfin, Levav (1995) a pris et introduit le concept de « robustesse » comme trait personnel qui agit comme un renforçateur de résistance adaptative au stress. La robustesse a été définie comme une combinaison de caractéristiques adaptatives qui comprennent le sens de l'engagement, du défi et de l'opportunité face à des situations difficiles. Elle comprend le sentiment d'avoir le contrôle des situations.

Kobasa (1979) et Roth (1989) décrivent des personnes qui ont montré peu de signes de maladie tout en étant soumises à des situations qui provoquent un stress intense. Des études ont montré que ce type de personnes possède une plus grande capacité de défi et de contrôle interne. Les mêmes chercheurs indiquent que la capacité de robustesse chez les personnes a une influence importante dans l'interprétation subjective qu'elles donnent aux situations de la vie.

La définition de la résilience inclut quatre conditions qui ont été déterminées par le champ sémantique de la littérature scientifique (Pourtois et Desmet 2012) :

- *L'identification d'un traumatisme ou la perception d'un échec :* cela explique la manière dont le traumatisme ou un événement dévastateur est perçu et vécu par le sujet. La rupture profonde, le déchirement grave chez le sujet dépasse les limites de tolérance psychologique et cause des souffrances graves émotionnelles.

- *La mise en place de stratégies de résistance:* au début de la procédure interne de résilience, la personne ou le groupe social cherche à surmonter le sentiment de la souffrance, de la perte. Cette force intérieure, exprimée au travers de comportements, de pensées et de sentiments qui s'opposent à la souffrance, l'amène à résister à l'effondrement psychologique. La dynamique de résistance constitue le commencement du processus de résilience.

- *Un potentiel de développement préservé:* en dépit de la souffrance sévère vécue par une personne ou un groupe social, le potentiel de développement est préservé. Le processus de résilience implique en effet que l'échec ne constitue pas un obstacle; cela signifie que la croissance personnelle, le développement psychosocial et les projets futurs n'ont pas perdu leur sens. Le développement potentiel et le processus de résilience sont liés.

- *Une tendance à un épanouissement créatif* : il s'agit de la tendance créative et persistante de poursuivre son épanouissement au-delà de la souffrance vécue. Cela indique que la blessure n'a pas rompu l'identité du sujet, ce qui lui confère un sentiment d'autonomie et de conviction qui lui permettent de reprendre un développement créatif et émancipateur.

  Ces dernières années, la recherche en résilience a pris plus d'ampleur dans les domaines de la santé et de l'éducation. Il faut savoir que la résilience est un sujet qui révèle souvent des facettes nouvelles et dévoile de plus en plus de stratégies pour la développer dans différents milieux.

2.3 Les enjeux des facteurs protecteurs et de risque dans la résilience

De nombreux auteurs, Garmezy (1984), Reichters et Wintraub, Radke-Yarrow et Sherman (1990), Rutter (1997) ont étudié les facteurs de protection et de risque. Rutter (1997) a expliqué

les mécanismes de vulnérabilité et de protection comme des réactions et comportements de la personne face à une situation de risque. Ces deux mécanismes sont des processus interactifs; plus que des attributs permanents, ce sont des processus liés à des moments clés dans la vie d'une personne. Selon Garmezy (1984), il existe dans chaque étape évolutive un équilibre changeant entre les événements de stress qui augmentent la vulnérabilité et les mécanismes de protection qui renforcent la résilience.

Rubestein (1984) explique aussi la définition de mécanisme protecteur en disant que quand une trajectoire qui était auparavant de risque prend une direction positive et offre une plus grande probabilité d'aboutir à un résultat adaptatif, il est exact d'utiliser le terme de mécanisme protecteur. De la même façon, un mécanisme sera considéré de vulnérabilité quand une trajectoire préalablement adaptative devient négative. « La vulnérabilité est un état psychologique de fragilité et un état social d'isolement » (p. 166).

Radke-Yarrow et Sherman (1990) ont analysé le mécanisme de vulnérabilité, d'un côté comme processus d'intensification de la réaction qui entraine des comportements non adaptatifs; et de l'autre, comme un état continu de comportement qui passe d'une adaptation plus réussie à une moins réussie. Dans ce cas, la perception que les personnes ont de la situation de risque dépend directement des capacités et des ressources affectives et cognitives dont elles disposent.

Cependant, un facteur protecteur n'est pas toujours un événement agréable. Dans certains cas, les événements désagréables ou potentiellement dangereux peuvent renforcer les individus face à des événements similaires. Une même situation peut agir comme un facteur de risque ou comme un facteur de protection.

Dès lors, les facteurs protecteurs ont un lien étroit avec la perception que la personne a d'une situation, avec les capacités ou ressources personnelles dont elle dispose et avec les expériences d'interaction sociale. D'après Rutter (1990), « les facteurs protecteurs, contrairement aux expériences positives, incluent un composant d'interaction ».

De cette façon, les facteurs protecteurs possèdent une composante personnelle et une composante sociale. Reichter et Waintraub (1990) considèrent que les facteurs protecteurs sont liés à des ressources environnementales et à des ressources personnelles dont les personnes disposent pour s'adapter à leur entourage. Rutter (1990) confirme cette approche psychobiologique en termes

d’analyse de l’interaction récurrente entre les personnes et leur entourage, ou « les négociations » comme l’auteur lui-même l’appelle.

Les modèles de Werner (1993) décrivent la dynamique des facteurs protecteurs et de risque. Ils soutiennent que les facteurs protecteurs fonctionnent par le biais de trois mécanismes : le modèle compensatoire, le modèle de défi et le modèle d’immunisation. Dans le modèle compensatoire, les situations de risque ou de stress sévère peuvent être compensées par les capacités et les ressources personnelles affectives, cognitives et sociales face à la situation de stress ou à un événement traumatique. D’après Fergus et Zimmerman (2005), cités par Fleming (2008), dans ce modèle, les qualités personnelles et les ressources environnementales font contrepoids aux effets négatifs des facteurs de stress.

Dans le modèle de défi, certains stress peuvent être perçus comme des stimulateurs par certaines personnes, alors qu’ils sont perçus comme des catastrophes par d’autres. Dans ce cas, les situations stressantes augmentent la compétence et motivent à développer des nouvelles capacités. Yates (2003) décrit le modèle de défi comme un processus continu de développement, dans lequel les enfants apprennent à mobiliser plus de ressources à mesure qu’ils sont exposés à l’adversité (p.112).

Dans le modèle d’immunité, les facteurs protecteurs atténuent l’impact de stress en permettant l’adaptation. Cependant, il est possible d’avoir des effets non décelables en l’absence du facteur de stress. Dans le même modèle, les facteurs protecteurs agissent comme « réserves » face à un fonctionnement qui s’affaiblit dans des moments de stress. Seligman (1995) a soutenu que grâce à un processus « d’immunisation », certaines expériences positives, celles-là même qui nous apprennent que nos réactions nous mènent à la réussite, peuvent empêcher « l’impuissance apprise ».

Afin de faire émerger le processus de la résilience, les facteurs protecteurs et de risque se mêlent et entrent en jeu. C’est dans cette interaction que les facteurs protecteurs se combinent avec les facteurs de risque et mettent en place les ressources personnelles de l’individu et celles données par la famille, par l’école, par le groupe ou par la communauté. Ainsi, l’entourage social joue un rôle essentiel et dynamique dans la résilience. Dans l’analyse de l’interaction entre les facteurs protecteurs et de risque, il ne faut pas se consacrer seulement au niveau individuel. Au contraire,

on devrait « élargir » le concept et englober les interactions avec la société, la culture et la communauté. Selon Lösel (1992), les enfants résilients ont l'habitude de vivre dans un climat éducationnel ouvert mais avec des limites claires. Ils disposent de modèles sociaux qui motivent la confrontation positive, le partage des responsabilités sociales et les attentes réalistes de réussite. Lui-même, dans son travail sur les problèmes de toxicomanie chez les adolescents, a pris en compte les facteurs suivants :

Tableau Nº 1 : Facteurs protecteurs et facteurs de risque dans la toxicomanie chez les adolescents

Variables	Facteurs protecteurs	Facteurs de risque
Comportement	Grande capacité de décision	Résistance à l'autorité
Spiritualité	Foi croissante	Être impliqué dans des sectes ou groupes occultes
Famille	Liens familiaux positifs et forts	Consommation de drogues dans la famille
Scolarité	Réussite scolaire	Échec scolaire
Relations amis	Refus de prendre des drogues	Amis qui utilisent des drogues
Culture	Règles sociales positives	Règles antisociales
Économie	Emploi et salaire stables chez les parents	Pauvreté chronique

2.4 Les processus dans la construction de la résilience

La construction de la résilience est complexe dès lors qu'elle est à la convergence de plusieurs variables. Ella apparait à la fois comme le processus même de remaniement psychique et comme la résultante des interactions dans un environnement particulier. Pourtant, la construction de la résilience doit prendre en compte des processus psychologiques internes et externes, comme les enjeux des interactions, l'environnement groupal social et le contexte culturel.

Ces processus doivent supposer d'abord la perception d'une difficulté ou trauma, la force interne du sujet pour s'opposer à l'effondrement psychologique (résistance). La difficulté ne doit pas constituer un obstacle à l'épanouissement et à l'évolution personnelle; finalement, l'individu cherche l'épanouissement et la détermination à reprendre un développement nouveau et émancipateur au-delà de l'échec.

Manciaux (2003) écrit « …Est-ce que reconstruire consonne bien avec la résilience ? « construire » après avoir résisté à un traumatisme sévère, une situation déstabilisante, un accident de parcours. Ou plutôt, et certainement pas à l'identique » (p. 6-11).

Anaut (2002) explique « qu'il existe des défenses résilientes, au sens de défenses spécifiques des sujets dits résilients, car tout le registre défensif dont disposent les individus en général peut être mis à contribution dans le processus de résilience. Cependant, on peut repérer des mécanismes défensifs qui semblent favoriser le processus résilient et/ou sont souvent présents dans les observations, tels que le recours à l'imaginaire, à l'humour, au déni, à l'intellectualisation » (p.85).

Le modèle de besoins explique que la résilience se construit quand les besoins internes, qui sont des états de privation, sont satisfaits. Cette satisfaction aide à maintenir l'équilibre et à réguler les comportements. Les individus doivent donc être capables d'identifier leurs propres besoins et de trouver des réponses satisfaisantes pour eux et respectueuses pour les autres et la société en général.

2.4.1 Le côté personnel de la résilience

La résilience peut apparaître ainsi comme une reconstruction du temps personnel, et donc du présent complexe dont Saint-Augustin, cité par Blondel (2000), parle. Dans ce présent, le sujet résilient recompose son passé, le réorganise pour le rendre supportable et racontable dans diverses versions : la sienne propre et celle(s) qu'il proposera aux autres ou qui sera réactualisée(s) en permanence. De la même manière, il se recompose dans le futur, un futur dans lequel il se projette et qui se réalisera au prix de quelques accommodements.

« Il nous semble donc que c'est l'émergence de nouveau de la conscience de soi qui est au cœur de la résilience et qui permet à nouveau la perception « normale» du monde. Ou… en tout cas la résilience passe obligatoirement par cette réapparition de la conscience de soi, s'origine dans cette reprise de la conscience de soi, peut-être préréflexive puis réflexive. Ainsi, dans son sens fort, au départ, la résilience a à voir, en probablement plus condensé, avec l'apparition de la conscience chez le jeune être humain. Elle constitue probablement une des rares situations (après peut-être un coma) où il est donné à un individu de se saisir comme revenant à une conscience du monde et reconstruisant des rayons de l'être et du monde » (Merleau-Ponty, 1979, p. 318).

« Le « nu-Présent » est alors revêtu d'une parure nouvelle dans laquelle l'espoir n'est plus placé dans les bornes d'une vie temporellement limitée, mais dans un futur qui dépasse le temps de l'existence biologique : l'art éternel, la vie spirituelle transcendante. La résilience est donc aussi fondamentalement la construction d'une nouvelle théorie de la vie » (Cyrulnik, 2002, p. 15).

C'est donc la structure même du temps augustinien[4] qui doit nous faire comprendre pourquoi la résilience ne peut être décrite là où le temps scientifique, linéaire, orienté, et surtout « désaffectivé » prévaut. « Dans le temps scientifique, il existe une suite ordonnée d'événements (processus) qui, parfois, sont supposés avoir un lien causal. La linéarité du temps scientifique, spatialisé, construit dans un espace » (Bergson 1932, p. 273). Cela se comprend aussi comme une certaine négation de la non-linéarité, et donc du processus chaotique de la complexité.

2.4.2 Le côté relationnel de la résilience

La construction de la résilience se développe en interaction continue entre le sujet et l'environnement, du processus interne au processus externe, et ces deux processus sont en constante relation. « Le processus de résilience se trouve en construction à partir des échanges constats individu/ environnement » (Anaut, 2002, p.37).

La résilience s'inscrit dans un réseau de relations et d'expériences; elle émerge au travers de notre relation au monde environnant. Ce sont dans les interactions à l'école, dans la famille, avec les membres de la communauté, voire au sein de systèmes plus larges, que les mécanismes protecteurs et de risque interagissent, les premiers, l'emportant sur les derniers, permettant la construction du processus de résilience. Selon Rutter (1987), pour appréhender l'impact des facteurs protecteurs il est nécessaire d'étudier les interactions qui existent au sein d'un groupe. Les études longitudinales sur des groupes à haut risque, menées par Garmezy (1987), montrent l'interaction entre ressources environnementales et attributs personnels dans la diminution de l'effet négatif des facteurs de stress. Walsh (2004), enfin, accorde une place prépondérante aux processus familiaux, et démontre l'impact des processus relationnels, organisationnels et de communication au sein de la famille dans l'élaboration de stratégies favorisant la résilience individuelle et familiale (p.53).

À cet égard, Werner (1993) affirme que les familles des enfants résilients, quel que soit le niveau socio-économique et ethnique, ont de fortes convictions religieuses, lesquelles assurent la stabilité et donnent du sens à leur vie, en particulier dans les moments d'adversité. En général, le groupe peut agir comme soutien affectif externe et peut favoriser l'apparition de ce phénomène.

---

[4] Le temps augustinien est le temps de la vie métaphysique, c'est le temps vécu, le temps dans la conscience «distension de l'âme de Saint-Augustin» (Blondel, 1962)

Des études de Durlak et Colbs (1998) ont montré que la relation famille-école et le climat scolaire revêtent une valeur prédictive pour la réussite et pour le comportement des enfants à l'école. De plus, les enfants résilients se caractérisent par des relations avec leurs pairs de meilleure qualité que les enfants non résilients.
Les milieux familiaux sont des espaces interactifs, formateurs et transmetteurs d'attitudes, de comportements et de compétences de vie qui font ressortir les ressources socio-affectives, cognitives et conatives de l'individu. Celles-ci aideront à faire face efficacement aux défis du présent, du passé et de l'avenir.

Les milieux scolaires pourraient favoriser les processus de résilience qui permettent aux étudiants de surmonter le sentiment d'incertitude, les conflits, l'insécurité, l'échec, la peur et le désarroi par le biais de pratiques spécifiques qui forment à la résilience. L'idéal est que l'élève perçoive son milieu scolaire comme sécurisant, dynamique et agréable, lui permettant un épanouissement original et complet.

Bronfenbrenner (1986), qui a introduit le paradigme écologique, souligne l'importance des interactions réciproques, complexes et progressives entre l'organisme biopsychologique d'une part, et les personnes, les objets, les symboles et l'entourage immédiat d'autre part. Ces interactions doivent se produire de manière régulière et au cours d'une période de temps déterminée (p. 38). Quand ces interactions ont lieu dans l'entourage immédiat, Bronfenbrenner les appelle « processus proximaux », par exemple les interactions dans la famille : enfants-parents; mère-père; frères. À l'école, les processus proximaux peuvent se trouver dans l'interaction élève et enseignant, entre les élèves, entre les enseignants, entre le groupe et les jeux, voire quand les élèves sont en train de réaliser des activités comme apprendre, lire, discuter, etc.

Du point de vue de la phénoménologie, Merleau-Ponty (1945) a expliqué « qu'il faudrait donc redécouvrir, après le monde naturel, le monde social, non comme objet ou somme d'objets, mais comme champ permanent ou dimension d'existence. Notre rapport au social est, comme notre rapport au monde, plus profond que toute perception expresse ou que tout jugement » (p. 415).

La phénoménologie met la dimension relationnelle et sociale au cœur de l'expérience humaine. Cette dimension se décline également en comportements groupaux et est fréquemment à l'origine de traumatismes. On peut ainsi comprendre la dimension relationnelle de la résilience.

2.5 La résilience chez les enfants

Un grand nombre de recherches en résilience concordent avec le fait que la résilience est un processus psychologique dynamique et évolutif, inné et acquis. Elle est fonction du stade de développement, de l'âge, de l'évolution, de la construction psychique et de l'entourage social (Cyrulnik, 1999; Lemay, 1999; Lecompte, 2013).

D'un côté, concernant les caractéristiques résilientes innées, nous nous référons aux facteurs individuels de personnalité qui favorisent la résilience. Cependant, nous ne voulons pas limiter la conception de la résilience à des « traits de la personnalité » car, comme nous l'avons dit, la résilience est un processus dynamique interactionnel complexe de nature multidimensionnelle. De l'autre, quand on définit la résilience comme un phénomène acquis on fait référence à certains facteurs qui peuvent créer des conditions pour le développement de la résilience.

« Les facteurs sont nombreux et tous confluent pour réparer ou altérer le développement d'un enfant. Il importe d'apprendre à les analyser et de nous entraîner à raisonner en termes de résilience, ce qui ajoute une forte notion de plasticité du psychisme et de flexibilité du développement comme dans tout système. Il suffit souvent de changer un seul facteur pour infléchir la trajectoire existentielle, le devenir de l'enfant » (Cyrulnik, 2007, p. 9).

Premièrement, par rapport aux caractéristiques qui contribuent à faciliter la résilience chez les enfants, Anaut (2002) cite l'habileté à résoudre des problèmes, l'autonomie, les capacités de distanciation face à un environnement perturbé, les compétences sociales, l'empathie et la perception positive d'un adulte significatif.

La capacité à résoudre des problèmes est identifiable dès la petite enfance. Elle inclut la capacité à penser de façon abstraite, flexible et réflexive, et la possibilité d'essayer de nouvelles solutions face aux problèmes cognitifs et sociaux. Rutter (1993) a montré que la résolution de problèmes est une compétence essentielle pour le développement de la résilience chez les enfants issus de quartiers défavorisés, parce que ces derniers doivent continuellement faire face à un environnement défavorable. Cette capacité constitue leur seul moyen de survivre.

Concernant les capacités de distanciation face à un environnement perturbé, la recherche menée par Casas et Navarro (2001)[5] auprès d'enfants de familles alcooliques a montré que les enfants résilients de familles alcooliques ont mieux affronté les problèmes de l'alcoolisme dans leur famille, en développant la « distanciation adaptative », c'est à dire en s'éloignant des comportements dysfonctionnels du focus familial. Les enfants résilients sont capables de faire clairement la différence entre les problèmes de leurs parents et leur propre vie. Par conséquent, ils comprennent qu'ils ne sont pas la cause du mal et que leur avenir peut être différent de la situation de leurs parents. La distanciation adaptative implique deux défis : d'abord, se détacher par rapport aux problèmes de leurs parents afin de protéger leur épanouissement dans le monde extérieur (école et communauté); ensuite, empêcher que la famille en crise ait un impact sur leur monde intérieur. Ce détachement offre un espace de protection pour le développement de l'estime de soi et pour la capacité d'atteindre des objectifs constructifs.

Les enfants résilients montrent des compétences sociales car ils répondent plus facilement au contact avec des autres. Ils ont des réponses positives, ils expriment leurs sentiments facilement, montrent de l'empathie et de l'affection, et ils sont plus actifs, flexibles et adaptables. Par conséquent, ils ont une tendance à établir plus de relations sociales qui indique une compétence sociale.

Selon Vanistendael (2001), sociologue suisse, l'humour a un important rôle de facteur protecteur. Il écrit avec Lecomte (2000) : « L'humour fournit un soutien bienfaisant à chaque fois que nous devons faire face à un décalage entre l'idéal et la réalité. Il nous offre un état d'esprit qui permet de surmonter les contrariétés et les chagrins en les tournant en dérision, ainsi ils sont mis à distance par le sourire, les affects trop pénibles; l'humour est donc une ressource pour nous sortir des épreuves ».

Le sens de l'humour est considéré de plus en plus comme une qualité liée à la résilience. Par exemple, l'autodérision est l'habileté de se sentir bien en se moquant de ses propres malheurs. On peut trouver des manières différentes de regarder les choses et chercher toujours le côté comique des situations problématiques.

---

[5] Revue Latino-Américaine de Psychologie (2001) volume 3, (p. 53-58)

Par ailleurs, Lindsey et Ferguson (1996) expliquent que certaines caractéristiques comme l'intelligence, le genre et l'attachement affectif constituent des facteurs qui promeuvent des comportements résilients. Selon leurs études, le genre féminin est considéré comme une caractéristique protectrice et moins vulnérable au risque en comparaison avec le genre masculin. De plus, les enfants résilients présentent un niveau d'intelligence et une capacité de résolution de problèmes supérieurs.

Selon Mrazek (1987), douze compétences permettent d'identifier une personne résiliente :

1. Réponse rapide face à un danger : capacité à reconnaître les situations qui exposent le sujet à un risque.
2. Maturité, précocité : capacité à prendre soin de soi-même de manière autonome.
3. Détachement affectif : se réfère à séparer les sentiments négatifs des positifs pour agir librement.
4. Recherche d'information : fait référence aux préoccupations visant à apprendre tout ce qui concerne l'environnement.
5. Obtention et utilisation des relations qui aident à survivre : capacité de créer des liens qui bénéficient à la personne dans les moments critiques.
6. Anticipation projective positive : il s'agit de la capacité à imaginer un avenir meilleur que le présent.
7. Décision de prendre des risques : capacité de prendre sa responsabilité au moment de prendre des décisions, même si celles-ci comportent des risques.
8. Conviction d'être aimé : croire que vous pouvez être aimé par d'autres.
9. Idéalisation du rival : la personne s'identifie avec une certaine caractéristique de son adversaire.
10. Reconstruction cognitive de la douleur : capacité de revivre les événements négatifs de la façon la plus acceptable
11. Altruisme: plaisir d'aider les autres.
12. Optimisme et espoir : disposition à prendre les choses et à envisager l'avenir de manière positive.

Deuxièmement, la présence d'un adulte significatif et les perceptions de l'environnement social constituent deux facteurs importants favorisant la résilience.

Cyrulnik (2002) a écrit : « Ces étoiles du berger qui orientent l'enfant, Marie-Rose Moro a trouvé un facteur spécifique : ``Ces enfants de migrant qui réussissent à l'école ont dans leur entourage un personnage qui joue le rôle d'initiateur``. Ce peut être par exemple l'instituteur pour un Abdoulaye, la grande sœur pour Hamina ou une voisine bienveillante pour Hamid » (67).

La présence d'un adulte significatif bienveillant, cohérent et gentil peut aider un enfant à surmonter des traumatismes et à métamorphoser sa douleur. Même si la famille représente un milieu négatif, la présence d'une personne attachante peut changer ce malheur. Très souvent, l'école devient un lieu de bonheur. Ils rencontrent des copains, ils jouent beaucoup. Pour la première fois de leur vie, les adultes sont gentils et prennent soin d'eux.

« Quand l'environnement est rempli d'horreur, l'enfant se vide pour ne pas souffrir, comme un adulte qui perd connaissance, ou se voile la face pour ne pas voir le réel terrifiant. Mais quand l'affectivité se réveille, l'enfant n'a pas appris à la gouverner » […] « Si, en voulant les aider, on mobilise trop d'émotion, ils ne peuvent pas le supporter, alors ils la transforment en violence » (Cyrulnik, 2002, p.65).

Troisièmement, la résilience se construit dans les relations avec les autres. Cyrulnik (2002) explique que après la guerre, les enfants n'ont pas eu de problème psychologique avant d'être mis en contact avec d'autres personnes, c'est-à-dire, quand ils sont retournés à l'école et qu'ils ont recommencé à socialiser. C'est là, alors, que le syndrome post-traumatique est apparu et que la souffrance a débuté.

Cependant, si le milieu et les adultes créent des liens affectifs et donnent du sens à la vie de ces enfants, la reprise évolutive et l'épanouissement naturel de ces derniers feront émerger le phénomène de la résilience.

Dans la majorité des cas le traumatisme provient d'une autre personne. L'autre est comme une image de miroir, comme une image du bourreau, que parfois inverse le désespoir du traumatisé et lui donne la possibilité d'aimer de nouveau. Par conséquent, la résilience ne pourra se construire que grâce à une autre personne ou à un groupe de personnes.

D’après Kris de Pedro (2012), des relations chaleureuses et encourageantes de la part des adultes augmentent l’estime de soi, réduisent les problèmes psychosomatiques et la victimisation, et favorisent la demande d’aide face au harcèlement et aux menaces de violence. Des procédures claires, bien implantées et perceptibles contre la violence entraînent des effets positifs sur les résultats scolaires et sur les comportements. À l’inverse, des politiques répressives trop dures suscitent des sentiments de crainte et augmentent les comportements à risque. Finalement, Cyrulnik (2002) dit « En fait, la résilience se tricote avec mille déterminants qu’il faudra analyser, car certains sont probablement plus accessibles et plus efficaces que d’autres. Le tissage du sentiment du soi semble un facteur capital de l’aptitude à la résilience » (p.18).

2.6 Conclusion du chapitre II

Pour bien comprendre ce qu’est la résilience, il est nécessaire de définir les limites par l’analyse conceptuelle des autres termes qui sont liés ou semblables au terme et au concept de la résilience. La littérature scientifique et la recherche expliquent que certaines conditions sont importantes pour faire émerger la résilience : l’individu doit identifier et percevoir le trauma, mettre en place des stratégies de résistance, préserver son développement malgré le trauma et finalement tendre vers un épanouissement nouveau, créatif et positif.

La résilience est un processus et un résultat des interactions entre les mécanismes protecteurs qui renforcent la résilience et ceux de risque qui augmentent la vulnérabilité. Les mécanismes protecteurs possèdent un composant personnel et un composant social. C’est pourquoi aussi bien les ressources environnementales que personnelles se mettent en interaction pour favoriser l’émergence de la capacité de résilience.

L’individu est incapable de surmonter les crises et d’utiliser ses propres ressources s’il se trouve dans un état de privation et qu’il n’a pas satisfait ses besoins. Les ressources personnelles donc sont liées aux besoins psychosociaux. Il est nécessaire de satisfaire les besoins affectifs, volitifs, sociaux et cognitifs pour activer les ressources personnelles internes qui vont se manifester et convaincre l’individu de poursuivre son épanouissement personnel et social normalement.

On se pose la question de savoir si la résilience est un phénomène inné ou acquis. Un grand nombre de recherches en résilience concordent avec le fait que la résilience est un processus psychologique, inné et acquis. Quand on parle des caractéristiques résilientes innées, on fait

référence aux facteurs de personnalité. Par contre, lorsqu'on parle des caractéristiques acquises, on se réfère aux apprentissages développés dans l'interaction entre l'individu et l'environnement. Dès lors, la construction de la résilience se fonde principalement sur les relations et sur les caractéristiques personnelles et socioculturelles dans lesquelles l'individu s'inscrit. En conclusion, la résilience est innée et acquis.

La prise en compte du lien entre résilience et relations sociales, nous conduit à étudier les relations dans leur contexte et les processus qui émergent dans le groupe, et donc à étudier le climat social.

Chapitre III. Le climat social

Le concept du climat social est large et adapté selon au milieu à étudier. Le climat social scolaire découle des concepts de « climat organisationnel » et de « climat social familial ». Le premier est lié à l'étude des organisations en milieu de travail à partir de la fin des années 1960. Le second, aux recherches menées dans le milieu familial à partir des années 1970.

Le climat social fait référence à des facteurs multiples, tels la qualité des relations interpersonnelles, le sentiment de bien-être avec les membres d'un groupe, mais aussi la structure, les valeurs, les objectifs et le fonctionnement du groupe.

Nous ne sommes pas des êtres isolés. Nous avons besoin d'un entourage dans lequel nous développons des relations et communiquons, et qui nous fournit de la nourriture physique et psychologique pour notre bien-être. Physiologiquement, l'homme ne peut survivre sans un environnement qui lui apporte de la nourriture, de la chaleur et de la sécurité. Psychiquement, on sait depuis les travaux sur l'attachement de Bowlby que des carences affectives précoces et prolongées peuvent plonger un bébé dans une dépression qui peut provoquer sa mort. De plus, dans l'acquisition du langage, ce sont d'abord les parents qui ont la responsabilité d'aider le bébé à accéder à la pensée symbolique (le langage et la conscience de l'ordre générationnel, de leur culture et de leur histoire). Les parents ont également le devoir d'aider leur enfant à passer de l'endogamie à l'exogamie, c'est-à-dire de lui ouvrir la porte vers des groupes sociaux différents de la famille. Plus tard, l'école aidera l'enfant à acquérir les savoirs nécessaires pour communiquer et se développer dans la communauté.

Nous considérons le groupe comme une totalité dynamique qui résulte des interactions entre ses membres. Ces interactions constituent un système de forces qui font agir le sujet, ou au contraire l'en empêche. Chacun de nous fait partie de la dynamique des groupes qui nous entourent. Les relations et les interactions se nouent entre les situations, les milieux et les personnes, mais aussi entre les personnes elles-mêmes.

Nombreux sont les psychosociologues qui ont étudié le fonctionnement des groupes à la suite des premiers travaux sur la dynamique des groupes de Kurt Lewin (190l-1947), fondateur de la psychologie sociale. Plus tard, Moos (1974) conçoit le climat social comme le composant le plus

important de l'environnement socio-éducatif car il exerce une fonction médiatrice du savoir et des capacités relationnelles. Dans ce cadre, il accorde une place prépondérante au milieu dans l'analyse des dimensions individuelles et sociales et de leur interaction, c'est-à-dire dans l'analyse des efforts réalisés par un individu pour s'adapter au milieu. Nous allons expliquer et analyser les dimensions du climat social proposées par Moss et Tricket (1987).

3.1 Le climat social scolaire

Le climat scolaire constitue un concept multifactoriel, complexe et plus large que la seule dimension de « l'effet-établissement », de « l'effet-classe » ou de « l'effet-maître » (Brault, 2004; Bressoux, 1994; Alii, 1998; Janosz, 1998;). Selon the National School Climate Council, le climat social scolaire est basé sur les expériences des membres de la communauté scolaire et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de leadership et les structures organisationnelles qui composent la vie de l'établissement. (2007, p. 47)

Le climat scolaire reflète donc l'expérience de vie et de travail des parents, des éducateurs et des élèves au sein de l'école. Cette notion de « climat » (encore nommé « atmosphère », « tonalité », « cadre » ou « milieu » selon les auteurs) repose sur une expérience subjective de la vie scolaire, qui prend en compte, non pas l'individu, mais l'école en tant que communauté et les différents groupes sociaux au sein de celle-ci. L'étude du climat social scolaire peut porter aussi sur les processus qui se produisent dans un « micro-espace » scolaire, par exemple la salle de classe ou la salle de professeurs. Milicic et Arón (1999) expliquent qu'il est possible de reconnaitre la présence de microclimats perçus comme plus positifs car ils peuvent fonctionner comme espaces protecteurs face à des influences négatives.

De même, un consensus se dégage pour considérer le climat scolaire comme le résultat d'un processus complexe et dynamique de relations dans un groupe. Le climat scolaire renvoie donc au style de vie à l'école, et repose sur les modèles mentaux qui émergent des expériences vécues dans ce cadre. Dans ce sens, la qualité du climat scolaire dépend de la qualité des relations dans le groupe, de la communication de règles claires, des réactions aux transgressions éventuelles de ces règles, du sentiment de sécurité et de sécurité émotionnelle, de la tolérance envers les

différences, des réponses données en cas de harcèlement et de la résolution des conflits. En d'autres termes, un climat scolaire bienveillant peut être favorisé par la participation du personnel scolaire et de la famille, et plus généralement de la communauté chargée de l'éducation de l'enfant. Selon Etienne (2010), le changement en éducation scolaire et l'amélioration de l'action éducative reposent sur le travail conjoint du personnel d'éducation, de direction, des formateurs, des chercheurs et des institutions. L'engagement et la participation des différents acteurs impliqués devraient ainsi favoriser la réussite scolaire.

Selon, Cohen et Pickeral (2009) le climat scolaire est compose de cinq éléments :

- Les relations qui sont liées aux relations positives entre tous, les décisions partagées, la valorisation et respect de la diversité, la participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, l'investissement de la communauté scolaire, la participation des parents aux décisions, la vision partagée entre parents et professeurs sur l'apprentissage et sur le comportement, et les programmes d'assistance aux familles.

  D'après, l'Organisation de Coopération et Développement, la relation entre les enseignants et les élèves relève autant d'un système social, de normes partagées et du sens de la communauté que d'un état d'esprit qui affirmerait que la direction et les enseignants se fondent sur ce que les relations avec les élèves doivent être. De la qualité de ces relations dépend la qualité du climat scolaire.
- L'enseignement et l'apprentissage qui est la qualité de l'instruction, les attentes des élèves en matière de réussite, la pédagogie différenciée, l'aide apportée si besoin, l'apprentissage lié à la vie réelle, les récompenses, la créativité valorisée, la participation encouragée, l'apprentissage social, l'émotionnel et l'éthique en lien avec les disciplines, le développement professionnel, la formation continue, l'évaluation des pratiques, le soutien et la disponibilité de l'administration.
- La sécurité référée à la sécurité physique, le plan d'urgence, la communication de règles claires, les réactions aux violations des règles, le sentiment de sécurité, la sécurité émotionnelle, la tolérance à la différence, les réponses au harcèlement, la résolution des conflits.
- L'environnement physique, c'est-à-dire la propreté, l'espace et le matériel adéquats, l'esthétisme, les offres extrascolaires.

- Le sentiment d'appartenance qui s'explique comme le sentiment de faire partie de la communauté scolaire et en particulier du groupe-classe, favorisé par l'enthousiasme des professeurs et l'engagement des élèves.

De nombreux travaux de recherche sur le climat scolaire insistent sur la qualité des règles qui définissent la vie commune. Ortega (2001) souligne le rôle d'une discipline démocratique dotée de règles claires, transparentes et compréhensibles par tous (p. 78). Les écoles dépourvues de structure, de normes et de relations sont davantage susceptibles d'être le lieu de violences entre pairs, d'actions punitives, d'absentéisme élevé et de résultats scolaires médiocres (Astor, Guerra & Van Acker, 2010). Selon Bouteyre (2008), l'école se doit d'offrir des structures et des règles de vie claires. C'est en accordant leur confiance aux élèves, en répondant à leurs attentes, que les enseignants permettent l'émergence d'un sentiment de confiance chez les enfants. La qualité du vécu scolaire découle donc en large partie de la cohérence et de la justesse des règles établies.

Les normes et les codes de conduite font partie des facteurs qui influencent le plus le climat de l'école. Les adolescents ont besoin de structure pour se sentir en sécurité, mais si celle-ci est trop coercitive, elle interfère avec l'émergence de leur indépendance et de leur libre-arbitre. Cependant, plus les questions d'ordre et de discipline sont tendues, plus le climat scolaire est dégradé.

Par ailleurs, il y a une relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves. Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre, favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003). Le climat scolaire a aussi une forte liaison avec la résilience, car il constitue un facteur de protection pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes (Ortega et Alii, 2011). Les recherches montrent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être, et qu'il joue un rôle prépondérant dans la prévention de la violence (Talavera, 2010). Un climat scolaire positif agit de manière favorable sur les états dépressifs, les idées suicidaires et la victimisation (De Pedro, 2012). Un climat scolaire positif est également associé à la réduction des agressions et de la violence (Gregory, 2010), du harcèlement (Debarbieux, 2010) et du harcèlement sexuel (Shalhevet Attar-Schwartz, 2009).

3.2 Dimensions du climat social scolaire

Afin de mesurer la perception que les élèves ont du climat social scolaire, certains chercheurs proposent des indicateurs ou « dimensions ». Cette orientation postule que l'effet de l'environnement est fortement médiatisé par la perception de l'élève et l'effort que celui-ci consent pour s'y adapter.

L'étude du climat social scolaire repose donc en grande partie sur deux modèles théoriques. Le premier se base sur la perception des élèves comme mesure du climat social et le second, sur l'évaluation des facteurs qui influencent les comportements ou les résultats scolaires. On constate que les recherches subséquentes menées principalement par Moos (1979) et Walberg (1987) ont privilégié, dans leur approche, les perceptions des élèves pour évaluer le climat social de la classe et l'impact de celui-ci sur l'apprentissage.

Les chercheurs Gottfredson (1985) et Rutter (1983) affirment qu'un bon climat scolaire se caractérise par des relations interpersonnelles chaleureuses, un système de règles clair et cohérent, et un faible taux de victimisation. D'autres chercheurs prennent aussi en compte des aspects davantage centrés sur la tâche et l'apprentissage (Fraser, 1990; Taylor, Fraser et Fisher, 1997). Ces aspects ne sont pas tous de la même nature puisqu'il peut s'agir aussi bien de sentiments que de pratiques éducatives et de problèmes de victimisation (Janosz, Georges et Parent, 1998).

Les travaux sur le climat social de l'école, comme ceux portant sur le climat de la classe, montrent que la dimension des relations interpersonnelles est une composante déterminante, qui produit un impact considérable sur la santé et les apprentissages. Un environnement favorable orienté vers de bonnes relations renforce le bien-être, l'estime de soi académique, la formation de l'amitié et la réussite scolaire des enfants, alors que l'aspect conflictuel exerce une influence négative sur le sentiment de sécurité, l'estime de soi, les apprentissages et les performances scolaires (Samdal, 1998; Dorman, 2002 et Bennacer 2008).

Moos (1979) utilise un modèle composé de trois grandes dimensions pour conceptualiser divers environnements psychosociaux (la famille, l'école, la salle de classe, les groupes thérapeutiques, etc). Il s'agit de la dimension des relations interpersonnelles, de la dimension du développement personnel et de l'orientation aux buts, et de la dimension de contrôle et de la stabilité du système.

Nous allons décrire brièvement les dimensions proposées par Moss (1979), qui vont nous servir tout au long de notre travail.

- Dimension des relations

Le domaine des relations interpersonnelles comprend la nature et l'intensité de ces relations à l'intérieur de la classe. Cette composante évalue le degré d'implication de chaque é1ève dans l'environnement en termes de soutien apporté aux autres. Elle mesure aussi la liberté dont les élèves bénéficient pour exprimer leurs sentiments (Moos, 1979). À cet égard, Fraser (1980) ajoute un aspect intéressant : les relations affectives et sociales entre les membres de la classe.

- Dimension de développement

Cette dimension insiste sur les aspects favorisants de la classe dans le développement personnel des élèves. Elle précise dans quelle mesure les activités de la classe sont centrées sur l'accomplissement des objectifs ou des buts d'apprentissage. Le terme « organisation pédagogique » est utilisé par Goupil (1988) pour décrire cette dimension. Ce terme signifie que des dimensions de l'organisation pédagogique sont mises en place dans la classe pour accroître le développement personnel et l'accomplissement des tâches éducatives.

- Dimension de stabilité

La dimension de stabilité contribue au maintien du système, elle décrit les normes et les exigences de la classe. Elle définit dans quelle mesure l'environnement est organisé et structuré, et dans quelle mesure les règles de la classe sont claires.

Elle fait aussi référence à l'ouverture face à l'innovation et à la variété des stratégies utilisées en classe, et à la flexibilité envers le changement.

Moos (1979) suggère que tous les instruments utilisés pour évaluer l'environnement humain devraient couvrir chacune de ces dimensions. Ce modèle sert de base pour les chercheurs qui désirent étudier et mesurer le climat social de la classe.

Tableau Nº 2 : Dimensions et sous-dimensions du climat social par Moos (1979)

CLIMAT SOCIAL	**DIMENSION DE RELATIONS**	**Cohésion**
		Expressivité
		Conflit
	DIMENSION DE DÉVELOPPEMENT	**Autonomie**
		Action
		Intellectuel-culturel
		Socio-récréatif
		Moralité-spiritualité
	DIMENSION DE STABILITÉ	**Organisation**
		Contrôle

Il existe plusieurs instruments de mesure des perceptions du climat social de la classe. Parmi ces instruments figurent la « Classroom Environment Scale » (CES) de Moos et Trickett (1989), « My Classroom Inventory » (MCI) de Fraser (1982) et le « Individualized Classroom Environment Questionnaire » (ICEQ) de Fraser (1981).

Tableau Nº 3 : Autres questionnaires du climat social et leurs dimensions

INSTRUMENTS	**« Social Environment Scale »** Moos (1979)	**MCI « My Class Inventory»** Fraser (1981)	**ICEQ « Individualized Classroom Environment Questionnaire »** Fraser (1982)	**« Environment Scale »** Moos et Trickett (1989)
DIMENSIONS	relations interpersonnelles	Cohésion, friction et satisfaction	Personnalisation participation	Implication, attachement mutuel, support de l'enseignant
	Activités favorisant le développement personnel	Difficultés face à la tâche et compétition	Investigation, autonomie	Importance de la tâche, compétition
	Stabilité et organisation (normes et règles)	------	Différenciation	Ordre et organisation, clarté des règles, contrôle de l'enseignant

On peut constater que, bien que les chercheurs s'appuient sur le modèle de Moos (1979), les dimensions utilisées pour définir le climat social sont variées et dépendent de l'approche qu'ils visent; par exemple, l'impact du climat social sur l'apprentissage ou sur les relations interpersonnelles. Ces dimensions permettent de mieux choisir le domaine pertinent pour la recherche**.**

3.3 Caractéristiques du climat social scolaire

Le climat social scolaire n'est pas neutre. Il favorise ou bloque le développement personnel et l'apprentissage. Dès lors, les membres du système se sentent bien avec leur entourage, de telle façon que les élèves ont confiance dans leurs propres compétences, sentent que tout ce qu'ils apprennent est important et pertinent, s'identifient avec l'enseignant et ont des interactions positives avec leurs pairs. Enfin, les élèves se sentent protégés, accompagnés, aimés et sûrs (Milicic et Arón, 1999).

Des études réalisées par Howard (1987) décrivent de la façon suivante les écoles dotées d'un climat social positif :

- Des connaissances académiques et sociales

Les enseignants et les élèves bénéficient de conditions qui leur permettent d'améliorer de façon significative leurs compétences, leurs connaissances académiques, sociales et personnelles.

- Du respect

Les enseignants et les élèves perçoivent une atmosphère de respect et de considération à l'école.

- De la confiance

Ils croient que tout ce que l'autre fait part de bonnes intentions.

- Une haute morale

Les enseignants et les élèves se sentent bien par rapport à ce qui se passe à l'école. Ils sont motivés pour accomplir les tâches assignées et sont autodisciplinés.

- De la cohésion

L'école exerce un grand attrait sur ses membres et il y règne un esprit d'appartenance au système.

- La possibilité de s'impliquer

Les membres de l'école ont la possibilité de s'impliquer dans les décisions de l'école dans la mesure où ils peuvent donner des idées qui sont prises en compte.

- La possibilité de se renouveler

L'école est capable de croître, de se développer et de changer.

- Du soin

Il existe une atmosphère de familiarité dans laquelle les enseignants se soucient des besoins des élèves, et les élèves de leurs pairs.

Au contraire, les climats scolaires négatifs qui bloquent le développement des acteurs de la communauté éducative génèrent du stress, de l'irritation, de la réticence, de la dépression, un manque de volonté et une sensation de fatigue (Arón et Milicic, 1999).

Dans la perspective des enseignants, un climat négatif peut provoquer un manque de motivation, diminuer l'implication dans l'école et le désir de travailler, et peut compromettre le bon fonctionnement de l'école (Raczynski et Muñoz, 2005).

Du point de vue des élèves, un climat négatif peut causer de l'apathie envers l'école, la peur de faire des erreurs et d'être punis (Ascorra et Arias, 2003). En plus, ces aspects négatifs rendent invisibles les aspects positifs. Par conséquent, ils causent une perception faussée qui amplifie les aspects négatifs et rend les interactions plus stressantes.

3.3.1. Le climat dans la salle de classe

L'étude du climat social scolaire peut porter sur les processus qui se produisent dans un « micro-espace » scolaire, par exemple la salle de classe ou la salle de professeurs. Arón et Milicic (1999) disent qu'il est aussi possible de reconnaitre la présence de microclimats perçus comme plus positifs car pouvant fonctionner comme espaces protecteurs face à des influences négatives. Par exemple, un microclimat peut être un groupe d'amis à l'intérieur de la classe.

Le climat de classe favorise le développement personnel des enfants. Un climat favorable est perçu par les élèves comme un endroit organisé, coopératif et sûr. Les élèves reçoivent l'aide de la part de leurs pairs et des autres enseignants. En même temps, ils se sentent respectés dans leurs différences et acceptés même s'ils font des erreurs.

Ascorra et Arias (2003) expliquent que la perception positive qu'ont les élèves de la productivité, la présence d'une atmosphère de bienveillance et une bonne organisation dans la vie de classe constituent des indicateurs d'un climat social adéquat.

Le premier rapport d'étude de LLECE mené par Cassasus et Colbs (2001) affirme que le climat de la classe est la variable qui produit le plus grand effet sur les résultats et sur la réussite scolaire. Ces études ont ainsi démontré que le climat dans la classe a une importance plus grande que tous les autres facteurs réunis, à savoir le cadre physique, les matériaux didactiques, les ressources humaines et même les facteurs psychologiques.

Selon Milicic et Arón (1999), et Ascorra et Arias (2003), les facteurs qui influencent les perceptions des élèves à l'intérieur de la salle de classe consistent en des aspects structurels et des aspects relationnels.

Figure Nº 5 : Aspects qui influencent les perceptions des élèves du climat social dans la salle de classe.

Aspects structurels
- Perception des méthodologies éducatives et pertinence de l'apprentissage

Aspects relationnels
- Perception et expectatives de l'enseignant envers ses élèves
- Perception de l'enseignant de lui-même
- Perception et expectatives des élèves envers l'enseignant
- Perception des élèves sur eux-mêmes
- Perception de la relation enseignant-élève

Aspects structurels de la classe

Pour rendre les aspects structurels efficaces et les méthodologies éducatives et de l'apprentissage pertinentes, il faut prendre en compte la séquence, la fluidité, le rythme de la classe, la créativité, la cohérence et le sens avec lequel les cours sont construits. Il est aussi important que l'organisation ait une influence directe sur le climat de la classe.

La perception de l'ambiance d'apprentissage varie d'un étudiant à l'autre. Elle est donc positive si l'étudiant sent que l'organisation, la construction de la connaissance, la collaboration et la

participation augmentent sa motivation ; au contraire, elle est négative si l'étudiant a l'impression de perdre son temps à cause d'une certaine désorganisation, d'interruptions intempestives et d'un rythme trop lent. En général, les étudiants se sentent motivés par les cours qui leur permettent de se sentir compétents (Milicic et Arón, 1999).

Aspects relationnels à l'intérieur du groupe dans la classe

Les relations entre l'enseignant et les élèves dans la classe se basent en grande partie sur la perception et les attentes de l'enseignant envers ses élèves et le climat de la classe. Ce dernier est influencé par la manière dont l'enseignant perçoit les capacités, les compétences, les attitudes et les comportements de ses élèves.

Il est positif lorsque l'enseignant croit que ses élèves possèdent des capacités et des potentiels. Lorsqu'il pense que la diversité est une ressource et non un problème. Lorsqu'il perçoit qu'il est possible de surmonter les difficultés avec eux. L'apprentissage émerge quand l'enseignant comprend que les élèves sont motivés pour acquérir des connaissances et que le fait de canaliser leurs inquiétudes peut constituer une ressource pour l'apprentissage et la créativité.

Milicic et Arón (1999) ont conclu que les expectatives de l'enseignant jouent un rôle central dans la performance, dans l'image personnelle et dans le comportement de l'élève.

Perceptions de l'enseignant de lui-même

Ascorra, Arias et Graff (2003) expliquent qu'un enseignant qui a confiance dans ses propres capacités, qui est capable de faire face aux difficultés efficacement et surtout qui se réjouit de son rôle d'enseigner en montrant de l'épanouissement, peut avoir un impact favorable sur le climat de la classe.

Perceptions et expectatives des élèves envers l'enseignant

La manière dont les élèves perçoivent et valorisent les compétences, les habilités, le charme et le niveau des connaissances de l'enseignant, influence la perception de leurs relations à l'intérieur de la classe. Évidemment, les perceptions avec une connotation positive sont liées aux climats sociaux plus adéquats.

Perceptions des élèves d'eux-mêmes

Les perceptions des élèves se construisent sur la base de leurs réflexions, de leurs compétences, de leurs attitudes, de leurs comportements et de leurs interactions avec les autres dans le contexte scolaire. Généralement, elles se forment aussi à partir des opinions des autres sur eux-mêmes. Elles peuvent favoriser ou bloquer l'apprentissage.

Perceptions de la relation de l'enseignant avec l'élève

Dans un climat social positif, la relation enseignant-élève se caractérise par un haut niveau de respect, de soutien, de bienveillance, de confiance et de responsabilité (Milicic et Arón, 1992). Une telle relation augmente le sentiment d'appartenance à l'école et l'auto-estime des élèves. De plus, elle est considérée comme un facteur important de la réussite scolaire et du développement personnel des élèves.
Selon Milicic et Arón (1992), « l'enseignant, à travers les interactions quotidiennes, donne à l'élève une image de soi-même, de ses compétences et de ses difficultés ; en même temps, il lui donne des stratégies pour faire face aux différentes situations et les surmonter ».

3.3.2. Les perceptions qui dépendent des relations

Pour comprendre pourquoi les perceptions dépendent des relations il faut rappeler la définition de la perception du climat social. C'est une notion descriptive, évaluative et composite qui correspond à la façon dont les personnes perçoivent leur environnement. Ces perceptions sont formées à partir d'une série de caractéristiques variant d'un contexte à l'autre et leur ensemble permet d'obtenir une mesure du climat comme réalité subjective partagée.

Dans la perception du climat social scolaire, d'un part, la dimension des relations entre l'enseignant et les élèves forme une composante déterminante. Epstein (1981); Good et Brophy (1986) et Sharp et Thompson (1992) ont affirmé que la bonne relation avec les enseignants est une des deux principales caractéristiques associées à la satisfaction des élèves à l'école. D'autre part, de bonnes relations avec les pairs et les enseignants ainsi que le soutien de la part de l'enseignant réduisent le sentiment de stress associé à l'école et contribuent à la satisfaction de l'élève à l'école (Calabrese, 1987).

À cet égard, Arón et Milicic (1999) ont identifié certains facteurs qui déterminent le type de perception que les élèves ont du climat scolaire selon la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant :

La perception de la confiance par opposition à la méfiance dans la relation (la confidentialité, l'appui).

La perception de la justice par opposition à l'injustice dans la relation. Cette perception est liée à la nature des mesures disciplinaires, des notes, des soins et de la gestion du pouvoir exercée par le professeur.

La perception de la valorisation par opposition à la dévalorisation de la relation. C'est l'attitude empathique, la disposition à aider de la part des enseignants. Elle désigne aussi le type de leadership exercé par l'enseignant, le style d'interaction que l'enseignant établit avec les étudiants et le style d'enseignement qui caractérise sa pratique.

Les enseignants qui favorisent un bon climat dans la salle de cours construisent des relations centrées sur la personne plus que sur les résultats. Ils sont capables de reconnaître quand les élèves éprouvent des difficultés et sont prêts à les aider. Ils sont souvent très communicatifs, expressifs et sympathiques.

Les recherches sur les environnements d'apprentissage ont montré un lien significatif entre la qualité perçue de leur environnement par les élèves et la qualité de leurs apprentissages, c'est-à-dire que les élèves apprennent mieux quand ils perçoivent leur environnement plus positivement (Goh et Fraser, 1998; Dorman, Adams et Ferguson, 2002).
En relation à la perception des exigences académiques chez les élèves, ceux-ci valorisent fortement une attitude exigeante mais juste chez l'enseignant. Ils acceptent les exigences quand ils trouvent important ce que l'enseignant leur apprend. Les élèves peuvent accepter les sanctions quand ils sentent qu'elles contribuent à améliorer l'apprentissage et à corriger les erreurs.

En même temps, l'acceptation des exigences est liée à l'intérêt que l'élève porte au sujet et au caractère amusant que les cours peuvent revêtir.

Le style pédagogique est incontournable quand on se réfère aux relations entre l'enseignant et l'élève, et à la façon dont l'élève perçoit le climat de la classe.

Selon Eissler (1987), Arón et Milicic (1999), l'enseignant peut agir sur la base d'une autorité directive ou d'actualisation. L'autorité directive repose sur la force ou sur la menace. Elle est très souvent rigide et autoritaire. Par conséquent, elle génère de la violence et, dans les cas extrêmes, favorise, légitime et dissimule les abus de pouvoir. Quand un contexte scolaire se caractérise par une autorité directive, le pouvoir est concentré dans les niveaux les plus hauts et il existe une grande distance émotionnelle entre les élèves et l'enseignant.

Dans ce contexte, il existe peu de liberté et il est difficile de développer la créativité. Le sens du respect des règles est vu comme une chose imposée où les possibilités de participation sont très limitées. De plus, les élèves n'apprennent pas à gérer les conflits.

Les élèves n'expriment pas leurs opinions, leurs propositions et leurs émotions, d'autant plus qu'ils se trouvent au niveau inférieur de la hiérarchie, ce qui contribue à perpétuer ces systèmes.

Par contre, l'autorité démocratique se base sur une organisation solidaire et plus flexible, qui favorise le lien entre les personnes, diminue la rigidité des rôles et augmente les potentialités des membres de l'institution (Arón et Milicic, 1999).

Dans un climat scolaire positif, la relation entre pairs se caractérise par l'association et la solidarité, c'est-à-dire le fait d'être proches l'un de l'autre et de se soutenir mutuellement. Dans la recherche menée par Arón et Milicic (1999), la relation entre pairs est l'un des aspects les plus positifs de la perception rapportée par les élèves concernant le contexte scolaire.

« Un élève a dit : l'une des bonnes choses à l'école, c'est le partage, et quand nous sommes tous réunis en cours, nous partageons (…) » (Arón y Milicic, 1999, p. 82).

Les perceptions du climat social scolaire dans la salle de classe peuvent refléter la manière dont les relations sont perçues et ressenties tant par les élèves que par les enseignants. Cependant, elles peuvent nous donner des informations sur les valeurs partagées, les structures, l'organisation à l'intérieur de la classe et les croyances.

En ce qui concerne les déterminants de la perception du climat scolaire, les études réalisées mettent en évidence leur diversité. Parmi ces déterminants, certains sont liés aux pratiques individuelles et collectives des professionnels de la communauté scolaire (Samdal, 1998).

L’enjeu de la formation des enseignants, notamment en ce qui concerne le travail collectif dans les établissements ou le partenariat avec les parents et plus largement la communauté, a été largement souligné (Royer, 2001).

Différentes approches ont été développées, plusieurs ont donné lieu à des études évaluatives. C’est le cas des dispositifs de formation initiale ou continue basés sur l’approche « promotion de la santé » qui prennent en compte les différentes dimensions de la vie à l’école : apprentissages, politique, environnementale, partenariale et qui ont montré leur efficacité en matière de promotion du bien être à l’école (Jané-Llopis, 2005)

3.4 Le développement psychosocial chez les enfants âgés de 9 à 12 ans

Pour les enfants âgés entre 9 et 12 ans, les relations les plus importantes sont celles qu’ils entretiennent à l’école avec leurs copains et leurs professeurs. Dans le groupe des pairs, la loyauté est importante, les garçons se réunissent pour partager les activités et les jeux, alors que les filles se rassemblent davantage par affinité de caractère.

Le groupe d’amis et les relations entre ceux-ci sont essentiels pour la construction du sentiment d’acceptation et d’estime de soi. La majorité des enfants font des comparaisons entre eux-mêmes et leurs amis, et ils peuvent ressentir de l’insécurité s’ils pensent qu’ils sont différents des autres. Entre 9 et 12 ans, les enfants remarquent plus facilement les caractéristiques physiques et ont très souvent tendance à grossir les traits, aussi petits qu’ils soient. C’est pourquoi, à cet âge-là, il est important que les enseignants et les parents enseignent la tolérance et le respect des différences individuelles, par exemple de race, de couleur et de religion.

Les enfants commencent à cet âge-là à ressentir des intérêts solidaires. Les tâches orientées vers l’aide et la sensibilisation sociale peuvent renforcer en eux certaines valeurs importantes pour la cohabitation, telles que la solidarité, l’empathie et la considération. En d’autres mots, les enfants âgés de 9 à 12 ans pensent plus facilement aux autres. La pensée egocentrique, qui caractérise les âges plus jeunes, disparait progressivement au fur et à mesure que l’enfant s’insère dans des activités sociales.

Entre 10 et 12 ans, la façon dont les enfants réfléchissent sur le monde change, leur capacité de réflexion est plus abstraite et leurs actions deviennent plus indépendantes. Les enfants sont capables de réfléchir sur leur propre pensée et de mieux comprendre les problèmes, ce qui peut

constituer un avantage pour leur apprendre à surmonter leurs difficultés. Il est pertinent de travailler la reconstruction de l'identité et la résilience avec des enfants de cet âge-là, car ils sont parfaitement capables de faire appel à leur mémoire pour revivre, analyser et exprimer leurs propres sentiments.

À l'école, les enfants sont capables d'apprendre plus facilement à appliquer des procédures, à synthétiser des lectures et à construire des arguments logiques. À cet égard, certaines écoles ont adopté des programmes qui sont plus théoriques et facilitent l'apprentissage de matières comme l'histoire, la géographie, les sciences et les langues (Palacios, Marchesi et Coll, 2001, p.329). Cela amène les enfants à réfléchir, à raisonner et à imaginer, et pas seulement à apprendre par l'expérimentation.

Les enfants perçoivent aussi la façon dont ils s'adaptent au milieu scolaire. Fréquemment, l'enfant ne s'adapte pas à l'école ou connait des difficultés scolaires en raison de problèmes familiaux; les émotions négatives vécues dans le foyer influencent directement le travail à l'école.

Nous avons donc abordé certains aspects psychosociaux des enfants âgés entre 9 et 12 ans, afin de comprendre comment leur développement psychologique doit être pris en compte dans l'évaluation du climat social scolaire.

3.5 Conclusions du chapitre III

Le climat scolaire est influencé par les expériences des membres de la communauté scolaire et il reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de leadership et les structures organisationnelles qui composent la vie de l'établissement.

Le climat scolaire dans la salle de classe se reflète dans le jugement des enseignants et des élèves mais fait aussi référence à l'expérience de vie et de travail au sein de l'école. Il ne s'agit pas pour autant d'une simple perception individuelle, mais des relations dans un groupe. Le climat scolaire repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non seulement l'individu mais aussi l'école en tant que groupe, et les différents groupes sociaux en son sein.

Selon Cohen et Pickeral (2009), le climat scolaire se compose des relations, de l'enseignement et de l'apprentissage, de la sécurité, et de l'environnement physique. Cependant, de nombreux travaux insistent sur la qualité des règles qui définissent la vie commune dans la salle de classe.

Les systèmes scolaires sans structure, sans norme et sans relation de qualité sont plus susceptibles d'engendrer des problèmes de violence entre pairs, ainsi que des actions punitives, des taux élevés d'absentéisme et des résultats scolaires médiocres. Par conséquent, les normes et les codes de conduite font partie des facteurs qui influencent le plus fortement le climat à l'école.

Selon Milicic et Arón (1999), et Ascorra et Arias (2003), la perception globale que les élèves ont dans la salle de classe est influencée par la façon dont ils perçoivent:

- la qualité de l'enseignement,
- les méthodologies éducatives,
- la considération et les attentes de l'enseignant envers ses élèves,
- la considération de l'enseignant envers lui-même,
- la considération et les attentes des élèves envers leur enseignant,
- la relation enseignant-élève
- et enfin la façon dont les élèves se perçoivent eux-mêmes.

Le style d'autorité adopté par l'enseignant est aussi essentiel pour favoriser le climat social scolaire. Il existe deux styles d'autorité : directive et démocratique. La première repose sur la force, est rigide et autoritaire et, de ce fait, génère de la violence et peut dissimuler des abus de pouvoir de l'enseignant envers l'élève. De plus, les élèves n'apprennent pas à gérer les conflits. Au contraire, l'autorité démocratique se base sur une organisation solidaire et plus flexible, qui favorise le lien entre les élèves, diminue la rigidité des rôles et augmente les potentialités des membres de l'institution.

Nous mettons l'accent sur le fait que la perception positive du climat social peut constituer un facteur résilient dans la mesure où elle reflète l'épanouissement de l'enfant et son bien-être. Cependant, cette perception peut varier selon l'âge et le développement psychosocial de l'enfant. Pour les enfants âgés de 9 à 12 ans, les relations les plus importantes sont celles qu'ils entretiennent à l'école. De plus, à cet âge-là, la façon dont les enfants réfléchissent au monde change, leur capacité de réflexion est plus abstraite et leurs actions deviennent plus indépendantes. Aborder le développement psychosocial nous aide donc à mieux comprendre les perceptions que les enfants ont du climat social scolaire.

Finalement, les perceptions du climat social scolaire décrivent les ressources environnementales externes chez l'enfant. Il convient, à présent, d'identifier aussi les ressources internes. À cette fin, nous allons consacrer le chapitre suivant aux besoins psychosociaux car, lorsqu'ils sont satisfaits, ils vont devenir des ressources résilientes.

Chapitre IV : Les besoins psychosociaux

La notion du besoin est toujours associée au « manque », que celui-ci soit de nature physique ou psychologique. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons que les besoins expriment la dépendance de l'individu par rapport au milieu extérieur.

Murray (1938) se concentre sur trois besoins : les besoins de performance, d'affiliation et d'exploration. Plus tard, le besoin de performance et celui d'affiliation ont été repris par Mc Clelland (1953) et Atinkson (1958), qui ont ajouté le besoin de pouvoir.

La recherche expérimentale nous a aussi permis de constater les besoins de contacts sociaux et les besoins affectifs (Spitz, 1946 et Bowly 1957), tout d'abord chez les animaux et ensuite chez les êtres humains. De plus, le besoin d'exploration de McDougall (1908) a été l'objet de nombreuses études et a pris des appellations variées : « besoin de perception » (Woodworth, 1947), « curiosité » (Berlyne, 1954), « besoin de manipulation » (Harlow, 1950), tous regroupés par Nutin (1963) sous le nom de « besoins cognitifs ».

D'un point de vue psychanalytique, Freud (1904) décrit le besoin comme une pulsion qui vise un objet précis et prend fin à l'obtention de celui-ci. Lacan, de son côté, fait la différence entre le besoin et le désir en disant que le besoin est un héritage animal de l'homme, qui, comme tout animal, éprouve des nécessités biologiques, vitales. En revanche, le désir est propre à l'espèce humaine et va au-delà de la recherche du simple bien-être organique. Pour Cannon (1991), les besoins constituent un tout : besoins de considération positive, d'épanouissement et de cohérence, qui sont étudiés sans référence aux pulsions freudiennes.

Enfin, nous préférons définir le besoin en fonction de son impact sur l'adaptation et la relation du sujet au monde, comme le décrivent Pourtois et Desmet (1997) : « la satisfaction du besoin est universelle et d'importance vitale pour le sujet et sa propre construction […] Effectivement, les recherches montrent que la façon dont les besoins sont satisfaits et la manière dont leurs réponses sont appréhendées par l'individu vont fonder l'identité de celui-ci, son **"**qui suis-je**"**? » (Pourtois et Desmet 1997, p.61).

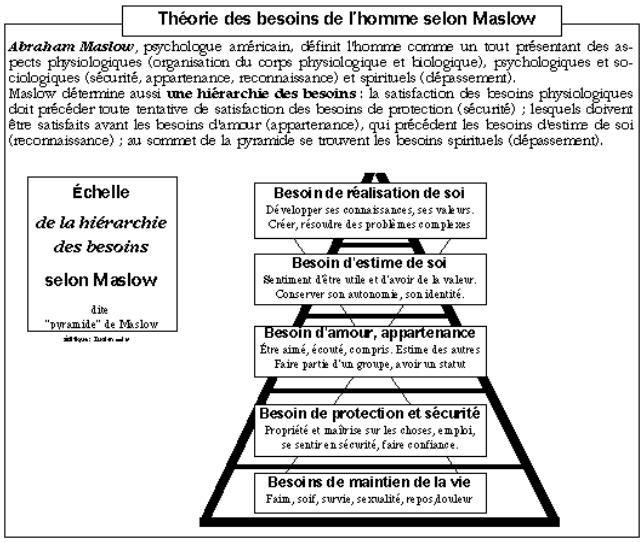
Cette affirmation, nous amène au point suivant qui explique comment la satisfaction des besoins est étroitement liée à la construction de soi-même et au développement personnel de l'être humain.

4.1 La satisfaction des besoins et la réalisation personnelle

Les théories humanistes ont bien expliqué que le but de l'être humain est de se mettre en contact avec ses émotions et ses réflexions sur le monde afin de se réaliser pleinement. En même temps, l'humain est vu comme un être fondamentalement bon, se dirigeant vers son plein épanouissement. À cet égard, nous allons parler des besoins et de la réalisation personnelle en prenant en compte deux modèles théoriques des besoins : la pyramide de Maslow (1970) et les douze besoins proposées par Pourtois et Desmet (1997).

Maslow (1970) propose une pyramide des besoins humains qui sont organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et, à son sommet, les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur. Le même auteur explique que ces besoins peuvent diriger les comportements humains et aussi le désir conscient de croissance personnelle. Cependant, dans cette théorie Maslow (1970) explique la solidité de la pyramide en supposant qu'une erreur de construction du soubassement entraînera un effondrement de l'ensemble. À chaque étage, une anomalie de construction aura pour conséquence un effondrement des étages situés au-dessus et ainsi de suite jusqu'au sommet. De même, dans chaque étage, si les besoins sont satisfaits, il sera alors possible d'accéder au sommet de la pyramide qui est la réalisation du soi. Cela montre donc l'interdépendance entre les besoins proposés par Maslow.

Figure Nº 6 : La théorie de besoins de l'homme selon Maslow (1970)



Le sommet de la pyramide ou la réalisation du soi est la satisfaction de tous les autres besoins précédents. « C'est dans l'actualisation de soi qu'elle parvient à réaliser pleinement son potentiel. Lorsqu'une personne a satisfait tous les besoins, elle a l'esprit mûr et sa personnalité est multidimensionnelle; elle est souvent capable d'assumer et de mener à terme des tâches multiples et elle tire satisfaction du travail bien fait. Elle peut juger de son apparence, de la qualité de son travail et de la façon dont elle résout les problèmes sans se soumettre entièrement à l'opinion des autres. Bien qu'elle ait des échecs et des doutes, elle y fait généralement face avec réalisme » (Maslow, 1970).

Dans la pyramide hiérarchique, Maslow représente l'interdépendance entre les besoins qui à la fois sont à l'origine des comportements. Contrairement à ce modèle, le modèle des douze besoins psychosociaux de Pourtois et Desmet (1997) ne reconnaît pas l'existence d'une hiérarchie et soutien que les besoins se situent au même niveau et forment un ensemble de forces indépendantes et capables de s'exprimer en comportements.

Pourtois et Desmet (1997) ont développé le modèle des douze besoins psychosociaux afin d'expliquer la manière dont l'individu se construit une identité au cours de sa socialisation et de sa personnalisation dans un rapport dialectique entre des liens ou axes, dont l'axe affectif (d'affiliation et de sens), l'axe cognitif (d'accomplissement et de pouvoir), l'axe social (d'autonomie et de valeurs) et l'axe de valeurs (de l'idéologie).

L'approche que nous développons privilégie une définition du besoin en fonction de son impact sur l'adaptation et la relation du sujet à son entourage. Dans ce sens, le modèle de Pourtois et Desmet (1997) nous intéresse particulièrement car il vise l'établissement de repères éducatifs par le biais des interactions avec autrui. De plus, il nous permet d'appréhender les besoins psychosociaux de l'enfant, ce qui est essentiel à notre projet de proposer des pratiques éducatives adaptées à ces besoins. Pour ces auteurs, la satisfaction des besoins est essentielle à la construction et à la reconstruction de l'identité de l'enfant.

Le paradigme des besoins psychosociaux sert de cadre théorique et permet de comprendre le développement de l'homme, il constitue aussi, comme nous le verrons, un instrument précieux de formation des adultes, parents, éducateurs, et d'éducation des enfants et d'adolescents. (Pourtois & Desmet, 1997, p. 69).

Tableau Nº 4 : Douze besoins psychosociaux par Pourtois et Desmet (1997)

L'Identité			
Besoins affectifs	**Besoins cognitifs**	**Besoins sociaux**	**Besoins de valeurs**
Affiliation	Accomplissement	Autonomie sociale	Idéologie
attachement	stimulation	communication	bien/ bon
acceptation	expérimentation	considération	vrai
investissement	renforcement	structures	beau

Dans ce modèle, l'axe affectif correspond à l'affiliation dans le groupe familial, le groupe scolaire et le groupe social. Il constitue un phénomène important de la construction du soi. Il permet donc la construction personnelle et l'accès au statut de sujet. Il concerne le sentiment d'attachement, d'acceptation et d'investissement.

Cité par Pourtois et Desmet (1997), Murray (1953) a certainement été le premier à évoquer le besoin d'affiliation parmi les besoins psychologiques. Celui-ci dépasse le cadre du groupe familial. L'auteur désigne sous ce terme « le désir d'être avec les autres dans une relation de sympathie ou d'amitié, qui se manifeste dans le souci d'établir, de maintenir ou de restaurer une relation affective positive avec une autre personne, surtout si cette personne nous ressemble ou nous aime » (p.162).

Si le besoin d'affiliation n'est pas satisfait, le sujet est dans un état de non-identité qui peut avoir des conséquences durables sur les sentiments d'intégration, d'appartenance, d'exclusion ou de rupture.

Les besoin cognitifs sont expliqués par le besoin d'accomplissement. Selon Murray (1953), le besoin d'accomplissement ou besoin de réussite s'exprime par le goût pour les tâches difficiles, par le plaisir de maîtriser, de manipuler et d'organiser les objets physiques, les êtres humains et les idées, par le désir d'agir vite et de façon indépendante, de rivaliser et de surpasser les autres. Les besoins cognitifs semblent reposer sur deux autres besoins spécifiques : le besoin de certitude et le besoin de cohérence. Le premier est expliqué comme l'existence chez l'homme d'un besoin d'évaluer et de valider ses jugements, ses opinions et ses certitudes. En même temps

apparait la notion de cohérence et d'équilibre cognitif, qui insiste sur l'unité et la stabilité, et est nécessaire à l'esprit humain.

Walsh (2008) affirme que tant l'individu que le groupe ont besoin de la stabilité qu'offrent généralement les règles, les rôles, et les modèles d'interaction prédictibles et permanents. Elle affirme que le sens de la stabilité doit être adaptable aux circonstances changeantes et à la crise.

Dans le modèle d'Olson (1993), les systèmes de relations humaines fonctionnent mieux quand il existe un équilibre dans leur structure et leur flexibilité, c'est-à-dire quand les rôles sont stables et que certains sont partagés, que les règles sont imposées fermement et que les négociations incluent tous les membres du groupe. À ce égard, Montmollin (1967), cité par Pourtois et Desmet (1997), explique que « s'il existe chez l'homme un réel besoin de stabilité, il développe parallèlement un besoin de changement et de nouveauté ».

Les besoins sociaux expliquent la forte dépendance qu'a l'être humain de son milieu.

Le processus social constitue donc une base essentielle dans la formation de l'identité. Ce processus de socialisation assure le passage de la dépendance à l'autonomie et développe aussi la singularité de l'identité et l'épanouissement.

Pourtois et Desmet (1997) expliquent que l'individu se construit à travers l'ensemble des interactions complexes et durables qu'il entretient avec son milieu, de l'enfance à la vieillesse. Ce processus apparait comme l'un des phénomènes les plus importants et les plus complexes de la vie humaine.

Nous sommes d'accord avec Fisher (1991) qui parle des interactions bio-socio-psycho-culturelles entre l'individu et son entourage car nous reconnaissons le fait que le milieu exerce une grande influence historique et culturelle sur le développement de l'identité. À cet égard, Boudon et Bourricaud (1982) affirment « que les besoins psychiques ne sont pas objectifs et qu'ils pourraient correspondre à des habitudes progressivement construites et légitimées par référence à des idéaux » […] « Il peut être question alors de désir ancré dans le contexte culturel marqué par une incontournable socialisation des besoins. » (p. 37)

Par conséquent, tous les êtres humains, au-delà de leurs différences culturelles, possèdent les mêmes besoins fondamentaux qui se construisent par le biais de référents sociaux comme la culture, la famille, l'école et le milieu social le plus proche.

Finalement, dans le modèle des douze besoins psychosociaux, Pourtois et Desmet (1997) proposent les besoins de valeurs. Ils expliquent qu'afin que l'enfant s'intègre à la société, il est

nécessaire qu'on lui transmette les représentations et les valeurs collectives indispensables à son développement et à son adaptation. La famille est le premier et principal milieu qui va inculquer à l'enfant les valeurs, la culture et les idéaux, en d'autres mots, c'est la famille qui va transmettre un système de valeurs spécifiques. Cependant, l'école, dans sa fonction éducatrice et formatrice, va aussi constituer le deuxième milieu transmetteur des valeurs chez l'enfant.

Reboul (1992) dit : « Il n'y a pas d'éducation sans valeurs », « Apprendre, c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être » (p.1).

Pourtois et Desmet (1997) proposent trois types de valeurs : les valeurs morales et éthiques liées à la recherche du « Bien/Bon », celles liées aux connaissances et à la recherche du « Vrai », et les valeurs esthétiques liées à la recherche du « Beau ».

Parler de valeurs renvoie aux concepts de morale et d'éthique. Il s'agit de stimuler le besoin de l'enfant à apprendre le monde à partir de réflexions sur les dilemmes et les conflits moraux pour lesquels il n'y a pas de réponse adulte tout faite. Par conséquent, la formation de l'identité chez l'enfant se développe, d'une part, à partir de la vie intersubjective et le processus d'intériorisation du savoir, et d'autre part, dans les interactions avec son milieu.

- ***À cet égard, nous nous posons la question de savoir si les besoins se construisent par des référents sociaux ?***

Nous verrons la réponse à cette question dans le point suivant**.**

4.2 Le besoin émerge dans l'interrelation sociale

Nous partons de l'idée que l'individu construit son identité à partir de la satisfaction des besoins et au cours de l'interaction sociale. D'après le modèle de Murray, les comportements sont le résultat de l'interaction entre l'environnement et les besoins individuels. À travers ses recherches, Murray (1963) focalise son attention sur le concept de besoin et se préoccupe de la façon dont un individu pourrait satisfaire à ses besoins dans un environnement donné. Il propose aussi dans son modèle de tenir compte de la perception de l'environnement par la personne.

Erickson (1978), bien que centré sur l'individu dans son approche dynamique et dialectique, prend en compte les aspects sociaux d'interaction entre le moi du sujet et son environnement.

Il existe aussi une composante environnementale qui intervient dans la satisfaction des besoins. Linton (1999) explique que « tout comportement capable de satisfaire un besoin ou un agrégat de besoins doit encore s'organiser en fonction des conditions instituées par l'environnement ».

Pour le sujet, le développement identitaire est le résultat d'un double processus qui opère individuellement et aussi aux niveaux de la culture et du milieu. Dès lors, le moi n'est pas une entité isolée confrontée à un environnement extérieur. Il ne se construit pas qu'au sein des interactions sociales.

Pourtois et Desmet (1997) citent Lipiansky (1992) selon qui « il existe une interaction étroite entre l'identité pour soi, l'identité pour autrui, l'appréciation personnelle, la comparaison sociale, les idéaux individuels, les modèles culturels, le conscient et l'inconscient (p.10).

De la petite enfance à la jeunesse, l'être humain cherche à satisfaire ses besoins, le bébé sourit à sa mère en réponse à l'affection qu'elle lui donne et dont il a besoin.

Selon Erikson (1980), « C'est un développement de toute une vie dont l'individu et la société à laquelle il appartient sont en grande partie inconscients. Ses racines remontent aux premières reconnaissances de soi : dans les tous premiers échanges de sourire du bébé, il y a quelque chose comme une prise de conscience de soi associée à une reconnaissance mutuelle » (p. 122).

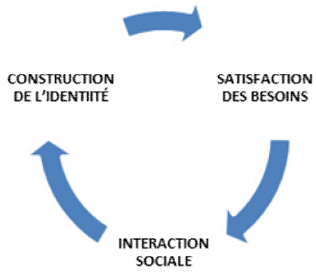
Cependant, est-ce que certains besoins psychiques, tels que le lien d'attachement, ne constituent-ils pas aussi des exigences pour la survie des individus ?

La non-satisfaction des besoins affectifs entraînera non seulement une mort psychique, mais aussi une morte biologique, comme le montre la théorie de l'attachement de Bowlby (1969).

Plus tard, dans les années de l'adolescence, comme le dit Erickson (1970) : « l'identité est la grande affaire de cette étape ». La formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification. Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est. (Erikson, 1972, p. 167)

Dès lors, on peut résumer en disant que le développement identitaire se réalise au fur et à mesure que les besoins sont satisfaits dans un contexte d'interrelations avec les autres.

Figure Nº 7 : La construction de l'identité et la satisfaction du besoin dans l'interrelation sociale



La construction de l'identité est conçue comme un système dans lequel la satisfaction des besoins et la relation avec le milieu sont en interaction réciproque et où tout est enraciné dans un contexte changeant. L'identité se façonne dans ces transactions, elle connaît des états de stabilité, des perturbations temporaires et l'émergence d'un nouveau processus d'auto-organisation et de reconstruction que nous appelons la résilience.

Dans les points suivants, nous allons expliquer comment les besoins psychosociaux émergent dans les relations à travers l'expression de l'affectivité, de nos croyances et opinions, de nos actes concrets et nos projections, et de l'affirmation de soi et de la stabilité identitaire.

4.2.1 Les besoins affectifs dans la relation avec les autres

L'expression d'affectivité dans nos relations peut être repérée par des comportements de charme et d'attachement. Elle s'exprime de différentes manières comme l'amour et l'attachement d'un enfant, l'affectivité et la sexualité d'un couple, et la spiritualité et la foi présentes dans tous les êtres humains. Les besoins affectifs sont liés à nos relations avec le monde car ils sont satisfaits par l'interaction avec les autres. L'amabilité, la tendresse, l'attirance définissent une forme d'état amoureux propice au développement des ressources affectives. En d'autres termes, les modalités d'expression de l'affectivité accompagnent et/ou traduisent l'émergence de trajectoires nouvelles, et donc du processus de résilience.

Le besoin de spiritualité est un besoin affectif présent chez beaucoup d'êtres humains. C'est le besoin d'entrer en relation avec une dimension autre que la dimension physique, matérielle et sociale. La spiritualité relève de l'âme comme le besoin de manger relève du corps. Tout comme

les autres besoins, elle s'actualise de différentes façons : méditer, prier, fréquenter un temple, rechercher un sens à la vie, etc.

Figure N° 8 : Les besoins affectifs dans nos relations

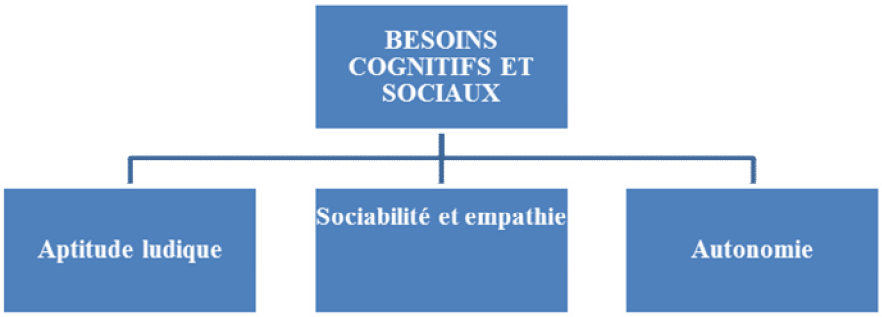
4.2.2 Les besoins cognitifs/sociaux dans la relation avec les autres

« Les individus se pensent eux-mêmes et se mettent en relation avec les autres » (Fiske & Taylor, 1991). Les cognitions sont liées au monde social qui nous entoure. Les individus utilisent des schémas, des stéréotypes pour forger leurs opinions du monde et pour s'adapter à leur environnement social.

Les besoins cognitifs et sociaux peuvent se satisfaire de différentes façons; le sens de recréation et la communication sont essentiels parce qu'ils sont à l'origine de compétences nécessaires au bon accomplissement du processus engagé. L'interaction avec les autres peut favoriser l'émergence sociale de la résilience et l'autonomie permet que le sujet envisage son indépendance et son unité dans sa propre trajectoire personnelle. Elle permet souvent au sujet de transformer des chemins de traverse en itinéraire de résilience.

Pourtois (2012) affirme que « les comportements ludiques ainsi que les stratégies de «coping » efficaces sont des ressources non négligeables de développement. En d'autres termes, l'activité signe le pouvoir d'agir comme élément d'accomplissement cognitif, véritable vecteur d'organisation personnelle permettant au sujet d'aller de l'avant ». « On peut situer l'apparition d'un véritable cercle vertueux qui voit se conforter mutuellement la sociabilité (individuation) et la socialité (cohésion sociale) pour constituer un réseau social positif et interactif » (p. 77).

Figure Nº 9 : Les besoins cognitifs/sociaux dans nos relations



4.2.3 Les besoins volitifs dans la relation avec le milieu

Une personne au comportement volitif traduit ses pensées en actes concrets. Elle choisit librement de suivre ou de refuser un penchant.

Le besoin d'être actif et productif, de s'organiser et de se projeter dans le futur crée une motivation qui se soumet à une délibération, en sachant que l'individu analyse les possibilités et l'acte en question.

Les actes volitifs impliquent une résistance externe (les besoins ne sont pas comblés de façon immédiate; c'est pour cette raison que le désir/souhait existe). Le volitif correspond à tout acte envisagé pour surmonter la résistance et pour parvenir à ce que l'on souhaite.

Pourtois et Colbs (2012) expliquent que les ressources conatives soulignent l'importance de l'intelligence émotionnelle dans la prise de décision. L'émotivité maîtrisée constitue à coup sûr un signe non négligeable de la capacité du sujet à rebondir positivement au-delà d'un épisode de vie marqué par l'échec. Elle soutient l'aptitude du sujet à s'aménager un système de croyances, qui balise la quête de sens engagée au sein du processus résilient. (p.78)

Figure N° 10: Les besoins volitifs dans nos relations

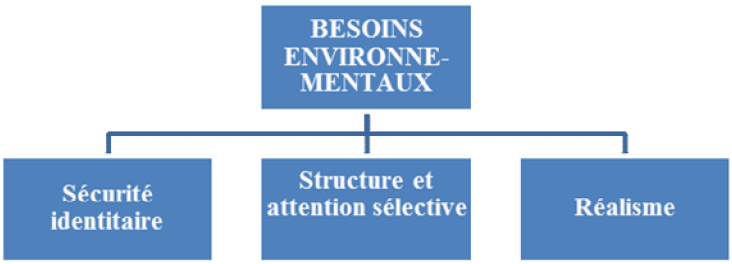
4.2.4 Les besoins environnementaux dans la relation avec le milieu

Sur le plan physique, les besoins insatisfaits sont des états de privation. Ainsi, lorsque nous n'avons pas mangé ou bu depuis un certain temps, nous éprouvons le besoin d'avaler de la nourriture ou de boire de l'eau. Mais sur le plan psychologique, les besoins biologiques sont liés aux choses matérielles, au confort et à la manière dont nous percevons le monde.

Les besoins de sécurité correspondent à la nécessité de nous mettre à l'abri des menaces et des dangers actuels ou à venir. Ces besoins peuvent s'exprimer de diverses façons : se loger, se protéger, s'abriter et se déplacer.

Le besoin de sécurité personnelle peut se manifester dans la stabilité identitaire qui est l'aptitude à s'affirmer. Selon Spitz (1950), l'aptitude à s'opposer, à s'affirmer par le « non », à s'imposer par le refus constitue d'ailleurs un principe organisateur de la personnalité qui se manifeste vers dix-huit mois pour favoriser chez l'enfant la mise en place d'un processus d'individuation. « L'affirmation de soi et la capacité de dire « non » constituent des indices de résilience pour autant qu'elles aident l'enfant à prendre sereinement conscience de son aptitude à se constituer hors du désir parental en tant que personne.

Figure N° 11 : Les besoins environnementaux dans nos relations



Les besoins émergent dans l'interrelation entre le sujet et le monde, et l'identité se construit dans cette interrelation dialectique. Celle-ci commence dès notre naissance et s'actualise dans chaque étape de notre développement. Cependant, la construction ou l'effondrement de notre identité vont dépendre, d'un côté, de la satisfaction ou non-satisfaction de nos besoins, et de l'autre, des facteurs externes favorables ou non favorables. C'est pourquoi nous pensons que ces deux éléments peuvent aider à reconstruire l'identité, en d'autres mots, à faire de la résilience.

4.3 Développement des besoins biopsychosociaux dans la résilience

La résilience est un phénomène lié aux processus internes de croissance et d'épanouissement personnels. Par conséquent, nous ne pouvons pas la dissocier des besoins psychosociaux, vitaux et fonctionnels de l'être humain. Nous voulons donc repérer des éléments de développement psychosocial afin de construire la résilience chez l'enfant.

À cet égard, nous avons consulté les articles et les ouvrages de certains auteurs, tels que Maslow (1970) et les recherches complémentaires menées par Mahmoud Wahba et Laurent Bridwell (1976), et nous avons principalement repris et modifié le modèle de développement des douze besoins psychosociaux proposés par Pourtois et Desmet (1997).

Nous avons donc proposé le développement des besoins biopsychosociaux comme un modèle de repère pour promouvoir et construire la résilience chez les enfants à l'école. Les besoins biopsychosociaux comportent une partie biologique (matérielle) et une partie psychologique (immatérielle) situées sur le même plan et ces deux parties interagissent constamment avec le social. Par conséquent, dans le modèle biopsychosocial, la partie biologique (physique) est considérée comme la notion que le sujet possède de son entourage physique/matériel. À ce propos, Pourtois et Desmet (1997) se posent la question de savoir si « les besoins matériels (nourriture, vêtements, logement) devraient être considérés comme primaires par rapport aux besoins immatériels (psychiques, cognitifs ou spirituels) » (p.60). Nos lectures nous amènent à affirmer que, malgré le caractère primaire des besoins physiques/matériels, ceux-ci ne sont ni plus ni moins importants que les autres. Ensuite, les besoins cognitifs et sociaux vont apparaitre ensemble dans ce modèle car la pensée et les fonctions mentales vont être exprimées à travers le langage et la communication. Vygotski (1934) soutient que « ces deux éléments (la pensée et le langage) constituent un tout et que la décomposition de ce tout conduirait à une

incompréhension, puisque chaque élément ne possède pas les propriétés du tout. Ainsi, l'étude séparée de la pensée et du mot constituerait une erreur méthodologique importante… ».

Dans le nouveau modèle les besoins bio psychosociaux pour la construction de la résilience ont donc été regroupés en quatre catégories : besoins affectifs, besoins cognitifs-sociaux, besoins volitifs et besoins biologiques-matériels. Le sujet exprime chaque besoin de trois manières.

Tableau Nº 5 : Les besoins bio psychosociaux pour la construction de la résilience

Besoins Bio psychosociaux	Affectifs	Attachement et sentiments filiaux
		Affectivité et sexualité
		Sentiments de spiritualité et de foi
	Cognitifs/sociaux	Aptitude ludique
		Sociabilité et empathie
		Autonomie
	Volitifs	Action
		Organisation et estime de soi
		Projection dans le futur et motivation
	Environnementaux	Sécurité identitaire, besoins physiologiques
		Structure, analyse, attention sélective à l'environnement
		Réalisme

Ce modèle théorique des besoins biopsychosociaux va nous apporter des indicateurs qui aideront à développer des pratiques en vue de promouvoir la résilience chez les enfants à l'école. Cet instrument est un référentiel à partir duquel il devient possible d'identifier la manière dont l'enfant construit et reconstruit son identité à partir de la satisfaction de ses besoins (affectifs, cognitifs/ sociaux, volitifs et biologiques) et de l'identification des ressources personnelles.

L'enfant peut être confronté à des situations problématiques dans la famille, à l'école, avec les copains de classe, dans son apprentissage, dans des situations internes d'incertitude, de changement, d'insécurité personnelle, etc. Mais toutes ces circonstances ne peuvent pas empêcher l'enfant d'être autonome, de se sentir valorisé et épanoui, de se projeter dans l'avenir et de se développer personnellement et socialement. Pourtant, dans le cas de la construction de la capacité de la résilience, le développement identitaire peut se réaliser par le biais de la satisfaction des besoins biopsychosociaux. Comme le disent Pourtois et Desmet (1992), « si le processus de résilience n'a pas lieu, nous assistons à un phénomène d'involution des besoins qui conduit à l'effondrement identitaire, aux sentiments d'insécurité, de rejet, de désespérance, de passivité, d'isolement, d'échec et de violence » (p.11).

Le processus de formation de la capacité de résilience chez les enfants suppose une construction et reconstruction de leur identité à travers l'identification et la mise en route de pratiques explicites et implicites. Ces pratiques vont impliquer, d'un côté, la satisfaction des besoins biopsychosociaux dans les processus relationnels, et de l'autre, la participation de la famille.

4.4 Conclusion chapitre IV

La notion du besoin est toujours associée au « manque », que celui-ci soit de nature physique ou psychologique. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons que les besoins expriment la dépendance de l'individu par rapport au milieu extérieur. Murray (1938) se concentre sur trois besoins : les besoins de performance, d'affiliation et d'exploration. D'un point de vue psychanalytique, Freud (1901) décrit le besoin comme une pulsion qui vise un objet précis et prend fin à l'obtention de celui-ci. Pour Cannon (1991), les besoins constituent un tout : besoins de considération positive, de développement et de sens cohérent de soi, qui sont étudiés sans référence aux pulsions freudiennes. Enfin, Pourtois et Desmet (1997) développent un modèle de douze besoins psychosociaux en lien avec la façon dont l'individu se construit une identité en quatre dimensions : affective, cognitive, sociale et idéologique.

Ce modèle nous intéresse particulièrement car il vise l'établissement de repères éducatifs par le biais des interactions avec autrui. Pour ces auteurs, la satisfaction des besoins est essentielle à la construction et à la reconstruction de l'identité de l'enfant.

La connaissance des besoins psychosociaux d'un enfant donne une indication sur la façon dont il perçoit son monde intérieur, et se met en relation avec le monde extérieur. En d'autres termes, cette connaissance permet d'appréhender les modes de construction de la socialisation dans un rapport dialectique entre des liens affectifs, cognitifs, sociaux, volitifs et bio-environnementaux.

L'expression d'affectivité dans nos relations peut être repérée par des comportements de charme et d'attachement. L'amabilité, la tendresse, et la spiritualité définissent une forme d'état amoureux propice au développement des ressources affectives.

Les cognitions sont liées au monde social qui nous entoure. Les individus utilisent des schémas, des stéréotypes pour forger leurs opinions du monde et pour s'adapter à leur environnement social.

Une personne au comportement volitif traduit ses pensées en actes concrets. Elle choisit librement de suivre ou de refuser un penchant. Le volitif correspond à tout acte envisagé pour surmonter la résistance et pour parvenir à ce que l'on souhaite.

Les besoins de sécurité correspondent à la nécessité de nous mettre à l'abri des menaces et des dangers actuels ou à venir. Ces besoins peuvent s'exprimer de diverses façons : se loger, se protéger, s'abriter et se déplacer. Le besoin de sécurité personnelle peut se manifester dans la stabilité identitaire qui est l'aptitude à s'affirmer.

En définitive, les besoins émergent et sont satisfaits par le biais de la socialisation; ils sont donc liés en ce sens au contexte social et culturel. Au-delà des différences culturelles, les humains possèdent les mêmes besoins fondamentaux construits à partir des référents sociaux que sont la culture, la famille, l'école et le milieu social le plus proche.

En conclusion, la construction de l'identité est conçue comme un système dans lequel la satisfaction des besoins et la relation avec le milieu sont en interaction et enracinées dans un contexte changeant. L'identité se façonne dans ces transactions; elle connaît des états de stabilité, des perturbations temporaires, et l'émergence d'un nouveau processus d'auto-organisation et de reconstruction que nous nommons résilience.

Chapitre V. Construction de la Résilience à travers les ressources psychosociales de l'enfant

La plupart des chercheurs et des praticiens s'accordent pour considérer que la résilience est un potentiel présent chez tout un chacun. Dans cette perspective, Mishel Lemay (1999) la décrit comme : « un formidable réservoir de santé dont disposerait chaque individu ». La résilience peut se développer différemment suivant les individus, leurs caractéristiques singulières, en fonction des étapes du développement psychologique, du cycle de vie et des circonstances socio-environnementales.

La résilience n'est donc pas considérée comme l'apanage de certains individus et absente chez d'autres, mais comme une capacité présente chez tous les sujets. Cette hypothèse de ressources résilientes latentes permet d'envisager des accompagnements basés sur le modèle de la résilience. Ainsi, les mécanismes de la résilience peuvent soit être activés spontanément par les individus lors de circonstances particulières (traumatismes…); ou bien être stimulés par des procédures d'aide ou d'accompagnement (éducatif, thérapeutique, etc.).

5.1 Des besoins biopsychosociaux aux ressources pour la résilience

Nous partons du modèle des besoins psychosociaux pour aboutir au modèle des ressources psychosociales, notre intention étant de nous concentrer sur les forces plutôt que sur les faiblesses, et de transformer les états de manque ou de besoin en états de développement et de satisfaction. Le modèle des ressources est apparu pertinent pour favoriser la résilience car il établit certains comportements qui aident à la construction et reconstruction de l'identité et à l'épanouissement.

Le modèle des ressources part donc du modèle bio psychosocial expliqué dans le chapitre antérieur (IV) concernant les besoins. Pourtois et Desmet (2012) affirment : « L'intégration, dans un même paradigme réflexif (le modèle des 12 besoins psychosociaux), d'approches qui tiennent compte de la complexité affective du développement de l'homme, de celles qui envisagent les problématiques cognitives qu'il rencontre et enfin de celles qui se préoccupent plus précisément de son nécessaire ancrage social et conatif , nous a permis, à travers le concept de développement, de considérer le sujet comme un être qui se réalise de manière concomitante dans ces différents domaines » (p.73).

La satisfaction de ces besoins et la construction de soi vont nécessiter des ressources de la part du sujet, des ressources affectives, cognitives-sociales, volitives et biologiques- matérielles.

- ***Comment les besoins deviennent-ils des ressources ?***

Dans le cours de son évolution, l'individu va repérer et mettre en place des ressources qui vont lui permettre de résoudre des problèmes et de satisfaire ses besoins. L'emploi de ces ressources va favoriser en grande mesure leur développement et, dans beaucoup de cas, la construction de soi.

Le fait que l'individu utilise des ressources selon les circonstances fait de lui un individu actif et non passif. Par conséquent, c'est l'individu qui transforme les besoins en ressources. La mise en place de ressources mobilise de l'énergie potentielle pour se reconstruire. Quand les besoins deviennent des ressources, la personne met en œuvre ses sentiments, ses capacités cognitives, ses motivations et ses ressources sociales afin de pouvoir surmonter les adversités. L'individu repère de nouveaux comportements qui l'aident à s'épanouir et à faire de la résilience.

« Le phénomène de la résilience s'appréhende de multiples façons, recourt à l'usage de diverses ressources; en présence de ces ressources, la résilience n'est pas une réponse unique à une crise. Elle se présente comme un fait qui utilise des ressources variées selon les circonstances » (Pourtois et Desmet, 2012, p.76).

L'enfant n'est séparé ni de ses sentiments, ni de ses cognitions, ni de sa volonté, ni de ses besoins physiologiques, mais c'est l'ensemble qui est en relation avec le monde externe et c'est le monde externe qui façonne le monde interne et construit son identité.

De cette façon, nous croyons que certaines pratiques organisées peuvent promouvoir la mise en œuvre des ressources, la réponse aux besoins et le début d'un processus de résilience chez les enfants à l'école. Par conséquent, les besoins ne sont plus des besoins mais ils deviennent des ressources de développement. À cet égard, Pourtois (1997) explique une pédagogie particulière à l'école pour répondre à chaque besoin. Dans cette pédagogie, l'enseignant disposera d'un ensemble de pratiques éducatives fondamentales dont la mise en articulation constituera le moyen le plus adéquat pour répondre aux besoins de l'enfant. En d'autres mots, l'école, plus spécifiquement le personnelle éducatif utilisera des ressources affectives, cognitives-sociales, volitives et matérielles pour construire et reconstruire l'identité de l'enfant, et lui apprendre à

surmonter les crises. C'est comme cela que l'école favorise activement la construction de ressources résilientes.
Le même auteur explique : « la résilience est ainsi un phénomène qui reste problématologique, c'est-à-dire qu'il se présente aussi en fonction de la manière dont le chercheur l'interroge.
Par la suite, nous allons donc décrire comment l'école peut construire des ressources affectives, cognitives-sociales, volitives et biologiques-matérielles, et de cette manière, promouvoir des comportements résilients chez les enfants.

5.1.1 Les ressources affectives

- ***Créer des liens d'attachement***

L'attachement a été étudié par de nombreux courants psychologiques comme la psychanalyse, l'éthologie et la psychosociologie. Ces diverses approches constituent le cadre théorique sur lequel nous allons nous fonder pour le définir.
L'attachement commence à se développer dès la première enfance. Les études actuelles montrent que les conduites d'échange et le tissage des liens commencent probablement à l'âge de trois mois. L'approche psychanalytique affirme que l'apaisement de la faim avec l'allaitement cause la réduction de l'anxiété et provoque l'attachement du bébé à sa mère. Dès lors, les origines de l'attachement s'appuient probablement sur la fonction vitale d'alimentation (Zazzo, 1991). Selon Bowly (1969), une absence d'attachement à un enfant au cours de son développement serait l'origine d'une incapacité irréversible chez cet enfant à établir des relations affectives avec les autres.
Montagner (1988) et Aisworth (1960) relèvent que l'enfant peut s'attacher à des personnes autres que sa mère, il y a de liens qui s'établissent et se construisent aussi entre les enfants de tout âge, avec les différentes personnes et parfois même avec les animaux familiers. C'est grâce à ces liens que l'enfant de tout âge peut développer des systèmes d'interaction et de communication multiples qui favorisent son ajustement aux situations les plus complexes (Montagner, p. 69). Le même auteur définit l'attachement comme un ensemble de liens qui s'établissent ou qui se construisent entre l'enfant et toute autre personne.

Izard (1991) observe que dans de nombreuses études, la mère est la figure dominante de la relation car elle exerce l'influence importante dans la détermination de la qualité de l'attachement. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les caractéristiques de l'enfant, telles que la personnalité et la capacité relationnelle, sont aussi déterminantes pour l'attachement.

L'attachement qui a lieu à l'école durant l'enfance se crée dans les relations et les coopérations constantes entre l'enfant et les personnes qui l'entourent. Selon Cyrulnik (2004), « La figure d'attachement (mère, père, ou toute personne qui s'occupe régulièrement de l'enfant), outre sa fonction de protection, permet la mise en place d'un style de développement émotionnel et induit une préférence d'apprentissage » (p.61).

- ***Mais comment et dans quelle mesure l'école peut-elle stimuler, améliorer ou enrichir le lien de l'attachement ?***

D'abord, il est essentiel de comprendre que l'école et la famille ne sont pas séparables. Les enfants qui s'intègrent le mieux à l'école sont ceux qui ont acquis un attachement sûr au sein de leur famille.

Ensuite, à l'école, ce sont surtout les enseignants qui peuvent produire un effet significatif sur la résilience. Cyrulnik (2004) nous montre comment le langage non verbal (gestes) et même verbal peuvent donner du sens aux enfants. Le même auteur soutient que les enseignants enrichissent le lien de l'attachement en donnant le dynamisme et la sécurité aux enfants. Parfois aussi, les enseignants créent ou racontent un événement significatif qui prend valeur de repère pour les enfants. En fait, si les enseignants savent et sont convaincus que la résilience peut s'apprendre, ils vont créer des stratégies et vont construire des représentations qui vont produire à coup sûr des effets positifs chez les élèves.

- **Promouvoir l'imagination créatrice**

L'imagination créatrice définit toutes les rêveries, les pensées négatives et l'ensemble des productions imaginatives par lesquelles l'enfant cherche à échapper à la réalité. Ce rêve actif propose une plongée imaginaire dans laquelle il se voit lui-même et les autres. Selon Freud (1900), son contenu est l'accomplissement d'un désir et prend la forme d'une création onirique individuelle qui contourne la censure du « Surmoi » et permet l'expression des pulsions inconscientes. Pourtois et Desmet (2012) expliquent que, dans le paradigme Jungien, les

créations oniriques constituent des figures archétypiques qui mettent en scène les aspirations collectives dont l'individu ne s'autorise pas l'expression directe.

La rêverie active offre un champ d'expression privilégiée pour l'imagination. Elle permet à l'individu de se mettre en scène tel qu'il souhaiterait être, de s'imaginer autre dans le même monde ou de se savoir, selon sa volonté, le même dans un monde différent.

« C'est cette aptitude à concevoir d'autres mondes possibles qui constitue le véritable indicateur de la capacité du sujet à s'extraire d'une réalité perçue comme traumatisme » (Pourtois et Desmet, 2012, p. 136).

« Au moment de la blessure, l'enfant abattu rêvait : "Un jour je m'en sortirai…un jour je me vengerai…je leur montrerai…". Et le plaisir du rêve, en se mélangeant avec la douleur réelle, permettait de la supporter. Peut-être même le tourment exaltait-il le besoin d'imaginer ? "Les chemins bourbeux rendent plus désirable l'aube spirituelle et plus tenace l'exigence d'un idéal" (Cyrulnik, 2002, p.8)

Dans la résilience, l'imagination créatrice peut constituer un moyen d'organisation de la conduite chez l'enfant car elle est une manière de prendre ses distances par rapport au réel tout en restant suffisamment en lien avec lui. Pourtois (2012) cite Natanson (2003) qui explique la distinction entre « l'imagination reproductrice », qui désigne le pouvoir de faire revivre dans la conscience une perception antérieure, et « l'imagination créatrice » ou novatrice, qui fait davantage référence à l'aptitude à combiner les images en tableaux, en séquences ou en scénarios.

C'est l'imagination créatrice qui nous intéresse car il s'agit de mettre en lien l'imagination et le processus de résilience/résistance. Selon Pourtois et Desmet (2012), « les fonctions de cette modalité particulière d'expression de l'imaginaire apparaissent essentielles sur le plan du développement humain […] les rêveries servent à faire des projets, à s'arrimer au présent et/ou à se (re)définir un passé souhaitable » (p.136).

Finalement, il faut prendre en compte le fait que l'imagination n'a pas le pouvoir de modifier la réalité. Elle permet d'en moduler la représentation qui en est faite ou de changer la perspective avec laquelle elle est envisagée. Ce qui est essentiel pour la résilience, ce n'est pas de changer la réalité mais la regarder et analyser le contenu affectif qui est porté sur elle.

- **Promouvoir la spiritualité chez l'enfant**

Elle se manifeste par la confiance que tout ira bien et que, même dans le pire moment, il y a toujours de l'espoir pour poursuivre un nouveau chemin dépourvu des doutes. La spiritualité chez l'enfant est apprise par la famille sous forme de croyances. Les croyances sont les lunettes à travers lesquelles nous visualisons le monde au cours de la vie. Elles affectent ce que nous voyons ou ne voyons pas et ce que nous faisons avec nos perceptions. Les croyances constituent une partie importante de notre identité, elles conditionnent notre compréhension des choses et donnent un sens à notre expérience (Watson et Bell, 1996, p. 20).

La spiritualité émerge donc de la forte croyance selon laquelle les gens ne prospèrent pas dans l'absence de relation; au contraire, c'est dans les relations que les besoins psychosociaux sont satisfaits.

« Les croyances transcendantales sont sources de sens et de direction qui vont plus loin que nous, que la famille ou que nos adversités » (Beavers et Hampson, 1990, p.111).

L'amour authentique dans la famille, l'espoir malgré les adversités, l'aptitude à trouver du sens à sa propre vie (en surmontant une propension à éprouver l'existence comme absurde) et l'adhésion à une croyance constituent des indicateurs de résilience.

La culture et la société peuvent contribuer à ce que les croyances spirituelles soient plus intenses et donnent plus de sens à la vie. À cet égard, Walsh (1998) affirme que « la foi spirituelle et l'héritage culturel peuvent satisfaire le besoin de donner plus de sens à notre existence ».

« Ce qui compte en définitive, c'est davantage la quête de sens que l'affirmation éventuelle de sa découverte définitive. La propension du sujet à interroger ce qu'il vit, son aptitude à réaménager son modèle du monde et à visiter son système de croyances en fonction des questions que la vie l'amène à se poser constituent davantage un vecteur de résilience… » (Taylor, 1983).

Tableau Nº 6 : Les Ressources affectives

Ressources Affectives		
Attachement	**Créativité**	**Spiritualité**
Créer de liens d'attachement, promouvoir l'expression des émotions	Imagination créatrice	Trouver du sens dans la vie, croyances positives et espoir malgré les adversités

5.1.2 Les ressources cognitives/sociales

- **Stimuler les aptitudes ludiques**

Le jeu est vécu par l'enfant comme une activité sérieuse engageant toutes les ressources de sa personnalité. C'est une activité par laquelle il expérimente, se construit et se reconstruit (Arfouilloux, 1975).

Selon Caillois (1975), les jeux exercent des fonctions fondamentales sur le développement humain. Les jeux de compétition exercent par exemple une fonction sociale dans la mesure où ils permettent de stimuler les stratégies de compétition ou de coopération du sujet au sein de son groupe et parfois de passer alternativement des unes aux autres. Ces jeux transmettent à l'enfant le sens des règles. Les jeux qui se fondent sur le hasard permettent de concevoir le sens de l'aléatoire et de l'indéterminé. Les jeux de rôle ou d'imitation permettent aux enfants d'étrenner temporairement une identité fictive.

« Le jeu favorise l'apprentissage des mécanismes de régulation sociale et met à la disposition de l'enfant des stratégies d'identification compensatoires. De plus, le jeu exerce aussi un rôle essentiel dans l'économie psychique de l'individu chaque fois qu'il lui permet de se réfugier temporairement dans l'illusion de sa toute-puissance. C'est ce qu'il fait en conférant au sujet l'impression fugitive de maîtriser les éléments de son destin sur lesquels il n'a habituellement que peu de prise ou en suscitant temporairement chez lui le sentiment que l'univers de sensations auquel son corps le confronte peut être soumis à sa seule volonté » (Pourtois et Desmet, 1992, p.143).

Le jeu exerce à la fois une fonction fondamentale de divertissement et une fonction adaptative lorsque l'échappée dans l'imaginaire qu'il provoque apparaît adaptée à l'âge de l'enfant et dote celui-ci des bases qui lui permettent d'affronter la réalité dans un contexte imaginaire au sein duquel il ne s'expose à aucun risque.

L'aptitude ludique suppose donc la capacité d'échapper à la réalité, de s'éloigner de soi pour se fondre dans une autre réalité et la volonté manifeste de rester soi-même tout en étant pleinement conscient que tout ce qui est fait dans le contexte ludique n'est en définitive qu'un jeu. Ce processus d'adhésion feinte conditionne la capacité à « jouer le jeu » qui définit précisément le concept d'aptitude ludique.

« L’aptitude ludique est également la capacité du sujet de rester ancré dans la réalité et d’y revenir dès que le temps du jeu est révolu ou que l’espace qui lui est dévolu ne le contient plus. Le jeu est circonscrit sur un territoire et dans une temporalité qui lui donnent sens » (Pourtois et Desmet, 2012, p.145).

Dans certains travaux sur la résilience, le jeu est envisagé comme un facteur protecteur réservé à l’enfant. Pourtois et Desmet (2012) citent Guralnik (1997) et Van Hooste et Maes (2003), qui considèrent que la tendance à jouer définit une caractéristique de l’enfant propre à soutenir sa trajectoire de nouveau développement post-traumatique.

- **Favoriser la socialité et la sociabilité**

« La socialité est une disposition au commerce amical avec autrui. Ce concept désigne non seulement l’ensemble des moyens humains dont dispose un individu pour s’insérer dans la vie sociale par l’établissement de liens avec ses semblables, mais aussi la disposition innée ou acquise qu’il manifeste spontanément à travers l’envie qu’il éprouve d’établir délibérément des liens sociaux avec ceux qui composent son entourage » (Pourtois et Desmet, 2012, p. 181).

Les travaux de Mangham (1995) ont permis d’identifier trois grandes catégories de facteurs protecteurs qui contribuent à la résilience des individus : les facteurs individuels, familiaux et sociaux. Les deux derniers ne sont pas indépendants des facteurs individuels. « L’aptitude d’un sujet à solliciter son environnement à le stimuler pour se doter d’un capital social et rendre disponible un répertoire comportemental qui se manifeste dès les premiers interactions dans lesquelles s’engage le tout jeune enfant » (Forsé, 1997).

Dès la petite enfance, la façon dont l’enfant cherche à établir un contact avec l’autre, à créer des liens et à communiquer avec son entourage, s’inscrit dans des modèles comportementaux et dans des schèmes mentaux qui définiront progressivement son aptitude à se concevoir en tant que membre d’un monde social.

Les premières relations du bébé avec son environnent vont développer chez l’enfant des aptitudes sociales. Celles-ci vont nourrir son monde socio-affectif et vont lui donner l’occasion d’apprendre à maitriser son milieu sans hostilité. De plus, ce profil de développement positif va doter l’enfant de meilleures habilités sociales dans l’avenir.

Dans le cas de la résilience, la socialité va permettre au sujet confronté à un traumatisme de mobiliser un contexte soutenant pour lui. De cette manière, il saura qu'il n'est pas seul face à l'épreuve car l'entourage dont il bénéficie est accessible et bienveillant.

Cependant, comme le soulignent Pourtois et Desmet (2012), « il ne s'agit pas seulement d'envisager la sociabilité comme une manière de se doter d'un capital social mobilisable par le sujet chaque fois qu'il s'agit pour lui de se doter d'un réseau d'aide, de socialisation ou de support en vue de se reconstruire. Il est également question de considérer le fait de vivre ensemble comme un phénomène humain porteur par lui-même de sens dans le processus de construction de soi et constituant dès lors, par la seule signification du plaisir qu'il provoque, un argument de résilience. Le désir de se rapprocher des autres, de s'associer ou de se regrouper peut alors être considéré comme un déterminant essentiel du concept de socialité qui devient une source de néo développement chez un individu préalablement exposé à un épisode de vie traumatique ».

- **Stimuler l'autonomie chez les enfants**

Il est facile de se fourvoyer dans la définition de l'autonomie. Parfois, on a tendance à considérer l'autonomie comme la capacité de se débrouiller sans faire appel à personne, de vivre selon nos règles et notre code de conduite. Cependant, le fait d'agir seul en fonction de son propre code de conduite est renforcé par une vision simplifiée et ne favorise pas l'épanouissement. Comme Pourtois (2012) l'a affirmé, « l'isolement, la solitude ou le repli sur soi ne constituent pas en soi autant de positions ontologiques favorables au développement psychosocial ». « L'autonomie définit l'aptitude à obéir à la loi que l'on s'est prescrite par la médiation d'une loi que la raison impose à elle-même. La véritable autonomie ne repose pas sur des lois personnelles mais sur une dimension universelle » (Kant, 2002). Dans le même sens, Pourtois (2012) affirme que « L'autonomie est une conquête qui révèle également l'évolution du rapport que l'individu noue avec son entourage. À travers l'autonomisation se construit progressivement l'administration de soi parmi les autres. De plus, l'autonomie définit l'aptitude de vivre en faisant appel au soutien des autres pour autant que ce support s'avère nécessaire (p.218).

Lamarre (2001), Luthard et Zigler (2000), Cyrulnik (1999), Gelman (1991), Masten (1991) Rutter (1987) et Garmezy (1985) expliquent qu'il existe une forte corrélation entre l'autonomie

et la résilience car la première constitue un facteur protecteur susceptible pouvant mettre en place des mécanismes de résilience. L'autonomie est une construction progressive. Elle définit l'individu en prenant appui sur l'ensemble des interactions qu'il entretient avec son milieu.

Tableau Nº 7 : Les ressources cognitives/sociales

Ressources cognitives/sociales		
Aptitude ludique	**Sociabilité**	**Autonomie**
Capacité de se divertir et d'être adaptable	Empathie et amabilité	Autonomie

5.1.3 Les ressources volitives

- **Promouvoir l'accomplissement par l'activité**

L'action suppose un principe volitif, une raison d'agir qui débouche sur un résultat. C'est en cela que l'activité, pour se constituer en indicateur de développement, doit nécessairement répondre à un souhait d'efficacité et à un souci de productivité (Pourtois et Desmet, 2012, p.160).

Exécuter une action suppose donc un objectif à atteindre. Proust (2005) dit que l'action doit remplir trois conditions : avoir un but saillant à atteindre, savoir comment agir pour l'atteindre et avoir la motivation suffisante pour agir. De cette façon, l'action peut anticiper le résultat et prédire le degré dans lequel l'individu en est responsable.

L'action est liée au fait d'être vivant. Par contre, la mort est pensée comme un état d'inaction et de morbidité. Se montrer actif suppose la planification de sa propre efficacité et l'évaluation constante des résultats produits en fonction des buts plus ou moins éloignés dans le temps que le sujet s'est fixés.

L'enfant est symbole de dynamisme, de mouvement et de vitalité. Ce sont ces caractéristiques qui le rendent vivant et souple, et qui constituent des éléments essentiels de son développement. Pour cette raison, si on considère l'action dans toutes ses dimensions, l'enfant raisonne, délibère et agit pour résoudre un problème pratique. C'est comme cela qu'il apprend.

Au travers de ce que l'enfant fait, il apprend non seulement à connaitre son environnement, mais aussi à se connaitre lui-même comme participant à cet environnement. Blondel (1949) dit que «

tout acte sert à la fois à faire et à se faire ». Par ailleurs, ce même constat jette les bases de l'école nouvelle.

Dewey (1905), qui crée le concept de « learning by doing », Freinet (1946), qui utilise l'idée de tâtonnement expérimental comme source d'apprentissage, et Decroly (1927), qui stimule l'enseignement à partir des centres d'intérêt de l'enfant, poursuivent en définitive un seul et même objectif : rendre l'école active et mettre l'action de l'enfant au cœur des apprentissages.

Le rôle positif que joue dans le processus résilient la tendance manifestée par le sujet à se mettre en activité avant même que quelque chose ne se produise (comportement proactif) est en relation avec le développement de la résilience (Manciaux, 1998; Rutter, 1987).

- **Promouvoir le sens de l'organisation**

La tendance à classer peut être vue comme le signe positif d'une reprise de développement du sujet au sein de son environnement, mais elle peut aussi s'avérer le signe d'une propension du sujet à résister à l'effondrement psychique au prix d'une organisation obsessive et névrotique. Pour pouvoir considérer le fait de classer comme un argument de résilience, il faut donc vérifier ce que cette attitude révèle au-delà du comportement observable.

Selon Pourtois et Desmet (2012), l'interprétation de la réalité et de ses représentations est envisageable si le réel fournit des données susceptibles d'être catégorisées puis ordonnées par le sujet en fonction du sens qu'elles prennent.

Dans le cas des enfants avec traumatismes, le fait de les aider à ordonner et à comprendre leur vie intérieure peut favoriser le processus de résilience. La catégorisation favorise en effet la réduction du complexe au simple et de l'incompressible au compréhensible.

Pourtois et Desmet (2012) affirment que « catégoriser, ordonner et agir avec méthode constituent les fondements d'une démarche cartésienne à travers laquelle ce qui est donné du monde peut être "ramené à la raison". À ce titre, ce triple révélateur d'une disposition cognitive du sujet à analyser ce qui lui arrive constitue incontestablement un véritable argument de développement post-traumatique » (p.168).

Les compétences d'organisation apparaissent très précocement dans le développement de l'enfant. Gelman (1986) montre que les jeunes enfants sont en mesure de réaliser une classification dès trois ans. Sugerman (1983) observe l'apparition spontanée de comportements de regroupement d'objets par classes chez les enfants de deux ans.

L'acquisition du sens de l'organisation révèle une évolution cognitive positive, une modalité efficace de prise en charge du stress, et facilite la reconstruction de soi.

- **Favoriser la volonté, la projection dans le futur et la motivation**

L'apprentissage de la volonté est un processus graduel durant lequel l'enfant éprouve d'abord des difficultés, par exemple, il se bat, parfois gagne ou perd, mais il recommence toujours. Pour apprendre la volonté aux enfants, il faut commencer par leur faire voir la responsabilité et le devoir comme des choses attractives, et leur apprendre à ne pas chercher satisfaction immédiate à leurs désirs.

« Un acte volontaire est d'abord un acte intentionnel. La volonté suppose que le sujet qui en fait preuve soit pleinement conscient du projet qu'il poursuit et qu'il considère son activité comme déterminée par la représentation qu'il se fait des conséquences de ses actes » (Pourtois et Desmet 2012, p. 249).

Tableau Nº 8: Les ressources volitives

Ressources volitives		
Accomplissement par activité	**Le sens de l'organisation**	**Projection dans le futur et motivation**
pro- activité et résolution de problèmes	sens de l'organisation	motivation et optimisme

5.1.4 Les ressources environnementales

Ces ressources environnementales répondent aux besoins de stabilité psychologique mais aussi de stabilité matérielle, laquelle explique la satisfaction des besoins essentiels à la survie comme le logement, la nourriture, etc.

- **Favoriser la sécurité et la stabilité identitaire**

L'affirmation de soi est la capacité de s'opposer ou de s'affirmer par le « non ». Les enfants montrent, dès l'âge de deux ans, un principe organisateur de leur personnalité en s'opposant à des choses ou à des actions que les parents veulent. Cette action de s'opposer constitue une partie du processus d'individualisation et de différentiation.

La conscience de soi se façonne quand l'enfant oppose une résistance en refusant de faire ce qu'on lui demande. Il le fait tantôt en désobéissant, tantôt en exprimant son opposition ouvertement. Plus tard, à l'âge de trois ou quatre ans, l'enfant apprendra à négocier activement avec ses parents.

Cependant, Pourtois et Desmet (2012) établissent une distinction entre le simple refus (« non », « je ne veux pas ») et la rébellion, où l'enfant manifeste de la rage, de la colère et des expressions de sentiments intenses. Le refus par « je ne veux pas » est vu comme un signe de résilience et d'affirmation saine de soi. Par contre, dans la rébellion, la volonté de se soustraire à l'autorité s'accompagne d'émotions incontrôlées qui n'aident pas à la formation du soi mais constituent un attachement affectif marqué par l'insécurité.

Pour bien comprendre comment se développe la formation identitaire, il est nécessaire de définir l'identité. Les mêmes auteurs la définissent comme « un phénomène complexe où l'identité ne peut pas être réduite à un produit unique, indivisible et rudimentaire. De même, la stabilité identitaire n'est pas acquise une fois pour toutes » (p.197).

Dans la recherche de Dumas (2006), il a été démontré que le développement d'habiletés réflexives de régulation sur les plans affectif et social donne à l'enfant d'un part, la possibilité de découvrir ce qu'il a de meilleur en lui et de réfléchir davantage avant d'agir, et d'autre part, la motivation de s'améliorer. L'enfant développe ainsi sa conscience de lui-même pour devenir plus efficace. Dans le développement de la conscience d'individualité, l'enfant devient capable de se définir comme un être distinct des autres. C'est en reconnaissant son image corporelle, en affirmant ses différences avec les autres, en communiquant ce qui lui plaît et ne lui plaît pas, que l'enfant affirme sa personnalité. La stabilité identitaire et la sécurité personnelle apparaissent donc comme l'expression de la connaissance de soi et de son détour par le regard des autres.

- **Pratiquer l'attention sélective**

L'attention sélective est la capacité d'assurer des aspects essentiels d'une tâche ou d'une situation, sans donner de l'importance à celles qui ne sont pas importantes.

Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012) expliquent que « l'attitude attentive d'un sujet capable de concentrer son attention sur ce qu'il a à réaliser lui permet à la fois de sélectionner efficacement les informations pertinentes pour y parvenir et de réguler son activité en tenant compte exclusivement des objectifs fixés » (p. 148).

À cet égard, Bandura (2003) explique que la capacité de concentrer son attention favorise grandement le sentiment d'auto-efficacité. Cependant, il ne suffit pas de se concentrer sur une tâche pour être efficace : il faut aussi fixer des priorités et être réaliste quant à la faisabilité.

Dans le processus de reconstruction de soi, l'attention sélective est indispensable pour le sujet car il doit faire appel à ses souvenirs afin d'analyser les sentiments et les pensées que les souvenirs ont suscités chez lui. Dans ce cas, l'attention sélective l'aide à sélectionner les pensées positives qui le tirent vers l'avant et qui favorisent son bien-être. La capacité à cerner les problèmes à résoudre et à maintenir l'attention sur une difficulté sans s'encombrer de pensées parasites comme la culpabilité favorise l'adaptation et les attitudes résilientes.

Selon Segal (1986), une conscience claire et dépourvue de culpabilité aide le sujet à se concentrer sur ses objectifs et à dépasser un épisode de vie catastrophique ou traumatique.

Les enfants résilients manifestent généralement une plus grande aptitude à parler de leur passé en prenant de la distance par rapport à leur vécu. En général, l'aptitude à focaliser son attention sur les aspects positifs aide à surmonter les obstacles plus facilement. C'est notamment important d'enseigner aux enfants l'attention sélective en leur proposant des activités qui la stimulent, par exemple, par la pratique de la concentration et du discernement d'information dans les tâches scolaires, la promotion de la pensée critique, la réalisation d'activités ludiques qui requièrent de l'attention et de la réflexion, et l'organisation d'exercices qui promeuvent l'estime de soi et l'auto-efficacité chez les élèves.

- **Favoriser le réalisme**

Être réaliste suppose de percevoir le monde et d'élaborer une représentation de celui-ci dans la pratique et dans les échanges réfléchis avec l'entourage. « La description d'une réalité suppose qu'un sujet soit capable d'élaborer une représentation de ce qui lui est arrivé et de transmettre l'information sous une forme à la fois intellectuellement réfléchie et socialement communicable » (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012, p.128).

Un sujet est capable de décrire ce qu'il perçoit de la réalité, quand il s'approprie sa réalité et la partage. C'est le cas des personnes qui ont vécu des situations difficiles et qui peuvent communiquer facilement leurs sentiments. Selon Cyrulnik (2002), afin de rendre moins difficile les traumatismes vécus dans le passé, il faut exprimer les émotions et en parler, car la transformation se fait quand le sujet est capable de mettre en scène son propre malheur et d'en faire un récit.

Faire preuve de réalisme constitue donc un indice cognitif de maturité et un puissant vecteur de résilience. De cette manière, le réalisme auquel on fait référence ici ne doit pas être confondu avec l'objectivité froide mais avec le vécu subjectif de celui qui vit le traumatisme dans une perception du réel suffisamment consistante pour pouvoir être partagée avec d'autres en proposant un contenu communicable.

Un enfant qui décrit sa réalité, qui l'accepte et qui est capable à partir d'elle d'émettre une réflexion fait preuve d'adaptation et de résilience.

Tableau Nº 9: Les Ressources environnementales

Ressources environnementales		
Sécurité	**Structure et analyse**	**Cohérence et réalisme**
Stabilité identitaire	Attention sélective	Réalisme

De cette manière, créer des ressources psychosociales chez les élèves peut favoriser la construction de la capacité de résilience.

Dans le point suivant, nous expliquerons les relations entre les facteurs protecteurs externes et internes, c'est-à-dire les liens entre le climat social et les ressources psychosociales.

5.2 Une articulation nécessaire entre le climat social à l'école et les ressources psychosociales chez l'enfant

Le climat scolaire joue un rôle fondamental pour le développement de l'enfant et, plus spécifiquement, pour la formation de ses capacités psychosociales et l'apprentissage de stratégies d'adaptation. C'est dans un contexte d'interaction sociale que l'enfant construit son identité, satisfait ses besoins et se dote de ressources. Le climat social scolaire peut donc constituer un facteur protecteur, à condition qu'il renforce les ressources psychosociales, et permette à l'enfant de développer ses capacités, de se sentir accepté et d'envisager un avenir favorable.

Le climat social scolaire est lié aux perceptions de l'enfant et des membres de la communauté scolaire sur les relations interpersonnelles, les processus éducatifs et les structures organisationnelles. Dans ce sens, la qualité de la communication et des relations, en particulier à l'intérieur de la classe, est essentielle. En effet, c'est principalement dans l'interaction avec l'enseignant et ses pairs que l'enfant s'approprie des ressources relationnelles. Les processus dynamiques d'immersion dans le contexte culturel et récréatif favorisent également le développement socio-affectif de l'enfant. Enfin, les structures organisationnelles et l'établissement des règles scolaires assurent la cohérence, et aident l'enfant à s'adapter au milieu. Le climat social scolaire confère donc à l'enfant des ressources psychosociales.

L'école apporte un cadre idéal pour le développement des ressources psychosociales. En tant qu'entité collective, le groupe peut générer des ressources affectives, cognitivo-sociales, volitives, environnementales, et produire des effets positifs sur les élèves, indépendamment du contexte sociodémographique. Cependant, il est indéniable que l'école peut aussi générer des facteurs de risque et provoquer des effets négatifs sur les élèves. En effet, comme le montrent Tremblay, Ross et Berthelot (2001), outre les facteurs sociodémographiques, 33% des différences sur les performances scolaires pourraient être expliquées par des facteurs internes à l'école. Ces données confortent notre point de vue sur l'école comme système pédagogique, relationnel et organisationnel qui agit sur la reconstruction psychosociale de l'enfant au-delà des facteurs externes. Dans ce sens, la majorité des facteurs externes (milieux défavorisés, écoles désorganisées et problèmes socioéconomiques et de violence dans les familles) ne constitueraient pas une barrière absolue à la résilience et à la réussite scolaire des enfants. Pour aller plus loin, notre recherche tend à montrer que des facteurs protecteurs internes à l'école peuvent contrer ou

limiter les effets des facteurs de risque externes. Parmi ces facteurs, certains seraient liés aux aspects communicationnels, structurels et organisationnels de l'école, d'autres aux caractéristiques du personnel scolaire, en particulier des enseignants. Comme le montrent Sanders et Rivers (1996), certains enseignants sont en effet capables d'apporter une « valeur ajoutée », et contribuent de façon significative à la réussite des élèves. En définitive, davantage que l'école en général, nous considérons que ce sont les enseignants qui possèdent en priorité la capacité d'influencer le développement de l'enfant. Pour cette raison, l'intervention psychoéducative sur les ressources de la résilience devrait, selon nous, comporter à la fois des pratiques psychopédagogiques orientées vers l'enfant, mais aussi la formation continue des enseignants.

5.3 Conclusion du chapitre V

Le modèle des ressources que nous proposons se base sur le modèle des besoins biopsychosociaux. Il se concentre sur les forces et non sur les faiblesses et transforme le manque ou le besoin en développement. Le modèle des ressources est apparu pertinent pour favoriser la résilience car il suscite des comportements propices à l'épanouissement ainsi qu'à la construction et la reconstruction de l'identité.

En évoluant, l'individu va repérer et mettre en place des ressources qui vont l'aider à résoudre des problèmes et à satisfaire ses besoins. L'emploi de ces ressources favorise grandement son développement et la construction de soi. L'utilisation des ressources selon les circonstances fait de lui un individu actif. Par conséquent, c'est l'individu qui transforme ses besoins en ressources. Cela requiert de l'énergie potentielle pour se reconstruire. Quand les besoins deviennent des ressources, la personne mobilise ses sentiments, ses capacités cognitives, ses motivations et ses ressources sociales afin de pouvoir surmonter les adversités. De cette façon, nous croyons que certaines pratiques organisées peuvent promouvoir la mise en œuvre des ressources, la réponse aux besoins et le début d'un processus de résilience chez les enfants à l'école. Par exemple, afin de créer des ressources affectives chez l'enfant, il faut stimuler la création des liens d'attachement, l'imagination créatrice et la spiritualité. Les ressources cognitives/sociales peuvent être favorisées par la stimulation des aptitudes ludiques, de la socialité, de l'autonomie. Dans le même sens, les ressources volitives vont émerger avec la promotion de la motivation par l'activité, du sens de l'organisation et de la projection dans le futur. Finalement, stimuler la

sécurité, la stabilité identitaire, le réalisme et l'attention sélective crée des ressources dénommées biologiques/matérielles.

La création des ressources biopsychosociales est étroitement liée au climat social de l'école car c'est dans un contexte d'interaction sociale que l'enfant construit son identité, satisfait ses besoins et se dote de ressources. Pour cette raison, le climat social scolaire constitue un facteur protecteur à condition qu'il renforce les ressources psychosociales et permette à l'enfant de développer ses capacités, de se sentir accepté et d'envisager un avenir favorable.

L'école forme un cadre idéal pour le développement des ressources psychosociales. En tant qu'entité collective, le groupe peut générer des ressources affectives, cognitive-sociales, volitives, environnementales, et produire des effets positifs sur les élèves, indépendamment du contexte sociodémographique.

Synthèse des problématiques pratiques et théoriques, et hypothèse de recherche

L'approche systémique et écologique en psychologie éducative nous apprend à tenir compte des influences du milieu et de la spirale interactionnelle dans laquelle l'enfant est engagé pour la construction de la résilience. Ces approches nous amènent à regarder les élèves d'un point de vue individuel et social, avec leurs caractéristiques personnelles, leurs besoins psychosociaux et la représentation qu'ils se font de leur entourage et de leurs relations.

Cependant, l'intervention des enseignants et des professionnels de l'éducation sur la construction de la résilience chez les élèves est essentielle étant donné que les enfants passent beaucoup de temps à l'école et que cette dernière constitue un lieu de relations et d'apprentissage des capacités interpersonnelles. Les enseignants peuvent donc aider les enfants à développer une forte notion de flexibilité du psychisme, d'optimisme et d'espoir pour surmonter leurs difficultés. Cela pourrait infléchir la trajectoire existentielle et le devenir de l'enfant. Le but n'est pas d'encombrer les enseignants en leur donnant plus de tâches, mais plutôt d'ouvrir des perspectives innovantes.

La recherche en résilience a éclairé des questions sur la notion et sur le développement de la résilience. Nous savons maintenant que c'est une capacité à apprendre.

Les pratiques psychopédagogiques qui favorisent la construction de la résilience peuvent influencer le sujet en formation, elles peuvent aussi générer des éléments qui déclenchent des processus dynamiques et régénérateurs inattendus.

Une analyse descriptive du milieu à travers les perceptions des élèves et du personnel scolaire est importante. Elle se concentre d'une part sur le niveau des relations, l'organisation et le développement d'activités dans la salle de classe et à l'école; et de l'autre, sur la création des ressources personnelles affectives-sociales, cognitives et volitives chez les élèves. Tous ces éléments peuvent nous donner une base pour proposer des pratiques psychoéducatives à la résilience.

La résilience n'est pas une capacité innée ou propre à quelque individu, elle s'acquiert progressivement selon un processus de développement dynamique et par l'intégration d'apprentissages spécifiques réalisés dans un contexte d'interactions sociales. Cyrulnik et Pourtois (2007) affirment : « que la résilience n'a de sens que si elle est contextualisée » (p. 23).

Par conséquent, notre question de recherche devient comme suit :

Peut-on proposer des pratiques psychoéducatives qui favorisent la résilience à partir de l'évaluation des ressources psychosociales et du climat social scolaire chez les enfants à haut risque ?

D'après Liebenberg et Ungar (2008), il est possible de mettre en place des stratégies qui visent la création d'une capacité à surmonter les situations traumatisantes, mais il est nécessaire pour ce faire de développer une compréhension écologique plus approfondie des gens et de leurs problèmes.

Étant donné que la résilience est considérée comme une capacité qui explique des processus internes de reconstruction, de développement et en même temps le résultat de facteurs protecteurs externes, il est probable qu'elle puisse être promue par des pratiques psychoéducatives spécifiques qui intègrent deux éléments : des ressources individuelles et psychosociales et des caractéristiques du milieu social, ainsi que l'interaction des deux. Il est aussi probable que ces éléments servent de base pour l'intervention psychoéducative chez les enfants à haut risque. La formulation de l'hypothèse, dans ce cadre, peut se présenter ainsi :

La proposition des pratiques psychoéducatives qui favorisent la résilience chez les enfants à haut risque peut se réaliser à partir de l'évaluation des ressources psychosociales et du climat social scolaire.

Le processus méthodologique, destiné à tester cette hypothèse, est présenté dans la deuxième partie.

Deuxième partie:

METHODOLOGIE

Introduction

Afin de pouvoir contribuer au bon développement et à la résilience des enfants à haut risque, nous proposons des pratiques psychoéducatives propices à la résilience qui prennent en compte le climat social à l'école et les ressources psychosociales chez les élèves.

Le développement de l'enfant est un processus continu au cours duquel celui-ci satisfait ses besoins et développe des capacités d'adaptation et de résolution des problèmes. De cette manière, l'enfant fait face aux adversités et accède à une vie saine et productive à l'école, dans la famille et la communauté. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a diffusé en 1998 un manuel d'identification et de promotion de la résilience chez les enfants et les adolescents. Ce manuel définit la résilience dans le cadre d'un modèle de développement qui considère important le fait d'atteindre le potentiel maximal de chaque individu dans l'interaction entre ses caractéristiques et le milieu facilitateur. Il formule des suggestions générales sur le développement affectif et social de l'enfant et sur la promotion d'attitudes résilientes.

Notre recherche tient compte des caractéristiques culturelles, sociales et locales de la situation géographique (ville, pays), car nous savons qu'il n'existe pas « d'enfant universel », en particulier quand on se réfère à des aspects psychosociaux. Par conséquent, les pratiques que nous allons proposer pour promouvoir la résilience vont être ajustées à des situations de la vie quotidienne de la société péruvienne, mais il est possible de les adapter à d'autres contextes.

La méthodologie utilisée nous amène à connaitre en profondeur les perceptions du climat social scolaire et les besoins psychosociaux des enfants à haut risque (abandonnés, victimes de violence, issus de familles déstructurées et caractérisés par de hauts indices de désertion scolaire) fréquentant des écoles défavorisées de la ville d'Arequipa, au Pérou. On pourra ainsi mieux comprendre les mécanismes promoteurs et de risque, et proposer des pratiques qui favorisent la capacité de résilience.

La méthode comporte, d'un côté, les perceptions des enfants, des enseignants et des autres professionnels de l'éducation concernant le climat social scolaire et ses dimensions relationnelles. De l'autre, les perceptions des enfants sur leurs besoins psychosociaux dans la famille et à l'école.

Chapitre VI. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre recherche vise à analyser le climat social scolaire et les besoins psychosociaux chez les enfants à haut risque. Pour cela, nous nous référons en priorité à deux modèles théoriques : le climat social de Moos (1979) et les ressources psychosociales de Pourtois, Humbeek et Desmet (2012). Notre approche, résolument psychosociale, prend en compte l'importance des ressources individuelles et du climat social scolaire. Sur la base de ces éléments, notre objectif est d'aboutir à des pratiques favorisant le processus de résilience chez des enfants de milieu défavorisé.

6.1 **Choix de la méthode de recherche**

Parmi les méthodologies possibles, nous avons retenu la méthode qualitative car elle nous permet, d'un côté, d'approfondir et de diversifier la connaissance de la manière dont les élèves et les enseignants perçoivent leur climat social; et de l'autre côté, de connaitre les besoins psychosociaux auxquels il faut répondre pour favoriser la résilience. Notre choix qualitatif nous amène à décrire la réalité représentée et exprimée par les sujets (les élèves et les enseignants) à partir de leurs discours.

Nous abordons donc l'étude et la compréhension en profondeur de la complexe réalité individuelle et sociale des enfants. Ce travail nous donnera un aperçu des attitudes, des croyances et du savoir culturel des enfants en relation à leur climat social scolaire et à leurs besoins. De cette manière, nous pourrons générer des idées et des hypothèses qui vont nous aider à formuler des propositions pour la construction de la résilience.

À cet égard, nous prévoyons de mettre en œuvre trois méthodes de recherche : l'enquête, l'entretien et les groupes de discussion.

Nous poursuivrons une visée exploratrice et descriptive, il nous semble donc incontournable d'aborder le travail sous les angles qualitatif et quantitatif. Nous avons cherché dans un premier temps à analyser et interpréter les réponses de l'enquête et à réaliser des entretiens aux enseignants et, dans un second temps nous avons décrit et analysé les perceptions des élèves à l'aide de groupes de discussion.

Nous avons utilisé la méthode de l'enquête standardisée du climat social de Moos et Trickeet (1987) car les aspects relationnels et structurels qu'elle mesure dans la classe et l'école nous

intéressent particulièrement, et parce que l'application de cette enquête à une population importante (109 élèves) nous permettra d'obtenir une idée plus claire des perceptions concernant le climat social scolaire. Ensuite, les entretiens menés avec les enseignants nous apportent des informations sur la manière dont ils perçoivent leur rôle éducatif et formatif dans la salle de classe, leur rapport avec les élèves et les collègues à l'école.

Nous avons aussi choisi de réaliser des discussions groupales avec les élèves car celles-ci nous ont semblé pertinentes en raison de l'approche relationnelle que nous donnons à notre travail de recherche. De plus, les discussions nous permettent d'observer une série de comportements qui vont enrichir nos analyses et interprétations.

6.2 **La population et l'échantillon**

Afin de trouver l'échantillon de notre recherche sur la résilience, nous avons pris en compte les conditions que suppose tout processus de résilience: l'identification d'un trauma ou la perception d'une situation de souffrance profonde. Les sujets sélectionnés sont donc des enfants à haut risque, en situation d'abandon et de violence. L'une des autres conditions est la persistance de facteurs de risque, comme c'est le cas chez la majorité des enfants provenant de familles désintégrées et de milieux défavorisés.

Notre échantillon est constitué de 109 élèves âgés de huit à douze ans en situation de vulnérabilité, provenant de trois écoles situées dans des zones défavorisées. Le choix des écoles a reposé sur les critères suivants : la localisation dans des zones défavorisées autour de la ville (avec dix-huit élèves par classe) et un contexte socioéconomique faible.

Selon Eymard (2003) « l'échantillonnage utilisé est significatif, lorsque les éléments qui constituent la population totale ou théorique ont tous la même chance d'être choisis et donc d'en faire partie. De plus, le choix d'un sujet est argumenté en fonction de la pertinence de qui le caractérise ou le spécifie, par rapport à l'objet de la recherche » (p. 17).

Étant donné l'importance de l'analyse des perceptions du milieu scolaire dans notre recherche, nous avons aussi réalisé des entretiens avec des membres du personnel scolaire en relation directe avec les élèves. Nous avons enquêté auprès de quatre enseignants, d'un directeur et de l'assistante scolaire la plus impliquée avec les élèves à l'école.

6.3 **Les outils de recueil des données**

Afin de répondre à notre question de recherche et à la problématique pratique et théorique, nous avons choisi l'enquête, l'entretien et les groupes de discussion. Ces trois outils de recherche nous permettront de réaliser une vérification empirique des données ainsi qu'un traitement qualitatif et quantitatif des données.

Notre méthodologie repose sur des données recueillies dans des écoles défavorisées de la ville d'Arequipa au Pérou. Sur place, nous avons reçu le consentement des directeurs et pu compter sur la collaboration des enseignants pour mener les entretiens. Tant les enseignants que les directeurs se sont montrés très enthousiastes par la recherche et par la présence d'une professionnelle de la psychologie venue s'intéresser aux élèves en difficulté. Le budget alloué par l'État péruvien ne permet pas d'engager des psychologues.

L'étude a nécessité une immersion de trois semaines dans chaque établissement, à raison de deux journées par semaine afin de bien appréhender le déroulement des activités au sein de l'école et en classe. Les observations ont été réalisées en classe et en récréation. En revanche, les entretiens avec les enseignants et le personnel scolaire ont été menés en fin de journée après la classe. Il faut préciser que nous avons donné beaucoup d'importance au processus de sélection du terrain de recherche (écoles), au processus d'interaction et de négociation avec les sujets. À cet égard, Schutze (1983) explique que le terme « terrain » peut signifier une certaine institution, une subculture, une famille, un groupe spécifique de porteurs de biographies.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter l'enquête.

Chapitre VII. L'enquête

En vue de tester la question de recherche, nous avons choisi « l'enquête standardisée » qui évalue des indicateurs du climat social.

« Les enquêtes standardisées sont de grosses enquêtes de production d'indicateurs; leur objectif premier est la mesure d'indicateurs standards. Elles portent sur des thématiques larges et souvent multiples. » (Larmarange et Temporal, 2006)

Il s'agit de l'enquête de Moss et Trickeet (1987) relative au climat social et adaptée au climat social scolaire. L'enquête évalue les caractéristiques socio-environnementales, les relations, le développement et l'organisation dans la salle de classe et à l'école.

7.1 Déroulement de l'enquête

L'enquête s'est déroulée en trois parties. Nous avons réalisées 109 enquêtes. Nous avons commencé par communiquer les instructions. Ensuite, l'enquête a été distribuée dans les salles qui comptaient environ 20 élèves par classe. Les enseignants n'étaient pas présents pendant le déroulement de l'enquête.

Pour commencer la lecture des questions, nous les avons lues une par une avec les élèves, afin de nous assurer qu'ils les aient bien comprises. Nous avons donné l'indication : « si quelqu'un ne comprend pas la question, il peut sans problème faire un signe (p. ex. lever la main) et l'évaluateur s'approchera de lui pour lui donner des explications ». Finalement, comme l'auteur le propose, nous avons fixé un délai de vingt minutes pour remplir l'enquête. Et nous avons commencé la correction et la pondération de l'enquête en suivant les instructions indiquées dans le tableau de qualification. Les niveaux sont : hauts, moyens et bas.

Concernant l'accès aux écoles, nous avons demandé aux directeurs et aux enseignants l'autorisation de réaliser l'enquête pendant les heures de cours.

Nous avons effectué les enquêtes aux dates suivantes :

Le 13 mars 2013 : première enquête avec les élèves de la troisième année élémentaire (section A)

Le 15 mars 2013 : deuxième enquête avec les élèves de troisième (section B) et quatrième années élémentaires.

Le 20 mars 2013 : troisième enquête avec les élèves de cinquième et sixième années élémentaires.

7.2 Quels indicateurs se proposent de mesurer l'enquête du climat social scolaire

L'enquête « climat social » a été créée par Moss et Trickeet (1987). Elle est composée de 90 items qui mesurent trois dimensions du climat social : trois indicateurs pour la dimension des relations et de la communication, cinq pour la dimension de développement et deux pour la dimension de la stabilité et de l'organisation. Le passage de l'enquête est individuel ou collectif et la durée est illimitée mais elle dure généralement une vingtaine de minutes. (Voir l'enquête en annexe).

Tableau Nº 10: Dimensions, sous-dimensions et items de l'enquête du climat social scolaire selon Moos et Trickeet (1987)

DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS	ITEMS
De relation	Cohésion	1, 11, 21, 31, 41, 51, 61, 71, 81
	Expressivité	2, 12, 22, 32, 42, 52, 62, 72, 82
	Conflit	3, 13, 23, 33, 43, 53, 63, 73, 83
De développement	Autonomie	4, 14, 24, 34, 44, 54, 64, 74, 84
	Actuation	5, 15, 25, 35, 45, 55, 65, 75, 85
	Intellectuel-culturel	6, 16, 26, 36, 46, 56, 66, 76, 86
	Socio-récréatif	7, 17, 27, 37, 47, 57, 67, 77, 87
	Moralité-spiritualité	8, 18, 28, 38, 48, 58, 68, 78, 88
De stabilité et d'organisation	Organisation	9, 19, 29, 39, 49, 59, 69, 79, 89
	Contrôle	10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90

7.3 Validité et fiabilité de l'enquête « climat social scolaire »

Les barèmes pour cette enquête ont été élaborés par Fernandez et Ballesteros (1984), de l'Université autonome de Madrid. Par la suite, les barèmes ont été adaptés par Ruiz et Guerra (1993), à Lima (Pérou) à des fins de recherche scientifique.

Dans le processus de validité et de fiabilité, l'enquête est passée par plusieurs étapes. La première étape consiste à analyser les items pour pouvoir déterminer s'ils mesurent vraiment les différentes dimensions que l'enquête prétend mesurer. Des nombreuses analyses statistiques ont été réalisés jusqu'à la collecte des données dans laquelle la validité et fiabilité ont étaient réalisés.

7.3.1 Fiabilité ou fidélité

La fiabilité indique à quel point les items d'un test mesurent la même dimension. Un coefficient de consistance interne élevé indique que les items du test sont similaires dans leur contenu, c'est-à-dire homogènes (Hernandez Sampieri 1997, p.33).

L'enquête du climat social familial a été standardisée à Lima. Les chercheurs ont utilisé la méthode de consistance interne. Les coefficients de fiabilité étaient de 0,89. Les sous-dimensions intellectuelle-culturelle, de la cohésion, de l'expressivité et de l'autonomie ont montré les plus hauts niveaux de fidélité. L'échantillon utilisé à Lima était composé de 139 enfants âgés entre 10 et 12 ans. Deux mois plus tard, les chercheurs ont réalisé l'évaluation de fidélité « test-retest » avec la même échelle afin de mesurer la stabilité des composants évalués par le test. Ils ont obtenus un coefficient de fiabilité de 0,86.

Selon Hernandez Sampieri (1997), « la fidélité test-retest indique le degré de répétition dans le temps des scores à un test. Cette estimation reflète également la stabilité des caractéristiques ou des composants évalués par le test. Certains composants sont plus stables que d'autres » (Hernandez Sampieri 1997, p.36).

Ultérieurement, nous avons adapté l'enquête du climat social au climat social scolaire. À cette fin, nous avons d'abord changé certains termes sans modifier le sens de la phrase, tout en prenant en compte le fait que l'enquête mesure le climat social à l'école. Dans ce but, nous avons réalisé une analyse statistique en utilisant la méthode de consistance interne (Alpha de Cronbach) afin d'obtenir un niveau de fidélité acceptable.

Pour la méthode de calcul de l'alpha de Cronbach, nous avons utilisé les données de 30 enquêtes sélectionnées au hasard parmi 109 enquêtes réalisées avec des élèves âgés de 9 à 12 ans. Nous avons calculé d'abord la variance et l'écart-type, puis la formule d'alpha de Cronbach, et nous avons obtenu un coefficient de fiabilité de 0,80, ce qui traduit une haute fiabilité.

Tableau Nº 11: Coefficients de fiabilité des dimensions du climat social scolaire.

CLIMAT SOCIAL SCOLAIRE Alpha Cronbach = 0, 80	**Dimension de relation**	Alpha Cronbach = 0,84
	Dimension de développement	Alpha Cronbach = 0,75
	Dimension de stabilité et d'organisation	Alpha Cronbach = 0,65

7.3.2 Validité

« La validité fait référence aux caractéristiques mesurées par le test et à l'exactitude avec laquelle il évalue ces caractéristiques. La validité donne du sens aux scores du test. Les tests de validité indiquent qu'il existe un lien entre la performance au test et un critère de performance. La validité nous informe sur le degré avec lequel il est possible de tirer des conclusions spécifiques, ou des prédictions sur la personne, en fonction de son score au test. En d'autres mots, elle renseigne sur l'utilité du test. » (Hernandez Sampieri 1997, p.37)

Ruiz et Guerra (1993) ont validé l'enquête du climat social en la corrélant avec le test de Bell, en particulier sur le plan de l'ajustement au groupe. L'échantillon comprenait 100 enfants et adolescents issus de 77 familles du milieu défavorisé. Bien que nous ne connaissions pas la procédure statistique utilisée dans cette enquête, nous en citons les résultats, car ceux-ci démontrent sa validité. Les résultats concernant les enfants (de 10 à 13 ans) présentent les coefficients suivants : cohésion : 0,57; conflit : 0,60 et organisation : 0,51. Quant aux résultats relatifs aux adolescents (de 14 à 21 ans), ils montrent les coefficients suivants : cohésion : 0,60; conflit : 0,59 et organisation : 0,57. Enfin, en ce qui concerne la dimension « expressivité », le coefficient était de 0,53 lors de l'analyse au niveau du groupe.

7.4 Traitement des données statistiques de l'enquête « climat social scolaire »

Nous avons utilisé le logiciel statistique EPI-INFO pour le traitement des données de l'enquête. Le test statistique choisi a été le khi-carré qui sert à tester l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilité, et le degré de dépendance entre deux variables aléatoires. Compte tenu du nombre d'élèves de notre échantillon (109), nous avons décidé d'utiliser le khi-carré de Pearson, utilisé à partir de 30 unités d'étude. Finalement, les valeurs que nous allons vérifier et utiliser pour l'analyse des résultats sont :

Si $P > .05$ il n'est pas significatif et Si $P \leq .05$ il est significatif.

Chapitre VIII. L'entretien

L'entretien est une méthode par laquelle l'enquêteur cherche à connaitre la subjectivité du sujet enquêté. Le sujet possède de nombreuses connaissances sur le domaine à étudier. Il va exprimer spontanément une série d'hypothèses dont certaines seront explicites, et d'autres implicites dans l'analyse du chercheur.

Nous avons conduit des entretiens semi-directifs car ceux-ci se concentrent sur l'avis des sujets interrogés sur un thème construit à partir d'une guide d'entretien. Le but est de connaitre les perceptions des enseignants et du personnel scolaire concernant leurs relations avec les élèves, le développement et le déroulement des activités, et l'organisation dans la salle de classe et à l'école. Ces entretiens vont nous apporter des éléments essentiels pour comprendre le climat social de la classe et de l'école.

8.1 Le déroulement de l'entretien avec les enseignants

Des entretiens semi-directifs se sont déroulés auprès de six personnes qui travaillent avec des enfants à haut risque. Pour le recueil des donnés nous sommes mis en contact avec quatre enseignants, un directeur et une assistante scolaire.

Tableau Nº 12 : Tableau synthétique des interviewés pour les entretiens

Interviewés	Âge	sexe	Nombre d'années d'expérience	Niveau de classe enseigné actuellement
E1	50	M	18	Enseignant/ élèves 12 ans
E2	72	M	35	Directeur de l'école
E3	66	F	20	Enseignant/ élèves 9 et 10 ans
E4	59	F	25	Enseignant/ élèves 10 et 11 ans
E5	57	F	20	Enseignant/ élèves 8 et 9 ans
E6	45	F	16	Assistante scolaire

Les entretiens se sont réalisés dans la salle des professeurs, qui est un espace calme et confortable, adapté pour le déroulement et l'enregistrement de l'entretien.

Nous avons expliqué aux enseignants l'importance de connaitre leurs opinions, leur point de vue et leurs perceptions du climat social de la classe. Nous leur avons dit que l'entretien était

anonyme et concernait le cadre d'une recherche éducative. Les enseignants ont donné leur accord pour l'enregistrement de l'entretien. À part ça nous n'avons pas donné plus d'explications.
L'entretien a débuté par une question ouverte et s'est poursuivi par une question destinée à obtenir plus de détails et d'exemples dans la réponse du sujet.
Nous avons réalisé les entretiens pendant environ un mois (novembre 2013) selon la disponibilité des sujets.

8.2 Organisation thématique des entretiens

- ***Pourquoi réaliser des entretiens auprès des enseignants ?***

Nous considérons que la connaissance des perceptions des enseignants concernant le climat social de la classe nous apportera un point de vue différent de ceux des élèves et nous permettra d'obtenir une compréhension plus complète de la réalité à l'intérieur de la classe. Comme dans toute situation de formation et d'apprentissage, l'enseignant, les élèves, le programme et le contenu éducatif (le savoir) constituent les éléments principaux. La compréhension de la réalité à l'école ne peut être décrite que par les élèves et l'enseignant. À cet égard, nous avons enquêté aussi auprès du directeur et de l'assistante scolaire.
Nous voulons connaitre les perceptions des enseignants et personnel scolaire sur le climat social, concernant les relations, le développement des activités et l'organisation, par le biais de leurs pratiques éducatives dans la classe et à l'école.

- ***À quoi va nous servir la connaissance de ces perceptions ?***

La technique de l'entretien et l'analyse de celui-ci vont nous apporter des éléments nécessaires pour proposer des pratiques psychoéducatives de résilience. À cette fin, l'analyse approfondie des perceptions des enseignants va nous permettre de repérer d'autres possibilités de pratiques spécifiques pour favoriser la résilience. Connaitre le climat social peut nous servir de cadre théorique pour comprendre le développement de l'enfant dans son milieu. L'évaluation du climat social constitue donc un instrument précieux pour l'éducation des enfants.

8.3 Le guide d'entretien

Pour construire le guide d'entretien, nous avons pris en compte la question de recherche formulée sur la base des indicateurs et des sous-indicateurs du climat social scolaire, celles qui vont guider l'entretien et permettre d'analyser les discours.

Les entretiens ont eu lieu sur rendez-vous avec chaque enseignant. Nous avons aussi assisté au cours de deux enseignants, ce qui nous a permis d'entreprendre une démarche empirique.

Les questions posées dans l'entretien sont les suivantes :

- *Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?*
- *Que faites-vous pour l'aider ?*
- *Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves ? Et à quel moment ?*
- *Que faites-vous pour résoudre un conflit dans la salle de classe ?*
- *Quel type d'activités « hors programme » se déroulent dans votre classe?*
- *Quelles sont les règles que vous établissez dans la salle de classe ?*
- *Comment faites-vous pour qu'elles soient respectées ?*

8.4 Analyse de l'entretien

Nous avons formulé les questions de l'entretien sur la base des trois dimensions (relations, développement et organisation). Pour l'analyse, nous avons pris en compte les critères suivants : la dimension « relations » explique les relations entre l'enseignant et le groupe d'élèves, la gestion des conflits entre ces derniers, la relation entre l'enseignant et l'élève en difficulté, la confiance de l'élève dans l'enseignant ainsi que les relations entre l'enseignant, ses collègues et le personnel scolaire. La dimension « développement » se réfère à la participation de l'école aux activités culturelles et intellectuelles liées aux disciplines, ainsi qu'à la participation et l'engagement des élèves dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeurs. La dimension « organisation » fait référence à l'organisation et à l'établissement des règles, aux réponses aux transgressions des règles et au contrôle du respect de celles-ci (voir tableau n° 13).

8.4.1 Méthode d'analyse

Nous avons utilisé l'analyse de contenu qui est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste et latent des communications, ayant pour but de les interpréter. (Berelson, 1971).

Afin de réaliser l'analyse de contenu nous avons commencé pour une lecture flottante suivie d'une relecture, puis nous avons procédé à la classification des entretiens selon les catégories. Cette dernière étape d'interprétation a eu lieu pendant les étapes de lecture et de classification.
Pour traiter les données, nous avons essayé de faire une analyse objective de ce que nos interviewés racontent, mais en même temps, nous avons tenté de déchiffrer une partie de ce langage qui n'est pas dit explicitement, c'est-à-dire que nous avons aussi utilisé la subjectivité pour comprendre les paroles.
À cet égard, Abernot et Ravestein expliquent à propos de l'analyse de contenu : « Il s'agit d'un effort d'interprétation qui fluctue entre deux pôles : d'un part, la rigueur de l'objectivité, de l'autre, la fécondité de la subjectivité » (2009, p. 141).

Après avoir appliqué la technique de la lecture, nous avons pu faire ressortir plusieurs thèmes permettant le découpage en catégories.
« La lecture de l'analyste n'est pas simplement une lecture «au pied de la lettre» mais la mise à jour d'un sens au second degré» (Barelson, 1952, p 46)

8.4.2 Les catégories d'analyse

Dans l'analyse thématique, nous avons opté pour l'analyse catégorielle qui consiste à classer en catégories les diverses positions ou attitudes que reflètent les réponses, pour permettre une représentation quantifiée des résultats. (Grawitz, 1986, p. 789)
L'analyse catégorielle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques préalablement regroupées en catégories significatives. (Quivy et Campenhoudt, 1995, p.232)

Tableau Nº 13: Catégories de l'entretien

Questions posées durant l'entretien	Catégories de l'entretien	Sous-catégories	Critères pour l'analyse
Q1. Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?	**Relations**	expressivité	* La relation entre l'enseignant et l'élève en difficulté, la confiance de l'élève envers l'enseignant, l'expression des sentiments par l'élève *Comment l'enfant est amené par l'enseignant à dire ce qu'il ressent, ce qu'il vit au moment présent
Q2. Que faites-vous pour l'aider ?			
Q3. Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves ? Et à quel moment ?		cohésion	* Le climat de communication et la participation dans le groupe
Q4. Que faites-vous pour résoudre un conflit dans la salle de classe ?		conflit	* Les relations entre l'enseignant et le groupe d'élèves, la gestion des conflits entre ces derniers
Q5. Quel type d'activités « hors programme » se déroulent à l'école ?	**Développement**	intellectuel/ culturel social/ récréatif	* La participation de l'école aux activités culturelles, intellectuelles et de récréation en lien avec les disciplines
Q6. Quelles sont les règles que vous établissez dans la salle classe ?	**Organisation**	organisation	*Le climat d'organisation et l'établissement des règles dans la classe
Q7. Comment faites-vous pour qu'elles soient respectées ?		contrôle	*Le contrôle du respect des règles *Les réponses aux transgressions des règles

8.4.3 Relation entre la question de recherche et les catégories de l'entretien

L'analyse des entretiens va nous donner une idée de la manière dont les enseignants perçoivent le climat social en classe et à l'école. En même temps, cette analyse répond partiellement à la question de recherche :

- ***Peut-on proposer des pratiques psychoéducatives qui favorisent la résilience à partir de l'évaluation du climat social scolaire ?***

L’analyse des discours de quatre enseignants, d’un directeur d’école et d’une assistante scolaire sur des processus de relation, de développement et d’organisation en classe et à l’école va nous permettre de savoir comment le climat social scolaire peut fonctionner comme facteur protecteur favorisant la résilience. De plus, par le biais de ces discours, nous pourrons découvrir quelles sont les ressources psychosociales du milieu qui jouent un rôle dans la construction de la résilience.

Nous allons maintenant présenter les groupes de discussion.

Chapitre IX. Les groupes de discussion

Nous avons formé des groupes de discussion pour obtenir un aperçu plus détaillé et dynamique des interactions des élèves en classe et pour repérer des éléments de développement psychosociaux chez ces derniers. Selon Morgan (1988) « la caractéristique des groupes de discussion est l'utilisation de l'interaction dans le but de dégager des données et des idées, qui seraient moins accessibles sans cette interaction » (p.12).

Nous avons choisi la méthode du groupe de discussion parce que celle-ci donne des renseignements utiles dans le cadre de travaux relationnels et qu'elle fournit des informations de base pour l'élaboration d'interventions spécifiques. Grâce à leurs discours, nous connaissons les besoins des élèves à l'école et dans la famille. De cette manière, les pratiques scolaires pourraient répondre à leurs besoins et inclure la participation active de la famille.

Dans ce sens, les questions ouvertes posées aux groupes de discussion font apparaître des attitudes et des opinions que l'enquête, par exemple, ne pourrait pas révéler.

« De nos jours, les recours aux groupes de discussion sont de plus en plus utilisés, et ce d'une manière nouvelle et passionnante; ils visent à mettre en œuvre des projets de recherche, à compléter des informations recueillies avec d'autres méthodes et à aider les planificateurs de l'éducation et de la santé à concevoir et à soutenir des programmes efficaces. » (Vela, 2008, p.121)

Nous avons choisi une école qui accueille des enfants issus des milieux les plus défavorisés et de familles déstructurées aux faibles ressources économiques. Nous avons rassemblé des élèves des dernières années du niveau primaire. Nous avons écouté les échanges de trois groupes d'élèves, chacun constitué de six enfants âgés de huit à douze ans.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, ces élèves provenaient des mêmes milieux et la majorité d'entre eux avaient vécu des expériences semblables.

9.1 Déroulement des groupes de discussion

Nous avons ouvert le débat en expliquant l'objectif du travail et le temps prévu pour la discussion. L'école a autorisé l'enregistrement audio et vidéo de la discussion. Nous avons aussi pris des notes et mené des observations structurées. Le but était de promouvoir un débat vif et spontané.

Formation des groupes de discussion par âge et cycle de cours/novembre 2013 :

I groupe : troisième cycle / 8-9 ans

II groupe : quatrième cycle / 10-11 ans

III groupe : cinquième cycle / 12 ans

Tableau Nº 14: Tableau synthétique des élèves du groupe I : troisième cycle / 8-9 ans

Nom	Sexe	Age	Précédents familiaux
Luis Alejandro	M	8	Il habite seul avec sa mère. Le père les a abandonnés 6 ans plus tôt. Famille à faibles revenus. L'enfant a des problèmes physiques et a été opéré des testicules.
Mishel	F	8	Elle habite avec sa mère qui travaille toute la journée comme femme de ménage. Elle est victime d'abus sexuels commis par le propriétaire de la maison que loue sa mère. Elle souffre de problèmes affectifs et comportementaux.
Daniel	M	8	Il habite avec ses deux parents. Situation économique stable. Les parents ne s'occupent pas de lui à cause du travail.
Rocio	F	9	Habite avec ses deux parents. Son père est alcoolique. Elle a des problèmes comportementaux à l'école.
Jose Manuel	M	9	La mère a quitté le foyer. L'enfant habite avec son père, qui boit beaucoup. Il est déprimé et a des difficultés scolaires.
Nelida	F	9	Ses parents son divorcés. Elle habite avec sa grand-mère et a des difficultés scolaires.

Tableau Nº 15: Tableau synthétique du groupe II : quatrième cycle / 10-11 ans

Nom	Sexe	Age	Précédents familiaux
Moises	M	11	La mère travaille dans les champs. Le père a quitté le foyer à la naissance de Moises. La mère est agressive. L'enfant présente des problèmes de comportement (timide, soumis et craintif) et des difficultés scolaires.
Luisa Maria	F	10	Elle habite avec ses parents, ses oncles et sa grand-mère. Moyens économiques stables.
Fabricio	M	10	Les parents sont divorcés. Le père est totalement absent. Faibles revenus. Graves difficultés scolaires.
Nicole	F	11	Parents alcooliques, foyer délaissé, la grand-mère s'occupe de la fille.
Peter	M	11	Parents absents toute la journée. Problèmes affectifs et graves difficultés scolaires.
Yaritza	F	10	Père récemment décédé dans un accident. Habite avec sa mère et ses sœurs, qui sont mariées.

Tableau Nº 16: Tableau synthétique du groupe III : cinquième cycle / 12 ans

Nom	Sexe	Age	Précédents familiaux
Dalia	F	12	Les parents ne s'occupent pas de la fille et ont des problèmes conjugaux. Difficultés scolaires. Absente pendant deux mois pour cause d'asthme.
Franky	M	11	Habite avec ses parents. Revenus stables.
Angelo	M	12	Habite avec ses parents et ses frères. A amélioré ses résultats scolaires les derniers mois.
Ester	F	12	Le père a quitté le foyer, la mère travaille toute la journée.
Guinela	F	11	N'habite pas avec ses parents, qui travaillent dans une autre ville. Habite avec ses sœurs. Problèmes d'adaptation sociale et difficultés scolaires.
Noé	M	12	Problèmes familiaux, moyens économiques stables.

9.2 Organisation thématique des groupes de discussion

Les questions posées dans les groupes de discussion permettent l'analyse des besoins psychosociaux chez les élèves. Nous avons donc utilisé ces questions pour identifier les besoins socio-affectifs, cognitifs, volitifs et environnementaux de l'enfant, tout en tenant compte de la triade éducative (individu-école-famille).

Avant de commencer la discussion groupale, nous avons réalisé la présentation suivante :

Bonjour à tous,

Je vous remercie de votre présence et participation active à cette conversation. Nous sommes ici pour parler de nos idées et opinions. Pour moi, ce que vous dites et pensez est très important. Je veux que vous vous sentiez en confiance, c'est un moment où tout ce que vous dites, tous vos avis et commentaires seront respectés et acceptés par tous. Nous voulons donc que vous vous exprimiez librement sur le sujet que nous allons aborder. Avant de commencer et pour mieux nous connaitre, pourriez-vous s'il vous plaît écrire vos prénoms sur ces petites cartes.

9.3 Le guide et les catégories de discussion

Nous avons proposés quatre catégories qui correspondent aux indicateurs du développement psychosocial (affectif, cognitif-social, volitif et environnemental) et tenu compte, d'une part, des sous-catégories présentées dans la littérature comme facteurs de résilience et, de l'autre, des caractéristiques du développement socio-émotionnel dans la période de 8 à 12 ans.

À cet égard, les facteurs protecteurs et promoteurs de la résilience sont : la présence d'un adulte aimant et bienveillant (Werner, 2000; Rutter, 2000; Anaut, 2002; Luthard, 2003; Cyrulnik, 2003), la sociabilité et l'établissement des liens sociaux chez les enfants
(Mangham, 1995; Pourtois et Desmet, 2012), la sécurité et la stabilité identitaire (Garmezy, 1993; Anaut, 2005) et la projection dans l'avenir (Cyrulnik 2001, Masten 2003).

Nous avons adapté les questions en fonction de l'âge des enfants. Entre 8 et 12 ans, ceux-ci sont davantage conscients de leurs propres réflexions et évaluent mieux les évènements extérieurs. C'est à cet âge que les aspects de développement socio-personnel se consolident et construisent la stabilité identitaire et donc la personnalité.

Afin de rendre la discussion participative, pour la première catégorie (ressources affectives/l'attachement), nous avons utilisé une petite histoire qui tient compte du quotidien de ces enfants. Les enfants ont ainsi pu se mettre dans la peau d'Anita et réfléchir sur les sentiments de ce personnage et sur leurs propres sentiments.

Ensuite, la ressource de sociabilité se base sur une maturité cognitive et s'exprime dans la capacité d'établir des liens sociaux et dans la construction du soi par le biais de l'interaction avec l'environnement. La projection dans l'avenir est considérée comme un indicateur de résilience non seulement chez les enfants mais aussi chez les adultes et les personnes âgés, car elle montre la motivation et l'espoir dans le futur.

Par ressources environnementales, nous nous référons premièrement à la réponse des besoins de protection psychologique (stabilité familiale, etc.); et deuxièmement, aux éléments matériels de notre entourage qui nous donnent une bonne qualité de vie et satisfont les besoins essentiels à la survie. Nous pensons que la sécurité et la stabilité identitaire sont étroitement liées car un enfant sûr de lui-même et de son entourage se définit une identité et se sent protégé et autonome. Comme Maslow (1970) l'avait affirmé la sécurité physique et la sécurité psychologique dépendent l'un de l'autre et vice versa.

Tableau Nº 17: L'histoire d'Anita :

Anita habitait avec ses parents et sa grand-mère maternelle. Ses parents travaillaient au marché, ils se levaient très tôt pour aller travailler, ils sortaient en vitesse pendant qu'Anita dormait et rentraient très tard alors qu'elle était déjà couchée. Anita ne les voyait donc pas pendant la semaine. Le dimanche était le seul jour de congé de ses parents, mais même ce jour-là, elle ne passait pas de bons moments avec son père car il sortait boire avec des amis et rentrait tard en état d'ébriété. La personne avec laquelle Anita passait le plus de temps était sa grand-mère, mais comme celle-ci était très vieille, Anita préférait passer son temps à regarder la TV jusqu'à ce qu'elle tombe endormie.

Tableau Nº 18: Catégories et sous-catégories de la discussion groupale

Catégories	**Sous-catégorie**	**Questions discussion**
Ressources affectives	Attachement	Histoire d'Anita *Est- ce que tu penses qu'Anita était une fille heureuse ? *Qui est la personne la plus importante pour Anita ? Et pour toi ? Pourquoi ?
Ressources cognitives/ sociales	Sociabilité	*Comment fais-tu pour te faire des amis ?
Ressources volitives	Projection dans le futur	* Comment imagines-tu ta vie dans le futur ?
Ressources environnementales	Sécurité et stabilité identitaire	* De quoi a-t-on besoin pour se sentir sûr ?

9.4 Analyse des groupes de discussion

L'analyse des groupes de discussion révèle les relations et les opinions des élèves dans le contexte social où celles-ci se produisent, en l'occurrence à l'école. Les opinions captées dans la salle de classe ne diffèrent pas des autres formes quotidiennes de communication. Les groupes de discussion sont utilisés comme méthode indépendante ou combinée à d'autres : les entretiens, les observations, etc. (Morgan, 1988, p.11)

Ensuite, le groupe de discussion nous aide à valider des informations, dans la mesure où le groupe désapprouve les opinions qu'il estime fausses ou exagérées. Par exemple : si un élève dit que l'enseignant est violent mais que le reste du groupe affirme le contraire, le chercheur peut

mettre en doute l'opinion de l'élève. Le groupe peut donc construire efficacement des opinions collectives. Flick (2007) affirme que cette négociation dynamique et sociale des opinions individuelles est un élément essentiel de l'approche constructiviste sociale de la réalité (p. 132).

Pour l'analyse du groupe de discussion, nous avons formé des groupes de six élèves issus de la même classe et nous avons complété la vidéo de la discussion avec des notes et des observations que nous avons effectuées juste après la discussion. Lofland et Lofland (1984) recommandent aux chercheurs d'utiliser la rigueur monastique qui consiste à prendre des notes immédiatement après le contact avec le groupe et à utiliser la même quantité de temps aussi bien pour l'observation que pour l'annotation scrupuleuse de celui-ci (p.64).

Dans l'analyse de groupes de discussion, d'une part, nous avons réalisé des résumés du contenu, en reprenant les phrases les plus importantes de la discussion, et de l'autre, nous avons codifié systématiquement les réponses des élèves dans des catégories (ressources affectives : l'attachement; ressources sociales : la sociabilité; ressources volitives : envisager le futur, et ressources environnementales : la sécurité et la stabilité identitaire). « La codification est comprise comme la représentation du contenu dont on prélève les données et que l'on interprètera de nouvelles manières. C'est le processus central par lequel des théories se construisent à partir de données » (Straus et Corbin, 1990, p. 57).

9.5 Relation entre la question de recherche et les catégories de la discussion

L'analyse des discours de dix-huit élèves répartis en trois groupes va nous apporter des informations sur les ressources psychosociales qui peuvent favoriser la capacité de résilience. Cela va nous permettre de dégager aussi des éléments pour la proposition de pratiques psychoéducatives. L'analyse répond à la question de recherche :

Peut-on proposer des pratiques psychoéducatives qui favorisent la résilience à partir de l'évaluation des ressources psychosociales ?

C'est pourquoi nous allons analyser (1) l'attachement de l'enfant comme ressource affective; (2) la sociabilité comme ressource cognitive/sociale, c'est à dire la capacité de l'enfant à s'insérer dans la vie sociale et à établir des liens sociaux; (3) la projection dans le futur comme ressource volitive et (4) la sécurité et la stabilité identitaire comme ressource environnementale.

Par la suite, nous allons présenter la troisième partie : Analyse des résultats.

Troisième partie:

ANALYSE DES RÉSULTATS

Introduction

Dans l'analyse des résultats, nous priorisons une perspective davantage associée aux relations et plus intégrée au contexte. À cet égard, nous voulons expliquer, décrire et interpréter la réalité en intégrant tous ses éléments et en considérant toutes les relations entre ces éléments, la situation et le contexte dans lesquels ils s'inscrivent. Nous voulons intégrer l'ensemble des facteurs qui convergent dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire les élèves, l'enseignante, les méthodes, la situation didactique et sociale; et brièvement nous avons aussi abordé le contexte familial. En d'autres mots, nous mettons en évidence le modèle systémique.

Concernant l'approche systémique en éducation, Colom (1982) conçoit l'éducation comme une totalité complexe, dynamique, relationnelle et donc systémique, formée par un ensemble d'éléments associés entre eux au moyen d'échanges d'informations et orientés vers des objectifs déterminés. Dans son exposition des divers modèles didactiques, Escudero (1981) présente un modèle qu'il appelle « systémique » et qui implique la conceptualisation du processus d'enseignement-apprentissage, de planification et de développement.

Nous analyserons régulièrement les situations d'échange d'informations dans la classe, d'une part, entre l'enseignant et élève, et de l'autre, entre l'élève et le groupe. Nous pourrons ainsi considérer l'interdépendance de ces situations d'échange à l'école et l'influence réciproque entre l'école et le milieu externe (la famille, le système socio-culturel et l'administration éducative).

La méthode utilisée pour analyser les résultats des enquêtes est quantitative et qualitative; dans les entretiens et les groupes de discussion, notre analyse est qualitative dans la mesure où nous y interprétons les discours et les perceptions des individus. Dans l'analyse, la description et la compréhension des dimensions et sous-dimensions du climat social et des ressources psychosociales chez les élèves, faciliteront nos interprétations et nos conclusions des résultats.

Finalement, on peut utiliser cette méthode ailleurs en l'adaptant à chaque situation particulière d'analyse scolaire. Par contre, les pratiques psychoéducatives proposées à la suite de cette recherche s'appliquent dans des contextes socio-économiques, culturels, idéologiques et réglementaires similaires.

Chapitre X. Analyse et interprétation des résultats de l'enquête du climat social

Pour le traitement des données de l'enquête standardisée, nous avons utilisé le test statistique khi-carré, qui va nous permettre d'analyser quantitativement les nombres, les pourcentages et les relations entre nos variables (âge, sexe, facteur de risque, dimensions et sous-dimensions du climat social).

10.1 Analyse des âge, sexe et facteurs de risque

Nous allons présenter ci-dessous la répartition selon l'âge, le sexe et les facteurs de risque des élèves.

Tableau Nº 19: Répartition des 109 élèves par âge

Âge	Fréquence	Pourcentage(%)
9	25	22,9
10	42	38,5
11	34	31,2
12	8	7,3
Total	109	100

38% des élèves ont 10 ans, 31% ont 11ans, 22% ont 9 ans et seulement le 7% des élèves ont 12 ans.

Tableau Nº 20: Répartition des 109 élèves par genre

Sexe	Fréquence	Pourcentage (%)
Masculin	64	58,7
Féminin	45	41,3
Total	109	100

La majorité des élèves sont des garçons (58 %) et 41 % des filles

Tableau Nº 21: Répartition des 109 élèves par facteur de risque

Facteurs de risque	Fréquence	Pourcentage (%)
Abandon	43	39,4
Abus sexuel	6	5,5
Parents Alcooliques	17	15,5
Maltraitance et violence	21	19,2
Pauvreté et chômage chez les parents	12	11,2
Autres : divorce ou un des parents est mort	10	9,2
Total	109	100

39% des élèves ont des problèmes d'abandon, 19% de maltraitance et violence, 15% ont des parents alcooliques, 11% proviennent de foyers pauvres où les parents sont en situation de chômage, 9% ont des parents divorcés ou un de deux parents est mort, et 5 % ont souffert d'abus sexuel.

Synthèse des analyses

Sur un total de 109 élèves, 38% ont 10 ans, 31% ont 11 ans, 22% ont 9 ans et seulement 7% des élèves ont 12 ans. La majorité des élèves sont des garçons (58 %) et 41 % des filles. Le facteur de risque le plus commun est l'abandon, 39% des élèves sont négligés par les parents, 19% ont souffrent de la violence chez eux, 15% ont des parents ayant des problèmes d'alcool, 11% vivent en condition de pauvreté ou les parents sont au chômage, 9% proviennent de familles désintégrées par divorce et 5% ont souffert d'abus sexuel.

10.2 Analyse des dimensions du climat social

Les tableaux suivants montrent les analyses des trois dimensions du climat social.

Tableau Nº 22: Perception des élèves sur la dimension de relation

DIMENSIONS DE RELATION	Perception des élèves	Fréquence	Pourcentage (%)
	Moyen	61	56,0
	SOUS-DIMENSIONS DE RELATION		
Cohésion	Bon	55	50,5
Expressivité	Moyen	71	65,1
Conflit	Mauvais	72	66,1

Tableau Nº 23: Perception des élèves sur la dimension de développement

DIMENSIONS DE DEVELOPPEMENT	Perception des élèves	Fréquence	Pourcentage (%)
	Moyen	52	47,7
	SOUS-DIMENSIONS DE DEVELOPPEMENT		
Autonomie	Moyen	75	68,8
Action	Moyen	75	68,8
Intellectuel-culturel	Moyen	68	62,4
Socio-récréatif	Moyen	83	76,2
Moral-religieux	Moyen	64	58,7

Tableau Nº 24: Perception des élèves sur la dimension de stabilité

DIMENSIONS DE STABILITÉ	Perception des élèves	Fréquence	Pourcentage (%)
	Moyen	83	76,1
	SOUS-DIMENSIONS DE STABILITÉ		
Organisation	Moyen	57	52,3
Contrôle	Moyen	71	65,2

Synthèse des analyses

Le tableau Nº 22 montre que 56% des élèves estiment moyenne la dimension et les sous-dimensions de relation, les élèves estiment la cohésion (50%) bonne, l'expressivité (65%) moyenne par contre le conflit (66%) est considéré mauvais. Cela explique la perception négative concernant les relations dans la salle de classe.

66 % des élèves pensent que les relations dans la salle de classe sont conflictuelles. Cependant, une minorité des élèves perçoivent un climat de cohésion et de confiance suffisant pour exprimer leurs opinions et leurs sentiments dans la classe. L'existence de disputes et d'expression de colère entre les élèves fait que les élèves perçoivent un climat de conflit.

Le tableau Nº 23 indique que la dimension et sous-dimensions de développement sont estimées moyennement. Les résultats statistiques donc de ces sous-dimensions de développement du climat social chez 109 élèves, indiquent que l'autonomie (68%), la capacité d'action (68%) et les développements intellectuel-culturel (62%), socio-récréatif (76%) et moral-religieux (58%) présentent des niveaux moyens. Cela indique que les élèves se perçoivent indépendants, capables de prendre des décisions orientées vers l'action et vers la compétition. De plus, ils sont intéressés par le développement des activités intellectuelles, culturelles et sociales, et ils participent dans une grande mesure à des activités récréatives. Finalement, ils donnent de l'importance à la foi et aux activités éthiques et religieuses.

Le tableau Nº 24 montre que les élèves considèrent moyenne la dimension et sous-dimensions de stabilité du climat social chez 109 élèves. Ce tableau montre les résultats statistiques des sous-dimensions de stabilité. Les résultats montrent que les niveaux d'organisation et de contrôle sont moyens. 52% des élèves estiment qu'il existe un bon niveau d'organisation et 65% des élèves, que le contrôle exercé à l'intérieur de la classe est adéquat. La majorité des élèves attribue beaucoup d'importance à l'organisation et à la structure dans la planification des activités et des responsabilités dans la salle de classe. En même temps, ils perçoivent que le groupe respecte les règles et les procédures établies par l'enseignant et l'école. Par conséquent, le niveau d'organisation et de contrôle, qui garantit la stabilité du groupe, est favorable pour le climat social scolaire.

10.3 Analyse de la relation entre le sexe et les dimensions du climat social scolaire

Nous avons croisé ici les données des trois dimensions du climat social avec la variable « sexe ». Les analyses montrent :

- Dimension de relations et la variable sexe

Notre enquête n'a pas pu montrer une relation significative entre la dimension « relations du climat social » et le genre des élèves. Cependant, nous pouvons souligner que les filles perçoivent les relations comme plus négatives que les garçons.

- Dimension de développement et la variable sexe

Les statistiques de notre enquête montrent que la relation, entre le sexe et la dimension « développement du climat social » est faible. Cependant, nous constatons qu'un plus grand pourcentage de garçons (46%) considère comme positif le développement des activités en classe et à l'école.

- Dimension de stabilité et la variable sexe

Notre enquête n'a pas pu montrer de relation entre le sexe et la dimension « stabilité du climat social ». Cependant, nous constatons que la grande majorité des filles (82%) et des garçons (71%) estiment importants l'organisation et l'établissement de règles en classe.

Le chapitre suivant montre l'interprétation des résultats des entretiens avec les enseignants.

Chapitre XI. Analyse et interprétation des résultats des entretiens

11.1 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 1

Nous allons procéder à une analyse par sujet interrogé et dans une seconde étape, nous réaliserons une conclusion générale des différents sujets. Cette enquête a été menée auprès du personnel scolaire d'une école défavorisée à Arequipa, par conséquent les résultats ne peuvent être généralisés; cependant ils peuvent être pris en compte pour développer des mesures de prévention et d'intervention psychoéducative chez les élèves.

Nous allons prendre en compte ces résultats comme des indicateurs d'évaluation du climat social scolaire, à partir du regard des enseignants et du personnel qui travaille avec des enfants à haut risque.

Sujet 1 : Enseignante primaire

Total mots entretien : 1667

Il s'agit d'une femme de 66 ans qui travaille à temps plein dans une école défavorisée à Arequipa, au Pérou. Elle enseigne aux enfants de 9 et 10 ans. Elle est divorcée et a des enfants adultes.

Observations avant l'entretien

Le sujet interviewé commence par dire qu'il n'y a pas de psychologue à l'école et que c'est une des causes pour lesquelles il y a autant de problèmes.

RELATIONS	**Expressivité**	Comment l'enseignant remarque que l'élève a des problèmes ? Comment l'enfant est amené par l'enseignant à dire ce qu'il ressent, ce qu'il vit au moment présent
	Cohésion	Le climat de communication et la participation dans le groupe
	Conflit	La résolution des conflits dans la classe

1e Catégorie: **Relations**

Sous catégories : Expressivité, cohésion et conflit

1246 mots, soit 74%

RELATIONS/ Expressivité

Le sujet indique qu'on peut remarquer des problèmes chez les élèves par leur comportement, leurs actions et leurs verbalisations.

« Lorsque les enfants vont mal, on peut le remarquer par leur comportement; ils sont distraits, absorbés dans leurs pensées ou, tout d'un coup, ils parlent de choses qui n'ont rien à voir avec le sujet dont on parle, cela veut dire que ce problème les inquiète ou qu'ils ont été préoccupés toute la matinée par quelque chose... » *(Lignes 41, 42,43 et 44)*

Le sujet attribue aussi ces comportements à la vie et aux modèles familiaux.

« La mère est décédée; le père a complètement abandonné la fille, puis le grand-père l'avait prise en charge, mais maintenant, le grand-père a une autre partenaire et il est parti dans autre maison, de sorte que la fille vit seule avec sa sœur. La sœur a fini ses études dans cette école mais, maintenant, elle n'est pas sur la bonne voie… Cela veut dire qu'elle est un mauvais exemple pour cette petite fille. Par conséquent, la petite sœur se comporte comme une femme, elle montre un manque d'affection masculine … » (lignes 3-9). « … […] elle sait bien survivre, elle parle comme une adulte, elle est manipulatrice… » *(Lignes 17 et 18*).

Le sujet ne sait pas amener l'enfant à exprimer ses sentiments. Il implique la famille, mais celle-ci ne montre pas d'intérêt.

« Ce qui se passe, c'est qu'ils ne veulent pas admettre; le grand-père pense que j'exagère quand je lui dis que le comportement de sa petite-fille m'inquiète. Il n'accepte pas l'idée que sa petite-fille a besoin de contrôle. Je lui ai dit que je ne savais pas si je devais dire tout ce que la fille faisait à l'école » *(lignes 29, 30,31 et 32).*

RELATIONS/ Cohésion

Le sujet provoque des dialogues participatifs en racontant des cas et en proposant des vidéos et des lectures liées aux valeurs morales, afin que les élèves puissent réfléchir et exprimer leurs opinions. Le sujet a peur d'interpeler les élèves qui ne participent pas, car elle pense que ce sont les parents oppresseurs qui rendent les enfants introvertis et qu'ils peuvent se plaindre au directeur si elle force les élèves à parler.

« Parfois, si certains élèves sont un peu introvertis, c'est à cause de leurs parents, ceux-ci sont un peu oppresseurs et j'ai même peur de corriger l'enfant car la mère peut se plaindre au directeur,

alors c'est préférable de ne rien dire à certains élèves. Parfois, les parents disent que les enseignants peuvent traumatiser les élèves; il y a tellement des cas comme ça ! Aïe ! Mon dieu ! Donc, c'est mieux de ne rien dire ! » *(lignes 60, 61, 62, 63,64 et 65)*

RELATIONS/ Conflit

Le sujet résout un conflit en classe en parlant en privé avec l'élève et en impliquant les parents et le directeur si la situation est grave. Cependant, le sujet utilise parfois un ton menaçant pour modifier le comportement de l'élève. « Si tu ne changes pas ton comportement, le directeur et tes parents le sauront et tu devras changer d'école » *(lignes 68 et 69).*

Le sujet explique que les parents ne sont pas intéressés non plus à participer à la résolution des conflits et cela peut parfois entraîner un manque de respect des élèves envers leur professeur.

2e Catégorie: **Développement**

Sous catégories : intellectuel-culturel et socio-récréatif

74 mots, soit 6%

DEVELOPPEMENT	**Intellectuel/culturel et socio/récréatif**	L'intérêt et la participation de la classe et de l'école dans des activités intellectuelles, culturelles et de récréation

DEVELOPPEMENT/ intellectuel-culturel et socio-récréatif

Le sujet exprime que l'école ne développe pas d'activités culturelles ni récréatives car il n'y a pas de soutien économique des parents. « Il n'y a pas de collaboration pour visiter des musées, des usines ou faire des visites culturelles; nous ne sortons pas beaucoup parce qu'il n'y a pas de soutien suffisant » *(lignes 81 et 82).*

3e Catégorie: Stabilité

Sous catégories : organisation, contrôle

347 mots, soit 20%

STABILITÉ	**organisation**	Le climat d'organisation et l'établissement des règles à l'école et en classe
	contrôle	Le contrôle sur les processus d'organisation et de respect des règles à l'école et en classe

STABILITÉ/ organisation

Le sujet considère très important le respect des élèves pour l'enseignant. Il indique que les trois règles essentielles d'organisation sont la ponctualité, le fait de réaliser les devoirs et de venir à l'école soigné et en uniforme.

Le sujet se dit découragé par le non-respect des règles.

STABILITÉ/ contrôle

Le sujet exprime une grande difficulté à faire respecter les règles, surtout du fait que les enseignants et même le directeur ont peur des élèves, car ils peuvent se plaindre auprès de leurs parents ou du bureau municipal de l'enfant et l'adolescent (DEMUNA). « …Il est impossible de leur imposer de la rigueur, car, après, ils vont se plaindre au Bureau municipal de l'enfant et de l'adolescent (DEMUNA). On ne peut leur dire quoi que ce soit parce que même le directeur a peur des parents » *(lignes 89-91).*

Le sujet exprime qu'il évite de gronder les enfants par crainte d'être agressé par un membre de leur famille. Il pense qu'il n'a pas le soutien de la famille. En outre, il ne se sent pas en confiance à l'école, d'autant qu'il n'a ni le soutien du directeur ni celui de l'assistante scolaire. « … On ne travaille pas en équipe. Le directeur me dirait 'Vous devez savoir comment résoudre ce problème'. Et l'assistante ne s'en préoccupe pas. Au contraire, elle se montre indulgente, complaisante avec cette fille, malgré son mauvais comportement. Et la fille, finalement, a pu faire ce qu'elle voulait. Elle ne voulait plus revenir en classe » *(lignes 101, 102,103et 104).*

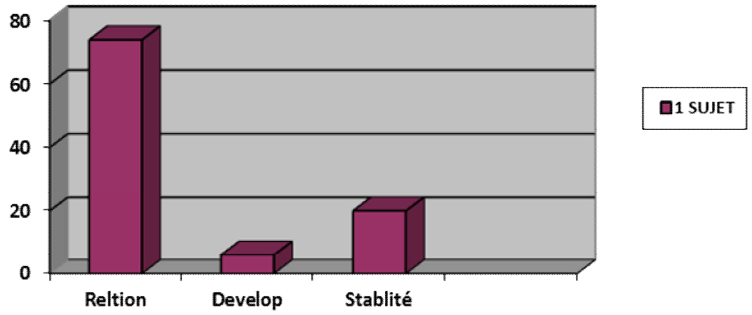
SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN Sujet 1

Dans l'entretien, le sujet donne plus d'informations relevant de la catégorie des relations (72 %), laquelle explique le degré d'expressivité, de cohésion et de conflit dans les relations entre les élèves et l'enseignant.

L'enseignante remarque des problèmes chez les élèves par leur comportement, par leurs actions et réactions, et par des verbalisations qu'ils font pendant le cours. Elle attribue aussi ces comportements à la vie et aux modèles familiaux.

Il semble que l'enseignante éprouve des difficultés à aider les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent ou ce qu'ils vivent au moment présent. Par contre, elle cherche à impliquer la famille, ce à quoi elle ne parvient pas, car celle-ci ne montre pas d'intérêt vis-à-vis de ce qui se passe à l'école.

Graphique Nº 1 SUJET 1 : Histogramme des réponses du premier entretien



Afin de favoriser le climat de participation et de cohésion chez les élèves et qu'ils puissent réfléchir et exprimer leurs opinions, l'enseignante provoque des dialogues participatifs en racontant des cas, en montrant des vidéos et en proposant des lectures sur les valeurs morales. Elle impute aux parents oppresseurs le fait que certains élèves ne veuillent pas participer et parler. Il semble qu'elle adopte une position passive et qu'elle ne connaisse pas de stratégie pour faire participer les élèves et les motiver à parler sans les forcer.

L'enseignante résout les conflits en classe en parlant de manière privée avec l'élève et en impliquant les parents et le directeur si la situation est grave. Cependant, elle menace aussi l'élève parce qu'elle croit que cela peut faire changer son comportement. Elle précise que les parents ne montrent pas d'intérêt pour la résolution des conflits, et que cela peut parfois entraîner un manque de respect de la part des élèves envers leur professeur.

Dans la catégorie du développement d'activités « hors programme » à l'école, l'enseignante affirme que l'école propose peu d'activités culturelles et récréatives, faute de soutien économique des parents.

Dans la catégorie de stabilité et d'organisation, c'est à dire l'établissement des règles à l'école et dans la classe, l'enseignante exprime que le respect montré par les élèves envers l'enseignant est très important. Elle souligne trois règles d'organisation essentielles : être ponctuel, finir les devoirs et venir à l'école bien soigné et en uniforme. Elle se dit découragée par le fait que les règles ne sont pas bien respectées dans sa classe. Elle exprime la grande difficulté qu'elle éprouve à faire respecter les règles, d'autant plus que les enseignants, et même le directeur, ont peur des élèves, car ceux-ci et leurs parents peuvent déposer plainte auprès du bureau municipal de l'enfant et l'adolescent (DEMUNA). L'enseignante témoigne aussi de sa peur de gronder les enfants, par peur d'être agressée par un membre de la famille de l'enfant. Elle pense qu'elle n'a pas le soutien de la famille. De plus, elle ne se sent pas soutenue par l'école, c'est-à-dire qu'elle n'a pas le soutien du directeur ni de l'assistante scolaire. Il semble que le personnel scolaire (enseignants, directeur et assistante) ne connaisse pas la législation à laquelle l'école est soumise : la peur et le manque d'information font qu'ils restent immobiles et n'accomplissent pas leur rôle d'éducateurs et de formateurs.

11.2 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 2

Sujet 2 : Directeur de l'école

Total mots entretien : 1252

Il s'agit d'un homme de 72 ans qui va bientôt prendre sa retraite (année prochaine, 2015).

Il travaille à temps plein dans une école défavorisée à Arequipa, au Pérou. Il a des difficultés de locomotion et marche avec des béquilles. Il travaille à l'école depuis cinq ans, mais il a travaillé pendant environ vingt-huit ans dans d'autres écoles. Il est marié.

1e Catégorie: **Relations**

Sous catégories : Expressivité, cohésion et conflit

462 mots, soit 38%

RELATIONS	**Expressivité**	Comment l'enseignant remarque que l'élève a des problèmes ? Comment l'enfant est amené par l'enseignant à dire ce qu'il ressent, ce qu'il vit au moment présent
	Cohésion	Le climat de communication et la participation dans le groupe
	Conflit	La résolution des conflits dans la classe

RELATIONS/ Expressivité

Le directeur explique que la seule façon pour qu'il se rende compte qu'un élève a des problèmes, c'est lorsque l'enseignant le signale. Parfois, il s'arrête dans la cour de récréation pour observer les élèves, mais ça n'arrive pas souvent. Cependant, il est capable de se rendre compte que quelque chose ne va pas chez les élèves. Il observe le visage de l'élève, il voit s'il est émacié, s'il a l'air inquiet, sans énergie, s'il est pâle ou en sueur.

Afin d'aider l'élève, il parle avec lui et essaie de comprendre ses problèmes. Il lui pose des questions puis appelle ses parents ou la personne avec laquelle l'élève habite.

Le sujet affirme que les parents n'ont pas le temps de se dédier à leurs enfants et pensent que tous les problèmes d'éducation seront résolus à l'école. « En raison de la réalité socio-économique dans laquelle vivent les familles, les parents abandonnent leurs enfants. Parfois, ils doivent sortir de la maison à six heures, voire à cinq heures du matin car la majeure partie d'entre eux sont vendeurs et ils ne retournent pas à la maison avant vingt heures; les enfants sont donc abandonnés à leur sort. » (Ligne 13, 14, 15,16 et 17).

RELATIONS/ Cohésion

Le sujet cherche des moments pour parler avec les élèves. Il les interroge sur leur situation personnelle et familiale. Il réfléchit avant de poser des questions, car celles-ci doivent être adaptées à l'âge de l'élève. Il considère qu'il a beaucoup d'expérience dans le soutien aux enfants. « Moi, en tant que directeur, je gère des enfants de quatre à dix-huit ans depuis de nombreuses années, alors je tiens compte de tout ça pour poser des questions, c'est la première chose que je fais » (Lignes 21, 22,23).

RELATION/ Conflit

Le sujet prend connaissance du conflit par l'enseignant ou par l'assistante scolaire. Ensuite, il appelle les élèves impliqués, leur demande de donner leurs versions des faits pour découvrir les raisons du conflit. Il dit aussi qu'il n'a pas rencontré de cas grave, cependant, il y a des cas d'alcoolisme.

2e Catégorie: **Développement**

Sous catégories : intellectuel-culturel et socio-récréatif

380 mots, soit 30%

DEVELOPPEMENT	**Intellectuel/culturel et socio/récréatif**	L'intérêt et la participation de la classe et de l'école dans des activités intellectuelles, culturelles et de récréation

DEVELOPPEMENT/ Intellectuel culturel et socio-récréatif

Le sujet explique que les activités « hors programme» se développent selon le niveau, la matière, mais, dans tout cas, ce sont les enseignants qui organisent ces activités.

Chaque classe prévoit un plan de tutorat pour l'année. Les activités doivent contribuer à l'éducation des enfants dans les aspects socio-affectif, familial, personnel et de développement, tels que la sexualité et la consommation de drogues.

Cependant, le sujet pense que l'école ne prévoit pas souvent de sorties, étant donné les dépenses qu'elles impliquent, et qu'il faut toujours évaluer la possibilité de le faire.

Selon le sujet, les seules activités où toute l'école participe sont celles du calendrier civique et sportif promu par le ministère de l'éducation et l'institut national du sport, ainsi que les fêtes nationales comme la fête des mères, la fête des pères, le jour de l'enseignant, le jour de l'étudiant et la fête nationale. Le sujet explique qu'il encourage les enseignants à chercher la possibilité de visiter des centres et des institutions, afin que les élèves apprennent dans des contextes concrets. « **J'encourage les enseignants**, **en fonction de la matière, à donner aux élèves la possibilité de visiter des centres, des institutions**, […] **mais, parfois**, **les enseignants ne sont pas très actifs; ils ont la possibilité de planifier des sorties dans des usines**, **dans des** institutions culturelles **pour favoriser l'apprentissage et le rendre plus direct** » (Lignes 52 et 53; 54, 55 et 56).

3e Catégorie: Stabilité

Sous catégories : organisation, contrôle

410 mots, 32% soit

STABILITÉ	**organisation**	Le climat d'organisation et l'établissement des règles dans la classe
	contrôle	Le contrôle du respect des règles et du processus d'organisation en classe

STABILITÉ/ Organisation

Il pense que l'organisation se base sur le règlement interne de l'école, car tant les enseignants que les élèves, et même les associations de parents, connaissent ces règles, le sujet n'étant donc pas obligé de donner des ordres ou de rappeler les obligations de chacun. « Cela veut dire que je ne dois pas donner de dispositions ou d'ordres... Simplement, les règles sont dans le règlement et les principes moraux » (Lignes 62 et 63).

Le sujet pense que les élèves savent bien ce qu'ils doivent faire, ils connaissent leurs obligations et leurs rôles. Cependant, il n'impose pas certaines règles à cause des parents. Les élèves doivent arriver tôt à l'école, mais ils ne le font pas car les parents ne sont pas à la maison quand les enfants partent à l'école et, dès lors, personne ne les contrôle. « C'est un pourcentage d'élèves qui arrivent en retard et, malheureusement, nous ne pouvons pas les laisser dehors, on ne peut pas les laisser dans la rue ou leur fermer la porte » (Lignes 67, 68 et 69).

Le sujet exprime que lui et les enseignants ne peuvent rien faire; ils ne peuvent pas fermer la porte car le fait de les laisser entrer leur permet de contrôler qu'ils sont à l'école durant toute la journée scolaire. Pour le sujet, il vaut mieux faire entrer les élèves retardataires que ne pas savoir où ils passent leur journée. « Nous devons les laisser entrer car ça nous permet de les contrôler jusqu'à la fin de la journée scolaire; ça serait pire si on fermait la porte et que l'élève partait on ne sait où et qu'il s'attirait des problèmes » (Lignes 70, 71, 72 et 73).

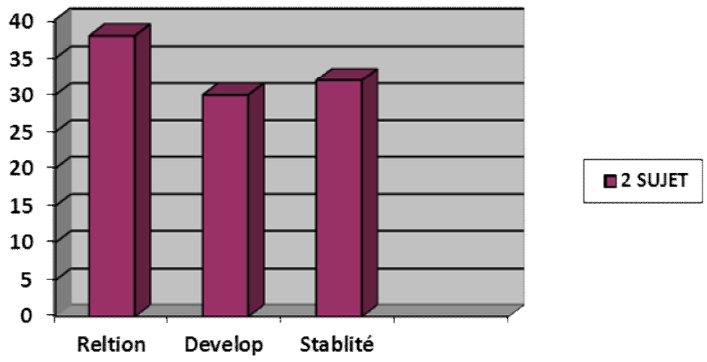
STABILITÉ/Contrôle

Le sujet explique qu'il n'impose pas de sanctions pour faire respecter les règles, car il pense que celles-ci dénigrent l'enfant et diminuent son estime de soi. Le sujet est en faveur de la réflexion. Il essaie de faire réfléchir l'élève et de le convaincre que toutes les bonnes choses qu'il réalise dans le présent, toutes les bonnes habitudes, vont lui servir à l'avenir.

Le sujet pense que la punition risque d'affecter la formation de l'élève. Cependant, quand les choses sont graves, il faut appeler les parents pour qu'ils se rendent compte du comportement de

l'enfant et qu'ils puissent prendre des mesures. « Parce qu'en fin de compte, nous partageons les droits et les obligations moraux dans la formation des enfants » (Lignes 83 et 84).
Le sujet considère très important l'aspect formatif de l'école. « De nos jours, les écoles ne sont plus seulement des centres d'instruction et d'enseignement, mais sont des centres de formation » (Lignes 85 et 86).

Graphique Nº 2. SUJET 2 : Histogramme des réponses du deuxième entretien



SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN Sujet 2

Dans la catégorie de la relation, le sujet explique que ce sont les enseignants qui signalent quand un élève a des problèmes, mais parfois, quand il s'arrête pendant la recréation et observe les élèves, il est capable de se rendre compte si quelque chose ne va pas en observant le visage de l'élève, s'il est émacié, s'il a l'air inquiet sans énergie et s'il est pâle ou en sueur. Alors, afin d'aider l'élève le sujet parle avec lui en essayant de découvrir ses problèmes et après, il appelle ses parents ou la personne avec laquelle l'élève habite. Le sujet pense que les parents n'ont pas de temps à consacrer à leurs enfants; ils pensent que le fait d'envoyer les enfants à l'école va résoudre tous les problèmes d'éducation. La majeure partie des parents travaillent toute la journée et ils doivent quitter la maison à cinq heures du matin et ils ne rentrent pas avant vingt heures; par conséquent, les enfants sont abandonnés à leur sort.
Concernant les activités « hors programme » qui se développent à l'école, le sujet explique que ce sont les enseignants qui organisent ces activités à travers le « plan de tutorat », lequel prévoit un programme pour l'année. Les activités doivent contribuer à l'éducation des enfants sur les

plans socio-affectif, familial et personnel, et au développement, sur des thèmes tels que la sexualité et la consommation de drogues.

Cependant, le sujet pense que l'école ne prévoit pas de sorties parce qu'elles impliquent des dépenses. Il explique que les seules activités auxquelles toute l'école participe sont celles qui figurent sur le calendrier civique et sportif promu par le ministère de l'éducation et l'Institut national du sport, telles que les fêtes nationales, la fête des mères, la fête des pères, le jour de l'enseignant et le jour de l'étudiant.

Le sujet explique qu'il encourage les enseignants à donner aux élèves la possibilité de visiter des centres, des institutions, mais il dit que les enseignants ne sont pas toujours très actifs, bien qu'ils aient la possibilité de planifier des sorties dans des usines, dans des institutions culturelles pour favoriser l'apprentissage et le rendre plus direct.

Cependant, le sujet a expliqué que l'école n'avait pas la possibilité de réaliser des sorties étant donné les dépenses que celles-ci impliquent, mais il dit ensuite que les enseignants ont la possibilité de visiter des centres, des institutions. Par conséquent, nous estimons que les paroles du sujet sont quelque peu contradictoires et nous nous posons la question suivante : « Est-ce l'école qui doit chercher les possibilités d'organiser des sorties, ou cette responsabilité incombe-t-elle aux enseignants ? » Normalement, il incombe au directeur de chercher des conventions et des accords, et de demander au ministère le budget nécessaire pour promouvoir ces activités.

Dans la catégorie de stabilité et d'organisation, et c'est à dire l'établissement des règles à l'école et en classe, le sujet affirme que l'organisation se base sur le règlement interne de l'école et celui-ci est bien connu des enseignants, des élèves et même des associations de parents d'élèves. Le sujet ne doit donc pas donner des ordres ou rappeler les obligations à chacun. Il pense que les élèves savent bien ce qu'ils doivent faire, car ils connaissent leurs obligations et leurs rôles. En même temps, les élèves ne respectent pas certaines règles à cause des parents. Par exemple, ils doivent arriver tôt à l'école, mais ils ne le font pas car les parents ne sont pas à la maison quand les enfants partent à l'école et personne ne les contrôle. Par conséquent, les élèves arrivent toujours en retard.

Pour ce qui concerne le contrôle du respect des règles, le sujet explique qu'il n'impose aucune sanction car cela dénigre l'enfant et diminue son estime de soi. Le sujet est plutôt en faveur de la réflexion. Il essaie de faire réfléchir les élèves et de les convaincre des avantages que représentent les bonnes habitudes prises dans le présent et à l'avenir. Le sujet considère, d'un

côté, que la famille doit s'impliquer dans l'éducation des enfants; par exemple, en cas de problèmes graves, les parents doivent intervenir et prendre des mesures. D'un autre côté, il pense que les écoles ne sont plus seulement des centres d'instruction et d'enseignement, mais aussi sont des centres d'éducation.

11.3 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 3

SUJET 3 : Enseignant primaire

Total mots entretien : 1455

Il s'agit d'un homme de 50 ans qui travaille à temps plein dans une école défavorisée au Pérou. Il enseigne aux enfants de 12 ans (dernière année de l'école primaire). Il est marié et habite avec sa famille.

Observations pendant l'entretien

Le sujet interviewé se montre méfiant et sur la défensive dans ses réponses pendant l'entretien.

1e Catégorie: **Relations**

Sous catégories : Expressivité, cohésion et conflit

515 mots, soit 35%

RELATIONS	**Expressivité**	Comment l'enseignant remarque que l'élève a des problèmes ? Comment l'enfant est amené par l'enseignant à dire ce qu'il ressent, ce qu'il vit au moment présent
	Cohésion	Le climat de communication et la participation dans le groupe
	Conflit	La résolution des conflits dans la classe

RELATIONS/Expressivité

Le sujet remarque que l'élève a des problèmes par son apparence, son comportement et son humeur amorphe et triste, et l'élève lui dit parfois qu'il n'a pas pu faire le devoir à cause des problèmes à la maison. L'enseignant réussit quelques fois à amener l'enfant à exprimer ce qu'il ressent; dans ce cas, il lui parle et l'interroge sur ses sentiments, par exemple : « une fille est arrivée très triste car il y avait eu une forte dispute à la maison entre son père et sa mère. Ce jour-là, l'école a organisé une visite à la campagne mais la petite fille n'avait pas d'argent donc j'ai demandé aux élèves de faire une collecte pour payer ensemble le ticket de bus; chacun a donné

un peu d'argent et le problème a été résolu. » (Lignes 5, 6, 7, 8 et 9). L'enseignant a compris l'état et la situation de la fille et a demandé aux élèves de l'aider.

Mais ce n'est pas toujours facile d'aider l'élève lorsque ni l'enseignant ni les parents ne savent ce qui arrive. C'est le cas de : « cette fille qui habite seule avec sa maman, car son papa les a abandonnées. La mère travaille au marché et à la sortie de l'école, la fille, au lieu d'aller au marché rejoindre sa mère, elle va… on ne sait pas où elle va ! Et le problème, c'est qu'elle vient à l'école avec de l'argent, et on ne sait pas d'où vient l'argent » (Lignes 11,12, 13 et 14).

Le sujet essaie d'impliquer les parents, en particulier la mère, pour savoir ce qui arrive, mais eux-mêmes ne savent pas quoi faire avec leur fille. « Nous sommes en train de vérifier d'où vient cet argent… J'ai dit à sa maman de ne pas lui donner d'argent, seulement de lui en donner un peu pour le billet de bus. Je pense que les parents ne doivent pas donner de l'argent aux enfants. Le pire, c'est que la fille achète des choses pour femmes adultes, mais on ne sait pas d'où vient l'argent et nous pensons que quelqu'un lui donne peut-être de l'argent, un ami, un homme, ça c'est le problème ! » (Lignes 15, 16, 17,18 et 19).

RELATIONS/ Cohésion

Le sujet propose un débat, ou un conflit comme il l'appelle, pour favoriser le dialogue en classe. Il pense que la discussion et les questions posées dans le groupe impliquent tout le monde, même les timides. Le sujet croit aussi qu'il n'y a pas de timides parce que, quand il leur pose une question, ils y répondent toujours.

RELATIONS/ Conflit

Pour résoudre un conflit, le sujet écoute toujours les deux parties, c'est-à-dire la personne qui se plaint et celle qui est impliquée. Il leur donne ensuite des conseils et, si c'est grave, il appelle les parents de l'élève. Le sujet affirme qu'il n'a pas le soutien des parents « si c'est grave, alors j'appelle la maman ou le père, mais souvent il ne vient pas, parfois aucun des deux » (Lignes 29 et 30).

2e Catégorie: **Développement**

Sous catégories : intellectuel-culturel et socio-récréatif

177 mots, soit 13%

DEVELOPPEMENT	**Intellectuel/culturel et socio/récréatif**	L'intérêt et la participation de la classe et de l'école dans des activités intellectuelles, culturelles et de récréation

DEVELOPPEMENT/ Intellectuel culturel et socio-récréatif

Le sujet explique qu'ils réalisent des excursions à la campagne, des études thématiques et des études sur le terrain, où ils étudient les plantes et les animaux. « Comme la semaine dernière, qui était la semaine de la forêt, alors ils ont découvert les plantes et, cette semaine, c'est la semaine de la faune et donc ils doivent savoir quels animaux sont en voie d'extinction. Ce qui nous intéresse, ce sont les animaux en danger d'extinction, et nous voyons ce qui provoque ce phénomène » (Lignes 35, 36 et 37).

Il confie qu'ils sortent parfois à la piscine ou qu'ils organisent des activités liées à la citoyenneté, par exemple des élections scolaires. « Nous sommes maintenant dans le processus des élections scolaires pour les conseils et ce sont les étudiants qui dirigent le processus et maintenant, nous sommes en train de préparer les matériaux de la campagne scolaire et tout » (Lignes 39,40 et 41).

Concernant les tâches et le travail en classe, l'enseignant recourt aux travaux de groupes, dont les listes sont affichées au mur. Pour le développement des tâches, il utilise les stratégies suivantes : « D'abord on fait appel aux savoirs antérieurs, ce qu'ils savent sur le sujet, par exemple ce qu'ils savent sur les animaux, comment ils prendraient soin de leurs animaux, et de cette façon, nous parlons jusqu'à ce que nous arrivions ''au conflit'', et c'est là que l'enseignant s'implique. C'est ce que nous appelons ''le processus'' »; donc, les animaux sont classés de telle ou telle manière. À la fin, on réalise ''l'évaluation'' » (Lignes 80, 81, 82, 83 et 84).

L'enseignant utilise des stratégies qui aident les élèves à participer, à donner leur opinion et surtout à exprimer leurs sentiments par rapport à un thème. «Comment ils se sentent par rapport à l'extinction des animaux, ils expriment leurs sentiments, ils disent si c'est bien, si c'est mal, ils se demandent pourquoi on les tue ? L'alpaga ou la vigogne, pourquoi on les tue ? Par besoin, pour leur laine, pour leur viande, pour faire des affaires, donc ils donnent leur avis, de cette façon ils réfléchissent » (Lignes 85, 86, 87 et 88).

3e Catégorie: Stabilité

Sous catégories : organisation, contrôle

763 mots, 52% soit

STABILITÉ	**organisation**	Le climat d'organisation et l'établissement des règles dans la classe
	contrôle	Le contrôle du respect des règles et du processus d'organisation en classe

STABILITÉ/ Organisation

En ce qui concerne l'établissement des règles, l'enseignant affiche la liste des normes de manière bien visible, de telle façon que les élèves puissent les lire tous les jours. Les règles les plus importantes sont : arriver à l'heure, prêter attention aux explications, lever la main pour demander la parole, ne pas voler et respecter les autres.

Concernant l'organisation des règles à l'école, le sujet pense que, contrairement au secondaire, il est facile de faire respecter les règles en primaire. « Dans l'enseignement primaire, nous les enseignants pouvons encore gouverner et établir des règles, mais dans le niveau secondaire euh, il faut des règles urgemment, je ne sais pas ce qui se passe avec l'adolescence, je pense que les adolescents ont des comportements difficiles à contrôler » (Lignes 48, 49 et 50).

STABILITÉ/ Contrôle

Le sujet avoue ne pas être capable de contrôler les élèves car il ne sait comme le faire « vous voyez... de quelle manière on peut les contrôler ? De quelle manière ? » (Lignes 54 et 55).

Le sujet explique que les élèves s'inspectent mutuellement et s'organisent pour contrôler les règles d'hygiène personnelle, la propreté de la classe et la présence. « Eux-mêmes se contrôlent mutuellement et se disent « Qu'est-ce qui t'arrive ! Nous avons un tableau des responsabilités!» Donc, tout le monde accomplit cette fonction d'inspection chaque semaine... Par exemple, le soin personnel et ils s'inspectent entre eux et se rappellent à l'ordre » (Lignes 56, 57,58 et 59).

Les élèves s'organisent en groupes (groupe responsable des présences, groupe responsable de la propreté de la classe, etc). Toutes les semaines c'est la responsabilité d'un groupe de contrôler les soins corporels par exemple : « ils doivent voir si tout le monde est bien coiffé, si les

chaussures sont bien cirées etc… ». De cette façon, les élèves se contrôlent entre eux et l'enseignant doit veiller à cela. «Vous voyez, ce sont eux qui vérifient; tout ce que nous faisons, c'est veiller à ce qu'ils fassent ce que leurs camarades leur disent de faire. C'est donc eux qui doivent s'assurer que chacun remplit ses responsabilités de la semaine, c'est comme ça » (Lignes 66, 67 et 68). Le sujet explique que dans le système qu'il utilise personne n'est puni et tous les élèves respectent les règles.

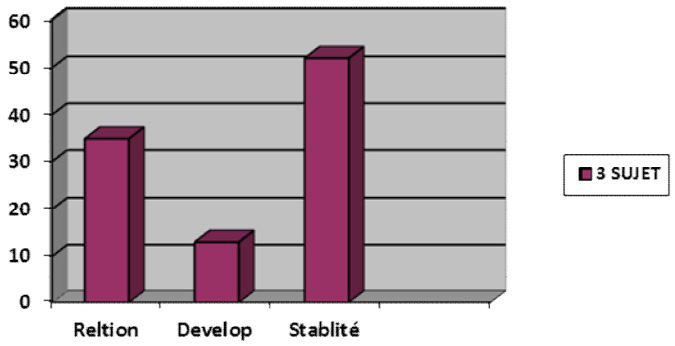
SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN Sujet 3

Le sujet remarque que l'élève a des problèmes liés à son apparence, à son comportement et à son humeur amorphe et triste, et que l'élève dit parfois qu'il n'a pas pu faire son devoir à cause de problèmes à la maison.

L'enseignant réussit parfois à amener l'enfant à exprimer ce qu'il ressent; dans ce cas, il lui parle et lui demande ses sentiments. Par exemple, une fille est un jour arrivée très triste en classe suite à une grosse dispute à la maison entre son père et sa mère. L'enseignant l'a donc écoutée et conseillée. Dans certaines situations, l'enseignant invite les élèves à se montrer solidaires et à aider l'élève en difficulté.

Mais il n'est pas toujours facile d'aider l'élève lorsque ni l'enseignant ni les parents ne savent ce qui se passe. Dans ce cas, l'enseignant essaie d'abord de parler avec l'élève et, si l'élève ne veut pas exprimer ses sentiments, il demande aux parents de parler avec leur enfant. Il explique que les problèmes des enfants ne peuvent pas être résolus sans l'aide des parents, mais que, très souvent, les parents ne sont pas présents à la maison à cause du travail.

Graphique Nº 3 SUJET 3 : Histogramme des réponses du troisième entretien



Concernant les relations et la cohésion dans le groupe classe, l'enseignant propose des débats pour favoriser le dialogue en classe. Il affirme que les discussions et les questions qui animent le groupe impliquent tout le monde, même les plus timides.

Pour résoudre un conflit en classe, l'enseignant doit toujours écouter les deux parties, c'est-à-dire ceux qui se plaignent et ceux qui sont impliqués. Ensuite, il leur donne des conseils et, si c'est grave, il appelle les parents de l'élève. Le sujet répète qu'il n'a pas le soutien des parents et que ceux-ci viennent rarement.

Dans la catégorie du développement d'activités culturelles, sociales et récréatives, l'enseignant explique que les activités qu'ils organisent sont orientées vers l'apprentissage; par exemple, ils font des excursions à la campagne ou des études sur le terrain centrées sur les plantes et les animaux. Il dit qu'ils vont parfois à la piscine ou qu'ils font des activités liées à la citoyenneté, comme par exemple des élections scolaires.

Dans la catégorie d'organisation, c'est à dire l'établissement des règles, l'enseignant met en évidence la liste des règles de vie en classe, de telle façon que les élèves puissent la lire tous les jours. Il pense que, dans l'enseignement primaire, il est facile d'établir et de faire respecter les règles, alors que c'est très difficile dans le secondaire.

L'enseignant mentionne qu'il ne peut pas contrôler complètement les élèves, car il ne sait pas comment s'y prendre. Il explique que ce sont les élèves qui s'inspectent mutuellement et prennent comme référence le tableau des responsabilités affichés au mur. Les élèves s'organisent pour contrôler le respect des règles d'hygiène personnelle, de propreté de la classe et de présence. Chaque semaine, un groupe a donc la responsabilité de contrôler les autres. De cette façon, les élèves exigent le respect des règles entre eux et l'enseignant doit veiller à leur application. L'enseignant explique qu'avec ce système, personne n'est puni et tout le monde se respecte dans la classe.

Concernant les devoirs et le travail en classe, l'enseignant utilise les travaux en groupes organisés et des stratégies telles que faire appel aux savoirs antérieurs. Ensuite, il provoque un débat et, finalement, il réalise l'évaluation des savoirs. Il affirme que ces stratégies aident les élèves à réfléchir, à participer, à donner leur opinion et surtout à exprimer leurs sentiments par rapport à un sujet.

11.4 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 4

Sujet 4 : Enseignante primaire

Total mots entretien : 1751 mots

Il s'agit d'une femme de 59 ans qui travaille à temps plein dans une école défavorisé à Arequipa, au Pérou. Elle enseigne aux enfants entre 10 et 11ans. Elle a deux enfants qui travaillent dans une autre ville, elle est divorcée et habite avec sa mère.

1e Catégorie: **Relations**

Sous catégories : Expressivité, cohésion et conflit

1201 mots, soit % 68

RELATIONS	**Expressivité**	Comment l'enseignant remarque que l'élève a des problèmes ? Comment l'enfant est amené par l'enseignant à dire ce qu'il ressent, ce qu'il vit au moment présent
	Cohésion	Le climat de communication et la participation dans le groupe
	Conflit	La résolution des conflits dans la classe

RELATIONS/ Expressivité

Elle explique qu'elle est capable de se rendre compte si un élève est triste ou avec des problèmes en regardant panoramiquement le groupe d'élèves. Quand elle voie que quelqu'un est taciturne, elle s'approche et s'intéresse à lui pour savoir ce qui lui arrive, elle pose donc des questions. Elle reconnaît qu'il y a des élèves que sont plus hermétiques et discrets que d'autres mais elle essaie toujours de parler avec tous.

La majorité des enfants expriment leurs sentiments en racontant ce que les préoccupe. « Ils me racontent quelque chose, par exemple « mon père doit quitter la maison parce qu'il bat souvent ma mère » ou « mon père a trompé ma mère, il est parti avec une autre femme » (Lignes 6,7 et 8).

Le sujet essaie de rassurer les élèves en leur donnant des conseils afin d'éviter qu'ils ne s'impliquent dans les problèmes de leurs parents. « Quand il y a des disputes dans la maison, vous qui êtes des enfants, vous ne devez pas vous sentir impliqués, ni essayer de comprendre, ni être préoccupés. Ce sont des disputes entre adultes, ils vont surement solutionner leurs problèmes en dialoguant ». (Lignes 10, 11,12 et 13).

Le sujet s'intéresse aux difficultés entre les parents, parfois elle parle avec le couple pour les conseiller. Elle explique que la majorité des problèmes sont dus à des causes économiques et, d'autre part, à l'infidélité. « Par hasard, j'ai un cas d'infidélité dans un foyer brisé. Je vais essayer de convaincre la dame de pardonner au monsieur et de lui donner une autre chance afin qu'ils puissent à nouveau se réunir pour le bien de leurs petites filles et aller de l'avant, ou comme on dit, tourner la page et recommencer à zéro ». (Lignes 17,18 et 19).

Le sujet dit que cette année elle a des élèves avec plus de difficultés scolaires et avec moins de soutien des parents. Elle affirme aussi que les parents étaient autrefois plus intéressés à la situation de leurs enfants et venaient plus souvent à l'école pour poser des questions, maintenant, les parents sont convoqués plus d'une fois et ils ne viennent pas. « C'est comme s'ils avaient perdu tout intérêt dans l'apprentissage de leurs enfants ». (Lignes 26 et 27).

RELATIONS/ Cohésion

Le sujet donne beaucoup d'importance au dialogue, elle réalise des activités animées comme le remue-méninge afin que les élèves participent et expriment leurs opinions. Elle leur raconte des histoires et elle passe des vidéos. Elle parle avec les élèves de la responsabilité, du respect et du bon travail à l'école. Elle reconnait qu'elle est de l'ancienne école mais qu'elle fait l'effort de progresser et apprendre de nouvelles techniques d'enseignement.

Elle leur apprend à reconnaitre les différences, à être plus tolérante et à respecter les autres. « Par le dialogue, j'ai aussi fait l'effort de leur apprendre à accepter leurs erreurs, leurs défauts, leurs vertus - tous ne sont pas égaux - et à se respecter. Que l'on soit brun ou blanc, gros ou mince, grand ou petit, ou que l'on ait un handicap, on n'est pas responsable de ce que l'on est, vous devez donc être plus tolérant » (Lignes 39,40,41 et 42).

Pour éduquer les enfants, elle parle souvent de la bible et de la religion avec les élèves, elle leur dit : « Et alors qu'est-ce que Dieu a dit : Dieu a dit que « nous sommes tous égaux ». Et Jésus a dit : « que tous les enfants viennent à moi ». Jésus n'a pas dit : « toi, ne viens pas car tu es plus petit ou plus gros ». « Dieu n'aime pas les enfants fainéants, il faut étudier pour qu'Il soit heureux et Il va vous aider et vous montrer le chemin » (Lignes 47,48, et 49 et ligne 53).

Le sujet défend la religion mais est tolérante avec les autres religions et apprend aux élèves à les respecter aussi. « J'essaie toujours de les réunir pour qu'ils soient unis, je leur dis qu'il y a un Dieu que nous respectons dans toutes les religions » (Lignes 56 et 57).

L’enseignant dit aux parents de ne pas imposer pas la religion à la maison, d’apprendre à leurs enfants le respect envers les autres croyances. « Il doit y avoir de la tolérance, mais quand les enfants seront adolescents, ils pourront déjà discerner et choisir leur religion. Peut-être qu’ils suivront la religion des parents ou resteront dans la religion catholique ». (Lignes 59,60 et 61).

RELATIONS/ Conflit

Face aux conflits l’enseignante encourage les élèves à réfléchir et à reconnaitre ce qu’ils ont fait de bon et de mauvais. De cette façon, ils peuvent juger leur comportement et changer d’attitude.

Le sujet pense que les élèves ne veulent pas mettre en pratique les valeurs car ils n’ont pas l’habitude de le faire à la maison. Les valeurs que l’école essaie d’apprendre aux enfants ne sont pas enseignées dans la famille ni dans la communauté. « Alors nous avons beau vouloir les éduquer de manière positive, après, quand ils rentrent à la maison, ils retrouvent leur environnement et oublient tout ça, je veux dire qu'il n'y a pas de soutien et de renforcement ». (Lignes 73,74 et 75).

Le sujet explique que l’école organise des rencontres avec les parents mais qu’ils ne viennent pas. Elle pense qu’il faut changer de stratégie pour les faire venir et s’intéresser à des activités scolaires. Le sujet remarque aussi que les enseignants sont indifférents envers les enfants et elle pense que cela est dû à ce qu’ils sont confrontés tout le temps à la même chose.

2e Catégorie: **Développement**

Sous catégories : intellectuel-culturel et socio-récréatif

203 mots, soit 12%

DEVELOPPEMENT	**Intellectuel/culturel et socio/récréatif**	L’intérêt et la participation de la classe et de l’école dans des activités intellectuelles, culturelles et de récréation

DEVELOPPEMENT/ Intellectuel culturel et socio-récréatif

Le sujet explique que cette année ils sont sortis très peu car la plupart des enseignants étaient contraints à avancer et remplir les heures d’enseignement. Elle pense que l’école ne donne pas beaucoup d’importance aux développements d’activités « hors programme » et les parents non plus. « Par exemple, nous avions programmé d’aller au couvent Santa Catalina, mais les parents

ne voulaient pas envoyer l'autorisation signée ni l'argent pour les tickets de bus. Comme vous le savez, nous devons avoir le consentement des parents et l'excursion ne coûte que deux soles ! Les parents donnent seulement la moitié et c'est l'école qui donne le reste. (Lignes 87,88, 89, 90 et 91).

3e Catégorie: Stabilité
Sous catégories : organisation, contrôle
346 mots, 20% soit

STABILITÉ	**Organisation**	Le climat d'organisation et l'établissement des règles dans la classe
	Contrôle	Le contrôle du respect des règles et du processus d'organisation en classe

STABILITÉ/ Organisation et contrôle

L'organisation de la classe se basse sur le respect des règles mais si elles ne sont pas respectées elle punit les élèves en leur donnant du travail extrascolaire, en les privant de recréation ou de repas. « Ils doivent écrire dans leur carnet « Je dois bien me comporter en classe », « Je dois respecter mon camarade », « Je ne dois frapper personne ». Nous sommes les propriétaires de notre corps. (Lignes 98 et 99).

L'enseignante explique que dans des cas difficiles, elle appelle ou envoie une note aux parents. Parfois elle leur donne un coup avec la main et elle pense que cela suscite plus de respect. Elle est contente d'être stricte car cela marche bien avec les élèves. « Parfois, je crie même sur les élèves de secondaire depuis la cour parce que j'ai le don de commander et je leur dis de ne pas faire de bruit... comme je vous l'ai dit avant, j'aime la discipline, le respect et surtout la responsabilité, c'est-à-dire qu'ils fassent tous leur devoirs ». (Lignes104, 105,106 et 107).

Le sujet pense que la majorité des enseignants ne font pas respecter les règles car ils craignent des plaintes à la DEMUNA. Elle explique que si les enfants ne respectent pas les règles ils vont être punis, elle prévient donc les parents pour éviter les plaintes.

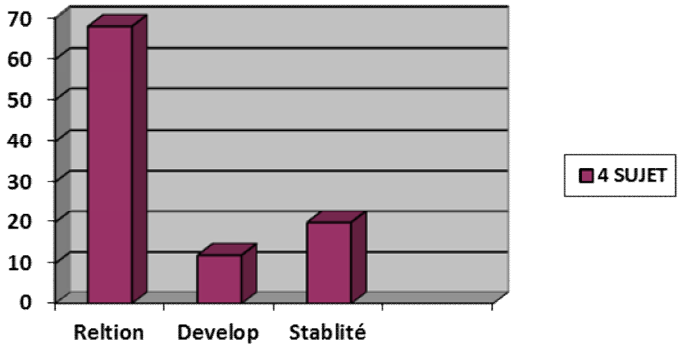
Quand l'enseignante à l'occasion de parler avec les parents, elle leur conseille de donner de bons exemples à leurs enfants et de bien utiliser leur argent. « Je leur conseille d'épargner l'argent, de ne pas le dépenser en alcool, enfin… j'essaie de trouver une façon de les orienter ». (Ligne 116).

SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN Sujet 4

Dans la catégorie de la relation, le sujet explique que, très observatrice, elle se rend compte facilement des problèmes des élèves. Quand elle voit un élève taciturne, elle cherche à savoir ce qui lui arrive et lui pose des questions. Elle reconnaît que certains élèves sont plus introvertis que d'autres mais demande toujours comment ils se sentent. Elle pense que la majorité des problèmes surviennent à la maison.

L'enseignante essaie de rassurer les élèves et leur conseille de ne pas s'impliquer dans les problèmes de leurs parents ni de s'en préoccuper. Elle appelle aussi les parents pour les conseiller et tenter de comprendre leur problème. Elle explique que la majorité des problèmes sont de nature économique et conjugale (infidélité).

Graphique Nº 4 SUJET 4 : Histogramme des réponses du quatrième entretien



L'enseignante affirme qu'elle a affaire cette année à une classe dont les élèves présentent plus de problèmes d'apprentissage. De plus, les parents s'intéressent moins qu'avant à la situation scolaire de leurs enfants.

Le sujet accorde beaucoup d'importance au dialogue et à la participation en classe. Elle organise des activités interactives, comme le remue-méninge, et veille à ce que tous les élèves donnent leur opinion. Ils parlent de la responsabilité, du bon travail, du respect et de la tolérance envers les autres à l'école.

Pour éduquer les enfants, elle leur parle souvent de la bible et de la religion. Elle leur enseigne la tolérance vis-à-vis des autres religions et demande aux parents de ne pas les imposer à la maison.

En cas de conflit, elle encourage les élèves à réfléchir sur leur comportement. Elle pense que les élèves ne veulent pas mettre en pratique les valeurs apprises à l'école car ils n'ont pas l'habitude

de le faire à la maison. L'enseignante considère que les enseignants sont indifférents envers les enfants parce qu'ils sont confrontés tout le temps à la même chose.

Concernant la catégorie du développement par les activités culturelles, sociales et récréatives à l'école, il y a eu très peu de sorties cette année car la majorité des enseignants étaient contraints d'avancer et d'utiliser toutes les heures prévues. Elle pense aussi que ni l'école ni les parents ne donnent beaucoup d'importance à l'organisation d'activités hors programme.

En ce qui concerne la catégorie de stabilité et d'organisation, c'est à dire l'établissement des règles à l'école et en classe, le sujet affirme que, si les règles ne sont pas respectées dans sa classe, elle punit les élèves en les privant de recréation ou de repas. Le sujet explique que, en cas d'excès, elle convoque les parents ou leur envoie une note dans le carnet de comportement. Elle confie qu'elle leur donne parfois une claque pour imposer le respect. Elle se considère stricte et autoritaire, et elle en est contente car c'est ainsi qu'elle se fait respecter.

De plus, le sujet pense que les enseignants ne font pas respecter les règles car ils ont peur des plaintes déposées à la DEMUNA. Elle avertit les parents que, si les enfants ne respectent pas les règles, ils seront punis. Finalement, elle pense qu'il faut savoir orienter, discipliner et contrôler les enfants pour que ceux-ci respectent l'enseignant et leurs parents.

11.5 Traitement des données des entretiens : SUJET 5

Sujet 5 : Assistante scolaire

Total mots entretien : 1280 mots

Il s'agit d'une femme de 45 ans qui travaille à temps plein comme assistante scolaire dans une école défavorisée à Arequipa, au Pérou. Elle est célibataire.

RELATIONS	**Expressivité**	Comment l'assistante scolaire remarque-t-elle que l'élève a des problèmes ? Comment l'enfant est amené par l'enseignant à dire ce qu'il ressent, ce qu'il vit au moment présent
	Cohésion	Le climat de communication et la participation dans le groupe
	Conflit	La résolution des conflits dans la classe

1e Catégorie: **Relations**

Sous catégories : Expressivité, cohésion et conflit

868 mots, soit 67 %

RELATIONS/ Expressivité

Le sujet affirme qu'elle se rend compte qu'un élève a des problèmes par l'apparence physique, l'humeur et la façon qu'il parle. « Ils viennent tristes et parfois ils restent après la fin des cours. Et puis... parfois, la même personne n'a pas le courage d'en parler. Ce sont leurs amis qui viennent me chercher, c'est parce qu'ils sont venus me voir avant, donc, pour cette raison, ils disent que je les écoute » (Lignes 5, 6, 7,8 et 9).

Les élèves disent qu'ils ont des problèmes à la maison, qu'ils n'ont personne qui les écoute et qui les soutienne; les parents sont absents à cause du travail. Le sujet pense que les élèves ont besoin d'adultes qui écoutent leurs problèmes et les éduquent aux principes moraux comme l'amour, le respect, la responsabilité.

À l'école, les élèves évaluent le travail des enseignants, la manière dont ils éduquent et après les élèves décident de les respecter ou non. L'assistante scolaire explique que les enseignants donnent parfois des « surnoms » aux élèves et que ce sont les enseignants qui ne se font pas respecter.

De plus, elle explique que les enseignants donnent les cours sans prendre en compte la participation des élèves, ils n'écoutent pas les élèves. « La pire erreur à l'école, c'est qu'il n'y a personne, c'est-à-dire pas d'enseignant qui veuille écouter et donner des conseils, parce qu'à l'école, dans le secondaire, tout ce qu'ils font, c'est punir, PUNIR, et dans le primaire, les enseignants ne punissent pas parce qu'ils ont peur, et donc ils acceptent tout » (Lignes 32,33 et 34).

Elle considère qu'un autre problème à l'école, c'est le manque de communication entre les enseignants et le personnel scolaire. Elle pense que maintenant il n'y a pas de travail en équipe comme avant. « Avant… nous parlions de chacun des élèves et après, nous décidions ensemble de travailler d'une façon ou d'une autre… c'était agréable, et maintenant, tout a changé car les enseignants rejettent toutes les fautes sur moi et ne font pas face à leur responsabilité, et l'élève apprend cela » (Lignes 38,39 et 40).

Le sujet dit que les élèves proviennent de familles ayant beaucoup de problèmes car la plupart des parents ont plusieurs enfants issus de différentes relations, ils ont donc d'autres familles. Certains ont des problèmes d'alcoolisme, par conséquent, il y a de la violence à la maison et les enfants voient tout ça et apprennent à être violents aussi à l'école. « Par exemple, les garçons

traitent les filles sans considération, ils frappent parfois les filles, les garçons ne font pas de distinction entre les filles et les garçons » (Lignes 26 et 27).

Afin d'aider les élèves ayant des problèmes et pouvoir mieux leur conseiller, l'assistante scolaire affirme qu'écouter certaines émissions psychologiques à la radio et lire la bible l'aident à mieux conseiller les élèves.

Face au conflit entre les élèves, le sujet explique qu'elle leur montre de la confiance pour qu'ils lui parlent « …je les rassemble afin que chacun donne son explication et je leur dis ce qu'ils ont fait de mal, et je pense qu'ils comprennent » (Lignes 58,59 et 60).

Elle pense que les garçons se battent violement entre eux lors d'un conflit et que les filles se disputent en criant et après dépriment.

2e Catégorie: **Développement**

Sous catégories : intellectuel-culturel et socio-récréatif

142 mots, soit 12 %

DEVELOPPEMENT	**Intellectuel/culturel et socio/récréatif**	L'intérêt et la participation de la classe et de l'école dans des activités intellectuelles, culturelles et de récréation

DEVELOPPEMENT/ Intellectuel culturel et socio-récréatif

Elle pense qu'il n'y a pas d'activités à l'école car les enseignants n'encouragent pas les activités différentes et il n'y a pas non plus d'intérêt à donner des cours qui réveillent la réflexion chez les élèves. « Le problème... c'est qu'il n'y a pas de communication, il n'y a pas de motivation ou d'intérêt pour donner des cours. En plus, on ne fait pas toutes les heures, les enseignants partent de l'école plus tôt et il n'y a pas de contrôle » (Lignes 67, 68 et 69).

3e Catégorie: Stabilité

Sous catégories : organisation, contrôle

268 mots, soit 21 %

STABILITÉ	**Organisation**	Le climat d'organisation et l'établissement des règles dans la classe
	Contrôle	Le contrôle du respect des règles et du processus d'organisation en classe

STABILITÉ/ Organisation et contrôle

Concernant l'organisation et le contrôle des règles, l'assistante scolaire affirme qu'il y a trois choses à remarquer; d'abord, les enseignants et le personnel scolaire doivent prendre en compte l'aspect légal avant de punir les élèves. Le sujet explique que maintenant il n'est pas facile de règlementer le comportement de l'élève par la punition, car ce dernier peut se plaindre auprès de la DEMUNA. L'enseignante doit donc faire respecter les règles seulement en utilisant des mots gentils, il est interdit de frapper et de punir l'élève contre sa volonté.

« Dans le carnet des devoirs, il y a une partie réservée au contrôle des règles. Avant, les enseignants et moi écrivions des annotations pour réglementer le comportement des élèves, mais maintenant nous devons prendre en compte l'aspect légal, c'est-à-dire la DEMUNA (Institution locale de défense des enfants et des adolescents). Depuis qu'on a la DEMUNA, nous ne pouvons pas même toucher un de leurs cheveux. Nous n'avons pas le pouvoir de les punir fermement, nous pouvons seulement utiliser les mots pour faire respecter les règles » (Lignes 71, 72, 73, 74,75 et 76).

Ensuite, le sujet explique que parfois le gouvernement change les règles scolaires et les enseignants et le personnel scolaire ne peuvent pas imposer de règles qui plus tard vont changer. Par exemple pendant de nombreuses années, la règle de porter l'uniforme a été en vigueur; maintenant, le gouvernement a dit qu'on ne doit pas forcer les étudiants à venir en uniforme. Par conséquence, les enseignants et le personnel scolaire sont démobilisés.

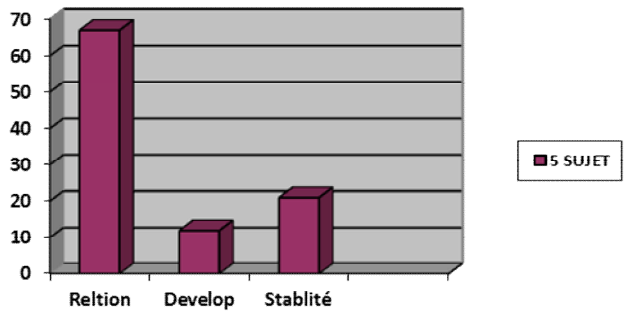
Finalement, l'établissement des règles à l'école n'est pas très efficace car les enseignants ne sont pas cohérents et peuvent se contredire entre eux. « Par exemple, un premier enseignant punit un élève et un deuxième enseignant dit au même élève de ne pas tenir compte de la punition du premier enseignant. Certains disent « c'est une faute » et les autres disent non, on va laisser passer ça, donc, alors que certains orientent, d'autres désorientent, et les élèves se sentent parfois confus » (Lignes 84, 85,86 et 87).

SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN Sujet 5

Concernant la catégorie des relations, le sujet affirme qu'elle remarque qu'un élève a des problèmes à son apparence physique, à son humeur et à sa façon de parler. Parfois, à la fin du cours, un élève triste reste avec quelques amis. « Et puis..., la même personne n'a pas le courage d'en parler. Ce sont ses amis qui viennent me chercher; ils savent que je les écoute; ce n'est pas

la première fois qu'ils viennent me voir ». Les élèves disent qu'ils ont des problèmes à la maison, qu'ils n'ont personne qui les écoute ni les soutienne; il semble que les parents soient absents de chez eux. Le sujet pense que les élèves ont besoin d'adultes qui les écoutent et leur inculquent des valeurs telles que l'amour, le respect et la responsabilité.

Graphique Nº 5 SUJET 5 : Histogramme des réponses du cinquième entretien



Elle affirme que les élèves jugent les enseignants sur la manière dont ils perçoivent leur travail. Les élèves les respectent s'ils estiment qu'ils enseignent bien. Mais, certains enseignants ne se font pas respecter parce qu'ils donnent des surnoms aux élèves. Or, selon le sujet, le respect commence dans les relations et la façon dont les enseignants traitent les élèves. De plus, elle explique que les enseignants ne prennent pas le temps d'écouter les élèves ni de les conseiller.

L'assistante, qui surveille le primaire et le secondaire, remarque une différence entre les deux niveaux, différence que nous avons nous-mêmes constatée dans les entretiens précédents : « Dans le secondaire, tout ce qu'ils font, c'est punir, PUNIR, et dans le primaire, les enseignants ne punissent pas parce qu'ils ont peur, donc ils acceptent tout ».

Elle pense que le manque de communication entre les enseignants et le personnel scolaire pose également problème à l'école. Avant, on travaillait plus en équipe. « Avant, nous parlions de chaque élève et après nous décidions ensemble de travailler d'une façon ou d'une autre. C'était agréable, mais maintenant, tout a changé parce que les enseignants rejettent toutes les fautes sur moi et ne prennent pas leur responsabilité, et l'élève apprend cela. »

L'assistante affirme que les élèves sont issus de familles dont les parents ont des enfants de plusieurs relations. Ils ont donc d'autres familles. De plus, certains souffrent de problèmes d'alcoolisme; il en découle de la violence à la maison, et les enfants, qui voient tout ça,

reproduisent ce comportement à l'école. « Par exemple, les garçons traitent les filles sans égards, ils les frappent parfois. Ils se comportent avec les filles de la même façon qu'entre eux. »

En conclusion, l'assistante scolaire affirme que la communication à l'école n'est pas efficace parce que, d'un côté, il n'y a pas de bonnes relations ni d'interactions positives entre les enseignants et les élèves, et entre les enseignants et le personnel scolaire. Par ailleurs, les parents soutiennent peu l'éducation des enfants. Les parents sont absents à la maison et ne veillent pas sur eux, le personnel scolaire est donc seul face aux problèmes des élèves.

Pour aider les élèves en difficulté, elle les écoute et leur parle. Elle utilise la bible et certaines émissions psychologiques à la radio qui l'aident à mieux conseiller les élèves. Quand elle rencontre les mères des élèves dans le bus ou dans le quartier, elle les aborde au sujet de leurs enfants.

Entre les élèves, ça ne se passe pas bien car les garçons provoquent des bagarres. Dans pareils cas, elle s'informe de ce qui se passe en écoutant la version de chaque élève, après quoi elle intervient comme conciliatrice et les invite à réfléchir.

Concernant les activités hors programme, elle pense que l'école n'en organise pas beaucoup, ce qu'elle attribue à la passivité des enseignants. Ces derniers se contentent de donner cours et de faire passer des examens. De plus, ils quittent l'école avant l'heure et ne sont pas contrôlés.

Concernant l'organisation et le contrôle des règles, elle affirme qu'il y a trois choses à remarquer; d'abord, si les enseignants et le personnel scolaire respectent les droits des enfants, ils n'ont rien à craindre. Le sujet explique qu'il n'est pas facile de nos jours de règlementer le comportement de l'élève, ce dernier pouvant se plaindre auprès de la DEMUNA s'il considère que l'enseignante l'a puni trop sévèrement. L'enseignante doit faire respecter les règles en utilisant les mots; il est interdit de frapper l'enfant ou de lui donner des punitions humiliantes. Ensuite, le sujet explique que le gouvernement change parfois les règles et que les enseignants et le personnel ne peuvent pas imposer des règles qui risquent de changer. Par exemple, le port obligatoire de l'uniforme a été en vigueur pendant de nombreuses années; à présent, le gouvernement dit qu'on ne doit pas forcer les étudiants à venir en uniforme. Par conséquent, les enseignants et le personnel scolaire sont déconcertés.

En résumé, le système réglementaire n'est pas très efficace dans cette école car les enseignants ne sont pas cohérents et se contredisent parfois. « Par exemple, un enseignant punit un élève. Un autre dit au même élève de ne pas tenir compte de la punition. Certains disent " c'est une faute ",

d’autres " on va laisser passer ça ". Alors que certains orientent, d’autres désorientent, et les élèves se sentent parfois confus ».

11.6 Traitement des données de l’entretien pour le SUJET 6

Sujet 6 : Enseignante primaire

Total mots entretien : 1580 mots

Il s’agit d’une femme de 57 ans qui travaille à temps plein dans une école défavorisée à Arequipa, au Pérou. Elle enseigne aux enfants entre 8 et 9 ans. Elle est mariée et habite avec ses enfants.

1e Catégorie: **Relations**

Sous catégories : Expressivité, cohésion et conflit

1141 mots, soit 72 %

RELATIONS	**Expressivité**	Comment l’enseignant remarque que l’élève a des problèmes ? Comment l’enfant est amené par l’enseignant à dire ce qu’il ressent, ce qu’il vit au moment présent
	Cohésion	Le climat de communication et la participation dans le groupe
	Conflit	La résolution des conflits dans la classe

RELATIONS/ Expressivité

L’enseignante remarque que l’élève a des problèmes par son comportement, par son travail et par son discours. Elle explique qu’elle remarque le problème de l’élève dans son comportement et dans ses relations en classe.

Elle considère que cette année il existe beaucoup de problèmes avec les élèves, ces derniers sont plus belliqueux et agressifs que d’habitude. De plus, elle est étonnée parce que certains élèves se touchent les organes génitaux, disent des grossièretés et une fille a apporté un film pornographique.

L’enseignante confie qu’il y a un cas d’abus sexuel. La fille en question a parlé de cela à son professeur d’éducation physique. Cette fille passe la majeure partie du temps avec les

propriétaires de la maison que sa mère loue car sa mère travaille toute la journée et rentre tard, et donc la fille est complètement laissée à son sort.

RELATION/ Conflit

L'enseignante affirme qu'elle a peur de réagir face au conflit, spécialement dans un cas difficile comme celui d'abus sexuel. Elle a donc laissée l'affaire telle quelle. Elle a peur de représailles de la famille, car elle dit que les membres de la famille sont parfois des délinquants et elle ne veut pas prendre de risque. La seule chose qu'elle ait faite c'est de parler avec le directeur pour convoquer la maman. Le directeur a convoqué la mère et la mère n'est pas venue. L'enseignante pense que la mère est irresponsable car à ce jour elle n'a même pas apporté les documents d'inscription de sa fille.

L'enseignante affirme qu'elle devrait aller à la DEMUNA pour déposer plainte concernant l'abus sexuel mais elle a peur de le faire. Elle dit que les familles peuvent parfois être violentes, elle explique qu'une fois la famille d'un élève de l'école a frappé une enseignante, lui a donné des gifles et que personne n'a rien fait. Elle pense qu'il n'y a pas de justice et qu'à l'école quelqu'un peut être frappé sans que personne n'intervienne. Elle nous demande d'aller à la DEMUNA à sa place.

Elle explique que face à des conflits entre les élèves, elle leur pose des questions pour bien comprendre la situation et leur demande de trouver une solution au problème.

Par ailleurs, elle pense que les élèves ressentent de la curiosité envers leur sexualité. « Un petit garçon m'a dit Mishel m'a touché, "elle est une fille sans gêne". Je lui ai demandé " Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire sans gêne ? Que signifie ce mot ? Pourquoi tu dis ça ? " Il a répondu "Parce qu'elle m'a donné un baiser ici (il montre sa joue) ", et je lui ai dit qu'il n'y avait rien de mal à recevoir un baiser, que c'était un signe d'affection, c'est tout. Pour eux, tout est mauvais » (Lignes 59, 60, 61,62 et 63).

Mais l'enseignante exprime qu'elle ne sait pas comment répondre aux inquiétudes sur ce sujet. « Parfois, je surprends des filles et des garçons dans certaines positions, des positions « d'adultes ». Je leur ai parlé de sexualité; parfois, quand elles se soulèvent la jupe entre elles, ou que les garçons le font aux filles, je leur dis « Qu'est-ce que tu veux savoir ? Puisqu'elle a le même système reproducteur que toi ! » Je leur ai dit que c'est un péché de faire ce genre de choses » (Lignes 66, 67, 68,69 et 70).

L’enseignante nous demande de donner un atelier d’éducation sexuelle.

RELATIONS/ cohésion

Le sujet, pour favoriser la réflexion en groupe, organise des discussions. Elle fait des ateliers sur la sexualité, sur la religion et Dieu, et demande aux élèves de poser des questions à ce sujet. Elle réalise des « remue-méninges » pour faire participer les élèves.

Cependant, le sujet pense qu’il n’y a pas de solidarité entre eux « La majorité d’entre eux sont très égoïstes. Comme je vous l’ai dit, ils prêtent leurs affaires par intérêt; par exemple « Je te prête ça, mais qu’est-ce que tu vas me donner en échange **? »** (Lignes 54,55 et 56).

2e Catégorie: **Développement**

Sous catégories : intellectuel-culturel et socio-récréatif

81 mots, soit 6 %

DEVELOPPEMENT	**Intellectuel/culturel et socio/récréatif**	L’intérêt et la participation de la classe et de l’école dans des activités intellectuelles, culturelles et de récréation

DEVELOPPEMENT/ Intellectuel culturel et socio-récréatif

Elle explique que même si l’école prévoit des activités, les parents ne participent pas car ils ne veulent pas donner d’argent. « La sortie à la piscine, où nous avons besoin de l’accord des parents, qui doivent en plus envoyer une petite somme d'argent, mais pour cela, les parents ne veulent pas participer, car ils n'aiment pas donner de l'argent » (Lignes 75 et 76).

3e Catégorie: Stabilité

Sous catégories : organisation, contrôle

356 mots, soit 22 %

STABILITÉ	**organisation**	Le climat d’organisation et l’établissement des règles dans la classe
	contrôle	Le contrôle du respect des règles et du processus d’organisation en classe

STABILITÉ/ Organisation et contrôle

Le sujet exprime son découragement sur le fait de que les élèves ne respectent pas les règles en classe, elle dit qu'elle ne peut pas être stricte comme il faut être. « L'autre jour, j'ai fait une remarque à une fille et la porte de la classe était à moitié ouverte, je l'ai grondée parce qu'elle a gêné tout le monde dans la classe toute la matinée. Je lui ai dit : "Mishel, pourquoi tu te comportes comme ça ? Si tu ne changes pas ton comportement, je vais te punir ! " J'ai crié sur elle très fortement et la mère était derrière la porte et à tout écouté, et c'est pour cela que je vous dis que je ne peux rien faire ! » (Lignes 77, 78,79 – 82,83 et 84).

Le sujet raconte la dispute qu'elle a eue avec la mère et elle dit que c'est difficile de faire respecter les règles quand les parents ne la soutiennent pas. Elle explique qu'elle préfère ne rien faire ou faire semblant de n'avoir rien vu.

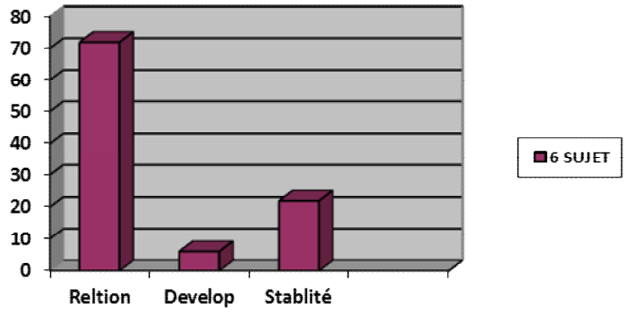
SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN Sujet 6

L'enseignante remarque que l'élève a des problèmes dans son comportement, dans son travail et dans son discours. Elle les écoute et observe leurs comportements et leurs réactions face aux situations de conflit qui apparaissent entre eux. Pour se former une idée de chaque élève, elle se base surtout sur sa façon d'interagir. Elle pense que la majorité des élèves sont belliqueux et agressifs entre eux.

Elle affirme qu'elle rencontre beaucoup de problèmes cette année avec les élèves. Ils sont compliqués, se touchent les organes génitaux, disent des grossièretés. Une fille a apporté un film pornographique.

L'enseignante confie qu'une élève subit des attouchements sexuels. La fille en question en a parlé à son professeur d'éducation physique. Elle montre de graves problèmes de comportement en classe. Cette fille passe beaucoup de temps avec les propriétaires de la maison que sa maman loue. La mère travaille toute la journée, elle rentre tard, sa fille est donc complètement abandonnée à son sort.

Graphique Nº 6. SUJET 6 : Histogramme des réponses du quatrième entretien



Cependant, l'enseignante affirme qu'elle a peur d'intervenir dans ce problème. Elle a donc laissé l'affaire telle quelle. Elle considère que c'est la mère qui doit s'en inquiéter et prendre des mesures. Elle a peur de représailles de la famille. La seule chose qu'elle ait faite, c'est d'en parler au directeur. Le directeur a convoqué la mère et elle n'est pas venue. L'enseignante pense que la mère a toujours été très irresponsable envers sa fille. Par exemple, elle n'a pas apporté les documents d'inscription avant la fin d'année. Il a fallu que le directeur la convoque d'urgence pour qu'elle se décide enfin à venir l'inscrire.

En outre, l'enseignante pense qu'elle devrait dénoncer cet abus auprès de la DEMUNA, mais elle ne le fait pas par crainte de s'attirer des ennuis. Selon elle, certaines familles peuvent se montrer violentes. Par exemple, le père d'un élève a un jour frappé une enseignante, et personne n'a rien fait. Le sujet pense qu'il n'y a pas de justice à l'école et que, même en cas d'homicide, personne n'interviendrait. C'est pourquoi elle nous a demandé de l'aider en déposant à sa place une plainte auprès de la DEMUNA.

Par ailleurs, elle explique qu'en cas de conflit mineur entre élèves, elle leur conseille de résoudre le problème par la parole et leur pose des questions pour comprendre la situation et pouvoir y réagir. Elle pense que les élèves interprètent parfois mal les choses. Il faut donc leur apprendre à ne pas y donner autant d'importance. Elle pense que les élèves voient souvent tout de façon négative.

De plus, elle remarque que les élèves montrent déjà beaucoup de curiosité vis-à-vis de la sexualité, et elle ne sait pas comment aborder ce sujet avec eux. Quand l'enseignante constate quelque chose de « bizarre » parmi les élèves, comme des positions « d'adultes », elle leur dit simplement que c'est un péché. Elle ne sait probablement pas comment répondre à cette curiosité. L'enseignante nous demande à donner un atelier d'éducation sexuelle.

Concernant la cohésion du groupe, l'enseignante la promeut par la réflexion et les discussions. Elle réalise des ateliers sur la sexualité, sur la religion et sur Dieu. Elle demande aux élèves de poser des questions. Elle organise des « remue-méninges » et donne des exemples par le biais de vidéos et d'histoires auxquelles participent la plupart des élèves.

Cependant, le sujet pense que la solidarité est absente parmi les élèves, que la majorité d'entre eux sont égoïstes : ils ne se prêtent pas facilement leurs affaires ou le font de manière intéressée.

Dans la catégorie des activités culturelles, sociales et récréatives, elle explique que, même si l'école en prévoit, les parents n'y participent pas car ils ne veulent pas donner d'argent. C'est pourquoi les enseignants ne sont pas motivés à réaliser ce type d'activités.

Dans la catégorie des règles, l'enseignante exprime son découragement face à la difficulté de les faire respecter en classe. Elle affirme qu'elle ne peut pas appliquer strictement les règles parce qu'elle n'a pas le soutien des parents. Elle préfère donc ne pas réagir ou faire semblant de n'avoir rien vu pour éviter les problèmes.

11.7 Des perceptions du climat social scolaires à l'intervention psychoéducative orientée vers la résilience

L'évaluation du climat social scolaire repose sur une expérience subjective de la vie scolaire et prend en compte, non pas l'individu, mais l'école en tant que groupe, ainsi que le différents groupes sociaux qui s'y développent. C'est la raison pour laquelle nous considérons que le climat social reflète les perceptions et les subjectivations, non seulement des élèves, mais aussi de toute la communauté scolaire (Talavera, Molina et Mallet, 2016). Dans ce sens, nous présenterons les résultats concernant les perceptions des élèves, des enseignants et du personnel scolaire comme un modèle d'expérience de vie à l'école, ce qui nous permettra de proposer des pratiques psychoéducatives mieux ciblées. En premier lieu, l'évaluation du climat social scolaire nécessite de préciser et rappeler les trois dimensions que nous avons prises en compte dans nos entretiens : relations, développement et organisation.

L'analyse de la dimension « relations » a pour but d'expliquer :

- Les relations entre l'enseignant, ses collègues et le personnel scolaire;
- Les relations entre l'enseignant et le groupe d'élèves, la gestion des conflits entre ces derniers;

- La relation entre l'enseignant et l'élève en difficulté, la confiance de l'élève envers l'enseignant, l'expression des sentiments par l'élève;
- La participation des élèves à l'apprentissage;
- La collaboration des parents aux apprentissages et leur influence sur le comportement des enfants.

L'analyse de la dimension « développement » a pour but d'expliquer :

- L'apprentissage social, émotionnel et éthique;
- La participation de l'école aux activités culturelles et intellectuelles en lien avec les disciplines;
- La participation et l'engagement des élèves dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeurs;
- Les outils permettant d'améliorer et d'encourager l'apprentissage et l'évaluation des pratiques.

L'analyse de la dimension « organisation » a pour but d'expliquer :

- L'organisation et l'établissement des règles;
- Les réponses aux transgressions des règles;
- Le contrôle du respect des règles.

11.8 Conclusion et discussion de l'analyse des entretiens

L'analyse des discours de six sujets qui travaillent dans des écoles défavorisées à Arequipa, au Pérou, nous amène aux conclusions suivantes.

<u>Analyse de la dimension « relations »</u>

En ce qui concerne l'analyse de la dimension « relations », les enseignants parlent en premier lieu de la difficulté des élèves à exprimer leurs sentiments. Il semble que la famille stimule très peu l'expression des sentiments, ce qui peut causer des difficultés relationnelles à l'école. L'élève se sent abandonné par ses camarades, mais aussi par les adultes, ce qui fragilise le processus de socialisation, et pousse l'enfant à se renfermer sur lui-même ou à recourir à la violence.

Précisons que la plupart des parents n'ont pas fait d'études supérieures et doivent travailler du matin au soir pour gagner leur vie, d'autant plus que leur travail est souvent informel.

Dans ses recherches, O'Brien (1996) indique que le niveau socioéconomique des parents, (niveau éducatif, profession et revenus) et leur niveau d'études constituent les facteurs les plus souvent associés aux styles éducatifs familiaux.

Les enseignants remarquent les difficultés d'un élève par son apparence, ses gestes, son comportement envers ses copains ou l'enseignant. Parfois, les élèves verbalisent leurs inquiétudes et tristesses par des messages voilés. À cet égard, Alvarez (1999) affirme : « […] si un message est considéré comme l'expression d'un état interne (colère, douleur, tristesse, satisfaction, gaieté, etc.) et que celle-ci est visible, il doit être considéré comme une communication » (p. 32).

Lorsque c'est le cas, l'enseignant peut chercher à comprendre les soucis de l'élève en amorçant un dialogue et en lui posant des questions. Toutefois, les enseignants expriment leurs difficultés pour amener l'enfant à exprimer ses sentiments. En conséquence, cette relation de soutien n'améliore pas la qualité de l'expérience scolaire. Alvarez (1999) souligne l'importance des « influences subtiles » du message, surtout dans le cadre des relations d'aide, par exemple entre parent et enfant, enseignant et élève, psychothérapeute et patient. Il affirme que ces influences subtiles touchent le récepteur s'il existe une symétrie de pouvoir, c'est-à-dire une relation de compréhension et d'empathie qui préserve l'individualité des participants.

De son côté, Cyrulnik (2003) écrit : « Quand un enfant flotte trop près d'un prédateur, une simple main tendue devient un appui qui pourrait le sauver. Même un bavardage anodin constitue un événement qui peut modifier le cours de son existence. C'est souvent comme ça que les enseignants sont efficaces, autant que par le déversement de connaissances abstraites. Ils deviennent des tuteurs de résilience pour un enfant blessé quand ils créent un événement signifiant qui prend valeur de repère » (p. 93).

La gestion des conflits entre élèves constitue une autre difficulté présente au sein de l'école. Les enseignants, en particulier dans le secondaire, se disent impuissants à diminuer la fréquence de ces conflits. Certains enseignants du primaire tentent d'amener les élèves à réfléchir, et, en cas de conflit grave, convoquent les parents et le directeur. En général, ce sont les enseignants, aidés des parents, qui peuvent aider les enfants à trouver une solution à leurs problèmes.

« Les enseignants ont trop peu conscience de ce pouvoir qui leur est donné : [...] Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup,

expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour l'enfant » (Cyrulnik, 2003).

Cependant, il est nécessaire pour cela qu'enseignants et parents échangent davantage. Les enseignants indiquent que les problèmes des élèves sont, le plus souvent, liés à l'ambiance familiale. En effet, la plupart des familles sont désintégrées, en raison de problèmes de violence, d'alcoolisme ou de difficultés financières, et beaucoup de parents négligent leurs enfants. Selon les enseignants, les comportements des enfants sont sous l'influence de modèles parentaux inadéquats : dans un foyer caractérisé par un manque de repères, les enfants acquièrent de mauvaises habitudes difficiles à corriger. Une fois de plus, le système familial apparaît comme un facteur de risque qui influence la vie scolaire de l'enfant. Musito, Román et Gracia (1989) estiment que la structure, l'affection, la communication, la transmission de valeurs (relations intrafamiliales ou micro-systémiques) et les systèmes externes (dimensions sociale et écologique) déterminent le développement de l'identité chez l'enfant, et contribuent à une meilleure adaptation à l'école.

Selon les enseignants, les parents ne semblent pas suffisamment concernés par la formation et l'apprentissage de leurs enfants : ils ne se rendent pas aux convocations des enseignants lorsqu'un problème se produit, n'assistent pas aux ateliers que l'école prépare pour eux, ne soutiennent pas l'école dans la réalisation des activités éducatives, et ne posent pas de questions sur leurs enfants. Le degré de communication et d'interaction entre l'école et la famille est donc très faible.

Pour expliquer ce manque d'implication des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants, nous pouvons évoquer leur crainte de voir les enseignants douter de leurs capacités parentales ou d'exprimer les problèmes de leur enfant. Pour nous, l'engagement des parents dans l'éducation est essentiel car il favorise le développement de représentations claires chez l'enfant et renforce les compétences parentales. À cet égard, Auduc (2007) explique que la médiocrité de la relation entre parents et enseignants peut placer l'enfant face à une incohérence lourde de conséquences; celle-ci peut entraîner un déficit de stimulation et empêcher l'enfant de comprendre les valeurs essentielles régissant une vie harmonieuse en société.

Concernant le climat social scolaire, les enseignants et le personnel scolaire ne se font pas confiance et ne collaborent pas suffisamment. Quatre des six enseignants interrogés affirment

que le personnel ne travaille pas en équipe, et que le directeur ne soutient pas les actions et les décisions des enseignants. Le climat scolaire n'est donc pas à même de promouvoir la cohésion et la coopération entre le personnel à l'école. Ces résultats ne vont pas dans le sens des préconisations de Tardif et Lessard (1998), selon lesquels l'enseignement nécessite un travail d'équipe impliquant l'enseignant, ses collègues et le reste du personnel. Ici, l'absence de travail d'équipe nuit à la qualité de l'enseignement et à la réussite des élèves. Nous ne retrouvons pas non plus l'échange de points de vue, la coordination des pratiques et le partage des responsabilités qui rendent le climat scolaire positif et productif. Du plus, nous pouvons regretter les répercussions de ce climat social sur le taux de réussite des élèves qui, comme le montre notamment Gather Thurler (2000), est plus élevé dans les établissements où les enseignants coopèrent et considèrent l'amélioration des conditions de travail comme une tâche collective et non individuelle.

Analyse de la dimension « développement »

Dans l'analyse du développement d'activités scolaires liées aux apprentissages, la majorité des enseignants pensent que les débats, les vidéos et l'analyse d'expériences vécues promeuvent la participation des élèves. La cohésion de la classe dépend aussi du degré de participation pendant les activités de groupe. Le travail en équipe favorise fortement la socialisation, la collaboration et la tolérance chez les élèves. La majorité des enseignants inculquent au groupe des valeurs comme le respect, notamment envers les autres religions, le sens de la responsabilité et la tolérance à l'aide d'exemples concrets tirés de cas réels ou imaginaires.

Concernant les activités culturelles, artistiques et intellectuelles hors programme scolaire, il ressort des entretiens que l'école ne les promeut pas suffisamment. Les raisons en sont doubles : d'une part, les parents et l'école manquent de moyens, et, d'autre part, le directeur et les enseignants n'accordent pas beaucoup d'importance aux visites d'usines, de théâtres, de musée… Les enseignants se concentrent sur le programme scolaire, au détriment d'activités hors programme. Ils organisent néanmoins une fois par semaine des ateliers sur des thèmes psychoaffectifs, mais ils sont mal formés et informés pour animer ces ateliers qui ne sont pas structurés, provoquent des confusions, et ne répondent pas aux besoins des élèves. De plus, ces ateliers, nommés « tutorat », sont très souvent dédiés à d'autres fins, par exemple à la correction des copies. La présence de professionnels spécialisés dans le domaine psychoéducatif pourrait

permettre d'améliorer ce dispositif et d'aider les enseignants à mener à bien l'animation de ces ateliers.

Analyse de la dimension « organisation »

La troisième dimension prise en compte dans nos entretiens renvoie à l'organisation, plus précisément à l'établissement et au contrôle des règles. La plupart des enseignants, le directeur et l'ensemble du personnel scolaire ne se montrent pas stricts envers les enfants irrespectueux des règles, par crainte d'une plainte de ceux-ci auprès de leurs parents ou du Bureau Municipal de l'enfant et de l'adolescent (DEMUNA). Par conséquent, il reste difficile de faire respecter les règles. À cet égard, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) affirment que les enseignants sont partagés entre deux attitudes contradictoires : celle qui consiste à envisager les parents comme des partenaires potentiels et celle qui se limite à se méfier d'eux. Nous pensons que cette attitude paradoxale s'explique du fait qu'ils ont peur « […] peur d'être jugés sur leurs méthodes et leurs compétences, peur de se faire agresser tant physiquement que verbalement, peur d'être dépourvus face à des interrogations de parents, peur d'être interpellés sur des problèmes institutionnels non résolus, peur d'être pris à partie devant les collègues en conseils de classe ou lors des réunions de parents, peur de ne pas pouvoir se justifier face à des critiques sur les réformes pédagogiques, peur de laisser paraître leurs propres interrogations, peur de ne pas conduire l'entretien professionnellement, peur de la contestation des parents face à une sanction, peur de blesser les parents en énonçant des choses difficiles à entendre sur leur enfant ». (p. 58)

La crainte de l'agression physique ou verbale revient dans trois entretiens. Nous pensons qu'il est donc important de rétablir une relation entre enseignants et parents, en prévoyant davantage de moments et de stratégies de communication. Selon Tardif, Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud (2007), de nombreuses recherches montrent qu'un dialogue constant entre parents et enseignants permet un meilleur apprentissage des jeunes et amplifie leur réussite. Cela implique de ne pas convoquer les parents que lorsqu'il y a une difficulté mais de les inviter à venir parler de leur enfant dans un climat de coopération, les uns s'appuyant sur les autres, entre les familles et l'école. « Il faut passer d'une situation de défiance à une relation de confiance ». (p. 63)

Pour ce qui est des modifications régulières des règles par le ministère de l'éducation, l'école devrait informer les enseignants en début d'année de la nouvelle réglementation et du système scolaire en vigueur. À leur tour, les enseignants devraient être en mesure de communiquer ces

informations aux parents et aux élèves afin d'éviter tout désaccord et malentendu.

Au final, nous constatons un manque de cohérence parmi les enseignants, qui se contredisent, et ne font pas l'effort d'une concertation sur les punitions à donner aux élèves. Des enseignants n'osent pas imposer de règles, alors que d'autres réagissent fermement face aux comportements déviants. Pour éviter de contrôler eux-mêmes les règles, certains délèguent même cette responsabilité aux élèves. Une fois de plus, le manque de communication entre enseignants peut causer de la confusion chez les élèves. Toutes les craintes évoquées montrent l'importance de la communication, de l'organisation, du développement par l'enseignant, d'activités complémentaires, et surtout de la formation continue de celui-ci, en particulier dans les techniques de communication et les aspects psychoaffectifs des enfants.

Chapitre XII. Analyse et interprétation des résultats des groupes de discussion

Pour l'analyse du contenu, nous avons d'abord transcrit les vidéos des trois groupes de discussion, pour ensuite utiliser la technique qualitative et interpréter les réponses des élèves dans chacune des catégories et sous-catégories : (1) ressources affectives : attachement, (2) ressources cognitive-sociales : sociabilité, (3) ressources volitives : projections dans le futur et (4) ressources environnementales : sécurité et stabilité (voir tableau N° 18).

12.1 Résumé et analyse du premier groupe de discussion

Nous allons commencer par le groupe de discussion des enfants de huit et neuf ans. Les prénoms des participants ont été numérotés pour faciliter l'interprétation de leur discours. Les participants sont :

1 Rocio Lis 4 Rocio Z.

2 Cristian 5 Mishel

3 José 6 Luis

« Histoire d'Anita » : **Est- ce que tu penses qu'Anita était heureuse ? Pourquoi ?**	
1	« Non, parce qu'elle ne voit pas ses parents. »
2	« Non, car ses parents ne passent pas de temps avec elle et son père est alcoolique. »
3	« Non, elle est triste.»
4	« Mais elle a sa grand-mère.»
5	«Non, car sa maman la laisse toute seule et elle se sent abandonnée.»
6	Il fait un signe pour dire qu'il ne veut pas parler.

Qui est la personne la plus importante pour Anita ? Pourquoi ?	
1	« Sa grand-mère car elle reste avec Anita quand ses parents ne sont pas à la maison. »
2	« Ses parents sont importants. »
3	« Sa grand-mère car elle cuisine et lui donne à manger. »
4	« Oui, sa grand-mère prend soin d'Anita. »
5	« Sa grand-mère est avec elle. »
6	« Sa grand-mère et sa mère, tous. »

Et pour toi ? Pourquoi ?	
1	« Ma sœur car elle m'aime. Elle m'aide à faire mes devoirs et révise mes cahiers quand j'ai fini mes devoirs, et si j'ai eu des difficultés, elle me donne des explications. Je l'aide aussi quand elle me le demande. »
2	Il n'a pas voulu répondre.
3	« Ma mère m'aime. »
4	« Mon père est gentil avec moi.»
5	« Mon père et ma sœur m'achètent tout ce que je veux et ils m'aiment. »
6	« Mon frère car il joue avec moi et m'aide toujours. »

Ressources cognitives/sociales: sociabilité

Comment fais-tu pour te faire des amis ?	
1	« J'ai des amies ici et dans mon quartier aussi. »
2	« Je joue avec les amis, c'est tout. »
3	« J'aime jouer avec mes amis de l'école. »
4	« S'ils ne me dérangent pas, qu'ils ne me frappent pas, ils sont mes amis. »
5	« Je joue avec Rocio à la piscine. »
6	« Mon frère est mon ami, je joue avec lui au football. »

Ressources volitives: Projection dans le futur

Comment tu imagines ta vie dans le futur ?	
1	« Je serai une belle demoiselle qui a beaucoup d'argent. »
2	« Comme un joueur de football très célèbre. »
3	« J'irai à l'université et après je trouverai un travail. »
4	« J'aurai des enfants et une jolie maison. »
5	« Moi aussi j'aurais une belle maison. »
6	« Je serai comme mon père, un chauffeur de camion. »

Ressources environnementales : sécurité et stabilité identitaire

De quoi a-t-on besoin pour nous sentir sûrs ?	
1	« De l'amour de notre famille. »
2	« D'avoir une famille et une maison »
3	« De manger, de dormir, de venir à l'école et d'une famille. »
4	« De parents qui nous protègent et d'une maison. »
5	« D'être heureuse, de la famille. »
6	« On a besoin d'une maison et de manger et de nos parents. »

<u>Analyse du contenu du premier groupe de discussion</u>

Ressources affectives : l'attachement

Les élèves de huit et neuf ans donnent beaucoup d'importance à la présence des parents. Cependant, dans la histoire d'Anita, ils perçoivent la grand-mère comment une figure essentielle en raison du temps qu'elle passe avec Anita et de la protection qu'elle lui donne.

Les élèves associent l'idée d'abandon, de solitude et de tristesse à l'absence des parents. Pour eux, la personne la plus importante est celle qui les aime, qui prend soin d'eux, qui les traite bien, qui prépare à manger pour eux et qui les aide dans leurs devoirs.

Ressources cognitives/ sociales : la sociabilité

Les élèves répondent à la question de savoir comment on se fait des amis en disant ce qu'ils font avec eux. Ils pensent que l'on peut se faire des amis par le fait de jouer ensemble, de bien s'entendre, de ne pas se déranger et de ne pas se frapper. Pour les élèves, il est facile de se faire des amis à l'école et dans le quartier.

Ressources volitives : projection dans le futur

La majorité des élèves veut devenir des personnes productives et avoir une bonne situation économique. Les filles s'imaginent jolies et propriétaires de belles maisons et les garçons pensent plutôt à leur carrière et à la célébrité.

Ressources environnementales : sécurité et stabilité identitaire

Les enfants expriment leurs besoins d'amour et de protection pour se sentir sûrs. Ils affirment qu'avoir une maison et une famille les rassure.
Aller à l'école, étudier, dormir et manger sont les activités qui leur donnent de la sécurité.

12.2 Résumé et analyse du deuxième groupe de discussion

Le deuxième groupe est constitué d'élèves âgés de dix et onze ans. Les prénoms des participants sont numérotés pour faciliter le résumé et la codification :

1 Moises	3 Fabrizio	5 Peter
2 Maria	4 Nicole	6 Yaritza

Observations générales

Les enfants de ce groupe ont l'air plus triste que les autres et leurs histoires confortent cette impression. De plus, leur enseignante est peu active et démotivée. Par conséquent, ils manquent de soutien affectif aussi bien à l'école qu'à la maison.

Ressources affectives : l'attachement

« Histoire d'Anita » : est- ce que tu penses qu'Anita était heureuse ? Pourquoi ?	
1	« Non, car son père buvait de l'alcool et détruisait tout, et elle devait toujours nettoyer et ranger. »
2	« Non, elle est triste. »
3	« Non, ses parents lui manquent. »
4	« Non, car ses parents sortent très tôt de la maison et elle reste toute seule. »
5	« Anita se sent seule quand ses parents sont au travail. »
6	« Elle se sent non protégée. »

Qui est la personne la plus importante pour Anita ? Pourquoi ?	
1	« La grand-mère prend soin d'elle. »
2	« La grand-mère car elle l'aidait. »
3	« La grand-mère parce qu'elle était vieille. »
4	« La grand-mère prenait soin d'Anita. »
5	« La grand-mère gardait Anita quand ses parents étaient au travail. »
6	« La grand-mère car elle ne partait pas et Anita ne se sentait pas seule. »

Et pour toi ? Pourquoi ?	
1	Il ne veut rien dire.
2	« ma maman est la plus importante car mon père est mort. »
3	« mon père, qui prend soin de moi depuis que ma mère a quitté la maison.»
4	« toute ma famille est importante. »
5	« mes parents… »
6	« ma sœur prend soin de moi. »

Ressources cognitives/sociales : sociabilité

Comment fais-tu pour te faire des amis ?	
1	« je ne sais pas. »
2	« je ne fais rien, on se parle en classe et on joue. »
3	Il rit et ne veut pas parler.
4	« j'ai des amies plus âgés, mais… pas ici, ce sont des amies du quartier, parfois je joue au volleyball avec elles et elles me prêtent des choses. »
5	« les garçons de la classe sont mes amis, on passe du temps ensemble. »
6	« Maria est mon amie » - elle rit - « on sort ensemble a la récréation. »

Ressources volitives : projection dans le futur

Comment tu imagines ta vie dans le futur ?	
1	« jouer au foot… »
2	« une bonne étudiante pour devenir un professeur d'anglais. »
3	« avoir une profession et un travail. »
4	« étudier à l'université pour être une professionnelle. »
5	« travailler comme policier. »
6	« j'imagine que je serai musicien, je veux chanter. »

Ressources environnementales : sécurité et stabilité identitaire

De quoi a-t-on besoin pour nous sentir sûrs ?	
1	« être des personnes honnêtes. »
2	« s'accepter comment on est. »
3	« être de bons élèves. »
4	« avoir de la confiance. »
5	« être solidaires. »
6	« avoir une bonne estime de soi. »

Analyse du contenu du deuxième groupe de discussion

Ressources affectives : l'attachement

Les élèves pensent que l'absence des parents attriste les enfants car ils se sentent non protégés.

Un enfant impute le désordre, la destruction et son sentiment de culpabilité à l'alcoolisme de ses parents. De plus, les enfants affirment qu'Anita (histoire) se sent obligée de ranger le désordre laissé par son père ivre.

Concernant l'histoire, les enfants affirment que la grand-mère est très importante dans la vie d'Anita parce qu'elle prend soin d'elle et l'aide quand ses parents sont au travail. La grand-mère était une figure « stable » car elle ne partait pas, elle restait toujours avec Anita.

Les enfants considèrent que la grand-mère est importante car elle est vielle. Il est très fréquent que les enfants vulnérables veuillent prendre soin de personnes plus faibles qu'eux. C'est une façon de donner l'attention qu'eux-mêmes demandent.

Une majorité d'élèves estime important d'avoir un adulte qui s'occupe d'eux.

Ressources cognitives/sociales : la sociabilité

Les élèves considèrent que l'amitié commence par des jeux et des conversations entre copains. Ils se font des amis à l'école ou dans le quartier pour s'amuser ensemble.

Ressources volitives : projection dans le futur

Les enfants veulent étudier, décrocher un diplôme et trouver un travail, mais ils s'intéressent aussi à la musique et aux sports.

Ressources environnementales : sécurité et stabilité identitaire

Les élèves disent qu'ils se sentent sûrs d'eux-mêmes quand ils s'acceptent et s'aiment comme ils sont. Le fait d'être de bons élèves et d'adopter un comportement solidaire et honnête leur donne plus de confiance.

12.3 Résumé et analyse du troisième groupe de discussion

Le troisième groupe est constitué d'élèves de douze ans.

1 Dalia	4 Ester
2 Frankie	5 Guinela
3 Angelo	6 Noé

Ressources affectives : l'attachement

« Histoire d'Anita » : est- ce que tu penses qu'Anita était heureuse ? Pourquoi ?	
1	« Non, le fait d'être seule avec sa grand-mère, ce n'est pas la même chose; en plus si la grand-mère meurt, Anita sera vraiment seule. »
2	« Non, car elle n'avait pas l'attention ni l'amour de ses parents, ils ne sont jamais là… De plus, elle n'avait ni frères ni sœurs. »
3	« Non, elle n'a pas ses parents près d'elle; de plus, son père boit beaucoup, elle doit avoir la haine et se sentir triste. »
4	« Ses parents sont toujours loin d'elle. »
5	« Le vrai amour, c'est celui des parents. »
6	« Non, elle ne voit pas ses parents car ils partent travailler tôt et reviennent tard, alors elle ne passe pas de temps avec eux. »

Qui est la personne la plus importante pour Anita ? Pourquoi ?	
1	« Ses parents et sa grand-mère, ils sont sa famille. »
2	« Sa maman bien sûr, son papa est soûl. »
3	« Sa maman, elle passe au moins le weekend avec elle. »
4	« Sa mère et sa grand-mère prennent soin d'elle de toute façon. »
5	« Sa mère et sa grand-mère, les deux s'occupent d'Anita. »
6	« Ses parents, ils travaillent pour lui donner à manger et de l'argent pour étudier. »

Et pour toi ? Pourquoi ?	
1	« Ma mère et mes sœurs, mon père travaille loin et je ne le vois pas souvent. »
2	« Ma mère est très importante pour moi et mes frères, elle s'inquiète pour nous tous. »
3	« Ma maman, elle prend soin de moi et de la famille. »
4	« Ma maman aussi mais elle n'est plus ici, elle est morte quand j'étais petite, j'ai encore des souvenirs d'elle. »
5	« Mes parents. Je m'entends bien avec mon père et parfois avec ma mère, mais tous les deux sont importants. »
6	« Ma grande sœur est importante pour moi, ma mère travaille dans une autre ville et c'est ma sœur qui m'aide toujours. Mon père revient seulement le soir et parfois il doit rester au travail toute la nuit. Il travaille dans un hôtel. »

Ressources cognitives/sociales : sociabilité

Comment fais-tu pour te faire des amis ?	
1	« Je demande son nom et après on commence à parler. Si la fille ou le garçon est sympa, alors il devient mon ami. »
2	« À l'école, c'est facile de se faire des amis car il suffit d'étudier dans la même classe. »
3	« Parfois c'est facile, parfois pas, tout dépend du moment; par exemple, à la récréation, pour faire un match de foot, on a besoin de deux équipes et on appelle tous les garçons et on joue ensemble. »
4	« C'est pas facile si l'autre fille ne veut pas être ton amie. »
5	« Je ne sais pas… on parle et après…on devient amis. »
6	« Je suis ami de Franky depuis que j'ai six ans, on s'entend bien et on rigole beaucoup. »

Ressources volitives : projection dans le futur

Comment tu imagines ta vie dans le futur ?	
1	« Je serai grande, je serai une bonne étudiante et j'aurai un petit ami (rire). »
2	« Je serai un adolescent avec beaucoup d'amis mais je serai le meilleur de tous. »
3	« Je vais finir l'école puis je verrai si je vais travailler ou étudier à l'université. »
4	« Je vais travailler pour aider ma famille. »
5	« Je vais étudier le droit à l'université. »
6	« Je voudrais être un bon architecte pour travailler avec mon frère qui travaille dans la construction des maisons. »

Ressources environnementales : sécurité et stabilité identitaire

De quoi a-t-on besoin pour nous sentir sûrs ?	
1	« D'avoir une famille et Dieu. »
2	« On dépend seulement de soi-même, on se donne de la confiance et de la sécurité. »
3	« Pour les adultes, le travail et pour nous, être de bons élèves. »
4	« N'être pas seul, être avec la famille. »
5	« Que les parents nous soutiennent. »
6	« Que tout aille bien. »

Analyse du contenu du troisième groupe de discussion

Ressources affectives : l'attachement

Les élèves pensent que l'amour des parents ne peut pas être remplacé par celui de la grand-mère. L'attention et l'amour des parents envers Anita sont très importants pour elle. Elle est donc triste de ne pas voir ses parents et elle ressent de la haine envers son père qui boit beaucoup. Les parents ne passent pas de temps avec elle à cause du travail. Ils partent tôt le matin et reviennent tard quand Anita dort. Selon les élèves, elle se sent d'autant plus seule qu'elle n'a pas de frères et sœurs.

Les personnes les plus importantes pour Anita sont sa mère et sa grand-mère. La mère passe le weekend avec elle et sa grand-mère prend soin d'elle en l'absence des parents. Certains élèves pensent que les parents sont les plus importants car, grâce à eux, ils peuvent manger et aller à l'école.

Pour la plupart des enfants, la mère constitue une figure d'attachement car c'est la personne la plus proche des enfants et elle prend soin de la famille. Même lorsque la maman est décédée, l'idée de protection est présente dans les souvenirs. Il arrive parfois que la grande sœur aide et soutienne l'enfant et devienne la personne à laquelle l'enfant est le plus attaché.

Ressources cognitives/sociales : la sociabilité

Les enfants considèrent que, pour se faire des amis, il est nécessaire d'être sympa, de partager et de jouer. La recréation est un bon moment pour se faire des amis. Parfois, ce n'est pas facile si l'autre ne veut pas être ton ami. Le temps depuis lequel les enfants se connaissent et le fait d'étudier dans la même classe favorisent l'amitié.

Ressources volitives : projection dans le futur

La majorité des enfants aspirent à une vie productive. Ils veulent étudier à l'université et travailler. La vie sociale est aussi importante. Certains élèves veulent travailler pour soutenir leur famille financièrement et exercer le même métier que leurs grands frères.

Ressources environnementales : sécurité et stabilité identitaire

Les élèves pensent que le fait d'avoir un travail rassure les adultes de la même manière que le fait d'être de bons élèves donne de la sécurité aux enfants. Ils soulignent l'importance d'avoir une famille, de croire en Dieu et d'avoir des parents qui les soutiennent. De plus, le fait de savoir que tout va bien leur donne de la confiance.

12.4 Conclusions des groupes de discussion

En général, les élèves donnent beaucoup d'importance à l'attachement, à la protection, à la présence des parents et au temps que ceux-ci passent avec eux. Ils associent l'idée d'abandon, de solitude et de tristesse à l'absence des parents. La personne la plus importante pour la majorité d'entre eux, c'est celle qui les aime, qui prend soin d'eux, qui les traite bien, qui prépare à

manger pour eux, qui les aide à faire leurs devoirs et qui ne part jamais. Ils affirment que c'est très important d'avoir une personne cohérente dans la vie qui prend soin d'eux, qui reste toujours à leur côté et qui les aide quand les parents sont au travail.
Pour la plupart des enfants, la mère constitue la première figure d'attachement car c'est la personne la plus proche d'eux et elle prend soin de la famille. Même lorsque la maman est décédée, l'idée de protection est présente dans les souvenirs. Il arrive parfois que la grande sœur aide et soutienne l'enfant et devienne la personne à laquelle l'enfant est le plus attaché.
Les enfants les plus jeunes (8 ans) considèrent que la grand-mère est importante car elle est vieille. Il est très fréquent que les enfants vulnérables veuillent prendre soin des personnes plus faibles qu'eux. C'est une façon de donner l'attention qu'eux-mêmes demandent.
Les élèves les plus âgés (11 et 12 ans) pensent que l'amour des parents ne peut pas être remplacé par celui de la grand-mère. Certains élèves pensent que les parents sont les plus importants car, grâce à eux, ils peuvent manger et aller à l'école.

Un enfant impute le désordre, la destruction et son sentiment de culpabilité à l'alcoolisme de ses parents. De plus, les enfants affirment que ce sont parfois eux-mêmes qui se sentent obligés de ranger le désordre laissé par le père ivre. Ils disent aussi que les enfants peuvent parfois ressentir de la haine envers les pères qui boivent beaucoup. Ils affirment également que les parents sont absents à la maison et ne passent pas de temps avec eux à cause de leur travail; il est donc important de pouvoir compter sur la compagnie des frères et des sœurs.

La sociabilité dans l'école primaire constitue une ressource importante pour la construction de la personnalité de l'enfant. Les élèves considèrent que l'amitié commence en jouant et en conversant entre copains. Ils se font des amis à l'école ou dans le quartier pour pouvoir s'amuser ensemble. Ils pensent que l'on peut se faire des amis à condition de bien s'entendre, de se respecter et de ne pas se frapper. Il est donc nécessaire d'être sympa, de partager et de jouer. La récréation est un bon moment pour se faire des amis. Ce n'est pas facile si l'autre ne veut pas être ton ami, disent-ils. Le temps depuis lequel les enfants se connaissent et le fait de fréquenter la même classe favorisent l'amitié.

Les enfants envisagent leur futur d'une manière dynamique et productive; le fait d'imaginer leur avenir constitue une ressource volitive de projection. La majorité des élèves veulent devenir des personnes productives, étudier, aller à l'université, décrocher un diplôme, trouver un travail et

construire une bonne situation économique quand ils seront adultes. Les filles s'imaginent jolies et propriétaires de belles maisons et les garçons pensent plutôt à leur carrière et à la célébrité. La vie sociale, la musique et les sports sont aussi importants. Certains élèves veulent travailler pour soutenir leur famille financièrement et exercer le même métier que leurs grands frères.

Finalement, les besoins de sécurité et de stabilité identitaire sont liés à leur bien-être, à leur sentiment d'efficacité et à l'acceptation d'eux-mêmes. L'aspect matériel leur apporte aussi de la sécurité. La protection des parents et la présence de la spiritualité (religion) sont très importantes pour qu'ils se sentent sûrs.

Les enfants les plus jeunes (8 et 9 ans) expriment qu'ils ont besoin de l'amour et de la protection de leurs parents pour se sentir sûrs. Ils affirment que posséder une maison et une famille les rassure. De plus, aller à l'école, étudier, dormir et manger sont des activités qui leur donnent aussi de la sécurité.

Les élèves de 10 et 11 ans disent qu'ils se sentent sûrs d'eux-mêmes quand ils s'acceptent et s'aiment comme ils sont. Le fait d'être de bons élèves et d'adopter un comportement solidaire et honnête leur donne plus de confiance.

Les élèves plus âgés (12 ans) pensent que le fait d'avoir un travail rassure les adultes de la même manière que le fait d'être de bons élèves donne de la sécurité aux enfants. Ils soulignent l'importance d'avoir une famille, de croire en Dieu et d'avoir des parents qui les soutiennent. De plus, le fait de savoir que tout va bien leur donne de la sécurité.

12.5 Conclusions de la troisième partie Analyse des résultats

Nous avons divisé la troisième partie en trois chapitres qui expliquent les résultats des enquêtes, des entretiens et des groupes de discussion.

En général, les enquêtes nous donnent un aperçu, d'une part, des caractéristiques des élèves (âge, sexe, facteurs de risque issus de leurs familles) et, d'autre part, des perceptions des relations, en particulier le niveau de cohésion, d'expressivité et de conflit en classe. Les élèves ont aussi donné leur avis sur les activités scolaires et extrascolaires, et plus précisément le degré d'autonomie, d'action et de participation dans les activités intellectuelles, culturelles, sociales, récréatives, morales et religieuses.

Le traitement statistique de l'enquête n'a pas pu montrer de corrélation entre le sexe et le climat social. Cependant, nous pouvons signaler que les filles perçoivent les relations de manière plus

négative que les garçons. La majorité des garçons (46 %) considèrent positives les activités en classe. Finalement, les filles et les garçons qualifient de « moyenne » l'organisation et l'établissement des règles en classe et à l'école.

L'analyse des résultats des entretiens montre également que les thèmes auxquels les enseignants font le plus attention sont :

(1) les relations entre les élèves;

(2) la participation de la famille dans la communauté scolaire;

(3) les activités scolaires et périscolaires et;

(4) la satisfaction du travail des enseignants.

Concernant les relations entre les élèves, il existe des difficultés de communication et des problèmes de comportement, d'intimidation et de violence. Les élèves se montrent démotivés, angoissés et peu sûrs d'eux-mêmes. Le taux d'échec est élevé.

Les parents ne participent pas à la formation et l'apprentissage de leurs enfants. La majorité des enfants sont issus de familles désintégrées et souffrent, par conséquent, d'un manque de soutien affectif. Les relations entre les parents et l'enseignant sont mauvaises.

L'école ne promeut pas la réalisation d'activités périscolaires. Les enseignants doivent suivre le programme scolaire au détriment des autres activités éducatives. Ils ont des difficultés à faire respecter les règles et sont mal informés sur les nouvelles réglementations du système scolaire.

Les conditions de travail ne satisfont pas les enseignants, la collaboration et le travail d'équipe font défaut.

Les entretiens ont fait ressortir d'autres thèmes. Les enseignants manquent d'information et de formation dans le domaine psychoaffectif. Ils organisent parfois des ateliers sur des thèmes qu'ils maitrisent mal.

Dans l'analyse des résultats des trois groupes de discussion, nous avons pu remarquer deux aspects :

- Des différences d'intérêts et de besoins, fait qu'on s'explique par les différences d'âge (8 et 9, 10 et 11, et 12 ans)
- Des caractéristiques propres à chaque groupe (des groupes plus enthousiastes, plus timides, plus tristes).

Le premier groupe de discussion (8-9 ans) donne plus d'importance à :

- la présence des parents à la maison, le sentiment d'être accompagné, le fait de recevoir de l'attention, d'avoir quelqu'un qui les aide dans leurs devoirs et leur prépare à manger (besoin affectif);
- le fait de se faire des amis (besoin social);
- la situation économique des parents (besoin de projection dans le futur);
- le fait de pouvoir aller à l'école, de manger, de dormir, d'avoir une maison (besoin de sécurité et de stabilité identitaire).

Le deuxième groupe (10-11 ans) accorde plus d'importance à :

- la stabilité de la famille, la cohérence des parents et le sentiment de protection (besoin affectif);
- l'amitié et le partage entre copains (besoin social);
- les études supérieures, le fait de décrocher un diplôme et de trouver du travail (besoin de projection dans le futur);
- la bonne estime de soi, le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire (besoin de sécurité et de stabilité identitaire).

Le troisième groupe (12 ans) donne plus d'importance à :

- le temps de partage avec leurs parents (besoin affectif);
- le fait d'être sympa avec les amis, de bien se connaitre et de partager des activités (besoin social);
- une vie économiquement et socialement productive (besoin de projection dans le futur);
- le fait d'être de bons élèves, d'avoir une famille qui les soutient et de savoir que tout va bien (besoin de sécurité et de stabilité identitaire).

L'analyse des résultats nous donne une idée précise du climat social scolaire et des besoins psychosociaux des élèves. Nous voulons à présent proposer des pratiques éducatives qui pourront favoriser la capacité de résilience au moyen de la création de ressources psychosociales à l'école. Nous allons maintenant présenter la quatrième partie : pratiques psychoéducatives de la résilience.

Quatrième partie:

PRATIQUES PSYCHOÉDUCATIVES DE LA RÉSILIENCE

Introduction

Dans la quatrième partie de la thèse, nous allons reprendre les analyses des résultats de l'enquête, des entretiens et des discussions de groupe afin de proposer des pratiques psychopédagogiques qui, dans le cadre de l'enseignement primaire, contribuent à un climat social scolaire favorable et répondent aux besoins psychosociaux des élèves à risque pour favoriser leur résilience.

Les recherches en résilience nous ont montré qu'aussi bien les facteurs positifs externes (le climat social) que les facteurs internes (les ressources psychosociales) peuvent promouvoir la capacité à surmonter les traumas, à se reconstruire et à envisager un futur favorable.

Dans cette partie, nous allons donc présenter des pratiques psychopédagogiques qui tentent d'engager non seulement les enseignants et le personnel scolaire, mais aussi les parents et la communauté.

Dans un premier temps, nous allons décrire l'environnement scolaire et identifier les besoins en tenant compte, d'une part, des perceptions des enseignants à l'égard des élèves, du système familial et des conditions de travail à l'école, et de l'autre, des perceptions des élèves vis-à-vis de l'école et de la famille.

Dans un deuxième temps, nous allons exposer les lignes psychopédagogiques sur lesquelles les pratiques vont se baser et les conceptions qui dirigent les propositions. Finalement, nous proposerons des pratiques concernant la salle de classe et l'école, concernant l'école et la famille et concernant les parents et l'enfant.

Ces pratiques ne peuvent pas s'appliquer de la même manière dans tous les contextes. Elles doivent être adaptées aux conditions, au milieu socioéconomique et culturel spécifiques.

Chapitre XIII : Pratiques scolaires et climat social

Ce sont trois écoles situées dans des zones défavorisées d'Arequipa (Pérou). Chacune accueille environ 320 élèves de niveau élémentaire (élèves de 6 à 12 ans) et secondaire (élèves de 13 à 17 ans). Ces écoles sont des institutions publiques qui reçoivent une subvention dérisoire de l'État péruvien, destinée à l'achat de matériel didactique et à l'entretien de l'infrastructure. Cependant, certaines institutions publiques locales offrent aux élèves des cahiers, des livres et des petits déjeuners gratuits. L'infrastructure des écoles est simple. Chacune compte une douzaine de salles de classe et une salle informatique qui contient entre sept et dix ordinateurs. Les trois écoles, possèdent une cour intérieure entourée de salles de classe et une cour latérale pour la pratique de sports. Il n'y a pas de zone verte.

Les caractéristiques des élèves

Notre échantillon comporte 109 élèves âgés de 9 à 12 ans. 58 % de garçons contre 41 % de filles. Le facteur de risque le plus commun, 39%, est la négligence et l'abandon, environ 19 % souffrent de violences, 11 % ont des parents alcooliques, 9% vivent dans la pauvreté ou les parents sont au chômage, et 5% ont souffert d'abus sexuels. Leur situation économique et sociale est donc difficile. La majorité des élèves ont des difficultés scolaires et des problèmes de comportement.

Les caractéristiques des enseignants et du personnel scolaire

La majorité des enseignants a dépassé l'âge de 50 ans et ils possèdent plus de 17 ans d'expérience dans l'enseignement. Il faut souligner que les postes dans les écoles publiques sont occupés surtout par des personnes âgées tandis que les postes dans les écoles privées sont davantage détenus par de jeunes enseignants. Le directeur de l'école part à la retraite l'année prochaine (2015) et il n'est pas très motivé à changer les habitudes. L'assistante scolaire a 45 ans mais elle se dit insatisfaite de son milieu de travail.

13.1 Pratiques scolaires et climat social perçus par les enseignants et le personnel scolaire

Nous avons analysé les entretiens menés avec les enseignants et le personnel scolaire et nous avons identifié certains problèmes concernant les valeurs et les normes attachées à la vie

scolaire, au système familial et aux conditions de travail à l'école. Nous avons remarqué dans leurs déclarations la répétition de certaines situations et la description de difficultés aussi bien avec les élèves qu'avec les familles et les collègues de travail.

Malgré des efforts soutenus, les écoles défavorisées ont encore des obstacles à franchir pour que l'enfant à risque s'engage sur la voie de la réussite académique et sociale. Parmi les obstacles que nous avons observés figure le sentiment de découragement et d'impuissance du personnel scolaire face à la réalité familiale de certains élèves. Le personnel scolaire se demande comment un enfant peut surmonter la violence, le désarroi, le manque d'affection et réussir sa scolarité. Il est également confronté au manque d'intérêt des parents vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants et à des conditions de travail qu'il juge insatisfaisantes.

Les enfants à risque sont des enfants souffrant de nombreux problèmes. Ils arrivent à l'école avec des blessures et il est difficile pour l'enseignant de les amener à coopérer ou même de communiquer avec eux. Les enfants rencontrés dans le cadre de notre recherche sont des enfants exposés à une vie stressante. Ils connaissent des difficultés affectives, de la négligence et de la violence parentale et un faible niveau économique.

- **Difficultés concernant les valeurs et normes des élèves**

Les enfants issus de milieux défavorisés bénéficient rarement d'un environnement propice à leur développement; ils sont donc très peu stimulés. Généralement, cette situation résulte de l'absence des parents (qui travaillent beaucoup), de leur faible niveau d'éducation et de leur inaptitude à remplir la fonction de médiateurs pour l'apprentissage. Les abus et négligences de toutes sortes sont fréquents dans le foyer.

Les élèves n'ont pas confiance en eux-mêmes et maintiennent une grande distance affective vis-à-vis des autres. Ils éprouvent des difficultés relationnelles qui provoquent des problèmes de comportement et de violence. En général, les enfants de milieux défavorisés connaissent plus de problèmes d'ordre personnel, familial et social que les autres enfants. Il semble en effet que la composante affective familiale ait un effet significatif sur les relations à l'école et sur le savoir.

Les relations enseignants-élèves que nous avons observées dans le cadre de notre travail sont plutôt négatives. Les élèves se montrent tristes, démotivés voire angoissés, et l'enseignant ne peut rien faire pour les encourager à se sentir mieux car ils n'osent pas exprimer leurs sentiments. Ils restent silencieux, sont mécontents d'eux-mêmes et parfois même agressifs.

Selon Lamarre et Colbs (2001), la relation enseignant-élève est plus négative quand il s'agit d'enfants en difficulté scolaire et sociale que lorsqu'il s'agit d'enfants sans difficulté.

Les mauvaises relations entre enseignants sont à l'origine de l'échec scolaire et de l'absentéisme. À cet égard, Lafortune et Mongeau (2002) expliquent « qu'il s'agit dès lors non pas d'entretenir avec les élèves un rapport fondé exclusivement sur l'affectivité mais de s'appuyer sur l'affectif pour construire explicitement des formes de médiations entre les élèves et le savoir » (p. 163). Les pratiques enseignantes qui impliquent la composante affective dans leurs relations favorisent l'estime de soi et le sentiment d'efficacité de l'élève, parce que le rapport au savoir ne se construit pas seulement au niveau cognitif : il y a aussi une composante affective qui fait appel à la construction de soi, à l'image et au sentiment d'auto-efficacité.

Dans le même sens, Bissonnette (2006) observe que les enfants défavorisés, pour se sentir efficaces, ont besoin de plus de louanges que les autres et de plus d'encouragements pour les efforts qu'ils fournissent. En effet, les élèves de milieux défavorisés ont en général une image plus négative d'eux-mêmes et il est efficace de les encourager, d'essayer de les motiver et de minimiser les critiques négatives (Duru-Bellat, 2001).

Un climat scolaire bienveillant, l'absence de critiques négatives et culpabilisantes, et des pratiques orientées vers les besoins psychosociaux de l'élève favorisent le développement du potentiel tout en stimulant l'apprentissage.

- **Difficultés concernant les valeurs et normes du système familial des élèves**

Il est impossible d'éduquer et de former lorsqu'il existe un tel décalage entre les réalités vécues par les enfants défavorisés dans l'institution scolaire et celles vécues dans la famille. La participation des parents dans l'éducation de leurs enfants et la coopération famille-école sont des facteurs associés à la réussite scolaire.

Les parents ne semblent pas suffisamment impliqués dans la formation et l'apprentissage de leurs enfants. Ils ne se rendent jamais à l'école, même quand ils y sont convoqués, n'assistent pas aux ateliers préparés par l'école à leur intention et ne s'entendent pas toujours très bien avec les enseignants. « La participation scolaire est multidimensionnelle et renvoie à la participation aux activités et aux programmes d'éducation à l'école et au processus de décision et de gestion de l'école, à la valorisation de l'école par les parents et à leurs attentes face à la réussite scolaire, à

l'aide effective et au soutien apportés à la maison, à la supervision des activités scolaires » (Pena, 2008).

Dubet (1997) explique que « le malentendu entre l'école et la famille se situe à différents niveaux et fréquemment ce sont les représentations qui peuvent être différentes en ce qui concerne le rôle de l'école et le sens des apprentissages ». À cet égard, Martinez (2004) affirme que « les malentendus individualistes se dissipent autour du défi de comprendre l'émergence de l'élève, comme *sujet* (ou mieux comme *personne*) grâce à une relation éducative structurante avec l'adulte enseignant, dans et par les interactions que permettent les genres discursifs de l'école et des disciplines du savoir » (p. 5).

Nous avons observé que les problèmes résultent d'une confusion et d'un manque d'information sur les rôles de l'enseignant et des parents. Ces derniers croient parfois que l'école doit remplacer la famille dans l'éducation et la formation des enfants. Nous soulignons l'importance de l'implication des parents dans l'éducation : celle-ci favorise grandement les représentations claires de l'enfant et renforce le rôle de la famille. Mais, avant tout chose, aussi bien l'école que la famille doivent connaitre leurs rôles. Selon Crozier (2000), pour laisser le champ libre aux apprentissages des enfants et des élèves, il est important de passer du frontal, de la confrontation, du conflit de territoire, de l'accusation réciproque où l'on se renvoie sans fin la responsabilité, à un recentrement volontaire, permanent, sur ce qui est commun, l'intérêt de l'enfant et du jeune, l'intérêt de l'élève (p. 9).

En outre, de bonnes relations entre l'enseignant et les parents apprennent à l'enfant les valeurs essentielles de la vie en société. « Les élèves se trouvent à l'intersection de deux régimes d'interdépendance, le familial et le scolaire. Si les deux univers sont en complète dissonance, l'élève risque de se trouver dans une situation inconfortable peu propice à la réussite » […] La conséquence en est que les enfants ne savent pas utiliser les règles du jeu scolaire, telles que les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les formes scolaires de relations sociales et les types de comportements propres à l'école (Lahire, 1994, p. 18).

La majorité des problèmes des élèves sont liés à la famille; par conséquent, les enfants reproduisent à l'école les mauvaises habitudes de la maison. Nous pensons que, malgré les modèles familiaux négatifs, l'école peut réussir à créer des ressources qui favorisent de nouvelles trajectoires, mais pour ce faire, elle doit réussir l'adaptation de l'enfant à la culture scolaire. Il est donc important que les enseignants amènent leurs élèves à cette acculturation. Il faudra d'abord

vaincre l'idée que « l'école, c'est comme à la maison » et apprendre aux enfants d'autres habitudes et façons de voir les circonstances.

À cet égard, Tupin (2004) affirme que « Le processus d'acculturation doit se faire sans brutalité, sans rupture violente, sans mépris de la culture familiale qui provoqueraient une acculturation négative qui s'exprimerait sous la forme d'un rejet » (p. 30).

En conclusion, le manque de coopération école-famille et de participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants ne cause pas seulement l'échec, mais aussi des problèmes dans la vie sociale de l'enfant.

- **Difficultés concernant les valeurs et normes des conditions de travail à l'école**

Les conditions du travail ne satisfont pas les enseignants. La collaboration et le travail en équipe sont inexistants. Les enseignants ne se sentent pas soutenus par le directeur dans leurs décisions envers les élèves et les parents. Cela affecte leur engagement. Tupin, Lesard, Cormir et Valois (1982) expliquent que le vécu professionnel, en particulier les tâches et l'environnement de travail, est un facteur qui détermine la satisfaction des enseignants.

Si le personnel scolaire ne partage pas de vision commune pour la réalisation du projet éducatif, ni ne promeut la collaboration pour atteindre les objectifs de l'école, il est difficile de considérer l'école comme une institution éducatrice. Selon Etienne (2010) l'engagement, la participation et le travail conjoint du personnel d'éducation, de direction, des formateurs, des chercheurs et des institutions favorisent la réussite scolaire et l'action éducative.

Les écoles efficaces sont celles où les professionnels s'engagent à travailler en équipe et se soutiennent mutuellement.

Il est difficile de développer un esprit coopératif quand chacun travaille isolément dans une salle de classe; il est difficile d'élaborer des mécanismes de collaboration pour une équipe travaillant auprès d'une clientèle en difficulté quand il n'existe pas, à l'intérieur même de l'établissement, une philosophie orientée vers la collégialité (Lessard et Meirieu, 2008).

Par ailleurs, les enseignants éprouvent des difficultés à faire respecter les règles en classe. Les enfants apprennent pourtant les règles de la vie commune dès la maternelle : ils doivent participer à certaines activités ludiques et obéir aux directives de détenteurs d'autorité différents des parents. À l'école, ils doivent adopter des comportements attendus. L'élève doit non seulement assimiler des savoirs et savoir-faire, mais aussi exercer son métier d'élève, qui

comporte du conformisme autant que de la compétence. Dans ce sens, la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève doit d'abord viser la compréhension des règles de fonctionnement en classe. Gasparini (2000) affirme que « les règles qui parsèment et traversent la relation pédagogique dans les premières années du primaire relèvent le plus souvent de l'implicite et prennent une importance et des significations différentes selon le registre du quotidien visé » (p. 57).

Le même auteur explique que, lorsque l'élève apprend à avoir conscience de lui-même, il apprend aussi à être discipliné selon des règles d'exercice du pouvoir qui ne sont plus nécessairement ni uniquement à rappeler sous forme de règlement, de punitions ou de rappels à l'ordre.

L'apprentissage des règles à l'école est inséparable d'une certaine forme de contrainte qui pousse l'élève à intérioriser des repères nécessaires pour son adaptation et le développement de l'autonomie. Dans le tableau suivant, nous présentons un résumé des difficultés les plus récurrentes dans les entretiens avec les enseignants.

Tableau Nº 25: Perceptions des enseignants durant les entretiens

Valeurs et normes concernant le comportement des élèves	Valeurs et normes concernant le système familial des élèves	Valeurs et normes concernant les conditions de travail à l'école
Difficultés de communication entre élèves Problèmes de comportement en classe Élèves démotivés, angoissés et fâchés Échec scolaire Problèmes d'intimidation et violence Difficultés dans le système d'organisation de la discipline et des règles	Familles désintégrées Absence de soutien affectif et de communication entre parents et enfants Pas ou peu de participation des parents dans l'éducation des enfants Modèles parentaux inadéquats Pas ou peu de communication entre l'école et la famille	Absence de collaboration et de travail en équipe Absence d'engagement Conditions de travail qui ne satisfont pas les enseignants L'école ne promeut pas la réalisation d'activités périscolaires Il est obligatoire d'accomplir le programme éducatif au détriment des autres activités éducatives Difficulté des enseignants à faire respecter les règles par crainte que les élèves ne se plaignent auprès du bureau municipal de l'enfant et l'adolescent. Manque d'information sur les nouvelles règlementations du système scolaire en application.

13.2 Pratiques scolaires et climat social perçus par les élèves

Nous avons analysé les enquêtes afin de connaitre les perceptions des élèves des valeurs et normes propres à la classe et à l'école. Les élèves ont exprimé leurs sentiments et leurs pensées sur la relation avec leurs copains et l'enseignant, et sur le déroulement des activités en classe et à l'école.

- **Perceptions des valeurs et des normes en classe**

Les relations entre élèves sont parfois conflictuelles voire violentes. Plusieurs facteurs expliquent la violence chez les élèves, comme les caractéristiques individuelles, une situation familiale difficile, des difficultés avec les pairs et des problèmes à l'école. Les comportements violents apparaissent souvent bien avant l'adolescence; un enfant violent à l'adolescence l'était déjà pendant l'enfance.

À l'école primaire les comportements violents se manifestent sous forme de bousculades, d'accrochages, d'insultes verbales et surtout de vols. Tous les élèves ne présentent pas un comportement violent, mais ceux qui connaissent plus de problèmes familiaux se montrent généralement plus agressifs en classe.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les enseignants organisent des ateliers d'information sur des thèmes qu'ils ne maitrisent pas bien (par exemple : ateliers psychoaffectifs); il leur arrive même d'improviser, ce qui met en évidence leur manque de préparation. Par conséquent, ni l'enseignant ni les élèves ne prennent le cours au sérieux. La formation continue doit aider l'enseignant à exercer son métier dans les meilleures conditions, à développer ses connaissances et compétences professionnelles. Desjardins, Altet, Etienne, Paquay et Perrenoud (2012) mettent en évidence la notion de cohérence dans l'enseignement par moyen du développement de programmes d'amélioration en formation. De plus, la formation en psychologie de l'enfance et de l'adolescence est une nécessité absolue.

- **Perceptions des valeurs et des normes à l'école**

Les activités périscolaires n'occupent pas une place importante dans l'enseignement. Au contraire, les activités d'enseignement se limitent exclusivement à la transmission des savoirs scolaires et doivent être réalisées selon le programme scolaire.

Les élèves sont très intéressés par les activités culturelles, artistiques et sociales. Cependant, aux yeux des enseignants, ces activités périscolaires ne servent qu'à distraire les élèves du travail difficile et monotone de tous les jours. Certains enseignants craignent que l'attention portée aux découvertes culturelles ou artistiques puisse compromettre la réalisation des objectifs cognitifs et les apprentissages scolaires. Ils ne savent pas relier efficacement les apprentissages scolaires et les activités hors programme.

Il est évident que les activités scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme ennuyeuses et contraignantes et les activités périscolaires comme ludiques et épanouissantes. Les élèves préfèrent donc ces dernières. Mais ces activités périscolaires, en plus de distraire les élèves, peuvent aussi servir de complément à l'apprentissage académique à condition que l'enseignant planifie bien la transmission des savoirs et la combine efficacement avec les activités périscolaires. Bouveau et Rochex (1997) expliquent que « les projets extra scolaires ne sont pas toujours en rapport avec l'ordinaire de la classe et des apprentissages, et ne permettent donc pas toujours de renforcer la mobilisation cognitive des élèves » (p.70). C'est pourquoi il est important que l'enseignant sache établir des relations entre le savoir utilisé dans la vie quotidienne et le savoir construit en classe. Il faut souligner l'importance de programmer dans le projet scolaire des activités centrées sur le faire, la production et la rencontre avec le réel et le travail décontextualisé, (Freinet, 1946).

Les élèves accordent aussi beaucoup d'importance aux activités religieuses. Selon Walsh (2006), les facteurs psychologiques qui favorisent la résilience chez les enfants à haut risque sont l'affectivité, l'humour, une philosophie positive de la vie et les ressources spirituelles. Les enfants issus de milieux difficiles semblent plus réceptifs à la spiritualité car celle-ci peut donner du sens à leur vie quotidienne.

Le tableau suivant montre brièvement la façon dont les élèves perçoivent le climat social dans la classe et à l'école.

Tableau Nº 26: Perception du climat social des élèves mis en évidence dans les enquêtes

Valeurs et normes dans la classe	Valeurs et normes à l'école
Relations conflictuelles entre élèves Ils donnent de l'importance à l'organisation et à la planification des activités et des responsabilités**.**	Fort intérêt pour le développement d'activités périscolaires (culturelles, artistiques et sociales) Les élèves donnent de l'importance aux activités religieuses**.**

13.3 Pratiques scolaires qui répondent aux besoins psychosociaux chez les élèves

À partir des déclarations des élèves dans les groupes de discussion, nous avons dégagé des besoins psychosociaux spécifiques liés à l'école et à la famille.

- **Besoins liés à la famille**

Présence, acceptation et protection des parents ou d'un adulte attachant et cohérent

Étudiée initialement chez les bébés, la théorie de l'attachement explique que les liens affectifs entre l'enfant et la mère ont une base psychophysiologique. La survie du bébé dépend donc des soins de la mère et de l'amour qu'elle lui donne.

Entre huit et dix ans, les enfants développent leur estime de soi, sur la base de la façon dont ils définissent leur image et leurs compétences. Papalia (2008) explique que l'estime de soi à cet âge-là résulte de certains aspects de la vie familiale, tels que la compréhension et le soutien des parents (p. 326).

Bien qu'ils soient plus autonomes qu'à l'âge de six et sept ans ces enfants ont besoin de la présence et de la protection des parents. Les enfants vivent aussi à l'école une variété d'expériences et de situations, qui provoquent des inquiétudes et de la curiosité. Par conséquent, ils ont besoin de l'orientation, du soutien et de la cohérence de leurs parents.

La présence d'un adulte attachant dans la vie d'un enfant peut déclencher en lui une métamorphose positive (Cyrulnick, 2001). Dans le même sens, Vasconcelos (1983) affirmait que la présence d'une seule personne sécurisante dans la vie d'un enfant triste peut donner du sens à son existence durant toute sa vie, en apportant la sécurité et la protection nécessaires pour faire de l'enfant une personne heureuse.

Pourquoi la cohérence provoque-t-elle du respect et de l'autorité dans la relation parents-enfants ?

Parce que les enfants apprennent les formes de comportement en observant leurs parents. La cohérence facilite la modélisation des comportements efficaces et la structuration des cognitions solides chez l'enfant. Les élèves rencontrent des messages consistants qui peuvent les aider à construire du sens. Pour favoriser la cohérence chez l'élève, il doit exister un climat de collaboration entre les parents et entre l'école et la famille.

Sécurité et de protection matérielle

Les enfants disent se sentir sûrs quand leurs parents leur donnent une sécurité matérielle : le fait « d'avoir un toit », de « bien manger » et de « bien dormir ». De bonnes conditions environnementales assurent le bien-être des enfants.

Les parents ont l'obligation de fournir une protection matérielle à leur enfant (Convention européenne sur l'exercice des droits des enfants, 1996).

La satisfaction des besoins psychologiques et matériels de l'enfant favorise le sentiment de sécurité et de stabilité identitaire de l'enfant**.** Cette sécurité « extérieure », qui se vit dans une relation d'attachement stable et chaleureuse, s'intériorise chez l'enfant et devient peu à peu une sécurité intérieure et un sentiment de confiance (Abraham Maslow, 1972).

- **Besoins liés à l'école**

Se faire des amis

La socialisation de l'enfant à l'école est importante pour le développement de son affectivité et sa représentation de lui-même. En fait, au moyen de la socialisation, l'enfant va apprendre à penser et à sentir, et acquérir des règles, des valeurs et des manières de faire.

Dans notre recherche, nous avons laissé les enfants exprimer des significations en rapport avec leur socialisation. Ils ont évoqué l'importance de l'amitié et du partage avec leurs camarades. Les élèves plus jeunes représentent généralement la socialisation comme le fait de jouer ensemble, tandis que les élèves plus âgés pensent l'amitié comme une chose à deux : « Ce n'est pas facile si l'autre ne veut pas être ton ami ». Ils associent l'amitié à des valeurs déterminées comme le respect, la loyauté et la confiance.

Selon Osiek et Montandon (1997), l'expérience de socialisation des enfants à l'école dépend de la représentation qu'ils se font de la socialisation, des émotions qu'ils éprouvent en rapport avec le processus éducatif, des actions qu'ils entreprennent et les stratégies qu'ils élaborent au cours de leur socialisation.

Se projeter dans le futur

Les élèves ont exprimé le désir de réussir dans leur vie. Ils pensent que la réussite scolaire facilite l'accès aux études supérieures. Ils donnent de l'importance aux moyens économiques, au métier et à la carrière. Finalement, ils accordent de l'importance à la réussite sociale et à la reconnaissance.

L'enfant issu de milieux défavorisés peut rester enfermé dans son présent et ne pas envisager l'avenir par crainte d'être déçu. Le fait d'imaginer et d'anticiper est une manière de s'ouvrir au monde. La capacité de se projeter dans le futur est une caractéristique résiliente car elle révèle un regard positif vers l'avenir malgré les situations problématiques. Selon Oyserman (2015), enseigner aux élèves à associer ce qu'ils font aujourd'hui avec un avenir prometteur influence positivement leur réussite. Elle a aussi trouvé une association entre les résultats scolaires et la capacité des enfants à se projeter dans l'avenir et à se voir comme des adultes heureux et épanouis. Le tableau suivant montre les besoins psychosociaux que les enfants ont exprimés dans leurs déclarations dans le groupe de discussion :

Tableau Nº 27: Perception des besoins affectifs, sociocognitifs, volitifs et environnementaux des élèves mis en évidence durant les groupes de discussion

Besoins affectifs	Besoins sociaux et cognitifs	Besoins de projection dans l'avenir (volitifs)	Besoins de sécurité et de stabilité identitaire (environnementaux)
Présence et protection des parents Présence d'un adulte attachant, stable et cohérent Compagnie, acceptation et aide dans leur scolarité	Se faire des amis S'amuser sans violence Être autonome	Réussir sa vie académique Avoir des moyens économiques Être reconnu et célèbre Réussir socialement Avoir des loisirs Exercer le même métier que les parents	Satisfaire leurs besoins physiologiques (manger, dormir) Satisfaire leurs besoins matériels (maison) Aller à l'école, étudier Se sentir efficace et s'accepter soi-même Être de bons élèves Avoir une famille et croire en Dieu Savoir que tout va et ira bien, espoir

Chapitre XIV : Proposition de pratiques psychoéducatives à la résilience

14.1 Conceptions de la pratique psychopédagogique à la résilience

La pratique psychopédagogique est liée à la planification de processus éducatifs, qui inclut l'analyse de besoins, la fixation d'objectifs et l'évaluation, et cela afin d'améliorer l'action éducative. À cet égard, Frei-Huguenin (1956) affirme que l'action psychopédagogique est directement associée à l'analyse, à la planification, au développement et à la modification des processus éducatifs. La psychopédagogie propose entre autres le renforcement de capacités et le développement des potentialités dans l'enseignement. Elle se consacre à la formation et à la capacitation de l'enseignant et du formateur. De plus, elle s'ouvre aux contextes en dehors de l'école, tels que la famille et la communauté.

L'intervention psychopédagogique dans notre milieu est presque absente est très peu utilisée. La majorité des institutions éducatives font appel à des spécialistes tels que des enseignants, des psychologues, des assistants scolaires, des infirmières, etc. pour intervenir auprès des enfants. Cependant, l'intervention est fragmentée si les professionnels travaillent séparément, alors que le travail en équipe est l'un des objectifs de l'intervention psychopédagogique. Selon Mallet, J. (2003) les organisations apprenantes se fondent sur des groupes coopératifs et constituent des systèmes vivants ouverts et auto-éco-organisés. Dans ce sens, il est nécessaire de délimiter et de clarifier le champ d'action de chaque professionnel afin d'obtenir la complémentarité et le travail en équipe. À cette fin, et pour obtenir cette complémentarité, il est donc nécessaire de former le personnel éducatif dans les aspects psychologiques et éducatifs.

La psychopédagogie vise à orienter et accompagner les enfants durant toute leur scolarité. Elle explique aussi le développement de capacités facilitant l'acquisition de nouveaux apprentissages. Les enfants peuvent acquérir la capacité de faire face et de surmonter les problèmes à l'école, en optant pour une éducation holistique qui vise à créer des ressources psychoaffectives chez les enfants.

Le but de notre travail est de proposer des pratiques psychopédagogiques qui contribuent à développer la résilience chez les enfants. Pour ce faire, nous avons d'abord identifié les difficultés rencontrées par les enfants à l'école et dans la famille. Nous voulons que ces pratiques

provoquent une transformation à tous les niveaux et, par conséquent, que les dysfonctionnements de l'école deviennent des potentialités et au besoin des ressources. À cette fin, nous proposons des pratiques sur la base de pédagogies psychologiques capables de résoudre les dysfonctionnements et de répondre aux besoins.

Les pratiques serviront donc à orienter les processus éducatifs à l'école et dans la famille. Nous encourageons les enseignants à créer des ressources psychosociales chez les élèves. Les enseignants amèneront donc les élèves à interpréter leur réalité en travaillant la réflexion et le discernement. Et les élèves mettront en place des attitudes qui favorisent la résilience à l'école et dans leurs familles. Nous croyons que ces pratiques contribueront aussi à fournir la solution à certains problèmes identifiés et à prévenir d'autres problèmes. Du point de vue du développement, l'intervention psychoéducative crée et renforce des ressources affectives, sociocognitives, volitives et environnementales à l'école et dans la famille. Et, selon une approche systémique, la modification de certaines composantes du système implique la modification simultanée des autres composantes les unes par rapport aux autres et par rapport à l'environnement. Nous voulons encourager la participation active de la communauté dans l'éducation et la résilience des enfants défavorisés.

À ce stade, nous nous posons la question suivante :

- *Quelles pédagogies pourront répondre aux besoins des élèves et créer des ressources ?*

Dans le point suivant, nous allons exposer certaines pédagogies qui créent des ressources chez l'enfant.

14.2 Psychopédagogies créatrices de ressources

Dans notre recherche, nous identifions d'abord les besoins des élèves. Ensuite, nous réalisons une distinction entre les différentes pensées pédagogiques issues de théories psychologiques, ces pédagogies répondant aux besoins identifiés. Pour cela, nous prenons comme modèle l'approche de Pourtois et Desmet (2004) concernant les pédagogies et les besoins.

Nous avons associé la pédagogie humaniste, la pédagogie d'expériences positives et la pédagogie psychanalytique à la notion affective dans le développement de l'enfant, car celles-ci donnent de l'importance aux affects. Le courant psychologique humaniste initié par Rogers (1939) adopte une approche éducative axée sur l'enfant et sur le développement de son potentiel, en particulier le rapport entre l'affectivité et les apprentissages. Les humanistes mettent aussi

l'accent sur l'importance du climat d'acceptation et de confiance. Les expériences positives de l'enfant vont renforcer aussi l'attachement et peuvent servir comme pilier pour la construction de la résilience.

La pédagogie sociocognitive dialectique, ou interactive, renvoie à une confrontation entre pairs qui crée une image positive de soi dans ses relations avec les autres. Elle met aussi en évidence les communications et les relations dans les groupes sociaux. Nous associons cette pédagogie aux besoins sociocognitifs.

Les besoins volitifs, dont la projection dans le futur, la motivation et la considération, sont particulièrement satisfaits dans la pédagogie Freinet. Celle-ci évoque la stratégie du « chef d'œuvre », qui favorise une image positive de soi dans la mesure où l'élève va atteindre ses objectifs. La pédagogie du projet incite les enfants à se projeter dans le temps, à s'engager dans l'avenir. Les élèves se sentent investis d'une mission, ce qui les aide aussi à surmonter des difficultés et à atteindre leurs objectifs.

Pour répondre aux besoins environnementaux et de sécurité identitaire, Pourtois et Desmet (2004) proposent « la pédagogie institutionnelle, qui se centre sur l'analyse des structures du pouvoir pour arriver à créer de nouvelles structures, émanant de l'individu lui-même, un individu conscient et capable de gérer sa propre vie ». Ces pédagogies vont donc guider les pratiques qui seront proposées.

Dans le tableau suivant, nous présentons les pédagogies qui répondent aux besoins biopsychosociaux. À cette fin, nous reprenons notre schéma des besoins bio psychosociaux.

Tableau N° 28: Les pédagogies qui répondent aux besoins bio-psychosociaux

Affectifs	Attachement et sentiments filiaux	Pédagogie humaniste Pédagogie des expériences positives Pédagogie psychanalytique
	Affectivité et sexualité	
	Sentiments de spiritualité et de foi	
Cognitifs/sociaux	Aptitude ludique	pédagogie sociocognitive dialectique ou interactive
	Sociabilité et empathie	
	Autonomie	
Volitifs	Action	pédagogie Freinet pédagogie du projet
	Organisation et estime de soi	
	Projection dans le futur et motivation	
Biologiques/ matériaux	Sécurité identitaire	pédagogie institutionnelle sur l'analyse des structures du pouvoir
	Structure, analyse, attention sélective à l'environnement	
	Réalisme	

14.3 Formation continue chez les enseignants : comment devenir tuteur de résilience ?

Il est possible de conjuguer les constructions identitaire personnelle et professionnelle, c'est-à-dire, construire la résilience en soi-même pour ensuite l'apprendre aux enfants. Pourtois , Desmet et Humbeeck (2007) lient le vécu sensible et intime au savoir professionnel dans l'enseignement : « Du qui suis-je et le développement de compétences professionnelles projetées à qui voudrais-je être en tant qu'enseignant ».

La construction de la résilience est une compétence qui doit faire partie de la formation des enseignants. D'une part, les éléments théoriques et pédagogiques sur la résilience, dont la transmission des savoirs, peuvent répondre aux intérêts professionnels, et d'autre part, la construction de la résilience sera un apprentissage subtil, personnel et lié à l'éthique.

Dans le cadre de leur formation, ce qui intéresse les enseignants, c'est identifier leurs propres difficultés, et ce que veulent les tuteurs de résilience, c'est susciter en eux-mêmes un processus d'épanouissement pour surmonter leurs difficultés et aider les élèves à dépasser les leurs. Parfois la rencontre avec soi-même est suivie d'une réflexion active et déstabilisante et peut déclencher une construction identitaire.

La formation des enseignants à la résilience est envisagée comme une formation théorique mais aussi pratique, qui aborde des aspects psychoéducatifs à mettre en place chez les élèves mais aussi des aspects liés au vécu personnel de l'enseignant.

Parfois, l'enseignant rencontre des situations qui l'interpellent ou revit personnellement des situations traumatiques durant la formation ou même dans le quotidien à l'école. Il peut donc remettre en question sa pratique et ses sentiments, analyser des cas, en discuter en groupe.

Les enseignants fragilisés ou blessés ne sont pas les seuls à suivre une formation à la résilience car tous les professionnels de la santé et de l'éducation doivent remettre en question leur propre identité et la structurer pour en devenir plus conscients et mieux soutenir les autres. Au cours d'une carrière dans la santé ou l'éducation, qui est étroitement liée à la personne, on est inévitablement confronté à des situations difficiles et à des obstacles. Par conséquent, la formation à la résilience est toujours un pilier pour ces professionnels.

Pourtois et Desmet, (2002) ont accompagné six cents étudiants pendant deux à trois ans de formation. Ils ont découvert que moins de dix étudiants brisés psychiquement s'en sont sortis par des ressources internes et externes, qui sont ensuite réinvesties dans leur activité professionnelle. De plus, ces enseignants témoignent d'une aisance relationnelle.

- *Comment les enseignants peuvent-ils apprendre la résilience et dans quelle proportion peuvent- ils intervenir chez les élèves fragilisés ?*

Les enseignants de vocation instaurent dans leur classe une relation éducative égalitaire basée sur la confiance et l'estime réciproque. C'est le climat de confiance qui provoque chez l'élève fragilisé une sorte de liberté pour exprimer ses sentiments. Dès lors, l'élève est capable d'élaborer un récit et de libérer toute la tension qu'il ne peut pas exprimer dans son foyer. Grâce à l'atmosphère de confiance, de liberté et de respect, l'élève peut commencer à déclencher un processus résilient. L'enseignant se présente comme un médiateur de parole et guide l'élève à structurer et à se comprendre soi-même. Les enfants issus de milieux défavorisés sont très réceptifs au soutien psychoaffectif et cela améliore l'efficacité de l'intervention des enseignants. Celle-ci est essentielle avec les enfants défavorisés, car elle se rapproche du cadre d'action d'un tuteur de résilience. L'école constitue donc un lieu privilégié pour apprendre à faire face aux difficultés, à les surmonter et à envisager une vie heureuse.

14.4 Complexité des pratiques psychoéducatives

La complexité des pratiques réside dans une vision d'ensemble, opposée à une vision linéaire et limitée. Nous envisageons des profils de pratiques complexes et cohérents, qui s'inscrivent dans un contexte culturel et socioéconomique particulier. Nous nous concentrons sur les pratiques de l'enseignant, car celui-ci représente une figure de soutien pour les enfants qui proviennent de milieux défavorisés et connaissent des difficultés familiales. Nous allons nous intéresser, d'une part, aux comportements et aux pratiques des professionnels scolaires, en particulier les enseignants, et de l'autre, aux pratiques qui répondent aux besoins des enfants.

Nous allons donc décrire quelques aspects des pratiques enseignantes afin de tenir compte de leurs complexités. Selon Coche, Khan et Robin (2005) il est difficile de décrire de manière très précise les pratiques des enseignants parce que : elles ne se limitent pas aux activités en classe, elles sont confrontées à de nombreuses difficultés, elles sont influencées par des craintes (crainte d'être agressé par les parents, crainte d'être dénoncé par les élèves auprès de l'institution de protection de l'enfance), elles reposent sur des préjugés (« il est comme son frère », « comme il provient d'une famille violente, il est aussi violent »), elles sont limitées à cause d'un manque

d'information et elles dépendent du contexte. En conclusion, elles sont aussi instables et évolutives (Coche, Khan et Robin 2005).

Les pratiques ne se limitent pas aux activités en classe

Les activités que les enseignants organisent en classe constituent seulement une partie des activités. Tardif et Lessard (1998) opèrent une distinction entre les pratiques de conduite de la classe et celles d'apprentissage proprement dit, mais il y a aussi celles organisées hors de la classe, telles que les réunions de concertation entre enseignants, les réunions avec les parents, les réunions pour l'organisation des cours et d'autres appelées « travail extensible et invisible » (Tardif et Lessard, 1998), dont les préparations des leçons et du matériel pédagogique.

Les pratiques sont confrontées à des difficultés

Les enseignants se posent beaucoup de questions concernant le grand nombre de contradictions dans leur agir quotidien. Par exemple, faut-il avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves ? Évaluer qualitativement ou toujours quantitativement ? S'impliquer personnellement dans la relation avec les élèves ou rester aussi neutre que possible ? S'imposer ou négocier ? Mettre l'accent sur les savoirs, les méthodes, l'instruction, ou sur les capacités psychosociales et la résilience ? Former les élèves pour le présent ou penser à leur avenir ? (Tardif et Lessard, 1998).

Le manque de soutien de la part des parents et des collègues représente une autre difficulté. Auduc (2007) explique l'influence de la relation entre parents et enseignants dans l'éducation des enfants. L'absence de soutien offert par les collègues constitue aussi une difficulté pour les enseignants. Gather et Thurler (2000) affirment que l'amélioration des conditions du travail dépend essentiellement de la coopération et du travail en équipe.

Les pratiques sont influencées par des craintes

Les craintes des enseignants peuvent diminuer l'efficacité de leur action éducative et leur motivation pour le travail. Ils sentent qu'ils peuvent être agressés physiquement ou verbalement, être jugés et critiqués par les parents, mais aussi par les collègues. Ils ont peur de punir l'élève car ce dernier peut se plaindre auprès de l'institution de protection de l'enfance (DEMUNA).

Tardif (1997) « […] ils peuvent avoir peur d'être interpellés sur des problèmes institutionnels non résolus, peur d'être pris à partie devant les collègues en conseils de classe ou lors des réunions de parents, peur de ne pas pouvoir se justifier face à des critiques sur les réformes pédagogiques, peur de laisser paraître ses propres interrogations, peur de ne pas conduire

l'entretien professionnellement, peur de la contestation des parents face à une sanction, peur de blesser les parents en énonçant des choses difficiles à entendre sur leur enfant … ».

Les pratiques reposent sur des préjugés

Les enseignants ne sont pas conscients de leurs comportements et peuvent tomber dans des préjugés ou des généralisations. Il faut se souvenir que chaque individu doit être jugé comme un être unique. Parfois, un enseignant agit en fonction d'idées préconçues, de projets, d'intentions et de raisons dont il est inconscient et dont il peut se rendre compte s'il s'interroge sur sa pratique. Enfin, ses propres actions peuvent aussi avoir des conséquences imprévues, non intentionnelles et dont il ignore l'existence. Les préjugés peuvent influencer la pratique de l'enseignant, car celui-ci ne va pas réaliser son activité professionnelle d'une façon efficace.

Les pratiques sont limitées à cause d'un manque d'information

Les pratiques peuvent être limitées si elles ne sont pas basées sur un savoir issu de l'expérience, appelé aussi savoir pratique et, pour cela, il est nécessaire d'être formé et informé. Ce savoir n'est pas toujours facile à acquérir, tant sa complexité est grande.

Tardif et Lessard (1999) nous donnent quelques caractéristiques des pratiques : interactives, ouvertes et perméables, plurielles et hétérogènes, complexes et non analytiques, personnalisées et existentielles, faiblement formalisées, évolutives et dynamiques.

Le savoir est lié entre autres à l'expérience des enseignants, aux interactions, notamment avec les collègues, mais il est aussi enrichi par des expériences et des connaissances nouvelles. Il faut mobiliser et étendre les savoirs en fonction du contexte.

Les pratiques dépendantes du contexte

Les pratiques adoptées dépendent en grande partie du contexte. Meuret (1995) affirme que ce sont les élèves les plus faibles qui sont le plus sensibles aux effets-école alors que les effets-école ont peu d'influence sur les élèves les plus forts, dont les progressions sont peu affectées par le contexte (p. 205).

L'origine sociale des enfants et même le type de famille influencent les pratiques enseignantes; les pratiques sont également largement dépendantes de contraintes externes à la classe : les programmes, le règlement intérieur de l'école, les contraintes matérielles (les locaux, l'équipement), mais aussi les relations dans l'équipe pédagogique et celles établies avec les parents des élèves, etc.

Dans notre recherche, nous n'essayons pas d'analyser ou de catégoriser les pratiques enseignantes parce que cette tâche nous semble difficile à entreprendre et demande une grande prudence. Cependant, nous observons les pratiques enseignantes en tenant compte au maximum de leur complexité. Le but de notre recherche est de proposer des pratiques de résilience. Dans le même sens, nous ne pourrons pas prendre en compte toutes les activités des enseignants, nous nous limiterons donc aux pratiques mises en œuvre en classe, et parmi celles-ci, nous nous intéresserons plus particulièrement aux pratiques liées aux relations, au développement d'activités et à l'organisation des règles.

De plus, comme nous l'avons explicité plus haut, nous nous placerons dans une perspective systémique, c'est-à-dire que nous tenons compte de la situation familiale des élèves, du contexte dans lequel chaque enseignant est amené à travailler. Nous ne nous limiterons pas non plus à observer et à comprendre les seules pratiques des enseignants, mais nous nous attacherons à saisir les relations et les interactions entre enseignant et élève, voire également celles des élèves entre eux.

14.5 Des pratiques psychoéducatives à la résilience

14.5.1 Concernant la salle de classe et l'école

Afin de favoriser les relations entre enseignants et élèves, nous prêtons attention aux comportements de l'enseignant vis-à-vis de son élève. On pense souvent que les enfants de milieux défavorisés ont un comportement difficile. Les écoles défavorisées connaissent de nombreux problèmes de comportement parmi les élèves. Or, face à ces problèmes, il arrive souvent que les enseignants se sentent découragés et critiquent les élèves au comportement agité. Selon Buendia (1996), l'enseignement des capacités résilientes préconise que l'enseignant ou l'adulte en charge de l'enfant fasse réfléchir ce dernier et évite de lui adresser des critiques négatives. De cette manière, il corrige ses mauvais comportements tout en soignant son estime de soi. L'attitude des enseignants face aux conflits, en particulier le fait de garder un comportement réflexif, le sens de l'humour et de montrer de l'empathie envers l'élève qui exprime ses sentiments, contribue à construire la capacité de résilience et à diminuer fortement les problèmes de comportement. Les enseignants sont également capables d'apprécier le comportement actif, non conformiste et indépendant de certains élèves et de l'utiliser sous un angle positif afin de

stimuler les apprentissages scolaires. Dans cette optique, la connaissance de la psychologie éducative et des stratégies de gestion des conflits permettrait à l'enseignant d'observer ces attitudes, d'apprendre à les nuancer et de résoudre les problèmes plus facilement.

L'enseignant doit montrer aux élèves les modalités spécifiques qui régulent leurs interactions. Il doit leur révéler que l'idéal à atteindre, c'est l'apprentissage, et non seulement l'acquisition des savoirs ou l'accès au statut de « bon élève ». En d'autres mots, ce qui importe, ce n'est pas tant la capacité intellectuelle, mais plutôt l'aptitude de l'élève à décoder et à intérioriser la signification des attentes du nouvel environnement.

Les règles de conduite claires ne doivent pas être imposées, mais résulter de négociations menées avec ouverture d'esprit. Gasparini (2000) évoque l'importance de bien expliquer les règles et l'organisation des apprentissages. Elle écrit : « Certains enfants laissent l'impression d'être tellement étrangers à la forme de relation valorisée […] à la fois dans l'imposition de l'ordre scolaire et dans l'organisation des apprentissages […], qu'ils ont besoin plus que les autres de découper en actions précises et en séquences courtes ce qu'ils ne perçoivent pas en termes d'objectifs plus lointains. Quelques exemples nous ont montré notamment combien des élèves peuvent être déconcertés par des mises en situation où on leur demande de "s'exprimer librement" sans donner préalablement des modèles, et donc où on exige d'eux qu'ils aient suffisamment compris et intégré les règles d'expression scolairement autorisées ».

Afin de diminuer le décalage entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale chez les élèves souffrant de problèmes familiaux, le personnel scolaire (enseignants, psychologues, assistants et directeur) peut se réunir fréquemment et analyser les divers évènements de la vie de l'enfant, tels que son origine socioéconomique, les pratiques parentales auxquelles il a été soumis et les expériences diverses, heureuses ou malheureuses, traumatisantes ou passionnantes, qu'il a vécues. Il serait parfois intéressant que l'école organise des ateliers où des parents expriment leurs expériences et leur point de vue devant d'autres parents afin que ces derniers se sentent soutenus pour des expériences similaires et que le groupe, ensemble, puisse proposer des actions efficaces dans la famille.

Finalement, nous pensons que l'école réussit sa mission lorsqu'elle s'adapte aux caractéristiques personnelles des élèves et que son personnel adopte une attitude dynamique, cohérente, flexible et centrée sur l'élève.

14.5.2 Concernant l'école et la famille

Afin de promouvoir l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, il est efficace de prendre en compte les caractéristiques des parents (Christenson et Reschly, 2010). Il y en a qui s'impliquent dans la collectivité, que l'on peut inviter à devenir représentants et conseillers scolaires et à participer aux prises de décision et au fonctionnement de l'école. Il y en a d'autres qui s'engagent surtout à titre individuel, pour le bénéfice de leur enfant, et que l'on peut encourager à s'impliquer à certaines occasions, par exemple lors d'une visite culturelle. Mais il y a aussi des parents qui ne s'impliquent pas du tout. D'une part, parce que l'institution scolaire leur en offre peu l'occasion en dehors des heures de cours, alors que bon nombre de parents travaillent en journée. D'autre part, parce que le personnel scolaire, en particulier les enseignants, sont généralement réticents à laisser entrer les parents à l'école en général ou dans la classe en particulier par crainte d'être jugés ou de voir leur autorité ou leur compétence professionnelle remises en question par les parents (Coleman, 1998). À ce sujet, Bergonnier-Dupuy (2005) affirme que « les relations école-famille sont encore trop souvent empreintes de méfiance et d'incompréhension, notamment avec les familles socialement marginalisées. C'est vrai que certains parents tentent parfois de s'immiscer dans le pédagogique et donnent leur avis sur les interventions ou les décisions des enseignants ou de la direction d'école; il ne faut toutefois pas généraliser ni oublier que, dans d'autres cas, les parents appuient l'école et les enseignants. De plus, dans de nombreuses écoles, certaines activités ne pourraient être réalisées sans l'implication bénévole de parents (bibliothèque scolaire, sorties éducatives, etc.) ».

Si le but c'est d'attirer les parents, il faut se rendre compte qu'ils ne sont pas une masse homogène et que ceux qui s'impliquent le plus ne sont pas forcément représentatifs de tous les parents. Tous les parents veulent le meilleur pour leurs enfants, mais la notion de ce qui serait le meilleur pour tous n'est souvent pas la même (OECD, 1997).

En tout cas, la relation entre l'école et la famille et l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants dépendent des deux parties; si l'une et l'autre reconnaissent l'importance de

cette relation et entreprennent des actions pour la promouvoir, ce ne sera qu'au bénéfice de la formation de l'élève.

Pour nouer des relations harmonieuses avec les parents, l'école doit tenir compte des réalités familiales, notamment la diversité de leur structures (parents divorcés, familles monoparentales, reconstituées), et de leurs différences culturelles, linguistiques et religieuses**.** De plus, en s'intéressant à la famille, l'école peut plus facilement comprendre la psychologie de l'enfant et l'aider plus efficacement à surmonter ses traumas à l'aide de parents. On le voit, de nombreux obstacles empêchent ou compliquent l'implication des parents. Des obstacles liés au manque de temps, d'intérêt ou de compétence, mais aussi à la réticence de l'école et des enseignants à accorder un pouvoir de décision aux parents. Dans ce sens, la connaissance de rôles et de différences de croyances, tant de la part de l'école que de celle des parents concernant la participation dans le cheminement de l'élève, aidera à faciliter la communication entre eux.

Étant donné la complexité et les difficultés pour arriver à concrétiser l'implication parentale, les milieux scolaires doivent faire preuve d'ouverture et de créativité s'ils désirent réellement la favoriser (DeBruhl, 2006). De plus, il est impératif que l'administration de l'éducation du pays mette en place des politiques encourageant la participation collective des parents.

14.5.3 Concernant les parents et l'enfant

Le soutien aux devoirs et dans la vie scolaire est très important pour la réussite des enfants. Ce qui compte, ce n'est pas tellement le temps consacré à les aider, mais plutôt la qualité de l'accompagnement et le fait de leur apprendre à résoudre les problèmes. C'est aussi l'intérêt et les habiletés du parent à faire participer activement l'enfant à ses apprentissages.

En raison de leur travail, de nombreux parents n'ont pas suffisamment de temps pour assister leurs enfants dans leurs devoirs et leurs leçons. Il serait intéressant que l'école destine une heure à la fin de la journée à « la supervision des devoirs » ou à la réalisation d'un plan de travail hebdomadaire facilitant l'organisation du travail par l'élève et les parents. D'ailleurs, il incombe aux parents d'assister et d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité. Mais les parents ne sont pas toujours conscients de cette responsabilité et l'attribuent tout entière à l'école. Il est donc essentiel que les parents connaissent précisément dès le début leurs responsabilités et celles de l'école.

L'Association européenne des parents (EPA) et plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de diffuser la pratique des obligations parentales. Ces derniers ont le *devoir* :

- d'élever leurs enfants de manière responsable et de ne pas négliger leur éducation;
- de s'engager personnellement dans l'éducation scolaire dispensée à leurs enfants;
- de communiquer aux écoles de leurs enfants toutes les informations utiles pour parvenir à leur objectif commun d'éducation;
- de s'engager personnellement envers l'école où ils ont placé leurs enfants car elle constitue un élément vital de leur communauté locale;
- de désigner des associations représentatives et démocratiques pour représenter leurs intérêts.

Par ailleurs, le soutien affectif des parents constitue le facteur de protection influençant le plus la résilience. Deslandes (2009) a souligné l'importance du soutien parental et identifié des pratiques associées à l'accompagnement par les parents, telles que les encouragements, l'aide aux devoirs, les interactions axées sur le quotidien scolaire et les discussions sur les projets d'avenir (p. 248). Apprendre aux enfants à se projeter dans la durée, « remplir l'avenir » est une pratique essentielle dans la famille. Le fait d'imaginer et de concrétiser avec l'enfant des projets d'action lui donne la motivation à apprendre et être actif.

Nous avons aussi remarqué qu'une communication absente ou déficiente entre parents et enfants peut parfois aboutir à des malentendus, par exemple lorsque les parents utilisent des mots menaçants ou posent des questions à la manière d'un interrogatoire. La communication doit reposer sur l'écoute active, qui consiste à interpréter ce qui est dit et à montrer que l'on a compris. Mais les parents doivent mettre l'enfant en confiance en lui montrant qu'ils acceptent ses sentiments.

Les parents peuvent stimuler et aider les enfants à explorer et à se poser des questions. Ils peuvent les encourager et les aider à devenir responsables d'eux-mêmes et de leurs actions en s'assurant que l'enfant reconnaît les conséquences de ses actes. En général, des relations familiales de qualité contrebalancent la faiblesse du statut socio-économique.

14.5.4 Concernant les besoins de l'enfant

Pratiques qui répondent aux besoins affectifs

Les expériences positives vécues à l'école suscitent des sentiments de joie; la présence d'affectivité et de tendresse dans les relations éducateur-enfant influencent également l'apprentissage. Filloux (1987) montre que le contrat pédagogique entre le maître et l'élève se fonde sur l'amour et l'identification à l'enseignant. Cette identification apparaît donc à la fois comme l'objectif et la condition de l'éducation.

Snyders (1986) propose cinq catégories « des joies ressenties à l'école » : la joie du choix quand on donne à l'élève la possibilité de choisir le projet et de l'organiser; la joie de l'action, lorsqu'on le fait travailler; la joie de l'ouverture au monde, quand on le met en contact avec le monde extérieur; la joie du travail en commun, qui favorise les nouveaux contacts entre élèves; et la joie des rapports nouveaux avec le maître basés sur le partenariat et non sur l'évaluation.

L'attachement de l'enfant à l'école est aussi important que celui de la mère et de l'enfant. L'enfant a besoin de ce lien pour se développer; En effet, il a besoin de s'attacher à un adulte significatif, à l'enseignant et même à d'autres enfants pour progresser et s'épanouir. Dans ce sens, une pédagogie qui stimule des expériences positives à l'école peut créer des liens affectifs qui font défaut dans la famille.

Nous avons bien vu, dans les groupes de discussion, comment les enfants ressentent les expériences positives dans la famille. Les évènements heureux vécus dans la famille restent gravés dans le mémoire et marquent le monde intérieur de l'enfant. Cependant, le développement du « moi individuel » s'effectuera sur la base non seulement des attachements positifs, mais aussi des ruptures et des déceptions.

Pourtois et Desmet (1997) ont évoqué l'importance de la pédagogie des expériences positives comme réponse aux besoins affectifs. La théorie de l'attachement de Bowlby (1969) est aussi liée à certaines pratiques, entre autres : faire éprouver de la joie dans les apprentissages, concilier le savoir avec les résonances affectives positives, recourir à des activités qui ont du sens, s'ouvrir à la vie extrascolaire, rompre la monotonie et susciter des situations de réussite. Comme nous l'avons vu au chapitre V (Construction de la résilience à travers les ressources psychosociales),

les ressources à utiliser pour la promotion des comportements résilients chez l'enfant sont la création de liens d'attachement, la promotion de l'imagination créatrice et la spiritualité.

Pratiques qui répondent aux besoins sociaux et cognitifs

Les enfants donnent beaucoup d'importance à l'amélioration des relations avec leurs pairs et les enseignants. À l'école, le fait de travailler à deux ou à plusieurs pour résoudre une tâche peut faciliter la participation à l'apprentissage et l'interaction entre pairs. La pédagogie interactive promeut l'engagement des enfants dans la construction du savoir et la socialisation. Dans ce sens, inviter à la collaboration, susciter la dynamique active, proposer la corésolution d'une tâche et faire résoudre un problème tout en stimulant le conflit sociocognitif sont autant de pratiques qui répondent aux besoins sociaux et cognitifs des élèves. L'enseignant ou promoteur doit donc faire évoluer la résolution de la tâche en suivant la pensée de chaque enfant, en le questionnant, en le relançant et l'interpellant à tout moment.

Les pratiques psychoéducatives qui favorisent la résilience stimulent les aptitudes ludiques, l'humour et l'autonomie des élèves dans la résolution de problèmes; de cette manière, l'élève apprend aussi à subjectiver la difficulté et à la surmonter. Vanistendael (1995) souligne l'importance du sens de l'humour. Il explique que la personne qui peut rire d'elle-même fait preuve de liberté et de force intérieure; ainsi, aucune difficulté ne peut la faire succomber.

D'ailleurs, l'école peut privilégier « l'éducation à la citoyenneté », qui a donné de bons résultats dans certaines écoles défavorisées au Canada. Cette éducation consiste à apprendre aux enfants à gérer les conflits et à développer des habiletés sociales. Il serait intéressant d'inclure des espaces où d'autres enfants et même des jeunes puissent raconter leurs expériences de vie liées au « vivre ensemble », au respect des valeurs démocratiques et des différences, et à la promotion de l'égalité des droits de la personne dans notre société. Le programme scolaire peut aussi inclure des activités périscolaires qui soient liées aux savoirs académiques. De telles activités bénéficient à la formation, à la socialisation et à l'autovalorisation des enfants; elles leur inculquent des valeurs comme la persévérance, l'autonomie et la responsabilité. Le programme doit prévoir chaque semaine des moments destinés à l'orientation de l'élève. En général, les enseignants utilisent mal ces heures; au lieu d'orienter l'élève, ils corrigent des tests ou organisent d'autres activités improductives. L'école doit contrôler ces heures et prévoir systématiquement des

ateliers ou des activités qui répondent aux besoins des élèves. On peut inviter d'autres professionnels à venir apporter des informations pertinentes en fonction de l'âge et des intérêts des enfants.

Pour prévenir les problèmes de comportement chez les élèves à risque, il faut envisager des possibilités d'intervention multidisciplinaire (psychologue, médecin, thérapeute, assistant social etc.) en vue de répondre à leurs besoins et à leurs capacités. D'ailleurs, l'implication des parents produit des effets considérables. Dans ce sens, une mesure très efficace consiste à favoriser le développement des compétences parentales pour que chaque parent puisse accompagner son enfant en difficulté et l'aider dans sa scolarité. Dans un contexte de réussite éducative pour tous, il est impérieux de les dépister et de leur offrir des services éducatifs qui répondent à leurs besoins (Conseil Supérieur de l'Éducation du Canada, 2001, p. 43).

Pratiques qui répondent aux besoins volitifs

L'enfant a besoin de se projeter dans le futur. Une telle démarche requiert une prise de conscience du passé. « Rappelons que l'attachement à notre histoire constitue une phase fondamentale de notre développement; sans cela, il devient extrêmement difficile de se projeter dans l'avenir » (Portois et Desmet, 1997). L'élaboration d'un projet dans la famille nécessite donc un dialogue constructif et de la souplesse entre parents et enfants. Le fait d'envisager leur avenir avec espoir constitue un facteur protecteur. Dans le même sens, la création des ressources volitives et des comportements de résilience chez les enfants demande de l'optimisme, le sens de l'organisation et la motivation de poursuivre des objectifs (Rutter, 1987).

Les enseignants peuvent créer des espaces où les élèves ont la possibilité d'exprimer leurs souhaits, leurs objectifs à court et long terme et les actions qu'ils vont entreprendre pour y arriver. La réalisation des projets d'avenir implique une interaction orientée vers le changement et se fonde sur des phénomènes volitifs tels que le désir, la volonté et la motivation. Dans cette optique, les enseignants peuvent encourager l'élève à anticiper l'action, à prendre des décisions (après avoir réfléchi aux avantages et aux inconvénients), à s'organiser, à réajuster ses perspectives et à participer à l'évaluation de son travail.

Afin de favoriser la projection dans l'avenir, la pédagogie du projet préconise d'utiliser certaines pratiques tant dans la famille que dans les milieux scolaires : susciter l'engagement de l'enfant

dans la poursuite de petits objectifs, lui apprendre à trouver de la motivation et de l'intérêt pour réaliser des tâches, imaginer des actions à mener pour concrétiser ses souhaits.

Pratiques qui répondent aux besoins environnementaux

La dimension matérielle exerce une influence sur le plan psychologique. D'ailleurs, le contexte et les attentes jouent un facteur important au moment de juger ou percevoir un evenement. (Molina et Fabre, 2000).

Les enfants disent se sentir rassurés par le fait d'avoir un toit, d'avoir à manger et de se sentir protégés. Ils associent souvent le confort à la sécurité et à la protection. La réponse à ce besoin correspond donc à la nécessité de se mettre à l'abri des menaces et des dangers actuels ou à venir. Les enfants éprouvent aussi le besoin de s'affirmer en tant qu'individus dans leur relation avec l'environnement. La pédagogie du maître d'œuvre peut favoriser la stabilité identitaire en invitant l'élève à exceller dans la production d'une réalisation personnelle, l'incitant à éprouver ses capacités et en lui faisant accéder à une image positive de lui-même.

Le processus de reconstruction de lui-même commence aussi quand il a une image positive et est capable d'interagir avec les autres. Dans le processus de reconstruction de soi, deux autres capacités doivent être promues : l'attention sélective et le réalisme. La première aide l'enfant à discerner les aspects positifs des aspects négatifs et lui apprend à choisir ceux qui contribuent à résoudre les problèmes. La deuxième capacité aide l'enfant à se représenter le monde d'une façon claire et véritable. Faire preuve de réalisme constitue donc un indice de maturité et une caractéristique de résilience. Un enfant réaliste décrit sa réalité, l'accepte et est capable à partir d'elle d'émettre une réflexion et d'y s'adapter.

L'école peut renforcer l'attention sélective par la pratique de la concentration et du discernement d'information dans les tâches scolaires, par la promotion de la pensée critique, par la réalisation d'activités ludiques qui requièrent de l'attention et de la réflexion, et par l'organisation d'exercices qui promeuvent l'estime de soi et l'auto-efficacité chez les élèves. Pour conclure, les ressources environnementales nous renvoient à l'importance d'acquérir des capacités d'adaptation au milieu.

Par ailleurs, pour renforcer les ressources environnementales externes, l'école peut promouvoir des initiatives qui mobilisent d'autres partenaires de la communauté pour que ces derniers soutiennent des actions favorables aux enfants. Le soutien social contribue à diminuer l'intensité

du stress que les enfants ressentent dans leur milieu (Milgram et Palty, 1993). La collaboration entre l'école et la communauté améliore l'efficacité de l'intervention chez les enfants à risque. L'école peut par exemple créer des activités collectives (mettre à disposition ses locaux pour la tenue d'activités sportives, organiser des cours pour adultes, inviter des associations professionnelles à venir présenter des programmes pour « la future carrière » des élèves. Il est donc important de promouvoir une nouvelle politique, en particulier dans les écoles défavorisées souffrant d'une faible participation tant des parents que de la communauté scolaire. On peut inviter par exemple les parents à prêter attention à la situation des élèves à risque qui présentent des comportements sous-réactifs de dépendance, de retrait et de peur, ou des difficultés psychosociales.

Maintenant, l'intervention se concentre davantage sur les facteurs de protection que sur les facteurs de risque, et s'attache non seulement aux caractéristiques personnelles, mais aussi aux caractéristiques individuelles et environnementales. Il est donc possible d'entrevoir des modes de collaboration entre le milieu scolaire et la collectivité en vue d'une intervention efficace auprès des enfants à risque. Cependant, ces interventions doivent être fondées sur des relations humaines positives et doivent s'intégrer dans la vie quotidienne si l'on veut en retirer des bénéfices à long terme (Wendel, 2000).

Dans le tableau suivant, nous présentons des auteurs qui soulignent l'importance de certaines pratiques liées à la salle de classe, à l'école, à la relation école-famille et à la relation parents-enfant, en mettant en avant les aspects relationnels du développement et de l'organisation.

Tableau Nº 29: Proposition de pratiques psychoéducatives à la résilience

PROPOSITIONS DE PRATIQUES À LA RÉSILIENCE		
Concernant la salle de classe et l'école : Aspects relationnels	*Les bonnes relations entre l'enseignant et l'élève et entre les pairs réduisent le sentiment de stress et contribuent à la satisfaction de l'élève.	**Sharp et Thompson (1992)** **Calebrese(1987)**
	* L'expression des états internes des élèves doit être considérée comme de la communication. * L'importance des « influences subtiles » du message, surtout dans les relations d'aide entre enseignant et élève.	**Alvarez (1999)**
	* La structure, l'affection, la communication et la transmission de valeurs déterminent l'adaptation de l'enfant à l'école et le développement de son identité.	**Musito, Román et Gracia (1988)** **Duru-Bellat (2001)**
	* Un climat scolaire favorable à la résilience promeut les relations, les décisions partagées, la valorisation et le respect de la diversité chez les élèves. *Les expériences positives de socialisation entre enfants favorisent la reconstruction de soi	**Cohen et Pickeral (2009)** **Lafortune et Mongeau (2002)** **Bissonnette (2006)** **Osiek et Montandon (1997)**
	* Les membres de l'école doivent avoir la possibilité de s'impliquer dans les décisions de l'école afin de proposer leurs idées et que celles-ci soient prises en compte.	**Howard (1987)**
	*Le travail en équipe influence la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves.	**Tardif et Lessard (1998)** **Lessard et Meirieu (2008)**
	*Des conditions de travail satisfaisantes chez les enseignants influencent la réussite des élèves.	**Gather Thurler (2000)** **Tupin, Lesard, Corner et Valois (1982)**

Aspects de développement	*Renforcer la confiance des élèves dans leurs propres compétences et leur faire sentir que tout ce qu'ils apprennent est important et pertinent.	**Milicic et Arón (1999)**
	*L'enseignement efficace prend en compte les connaissances abstraites. *L'enseignant peut modifier la trajectoire de vie d'un enfant blessé par son attitude envers lui et par ses mots empathiques.	**Cyrulnik (2002)**
	* Bénéficier des conditions qui permettent aux élèves et aux enseignants d'améliorer leurs compétences, leurs connaissances académiques, sociales et personnelles.	**Bouveau et Rochex (1997)** **Howard (1987)** **Freinet (1946)**
	*La formation des enseignants au travail collectif avec le personnel scolaire, les parents et la communauté.	**Royer (2001)**
	*La formation des enseignants aux dispositifs de promotion de la santé et du bien-être à l'école.	**Jané-Llopis (2005)** **Desjardins, Altet, Etienne et Colbs (2012)**
Aspects d'organisation	*Le rôle de la discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles.	**Ortega (2006)** **Gasparini (2000)**
	* La qualité du vécu scolaire découle de la cohérence et de la justesse des règles établies.	**Bouteyre (2008)**
	* L'enseignant agit sur la base d'une autorité démocratique, solidaire et flexible qui diminue la rigidité des rôles et augmente les potentialités des membres.	**Milicic et Arón (1999)**
		Auduc (2007)

Concernant l'école et la famille	*La qualité du dialogue et de la relation de confiance entre parents et enseignants contribuent à la motivation à l'épanouissement de l'enfant.	**Tardif (2007)** **Lahire (1994)** **Dubet (1997)**
	*La collaboration entre l'école et la famille, et plus particulièrement l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, contribue fortement à la réussite scolaire.	**Deslandes (2009)** **Epstein (2008)** **Pena (2008)** **Tupin (2004)** **Crozier (2000)**
Concernant les parents et l'enfant	* Une absence d'attachement chez un enfant au cours de son développement serait à l'origine d'une incapacité irréversible chez cet enfant à établir des relations affectives avec les autres.	**Bowly (2002)** **Papalia (2008)** **Vasconcelos (1983)**
	*La figure d'attachement (mère, père ou personne qui s'occupe de l'enfant), outre sa fonction de protection, favorise la mise en place d'un style de développement émotionnel et induit une préférence d'apprentissage.	**Cyrulnik (2004)**
	*Le niveau d'études constitue le facteur le plus souvent associé aux styles éducatifs familiaux.	**O'Brien et Brannen (1996)**
	*L'accompagnement parental et l'aide dans les devoirs quand l'enfant le demande sont des aspects essentiels dans l'éducation de l'enfant.	**Deslandes, Rousseau et Descôteaux (2008)**

Concernant les besoins psychosociaux de l'enfant/élève	*La socialisation assure le passage de la dépendance à l'autonomie et développe la singularité de l'identité et l'épanouissement de l'enfant. *Les interactions bio-socio-psycho-culturelles chez l'enfant exercent une grande influence historique et culturelle sur le développement de l'identité.	**Pourtois et Desmet (1997)** **Fisher (1991)**
	*Le fait d'enseigner aux élèves à associer ce qu'ils font aujourd'hui avec un avenir prometteur peut avoir des effets importants dans leur réussite (se projeter dans l'avenir)	**Oyserman (2015)**
	*Les activités ludiques apprennent à l'enfant à résoudre les problèmes et à surmonter les difficultés. *Le jeu est vécu par l'enfant comme une activité engageant toutes les ressources de sa personnalité. C'est une activité par laquelle il expérimente, se construit et se reconstruit.	**Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012)** **Arfouilloux (1975)**
	*L'apprentissage de la volonté est un processus durant lequel l'enfant éprouve des difficultés mais il recommence toujours. *La volonté chez l'enfant suppose qu'il soit conscient du projet qu'il poursuit et des conséquences du projet.	**Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012)**
	*Les enfants qui croient fortement en leurs possibilités considèrent les tâches difficiles comme des défis plutôt que comme des menaces à éviter.	**Lecompte (2004)**
	*La foi spirituelle et l'héritage culturel peuvent donner du sens à l'existence d'un enfant abandonné.	**Walsh (1998)**
	* L'acquisition du sens de l'organisation chez l'enfant révèle une évolution cognitive positive et une modalité de prise en charge du stress, et facilite la reconstruction de soi.	**Sugarman (1983)**
	*Stimuler l'enseignement à partir des centres d'intérêt de l'enfant, en rendant l'école active et en mettant l'action de l'enfant au cœur des apprentissages.	**Freinet (1943)**

CONCLUSION GENERALE

Dans ce travail, nous nous sommes attachées à répondre à la question suivante : peut-on proposer des pratiques psychoéducatives favorables à la résilience à partir de l'évaluation des ressources psychosociales et du climat social scolaire chez les enfants à haut risque ?

Le cadre théorique et l'analyse des résultats nous ont amenées à la réponse suivante : oui, il est théoriquement possible de susciter des comportements résilients au moyen de pratiques psychopédagogiques. Pour arriver à cette conclusion, nous avons suivi une démarche en trois temps : l'identification sur le terrain des facteurs protecteurs et des facteurs de risque, l'analyse des interactions et des perceptions de ces interactions dans un groupe, et l'intégration des ressources personnelles et environnementales dans la proposition des pratiques.

En effet, les milieux scolaire et familial sont susceptibles de constituer des espaces d'interaction favorisant l'émergence de ressources affectives, sociocognitives et conatives. C'est dans les interactions avec les pairs, les parents, les enseignants et d'autres membres de la communauté, y compris au sein de systèmes plus larges, qu'a lieu l'interaction entre les mécanismes protecteurs et de risque (les premiers l'emportant sur les derniers), favorisant la construction du processus de résilience.

Les pratiques psychoéducatives proposées constituent donc des facteurs protecteurs qui peuvent aider à solutionner les difficultés (facteurs de risque) que nous avons rencontrées dans les écoles défavorisées d'Arequipa. Ces pratiques se basent sur des facteurs favorisant la résilience et sont axées sur trois aspects : les relations, l'organisation des règles et le developpement d'activités éducatives. Elles promeuvent l'utilisation des ressources sociales, affectives, cognitives, volitives et environnementales et répondent aux besoins des élèves de neuf à douze ans.

Concernant la salle de classe et l'école, nous mettons l'accent sur des pratiques qui mettent en évidence l'attitude des enseignants face aux conflits et la gestion des comportements des élèves. En conclusion, la pratique éducative doit adopter une politique davantage orientée sur l'élève et sur ses capacités personnelles, une politique qui établit la confiance, crée des liens d'affectivité et définit des règles claires d'interaction en classe et d'organisation à l'école.

Afin de renforcer la collaboration entre l'école et la famille, des pratiques sont proposées pour améliorer la communication entre elles et leur faire prendre conscience de leurs rôles respectifs ainsi que de leurs croyances à l'égard de leur participation dans le cheminement scolaire de l'élève.

Il n'est pas facile pour l'école d'impliquer les parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Pour ce faire, nous proposons des actions de sensibilisation des parents à leurs obligations. L'école peut affecter des horaires à la supervision des devoirs et y impliquer les parents, ce qui d'ailleurs faciliterait l'organisation du travail. Qui plus est, le soutien affectif, l'accompagnement, la communication et les relations de qualité avec les parents produisent des effets positifs chez les enfants.

Il incombe aussi bien aux familles qu'à l'école de répondre aux besoins affectifs de l'enfant en promouvant les expériences positives, la création de liens d'attachement et le sens de la spiritualité. La collaboration et la solidarité entre pairs, la promotion des attitudes d'autonomie, le sens de l'humour, sont autant de pratiques qui satisfont les besoins sociocognitifs des élèves. Les activités périscolaires incluses dans le programme scolaire et les interventions multidisciplinaires pour la prévention de problèmes de comportement constituent des ressources sociales cognitives.

La pédagogie du projet préconise l'utilisation de certaines pratiques tant dans la famille que dans les milieux scolaires afin de créer des ressources volitives, par exemple, engager l'enfant dans la poursuite de petits objectifs, lui apprendre à trouver de la motivation et de l'intérêt pour la réalisation de tâches, imaginer des actions à mener pour concrétiser un désir. Une autre manière de répondre aux besoins volitifs consiste à créer des espaces où les enfants ont la possibilité d'exprimer leurs souhaits, leurs objectifs à court et long terme et les actions qu'ils vont entreprendre pour y arriver.

La promotion des ressources environnementales repose, d'une part, sur la satisfaction des besoins matériels (avoir un toit, avoir à manger, se sentir protégés), et de l'autre, sur la réponse au besoin de s'affirmer en tant qu'individus dans leurs relations. Afin de favoriser la stabilité identitaire, la pédagogie du maître d'œuvre promeut des pratiques qui incitent l'enfant à exceller dans la réalisation d'une tâche et à accéder à une image positive de lui-même. Par ailleurs, pour renforcer les ressources environnementales externes, l'école peut promouvoir des initiatives qui

mobilisent d'autres partenaires de la communauté. Il est évident que la collaboration entre l'école et la communauté améliore l'efficacité de l'intervention chez les enfants à risque.

Notre travail de thèse est l'aboutissement d'un long chemin de recherche sur la résilience. Une étude que nous avons commencée auprès d'enfants et d'adolescents habitant dans quinze familles d'accueil appartenant au réseau « S.O.S Village d'Enfants » au Pérou. Quelques années plus tard, grâce à une bourse du gouvernement français, nous avons mené une autre recherche, intitulée « Émergence de la résilience en milieu scolaire primaire », dans des écoles ZEP de Marseille.

Finalement, nous consacrons cette recherche doctorale à la proposition de pratiques psychopédagogiques de promotion de la résilience. Cependant, nous ne pouvons pas prédire dans quelle mesure ces pratiques seront efficaces. Seule leur mise en œuvre laissera apparaître leur efficacité. De plus, la résilience ne se manifeste qu'à long terme. Les pratiques ne sont pas forcement reproductibles à l'identique, tant les facteurs sont nombreux, tant les contextes sociaux et économiques sont différents, et les conditions de temps variables et incertaines. En tout cas, nous pensons que cette recherche peut ouvrir de nouvelles perspectives et offrir des pistes pour le développement de programmes éducatifs de prévention et d'intervention qui favorisent la construction des facteurs protecteurs résilients.

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Y., & Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en Sciences humaines et sociales*. Paris: Dunot.

Ainsworth, M. D. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. Determinants of infant behavior. *B. M. Foss*, 67–104.

Alvarez, Q. (1999). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno*. Granada, España : Grupo Editorial Universitario.

Anaut, M. (2002). Trauma, Vulnérabilité et Résilience en Protection de l'Enfance. *Connexions*, *77*, 101–118.

Anaut, M. (2003). *La résilience: Surmonter les traumatismes*. Paris: Nathan Université.

Anthony, C. (1982). *L'enfant vulnérable*. Paris : Presses Universitaires De France

Arfouilloux, J.-C. (1975). *L'entretien avec l'enfant: L'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin*. Toulouse: Privat.

Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educacionales*, 117–135.

Astor, R., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). Le climat scolaire: définition, effets et conditions d'amélioration. American Educational Research Association.

Atkinson, J. W., Bastian, J. R., Earl, R. W., & Litwin, G. H. (1958). The achievement motive, goal setting, and probability preferences. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *60*(1), 27–36. http://doi.org/10.1037/h0047990

Auduc, J.-L. (2007). *Les relations parents- enseignants à l'école primaire*. Cretiel : CRDP de l'académie de Créteil.

Baladier, G. (1991). Les dynamiques sociales. *Bulletin signalétique de Sociologie*. Paris : PUF

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1–26. http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Beavers, W. R., Hulgus, Y., & Hampson, R. (1990). Cross-Ethnic Family Differences: Interactional Assessment of White, Black, and Mexican-American Families1. *Journal of Marital and Family Therapy*, *16*(3), 307–319. http://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1990.tb00852.x

Benavides, M., & Valdivia, M. (2004). Etnicidad como determinante de la inequidad en salud materno-infantil en el Perú. Proteccion en Salud en América Latina y el Caribe. Perú : Biblioteca Nacional

Bennacer. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *58*(2), 75–87.

Berck, L. (1998). *Child Development* (4th ed.). New York, USA : University of Washington Press.

Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. Michigan University, USA: Hafner.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, *151*(1), 5–16. http://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271

Bergson, H. (1932). *Deux sources de la morale et de la religion*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay. Retrieved from http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/bergson_henri/deux_sources_morale/deux_sources_morale.html

Berlyne, D. E. (1954). A Theory of Human Curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, *45*(3), 180–191. http://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1954.tb01243.x

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?: efficacité des écoles et des réformes*. Quebec: Presses Université Laval.

Blondel M. (1967). Maurice Blondel, ~~Carnets intimes~~, t. II (1894-1949), 1966. *Revue Des Sciences Religieuses*, *41*(2), 184.

Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). Holisme et individualisme méthodologiques. In *Dictionnaire critique de la sociologie* (pp. p. 636–641). Paris: Presses universitaires de France.

Bourguignon, O. (2000). Facteurs psychologiques contribuant à la capacité d'affronter des traumatismes chez l'enfant. *Devenir*, 77–92.

Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*. Paris: Dunod.

Bouveau, J.-Y., & Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, *23*(2), 339–356.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. USA: Hogarth.

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, *36*(2), 273–294.

Bronckart, J.-P., & Thurler, M. G. (2004). *Transformer l'école*. France : De Boeck Supérieur.

Bronfrenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. New York, USA: University of Chicago Press.

Buendia, J. (1996). *Psicopatologia en niños y adolescentes.* Madrid : Piramide.

Calebrese, R. (1987). *Adolescence : A growth period conducive to alienation*. New York : Fre Press

Callois, R. (1975). *La cuesta de la guerra*. Mexico: FCE.

Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod.

Cannon, B. (1991). *Sartre and psychoanalysis: An Existentialist Challenge to Clinical Metatheory*. USA: University Press of Kansas.

Carrasco, J. G., & Dujo, Á. G. D. (2009). La Teoría de la Educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *13*(1). Retrieved from http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/2912

Casas, M. J., & Navarro, J. (2001). Hijos de padres alcohólicos : su nivel de ansiedad en comparación con hijos de padres no alcohólicos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *33*(1), 53–58.

Cassasus, J. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO. Santiago de Chile.

Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York : Routledge.

Clelland, D. (1953). *The achievement motive*. New York, USA: University of Michigan

Coché, F., Khan, S., & Robin, F. (2005). *Pratique pedagogique à l 'école primaire et rehussite scolaire des élèves venant des écoles défavorisées*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

Cohen, J., & Pickeral, T. (2009). *The school climate implementation road map : Promoting democratically informed school communities and the continuous process of school climat improvement*. New York, USA: Teachers College Press.

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: the power of three*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Coll, C., & Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje.

Colom, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. Mexico: Trillas.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir. Ministre de l'Éducation Canada.

Convention Européenne Sur L'exercice Des Droits Des Enfants. (1996, January 1). Council of Europe.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA : SAGE Publications.

Crozier, G. (2000). *Parents and Schools: Partners Or Protagonists?*. UK: Trentham books.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2002). *Le murmure de Fantôme*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2006). *Psychanalyse et résilience*. Paris: Odile Jacob.

Dallos, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares: terapia y cambio*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

De Briey, L. (2009). *Le sens du politique: essai sur l'humanisme démocratique*. Belgique: Editions Mardaga.

DeBruhl, L. M. (2006). *Leave No Parent Behind: A Study of Teachers' and Parents' Attitudes, Practices, and Barriers Regarding Parental Involvement*. ProQuest.

Decroly. (1927). *La Función de Globalización y la Enseñanza - en Fnac.es*. Retrieved from http://www.fnac.es/mp2275064/La-Funcion-de-Globalizacion-y-la-Ensenanza

De Pedro, K., & Astor, R. (2012). School Climate Perceptions Among Students in Military-Connected Schools: A Comparison of Military and Nonmilitary Students in the Same Schools.*Military Behavioral Health*, *2*(1), 3–13. http://doi.org/10.1080/21635781.2013.837795

Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Deslandes, R. (2009). *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships*. USA: Routledge.

Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G., & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, *31*(4), 836–860. http://doi.org/10.2307/20466731

De Tychey. (2001). *La résilience au regard de la psychanalyse*. Gèneve : Éditions Medicine et Hygiène

Dewey, J. (1905). The Postulate of Immediate Empiricism. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, *2*.

Dorman, J., Fraser, B., Ferguson, & Adams. (2002). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, *7*, 906–915.

Dubet, F. (1997). *École, Famille : Le malentendu*. Paris: Textuel.

Dumas, J. (2006). *Développement de la conscience de soi chez l'enfant /*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi. Retrieved from http://constellation.uqac.ca/460/

Durlak, J. A. (1998). Common Risk and Protective Factors in Successful Prevention Programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, *68*(4), 512–520. http://doi.org/10.1037/h0080360

Duru-Bellat. (2001). Controverses autour du choix de l'école : Les leçons de l'étranger. L'Orientation Scolaire et Professionnelle. *Revue Française de Sociologie*.

Eisler, R. (1987). *The Chalice and the Blade: Our History, Our Future---Updated With a New Epilogue*. USA: HarperCollins.

Epstein, D., Boden, R., Deem, R., Rizvi, F., & Wright, S. (2008). *World Yearbook of Education 2008: Framing the Future of Higher Education*. Canada: Routledge.

Erickson, E. (1979). *Dimensions of a New Identity: The Jefferson Lectures in the Humanities.*Washington USA: Company Inc.

Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos: planificación sistemática y autosugestión educativa*. USA: Company Inc.

Etienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés de la transformation des systèmes éducatifs*. France : Sarrebruck. Éditions Universitaires Européennes.

Eymard, C. (2003). *Initiation à la recherché en soins et santé*. France: Lamarre.

Falicov, C. (1988). *Family Transitions: Continuity and change over the life cycle*. New York, USA: Guilford Press.

Fernández-Ballesteros, R. (1984). *Active Aging: The Contribution of Psychology*. USA: Hogrefe Publishing.

Filloux, J. (1987). Psychologie et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, *81*, 69-102.

Fisher, R. J. (1997). *Interactive Conflict Resolution*. New York : Syracuse University Press.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York, USA: McGraw-Hill.

Fleming, M. (2008). *Intercultural education and drama*. Toronto: Multilingual Matters.

Flick, U., Kardoff, E. von, & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London : SAGE.

Forsé, M. (1997). *Analyses du changement social* Paris : Seuil.

Fraser, J. T. (1990). *Of Time, Passion, and Knowledge: Reflections on the Strategy of Existence*. New Jersey : Princeton University Press.

Frei-Huguenin, F., & Baierlé, G. (1959). *Lignes directrices de l'action psycho-pédagogique dans un internat de rééducation*. France : Le Châtelard.

Freinet, C. (1946). *L'Ecole moderne française: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique, de l'école populaire*. Coopérative de l'enseignement laïc.

Freud, S. (1900). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Garcia, R. (1988). *Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad.* Univ Santiago de Compostela, España.

Garcia, R. L. (1978). *Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education*. Bloomington Indiana USA: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. *Oxford, Pergamon Press, 4*, 213–233.

Garmezy, N. (1993). *Children in poverty : Resilience despite risk* (Vols. 1–56). New York, USA: Guildford Press.

Garmezy, N., & Rutter, M. (1988). *Stress, Coping, and Development in Children*. USA : Johns Hopkins University Press.

Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires: la discipline à l'école primaire*. France : B. Grasset.

Gather, T. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.

Gelman, R., & Carey, S. (1991). *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition*. USA : Psychology Press.

Goh, S., & Fraser, B. (1998). Teacher interpersonal behaviour classroom environment and student outcomes : Learning environments research. *Handbook of Research on Science Education*, USA : Teachers College.

Gomez Fujimoto, G., & Peralta, V. (1988). La atención integral de la primera infancia en América Latina : Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Organización de los Estados Americanos OEA.

Gottfredson, L. (1985). Role of self concept. *Journal of Counseling Psychology*, *32*(1), 159–162.

Goupil, A. (1988). *La semaine de français, CE1: lectures et activités de français*. Paris : Nathan.

Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, France : Dalloz.

Guerra, E., & Ruiz, A. (1993). *Clima social en adolescentes y su influencia en el rendimiento académico*. Universidad de San Marcos, Lima, Perú.

Haggerty, R., Sherrod, L., Garmezy, N., & Rutter, M. (1997). *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents*. New York, USA: Oxford, Cambridge University Press

Harlow. (1971). The sad ones: Studies in depression. *Psychology Today*, *4*(12), 61–63.

Hasselt, V. B. V., & Hersen, M. (1992). *Handbook of Social Development: A Life Span Perspective*. USA: Springer Science & Business Media.

Hernandez Sampieri, R., & Fernandez, C. (1997). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill

Howard, E. R., Howell, B., & Brainard, E. A. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. USA: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Informe técnico condiciones de Vida Peruanos. (2000). Encuesta Nacional Hogares ENAHO.

Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2013). Censo nacional.

Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. (1995). Editorial Paidós.

Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. USA : Springer Science & Business Media.

Jané-Llopis, E., & Barry, M. M. (2005). What makes mental health promotion effective? *Promotion & Education*, *12*, 47–54. http://doi.org/10.1177/10253823050120020108

Kant, I. (2002). *Theoretical Philosophy after 1781*. USA: Cambridge University Press.

Karen, R. (1994). *Becoming Attached: First Relationships and how They Shape Our Capacity to Love*. USA: Oxford University Press.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(1), 1–11. http://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1

Lafortune, L., & Mongeau, P. (2002). *L'Affectivité Dans L'Apprentissage*. Quebec : PUQ.

Lahire, B. (1994). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, *107*(1), 157–160.

Lamarre, J., Roy, G., Lise, L., & Hamel, C. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*. Conseil supérieur de l'éducation.

Larmarange, J., Vallo, R., & Yaro, S. (2006). Cartographier les données des enquêtes Démographiques et de Santé à partir des coordonnées des zones d'enquête. Belgique : Université Louvain-la- Neuve.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. USA: Springer Publishing Company.

LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2013). *Essential Ethnographic Methods: A Mixed Methods Approach*. USA : Rowman Altamira.

Lemay, M. (1999). Réflexions sur la résilience. In M.F. Poilpot (Ed), *Souffrir mais se construire* (pp. 83-105). Toulouse : Eres.

Lemay, R. A., & Ghazal, H. (2007). *Looking After Children: A Practitioner's Guide*. USA : University of Ottawa Press.

Lessard, C., & Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris : De Boeck Supérieur.

Levav, I. (1995). *Comunicación Personal*. USA : The Lancet.

Liebenberg, L., & Ungar, M. (2008). *Resilience in Action. Working with youth across culture and contexts*. Toronto Canada : University of Toronto Press.

Linskey, & Fergusson. (1996). Adolescent Resilience to family adversity. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, *37*(3), 281–292.

Linton, R. (1999). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.

Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication: l'expérience groupale*. Paris : Presses universitaires de France.

Löesel, F. (1992). *Resilience in childhood and adolescence*. Ginebra, Suiza: International catholic child bureau.

Lofland, L. (1984). *Analyzing Social Settings*. Belmont, CA : Watsword.

Luthar, S. S. (1997). *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder*. USA : Cambridge University Press.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B., Zigler, & Masten. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, *71*(3), 543–562.

Mallet, J. (2003). *Développement des personnes et développement des organisations. : Enjeux sous l'éclairage des théories de la complexité et des sciences cognitives*. Aix-en-Provence: Université de Provence.

Manciaux, M. (1998). La résilience: mythe ou realité. *In Ces Enfants Qui Tiennent Le Coup*, (pp. 109–120). France : Hommes et Perspectives.

Manciaux, M. (2005). *La resiliencia, resistir y rehacerse*. Barcelona, España : Gedisa.

Mangham, I. (1995). MacIntire and the manager. *Organisation*, *2*, 181–204.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Bagnoud, D. P., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Paris : De Boeck Supérieur.

Martinez-Verdier, M.-L. (2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis. *Tréma* [En ligne], 23. http://doi.org/10.4000/trema.530

Maslow, A. H. (1972). *The Farther Reaches of Human Nature*. USA : Maurice Bassett.

McDougall, W. (2003). *An Introduction to Social Psychology*. USA : Courier Corporation.

Mc Millan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, *14*, 6–23.

Merleau-Ponty, M. (1979). *Consciousness and the Acquisition of Language*. Illinois USA : Northwestern University Press.

Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. Paris : De Boeck Supérieur.

Milgram, N., & Palty, G. (1993). Psychosocial characteristics of résilient children. *Journal of Research in Personality*, *27*, 207–221.

Milic, N., & Arón, A. M. (1992). *Vivir con otros: Manual de desarrollo de habilidades sociales* (Vols. 1–2). Santiago de Chile : Universitaria impresiones.

Milic, N., & Arón, A. M. (1999). *Climas social escolar y desarrollo personal*. Santiago de Chile: Andrés Bello

Miller, T. W. (2008). *School Violence and Primary Prevention*. USA : Springer Science & Business

Molina, G. & Fabre, J. (2000). Norme et contexte : Influence d'une dichotomisation du matériel et de l'évaluation sur la contextualisation de jugements catégoriels. *L'Année Psychologique*, *100*, 37–69. doi:10.3406/psy.2000.28626

Montagner, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse. Attachement : the begining of love*. Paris : Odile Jacob.

Montmollin, M. de. (1967). *Les systemes homme-machines: introduction à l'ergonomie*. Paris : Presses universitaires de France.

Moos, R. (1979). *Educational climates. Educational environments and effects : Evaluation, policy, and productivity*. Berkley USA: McCutchan Publishing Corporation.

Moos, R. H., & Trickeet, E. (1990). Assessing Life Stressors and Social Resources among Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, *5*(3), 268–289. http://doi.org/10.1177/074355489053002

Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Canada : SAGE.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* Paris : Seuil.

Mrazek, D. (1987). Characteristics of Resiliency in Leadership: Implications for Personal and Organizational Coping and Adapting Abilities. *Child Abuse and Neglect*, *11*, 357–365.

Murray, H. (2007). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.

Musitu, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, España: Labor.

National School Climate Council. (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy. Center for Social and Emotional Education and National Center for Learning and Citizenship.

Nuttin, J., Fraisse, P., & Meili, R. (2014). *Experimental Psychology Its Scope and Method: Volume V (Psychology Revivals): Motivation, Emotion and Personality*. USA : Psychology Press.

O'Brien, M., & Brannen. (1996). *Children in Families: Research and Policy*. USA: Psychology Press.

OECD. (1997). Parents as Partners in Schooling, "What Works in Innovation in Education." series, Paris.

Olson, D. (1993). Circumplex Model of Marital & Family Systems. In F. Walsh (Ed), *Normal Family Processes*. (2nd edition). New York: Guildford Press.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia : La convivencia en las aulas: Problemas y solutiones. *Ministerio de Educación Y Ciencia*, p.77-183.

Osiek, F., & Montandon, C. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue Française de Pédagogie, 118*, 43–51.

Oyserman, D. (2015). *Pathways To Success Through Identity-based Motivation*. Oxford University Press.

Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación* (2nd ed.). Madrid, España: Editorial Alianza.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2008). *Human Development*. Mexico : McGraw-Hill.

Pasquier, B. (203). *Voyages dans l'apprentissage: chroniques 1965-2002*. Paris : L'Harmattan.

Pena, L. R. (2008). *How Elementary School Teachers Think about and Support Parent Involvement in an Urban Latino Elementary School*. ProQuest.

Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris-Bruxelles : De Boeck.

Pourtois, J. et Cyrulnik, B. (2007). *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne* (3ème ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Pourtois, J.-P., Humbeeck, B., & Desmet, H. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris : Presses universitaires de France.

Proust, J. (2005). *The Philosophy of Metacognition: Mental Agency and Self-Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Raczynski, D., & Muñoz-Stuardo, G. (2005). Chilean Educational Reform: The Intricate Balance Between a Macro and Micro Policy. In W. T. Pink & G. W. Noblit (Eds.), *International Handbook of Urban Education* (pp. 641–663). Springer Netherlands. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5199-9_34

Raynaud, S. (1973). *Los grandes mensajes* (Diana). Mexico: Gran Fraternidad Universal.

Reboul, O. (1992). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris : Presses Universitaire de France, Collection Éducation et Formation.

Richters, J., & Weintraud, S. (1990). Beyond diathesis : Toward an understanding of high-risk environments. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C. R. (1939). *The Clinical Treatment of the Problem Child*. Boston: Houghton Mifflin.

Roth, R. (1989). Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. *Journal of the Teacher Education*, *2*, 31–35.

Royer, P. S. (2001). *Project Risk Management: A Proactive Approach*. Vienna, Virginia: Management Concepts Inc.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology, *57*, 316–331.

Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds), *Handbook of Early Childhood Intervention* (651-682). New York, NY: Cambridge University Press

Samdal, O., & Rowling, L. (1998). *The Implementation of Health Promoting Schools: Exploring the Theories of What, why and how*. New York: Routledge.

Samerof, A., & Seifer, R. (1990). *Early contributors to developmental risk : risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge Gran bretaña: Cambridge University Press.

Sanders, W., & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Tennesse : University of Tennessee Valued-Added Research and Assessment Center.

Schütze, G. (1983). *Anorexia mental*. Barcelona España : Herder.

Seligman, M. E. P., & Rosenhan. (1995). *Abnormal Psychology*. New York :W.W. Norton & Co.

Sharp, & Thompson. (1992). *Improving schools : establishing and integrating whole school behaviors policies* (David Fulton). London.

Snyders, G. (1986). *La joie à l 'école*. Paris : PUF.

Spitz. (1946). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 53-74.

Steiner, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España : Morata

Sugarman. (1983). Discussion: Empirical versus logical issues in the transition from prelinguistic to linguistic communication. *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers USA*, 133 – 145.

Tagle, S. C. (n.d.). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños. Historias, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. RIL Editores.

Talavera, C. (2010). *Resilience et climat social familial en adolescents qui habitent en familles sustitutes. Mémoire de master Psychologie*. Université San Agustin d'Arequipa, Pérou.

Talavera, C. (2012). *La résilience dans l'agir éducatif. Émergence de la résilience en milieux scolaires primaires. Mémoire de master 2 Sciences de l'Éducation*. Université d'Aix-Marseille, France.

Talavera, C., Molina, G., & Mallet, J. (2016). Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire (soumis). *Les Cahiers Du CERFEE.*

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres en contextes sociaux*. Paris: Presses Universitaires de France.

Tardif, M., Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Perisset- Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. Des nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Taylor, Weist, M. D., Warner, B. S., & Janosz. (1998). Risk Factors for School Violence. *Urban Education*, *34*(1), 52–68. http://doi.org/10.1177/0042085999341004

Theoret, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation, Montreal : Revue de Sciences de l'éducation. 633–658.

Tolpin, P., & Tolpin, M. (2013). *Heinz Kohut: The Chicago Institute Lectures*. New York: Routledge.

Torero, M., Saavedra, J., Nopo, H., Cullen, M. T., & Arbeit, F. zur Z. der. (2004). *Ethnicity and Earnings in Urban Peru*. Lima Pérou : IZA.

Toupin, L., Lessard, C., Cormier, R. A., & Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants au Québec. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, *37*(4), 805–826.

Tremblay, S., Ross, N., & Berthelot, J.-M. (2001). Individual and community factors affecting grade three academic performance: a multi-level analysis. *Education Quarterly Review*, *7*, 25–36.

Tupin, F. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement- apprentissage. In J. Clanet (Ed), *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux.* (pp.141-157).Toulouse France : Presses Universitaires du Mirail

Vanidestael, S., & Lecompte, J., & Humbeeck, B. (2013). *Resiliencia y humor*. España : Editorial GEDISA.

Vanidestael, S. (1996). *Cómo crecer superando los percances : resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau.

Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Vasconcelos, J. M. de. (1983). *My Sweet-orange Tree*. London : eBook.

Vasquez, E., Chumpitaz, A., & Jara, C. (2007). *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú* (1er ed.). Lima, Perú: Asociación Gráfica Educativa Tarea.

Vela-Gomez. (2008). *Calidad de Vida y su influencia en la investigación y la práctica*. España : USAL

Vincent, D., Lafontaine, D., & Campenhoudt, M. V. (2012). Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université. *Revue Française de Pedagogie.* (pp. 29–48). France : Presses de France

Walberg, H. J., Strykowski, B., Weinstein, T., & Samson, G. (1987). The Effects of Teacher Questioning Levels on Student Achievement: A Quantitative Synthesis. *The Journal of Educational Research*, *80*(5), 290–295.

Walsh, F. (2006). *Strengthening Family Resilience, Second Edition*. New York : Guilford Press.

Watson, W., & Bell, J. (1996). Beliefs :The heart of healing in families and illnes. *Canadian Journal of Counselling, 35,* page début-page fin.

Wendel, T. (2000). *Creating Equity and Quality: A Literature Review of School Effectiveness and Improvement.* Kelowna Canada: SAEE.

Werner, E. (1993). *Protective facteurs and individual resilience*. New York : Cambridge University Press.

Woodworth, R. S., & Marquis, D. G. (1947). *Psychology*. New York : Ronald Press

Yates, T., & Egeland, B. (2003). Rethinking resilience: a developmental process perspective. In S. Luthars, *Resilience and Vulnerability* (pp.243-267). USA : Cambridge University Press.

Zazzo, R., Tomé, H. J. R., & Galifret, Y. (1999). *Doutes, constats et mirages en psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Zimmerman, M. A., & Ferguson. (2005). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behavior : The Official Publication of the Society for Public Health Education*, *40*(4), 381–383. http://doi.org/10.1177/1090198113493782 (n.d.).

LISTE DE TABLEAUX

Tableau Nº 1 : Facteurs protecteurs et facteurs de risque dans la toxicomanie chez les adolescents.....34
Tableau Nº 2 : Dimensions et sous-dimensions du climat social par Moos (1979) 50
Tableau Nº 3 : Autres questionnaires du climat social et leurs dimensions 50
Tableau Nº 4 : Douze besoins psychosociaux Pourtois et Desmet (1997).....65
Tableau Nº 5 : Les besoins bio psychosociaux pour la construction de la résilience 74
Tableau Nº 6 : Les Ressources affectifs.....82
Tableau Nº 7 : Les ressources cognitives/sociales 86
Tableau Nº 8: Les ressources volitives 88
Tableau Nº 9: Les Ressources biologiques/matérielles 91
Tableau Nº 10: Dimensions, sous-dimensions et items de l'enquête du climat social scolaire selon Moos et Trickeet (1987) 103
Tableau Nº 11: Coefficients de fiabilité des dimensions du climat social scolaire. 104
Tableau Nº 12 : Tableau synthétique des interviewés pour les entretiens.....106
Tableau Nº 13: Catégories de l'entretien 110
Tableau Nº 14: Tableau synthétique des élèves du groupe I : troisième cycle / 8-9 ans 113
Tableau Nº 15: Tableau synthétique des élèves du groupe II : quatrième cycle / 10-11 ans.....113
Tableau Nº 16: Tableau synthétique des élèves du groupe II : cinquième cycle / 12 ans.....114
Tableau Nº 17: L'histoire d'Anita :.....116
Tableau Nº 18: Catégories et sous-catégories de la discussion groupale.....116
Tableau Nº 19: Répartition de 109 élèves par l'âge 120
Tableau Nº 20: Répartition de 109 élèves par genre 120
Tableau Nº 21: Répartition de 109 élèves par facteurs de risque.....121
Tableau Nº 22: Perception des élèves sur la dimension et sous dimensions de relation.....122
Tableau Nº 23: Perception des élèves sur la dimension et sous dimensions de développement 122
Tableau Nº 24: Perception des élèves sur la dimension et sous dimensions de stabilité 122
Tableau Nº 25: Le climat social perçu par les enseignants 185
Tableau Nº 26: Le climat social perçu par les élèves 188
Tableau Nº 27: Besoins affectifs, sociocognitifs, volitifs et environnementaux perçus par les élèves 191
Tableau Nº 28: Les pédagogies qui répondent aux besoins bio-psychosociaux 194

LISTE DE FIGURES

Figure Nº 1 : Le système éducatif en trois cercles concentriques 15

Figure Nº 2 : La communauté organisée (niveau macro).....16

Figure Nº 3 : L'école (niveau méso).....17

Figure Nº 4 : La salle de classe (niveau micro) 17

Figure Nº 5 : Aspects qui influencent les perceptions des élèves du climat social dans la salle de classe.....53

Figure Nº 6 : La théorie de besoins de l'homme selon Maslow (1970).....63

Figure Nº 7 : La construction de l'identité et la satisfaction du besoin dans l'interrelation sociale.....69

Figure Nº 8 : Les besoins affectifs dans nos relations 70

Figure Nº 9 : Les besoins cognitifs/sociaux dans nos relations 71

Figure Nº 10: Les besoins volitifs dans nos relations 72

Figure Nº 11 : Les besoins biologiques/matériels dans nos relations 72

LISTE DE GRAPHIQUES

Graphique Nº 1 SUJET 1 : Histogrammes des réponses du premier entretien 129

Graphique Nº 2. SUJET 2 : Histogrammes des réponses du deuxième entretien 134

Graphique Nº 3 SUJET 3 : Histogrammes des réponses du troisième entretien.....140

Graphique Nº 4 SUJET 4 : Histogrammes des réponses du quatrième entretien.....146

Graphique Nº 5 SUJET 5 : Histogrammes des réponses du cinquième entretien 151

Graphique Nº 6. SUJET 6 : Histogrammes des réponses du quatrième entretien.....157

LISTE D'ANNEXES

Anexe Nº 1 : TABLEAUX STATISTIQUE CLIMAT SOCIAL SCOLAIRE.....236

Anexe Nº 2 : ENTRETIENS 242

Annexe Nº 3 : ENQUETE DU CLIMAT SOCIAL SCOLAIRE (version espagnol)..... 262

ANNEXES

Annexe Nº 1

Tableaux statistique climat social scolaire

Tableau 1. La relation entre l'âge et le sexe

Âge	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
9 ans	18	16,5	7	6,4	25	22,9
10 ans	21	19,3	21	19,3	42	38,5
11 ans	19	17,4	15	13,8	34	31,2
12 ans	6	5,5	2	1,8	8	7,3
Total	64	58,7	45	41,3	109	100,0

Tableau statistique de trois dimensions du climat social scolaire

Tableau 2. Statistiques des trois dimensions du climat social scolaire

DIMENSIONS	N°	%
Relation		
Mauvais	42	38,5
Moyen	61	56,0
Bon	6	5,5
Développement		
Mauvais	12	11,0
Moyen	52	47,7
Bon	45	41,3
Stabilité		
Mauvais	23	21,1
Moyen	83	76,1
Bon	3	2,8
Total	109	100,0

Tableaux statistique trois dimensions

Tableau 3. Tableau de la dimension de relation et ses sous-dimensions

SOUS-DIMENSIONS DE RELATION	N°	%
Cohésion		
Mauvais	15	13,8
Moyen	39	35,8
Bon	55	50,5
Expressivité		
Mauvais	32	29,4
Moyen	71	65,1
Bon	6	5,5
Conflit		
Mauvais	72	66,1
Moyen	32	29,4
Bonne	5	4,6
Total	109	100,0

Tableau 4. Dimension de développement et ses sous-dimensions

SOUS-DIMENSIONS DE DEVELOPPEMENT	N°	%
Autonomie		
Mauvais	12	11,0
Moyen	75	68,8
Bon	22	20,2
Action		
Mauvais	5	4,6
Moyen	75	68,8
Bon	29	26,6
Intellectuel-culturel		
Mauvais	10	9.2
Moyen	68	62,4
Bon	31	28,4
Social-récréatif		
Mauvais	19	17,4
Moyen	83	76,2
Bon	7	6,4
Moral-religieux		
Mauvais	6	5,5
Moyen	64	58,7
Bon	39	35,8
Total	109	100,0

Tableau 5. Dimension de stabilité et ses sous-dimensions

SOUS-DIMENSION DE STABILITE	N°	%
Organisation		
Mauvais	13	11.9
Moyen	57	52,3
Bon	39	35.8
Contrôle		
Mauvais	7	6,4
Moyen	71	65,2
Bon	31	28,4
Total	109	100,0

TABLEAUX DE RELATIONS ENTRE LE SEXE ET LES DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS DU CLIMAT SOCIAL SCOLAIRE

Tableau 6. La relation entre le sexe et la dimension de relation

DIMENSION RELATION	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	22	34,4	20	44,4	42	38,5
Moyen	38	59,4	23	51,1	61	56,0
Bon	4	6,3	2	4,4	6	5,5
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.556 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 7. La relation entre le sexe et la sous-dimension de la cohésion

Cohésion	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	10	15,6	5	11,1	15	13,8
Moyen	25	39,1	14	31,1	39	35,8
Bon	29	45,3	26	57,8	55	50,5
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.433 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 8. La relation entre le sexe et la sous-dimension de l'expressivité

Expressivité	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	17	26,6	15	33,3	32	29,4
Moyen	44	68,8	27	60,0	71	65,1
Bon	3	4,7	3	6,7	6	5,5
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.634 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 9. La relation entre le sexe et la sous-dimension du conflit

Conflit	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	40	62.5	32	71.1	72	66.1
Moyen	20	31.3	12	26.7	32	29.4
Bon	4	6.3	1	2.2	5	4.6
Total	64	100.0	45	100.0	109	100.0

P = 0.492 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 10. La relation entre le sexe et la dimension de développement

DIMENSION DE DEVELOPPEMENT	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	7	10,9	5	11,1	12	11,0
Moyen	27	42,2	25	55,6	52	47,7
Bonne	30	46,9	15	33,3	45	41,3
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.339 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 11. La relation entre le sexe et la sous-dimension de l'autonomie

Autonomie	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	6	9,4	6	13,3	12	11,0
Moyen	42	65,6	33	73,3	75	68,8
Bon	16	25,0	6	13,3	22	20,2
Totale	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.303 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 12. La relation entre le sexe et la sous-dimension de l'action

Action	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	3	4,7	2	4,4	5	4,6
Moyen	42	65,6	33	73,3	75	68,8
Bonne	19	29,7	10	22,2	29	26,6
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.675 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 13. La relation entre le sexe et la sous-dimension intellectuelle-culturelle

Intellectuelle-culturelle	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	8	12,5	2	4,4	10	9,2
Moyen	37	57,8	31	68,9	68	62,4
Bonne	19	29,7	12	26,7	31	28,4
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.290 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 14: La relation entre le sexe et la sous-dimension sociale-récréative

Sociale-récréative	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	12	18,8	7	15,6	19	17,4
Moyen	46	71,9	37	82,2	83	76,1
Bon	6	9,4	1	2.2	7	6,4
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.268 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 15: La relation entre le sexe et la sous-dimension de l'activité moral-religieuse

Morale-religieuse	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	5	7,8	1	2,2	6	5,5
Moyen	34	53,1	30	66,7	64	58,7
Bonne	25	39,1	14	31,1	39	35,8
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.248 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 16 : La relation entre le sexe et la dimension de stabilité

DIMENSION DE STABILITÉ	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	17	26,6	6	13,3	23	21,1
Moyen	46	71,9	37	82,2	83	76,1
Bon	1	1,6	2	4,4	3	2,8
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.186 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 17 : La relation entre le sexe et la sous-dimension de l'organisation

Organisation	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	9	14,1	4	8,9	13	11,9
Moyen	33	51,6	24	53,3	57	52,3
Bon	22	34,4	17	37,8	39	35,8
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.707 (P ≥ 0.05) N.S.

Tableau 18 : La relation entre le sexe et la sous-dimension du contrôle

Contrôle	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	N°	%	N°	%	N°	%
Mauvais	6	9,4	1	2,2	7	6,4
Moyen	42	65,6	29	64,4	71	65,1
Bon	16	25,0	15	33,3	31	28,4
Total	64	100,0	45	100,0	109	100,0

P = 0.252 (P ≥ 0.05) N.S.

Annexe N° 2 : ENTRETIENS

ENTRETIEN *SUJET 1 : Enseignante*

1. Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?

Eh bien... par le comportement que les élèves ont, par les actions qu'ils réalisent. Par exemple, parmi tous les élèves, j'ai une fille qui n'a pas de papa ni de maman. Le papa a une autre famille et la mère est décédée; le père a complètement abandonné la fille, puis le grand-père l'avait prise en charge, mais maintenant, le grand-père a une autre partenaire et il est parti dans autre maison, de sorte que la fille vit seule avec sa sœur. La sœur a fini ses études dans cette école mais, maintenant, elle n'est pas sur la bonne voie… Cela veut dire qu'elle est un mauvais exemple pour sa petite fille. Par conséquent, la petite sœur se comporte comme une femme; dans le cour de récréation, elle montre un manque d'affection masculine, elle s'accrochait à un enseignant, puis cet enseignant lui a touché la tête et j'ai eu peur que les autres enseignants interprètent mal le fait qu'il l'ait touchée, mais cet évènement se passait souvent et était notoire, c'était tellement constant que tous les enseignants m'ont dit de faire attention. Donc... c'est comme ça que je m'en suis rendu compte, alors je m'inquiète car elle est toujours seule à la maison et sa sœur ne se comporte pas bien, car elle boit beaucoup, elle passe son temps avec des hommes... et donc, sa petite sœur ne fait pas ses devoirs, ne vient pas à l'école et il n'y a personne qui la surveille, elle a des comportements de femme, elle sait bien survivre, elle parle comme une adulte...

C'est-à-dire ?

Elle est manipulatrice, si elle veut manger, elle s'arrange, elle est capable de convaincre les gens afin d'obtenir ce qu'elle veut. Ce qui m'inquiète, c'est qu'elle veut avoir des petits amis, elle essaie de donner des bisous aux garçons, elle les cherche, dans leur maison, et les parents ne s'en rendent même pas compte. Maintenant, nous ne savons pas si c'est un jeu ou s'il y a quelque chose d'autre...

2. Que faites-vous pour l'aider ?

Ce que je fais… c'est... euh… je ne savais pas où elle était allée ou si elle était malade car elle n'est pas venue pendant des jours… peut-être que sa sœur l'a emmenée au travail et j'ai dit aux enfants : « Si vous voyez son grand-père, dites-lui que je veux lui parler s'il vous plaît ». Le jour suivant, le grand-père est venu et je lui ai dit : « savez-vous que votre fille ne vient pas à l'école ? Et il a répondu : Comment ?! Il était très étonné.
Ce qui se passe, c'est qu'ils ne veulent pas admettre; le grand-père pense que j'exagère quand je lui dis que le comportement de sa petite-fille m'inquiète. Il n'accepte pas que l'idée que sa petite-fille a besoin de contrôle. Je lui ai dit que je ne savais pas si je devais dire tout ce que la fille faisait à l'école parce que je suis

responsable des enfants à l'école, je veille au bien-être de sa petite-fille. L'autre jour, on m'a dit que la fille avait voulu se couper les veines avec un couteau et qu'elle avait dit que, dans sa maison, personne ne la comprenait et qu'elle était maltraitée.

Et qui vous a dit cela ?

La mère d'un autre enfant parce que son fils lui avait raconté ce que la fille avait fait et dit.Ce qui se passe, c'est qu'il n'y a personne dans la maison, aucun responsable, on ne peut pas laisser l'enfant seule toute la journée ou la laisser chez le voisin parce qu'il faut sortir… Les parents choisissent la voie le plus facile; ici, tous les enfants sont laissés à leur sort; nous ne savons plus quoi faire avec eux.
Mais, je dirais que, généralement, lorsque les enfants vont mal, on peut le remarquer par leur comportement; ils sont distraits, absorbés dans leurs pensées ou, tout d'un coup, ils parlent de choses qui n'ont rien avoir avec le sujet dont on parle, cela veut dire que ce problème les inquiète ou qu'ils ont été préoccupés toute la matinée par quelque chose...
Par exemple, ils disent : « Professeure, vous savez ce qu'on m'a dit…, Ce qui se passe, c'est que… » Et ils racontent tout. Parfois, un élève dit : « Mon père arrive à la maison saoûl… » Après il continue de faire ce qu'il était en train de faire, mais, en général, ils parlent toujours. De plus, quand ils ne parlent pas, ils sont distraits, comme s'ils étaient dans un autre monde.

3. ***Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves ?***

Pour provoquer ce dialogue, d'abord, je leur raconte un cas, quelque chose qui s'est passé et je leur dis de réfléchir sur l'attitude de tel ou tel personnage, ils me disent ce qu'ils pensent et, donc, ils expriment leur opinion. Parfois, je mets une vidéo qui les fait réfléchir, et on discute de problèmes liés à des valeurs, c'est-à-dire que, normalement, ça doit être à propos de valeurs; je propose aussi des lectures, des lectures de tutorat.

Et à quel moment ?

Je le fais habituellement au début du cours, durant « l'heure de la lecture », et j'essaie de trouver une lecture formative ou quelque vidéo. Parfois, je leur raconte simplement des cas ou quelque chose que j'ai entendu, une histoire semblable à la lecture ou à la vidéo, afin de relier les deux messages, je ne sais pas si c'est bon ou mauvais de faire ça.
En général, les élèves s'expriment bien, ils parlent, ils donnent leur opinion, ils se sentent à l'aise pour prendre la parole. Parfois, si certains élèves sont un peu introvertis, c'est à cause de leurs parents, ceux-ci sont un peu oppresseurs et j'ai même peur de corriger l'enfant car la mère peut se plaindre au directeur, alors c'est préférable de ne rien dire à certains élèves.
Parfois, les parents disent que les enseignants peuvent traumatiser les élèves; il y a tellement des cas comme ça ! Aïe ! Mon Dieu ! Donc, c'est mieux de ne rien dire !

4. ***Que faites-vous pour résoudre un conflit dans la salle de classe ?***

En général, j'appelle l'élève pour parler avec lui seul à seul et je lui demande la raison de son comportement négatif; je lui parle en privé, je lui dis qu'il ne doit pas mal se

comporter. Je lui dis aussi : « Si tu ne modifies pas ton comportement, le directeur et tes parents vont le savoir, et tu devras changer d'école ». Alors, je lui ai dit qu'il devait faire plus attention.
Mais si le problème est grave, alors j'appelle la maman mais, souvent, elle ne vient pas, les parents ne sont pas intéressés. Parfois, il n'y a pas de respect de la part des élèves. Il y a un garçon qui est terrible, c'est un leader et, parfois, quand j'explique la leçon, il dit : « Ce n'est pas bon ce que vous expliquez ! » Et lorsque j'explique quelque chose, il me contredit toujours. Je lui demande : « Pourquoi tu crois que c'est incorrect ? Dis-moi pourquoi, tu n'as même pas écouté et tu dis que ce n'est pas juste; je sais que « tu sais tout », mais cette fois-ci, tu as tort, Sébastian, s'il te plaît ! ». Il n'y a aucun respect pour l'enseignant.

5. Quel type d'activités hors programme se déroulent dans votre classe ?

Nous ne faisons pas beaucoup d'activités parce que les parents ne donnent pas d'argent pour le faire, les parents n'aident pas. Seulement pour la fête des mères mais, à part ça, il n'y a pas de collaboration pour visiter des musées, des usines ou faire des visites culturelles; nous ne sortons pas beaucoup parce qu'il n'y a pas de soutien suffisant.

6. Quelles sont les règles que vous établissez dans la salle classe ?

Ils doivent respecter l'enseignant, ils doivent arriver ponctuellement à l'école, venir en uniforme, les devoirs doivent être bien terminés. Malheureusement, les règles ne sont pas toujours respectées mais, au lieu de venir en uniforme, ils viennent en tenue de ville

7. Comment faites-vous pour qu'elles soient respectées ?

Simplement, je leur dis que le directeur a ordonné que les élèves viennent en uniforme. Ce n'est pas permis de venir tous les jours avec d'autres vêtements. De quoi va-t-on avoir l'air vis-à-vis des autres écoles ? Mais les enfants n'en font qu'à leur tête, il est impossible de leur imposer de la rigueur, car, après, ils vont se plaindre au Bureau municipal de l'enfant et de l'adolescent (DEMUNA). On ne peut pas leur dire quoi que ce soit parce que même le directeur a peur des parents. À l'école, il y a des règles, mais elles ne sont pas respectées et les parents n'apportent pas leur soutien. Par exemple, si les enfants arrivent en retard, on ne peut pas fermer la porte parce que le directeur nous dit de ne pas le faire
Par exemple, une autre fois, j'ai grondé une fille et elle est partie; elle s'est mise à pleurer dans la cour et son frère, qui est ici en secondaire, est venu en criant sur un ton insolent « Qu'est-ce qui t'arrive ? ». Ensuite, il est venu me chercher et m'a dit « Pourquoi vous faites pleurer ma sœur ? Qu'est-ce qu'elle a fait ? Qu'est-ce qu'elle a fait ? » Et il m'a poussé avec une arrogance que vous n'imaginez pas.
On n'a pas non plus le soutien du directeur ou de l'assistante; on ne travaille pas en équipe. Le directeur me dirait « Vous devez savoir comment résoudre ce problème ». Et l'assistante ne s'en préoccupe pas. Au contraire, elle se montre indulgente, complaisante avec cette fille, malgré son mauvais comportement. Et la fille, finalement, a pu faire ce qu'elle voulait. Elle ne voulait plus revenir en classe.

ENTRETIEN *SUJET 2 : Directeur de l'école*

1. Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?

-Des problèmes de quelle nature ?
-Tous les problèmes que vous voyez et qui affectent l'élève.

-Ah des problèmes émotionnels ! De temps en temps, j'observe directement les élèves, les enseignants et les tuteurs, et ce sont les enseignants qui me donnent des avertissements. Moi, je me rends compte de ces problèmes seulement lorsque des enseignants me les signalent. C'est la seule façon, sinon je dois m'arrêter un peu pendant la récréation pour observer attentivement les élèves, mais cela n'arrive pas souvent. Si je suis en face d'un élève et que j'observe que son visage est émacié, qu'il a l'air inquiet, sans énergie, qu'il est pâle ou en sueur, alors je me rends compte que quelque chose ne va pas.

2. Que faites-vous pour l'aider ?

Ce que je fais… C'est parler avec lui tout de suite, pour essayer de découvrir ses problèmes, je lui pose des questions adaptées à son âge; après, j'appelle ses parents ou ses tuteurs, c'est-à-dire son foyer, je veux dire, la personne avec laquelle l'élève habite. La plupart des parents croient que le fait d'envoyer leurs enfants à l'école peut résoudre tous leurs problèmes d'éducation. En raison de la réalité socio-économique dans laquelle les familles vivent, les parents abandonnent leurs enfants. Parfois, ils doivent sortir de la maison à six heures, voire à cinq heures du matin car la majeure partie d'entre eux sont vendeurs et ils ne retournent pas à la maison avant vingt heures; les enfants sont donc abandonnés à leur sort. Il y a aussi un pourcentage de parents qui sont des vendeurs informels ou qui ont des emplois dans la rue.

3. Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves ? Et à quel moment ?

Eh bien, en général, je les interroge sur leur situation personnelle et familiale. Je leur pose des questions appropriées parce que, comme je l'ai déjà dit, les questions sont adaptées à leur âge. Moi, en tant que directeur, je gère des enfants de quatre à dix-huit ans depuis de nombreuses années, alors je tiens compte de tout ça pour poser des questions, c'est la première chose que je fais.

***4. Que fait l'école pour résoudre un conflit** ?*

Juste après avoir pris connaissance du conflit, immédiatement, j'appelle les élèves à mon bureau et je demande à ceux qui sont impliqués de me donner leurs versions. Alors, avec beaucoup de discernement, je parle avec les élèves pour essayer de découvrir quelles raisons ont conduit à ces conflits et ce qui explique leur état d'humeur. À ce jour, je n'ai jamais été confronté à des problèmes graves chez les élèves, comme la toxicomanie, etc. Cependant, il y a des cas d'alcoolisme, mais heureusement, nous

pouvons encore gérer cela.

5. Quel type d'activités hors programme ou complémentaires se déroulent à l'école ?

Ça dépend, selon le niveau, mais ce sont les enseignants qui organisent cela. Le niveau initial, par exemple, de quatre à cinq ans, a seulement un enseignant; le niveau primaire a aussi un enseignant par classe et ils travaillent avec des enfants de différents âges. Dans le niveau secondaire, les enseignants travaillent par domaines, chaque enseignant travaille un thème spécifique selon sa spécialité, donc chaque classe peut avoir de six à sept enseignants. À part ça, nous avons des tuteurs dans chaque classe et les tuteurs sont choisis parmi les enseignants.
Dans leur programme et plan de tutorat, les tuteurs développent des activités qui contribuent à l'éducation des enfants dans les aspects socio-affectif, familial et personnel; en particulier, des activités sur des thèmes adaptés à leur âge et qui contribuent à leur formation et à leur développement personnel, comme la sexualité, la consommation de drogues, etc.
Pour être réaliste, l'école ne prévoit pas d'activités que nous ne pouvons pas faire; car toute sortie de l'école implique des dépenses financières, alors, dans ce sens, nous envisageons et voyons d'abord les possibilités. Généralement, si nous faisons des activités culturelles ou récréatives, c'est en fonction des calendriers civique et sportif promus par le ministère de l'éducation et en coordination avec l'institut national du sport. Après, pour les activités artistiques, en général, nous programmons nous-mêmes les différents fêtes comme la fête des mères, la fête des pères, le jour de l'enseignant, le jour de l'étudiant; ce jour-là, nous sortons à la campagne et nous en profitons pour nous amuser et, en même temps, ils étudient la nature et l'environnement en se distrayant.
Alors, j'encourage les enseignants, en fonction de la matière, à donner aux élèves la possibilité de visiter des centres, des institutions, et à apprendre plus. L'apprentissage peut être plus pratique et observationnel pour les élèves, mais, parfois, les enseignants ne sont pas très actifs; ils ont la possibilité de planifier des sorties dans des usines, dans des institutions culturelles pour favoriser l'apprentissage et le rendre plus directe parce que l'apprentissage est plus facile et efficace lorsqu'il est effectué à travers de choses concrètes, on apprend plus rapidement par la vue que par d'autres moyens.

6. Quelles sont les règles établies à l'école ?

Eh bien, en ce qui concerne les droits et les obligations qui sont énoncés dans le règlement interne de l'école, aussi bien moi que les enseignants, les élèves, et même les organisations de soutien, telles que la Associations de Parents de Famille APAFA, les connaissent. Cela veut dire que je ne dois pas donner de dispositions ou d'ordres...
Simplement, les règles sont dans le règlement et les principes moraux. Les élèves connaissent leurs obligations, ils connaissent leurs fonctions au jour le jour. Ils doivent arriver à l'école tôt mais, à cause du manque de contrôle de leurs parents, parce ceux-ci ne sont pas à la maison au moment où les enfants partent à l'école, ils restent au lit, ou je ne sais pas ! Ils arrivent toujours en retard. Cela est devenu une habitude ! C'est un pourcentage d'élèves qui arrivent en retard et, malheureusement, nous ne pouvons pas les laisser dehors, on ne peut pas les laisser dans la rue ou leur fermer la porte; nous

devons les laisser rentrer même s’ils sont une heure en retard. Nous devons les laisser entrer car ça nous permet de les contrôler jusqu’à la fin de la journée scolaire; ça serait pire si on fermait la porte et que l'élève partait on ne sait où et qu’il s’attirait des problèmes.

7. Comment fait-on pour qu’elles soient respectées ?

Nous ne punissons pas ! Parce que l'élève est un sujet de formation donc, pour cette raison, nous ne pouvons pas leur imposer de sanctions, qui ne favorisent pas leur développement personnel. La punition, d’un côté, les dénigre et, de l’autre, diminue leur estime de soi. La seule chose que nous faisons, c’est essayer de les faire réfléchir et de les convaincre que toutes les bonnes choses qu’ils font, toutes les bonnes habitudes, vont leur servir à l'avenir.
Sinon, leur formation ne sera pas bonne, alors nous, ainsi que les enseignants, mettons souvent l’accent sur cela et, quand les choses sont graves ou exagérées, nous appelons tout d’ensuite leurs parents pour les faire se rendre compte du comportement de leurs enfants, afin qu'ils prennent aussi des mesures. Parce qu’en fin de compte, nous partageons les droits et les obligations moraux dans la formation des enfants. Pour nous, l’aspect formatif est très important. De nos jours, les écoles ne sont plus seulement des centres d’instruction et d’enseignement, mais sont des centres de formation.

ENTRETIEN *SUJET 3 : Enseignant*

1. Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?

Par leur apparence, par leur comportement ... par leur humeur, l'humeur ... oui, dans un état amorphe, triste.

2. *Que faites-vous pour l'aider ?*

Dans ce cas, eh bien, je lui demande ce qui lui arrive et je parle avec lui, il me dit qu'il a des problèmes chez lui ou il me dit : « Je n'ai pas pu faire le devoir ». Ça arrive très souvent que l'enfant soit triste; par exemple, une fille est arrivée très triste car il y avait eu une forte dispute à la maison entre son père et sa mère. Ce jour-là, l'école a organisé une visite à la campagne mais la petite fille n'avait pas d'argent donc j'ai demandé aux élèves de faire une collecte pour payer ensemble le ticket de bus; chacun a donné un peu d'argent et le problème a été résolu.
Autre exemple, il y a une fille, cette fille habite seule avec sa maman, car son papa les avait abandonnées. La mère travaille au marché et la fille a commencé à aller à d'autres endroits.

Qu'entendez-vous par « aller à d'autres endroits » ?

À la sortie de l'école, la fille, au lieu d'aller au marché rejoindre sa mère, elle va… on ne sait pas où elle va ! Et le problème, c'est qu'elle vient à l'école avec de l'argent, et on ne sait pas d'où vient l'argent. Nous sommes en train de vérifier d'où vient cet argent… J'ai dit à sa maman de ne pas lui donner d'argent, seulement de lui en donner un peu pour le billet de bus. Je pense que les parents ne doivent pas donner de l'argent aux enfants. Le pire, c'est que la fille achète des choses pour des femmes adultes, mais on ne sait pas d'où vient l'argent et nous pensons que quelqu'un lui donne peut-être de l'argent, un ami, un homme, ça c'est le problème !

3. Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves? Et à quel moment ?

Nous créons un conflit, nous appelons ça «conflit» mais cela ne veut pas dire qu'on se bat, ok ! Vous enregistrez ça non ? Bon !… Nous créons un conflit afin de favoriser le dialogue. Comment ? Nous proposons un sujet, un débat euh c'est-à-dire une discussion, nous discutons, nous faisons un débat, une table ronde, le groupe est impliqué dans les questions. Juste après, le groupe se divise en deux, l'un parle et l'autre répond, nous débattons, parfois il y a des élèves timides mais on le leur demande quand même et le timide n'est pas vraiment timide, car si on le leur demande il répond sans problème.

4. *Que faites-vous pour résoudre un conflit dans la salle de classe ?*

Premièrement, recueillir des renseignements des deux côtés, mais surtout de la personne qui se plaint. Si le conflit oppose deux élèves, alors je dois m'informer et leur donner des conseils, et si c'est grave, alors j'appelle la maman ou le père, mais souvent il ne vient pas, parfois

aucun des deux.

5. *Quel type d'activités hors programme ou complémentaires se déroulent dans votre classe?*

Nous faisons des études sur le terrain, des excursions à la campagne. Une étude sur le terrain, c'est une chose, une excursion, c'en est une autre ! Par exemple, pour le jour de l'indépendance du Pérou, nous sommes allés à la piscine et, pour les études sur le terrain, nous étudions les plantes ou les animaux, comme la semaine dernière, qui était la semaine de la forêt, alors ils ont découvert les plantes et, cette semaine, c'est la semaine de la faune et donc ils doivent savoir quels animaux sont en voie d'extinction. Ce qui nous intéresse, ce sont les animaux en danger d'extinction, et nous voyons ce qui provoque ce phénomène. Nous réalisons des études selon la thématique. Nous pouvons également parler de «citoyenneté» et nous sommes maintenant dans le processus des élections scolaires pour les conseils et ce sont les étudiants qui dirigent le processus et maintenant, nous sommes en train de préparer les matériaux de la campagne scolaire et tout.

6. *Quelles sont les règles que vous établissez dans la salle classe?*

Oui, nous avons des règles ici, affichées là sur le mur à côté du tableau (il montre de la main) et il faut respecter ces normes (l'enseignant commence à lire certain règles) : arriver tôt aux cours, prêter attention aux explications de l'enseignant, lever la main pour demander la parole, ne voler pas des choses aux autres, respecter les autres... Il y a d'autres règles comme « venir à l'école en uniforme », mais nous ne pouvons pas les forcer à respecter cette règle. Maintenant, dans l'organisation de l'école, je pense que… dans l'enseignement primaire, nous les enseignants pouvons encore gouverner et établir des règles, mais dans le niveau secondaire euh, il faut des règles urgemment, je ne sais pas ce qui se passe avec l'adolescence, je pense que les adolescents ont de comportements difficiles à contrôler, ils n'obéissent pas, il y a des bagarres entre eux, de la drogue, de l'alcool, enfin, ils sont incontrôlables.

7. *Comment faites-vous pour qu'elles soient respectées ?*

Si vous parlez de…, si vous parlez de règles de… celles que je viens de dire, à ce moment-là, c'est un pourcentage, vous voyez... de quelle manière on peut les contrôler ? De quelle manière ? Par exemple, tous les jours, on leur indique qu'il y a des activités en cours, afin qu'ils mettent leur uniforme; eux-mêmes s'inspectent mutuellement et se disent « Qu'est-ce qui t'arrive ! Nous avons un tableau des responsabilités ! » Donc, tout le monde accomplit cette fonction d'inspection chaque semaine... Par exemple, le soin personnel et ils s'inspectent entre eux et se rappellent à l'ordre.

Cela veut dire qu'ils se contrôlent eux-mêmes ?

Eux-mêmes se contrôlent bien sûr... C'est un tableau des responsabilités pour chaque élève; voyez, il y a par exemple le contrôle des soins corporels, des présences, de la prière du matin… il y a tout ça. Ensuite, les activités permanentes commencent; cette semaine, ceux qui doivent contrôler les soins corporels, ils doivent voir... ils doivent le faire, ils doivent voir si

tout le monde est bien coiffé, si les chaussures sont bien cirées et il y a un autre groupe qui doit contrôler autre chose.
Vous voyez, ce sont eux qui vérifient; tout ce que nous faisons, c'est veiller à ce qu'ils fassent ce que leurs camarades leur disent de faire. C'est donc eux qui doivent s'assurer que chacun remplit ses responsabilités de la semaine, c'est comme ça. Et il n'y a pas de punition… Non, personne n'est puni. Le responsable des présences demande : « Pourquoi arrives-tu en retard ? Pourquoi tu n'es pas venu hier ? » Le responsable de la propreté en classe demande : « Pourquoi tu salis la classe ? Il ne faut pas la salir ni la désordonner. À la fin du cours, rien ne doit traîner sur les tables et sur le sol, c'est l'élève responsable de la propreté qui doit y veiller.

Eh bien professeur, comment s'organisent-ils pour réaliser les tâches et le travail en classe ?

Nous réalisons des travaux en groupe... Il y a six groupes; les noms des élèves sont inscrits dans six listes (affichées sur le mur) : groupes 1, 2, 3, 4… Nous travaillons aussi à l'aide du projecteur multimédia, en utilisant des stratégies...

Il serait intéressant de connaître ces stratégies, pourriez-vous m'en dire quelques-unes ?

Voyez-vous, nous avons dans le nouveau régime dix stratégies avec trois processus. Avant, on les appelait « domaines » ou « moments » et maintenant, avec les nouveaux programmes, tout a changé. Maintenant, on les appelle « le début », « le processus » et « la fin », alors, d'abord on convoque les savoirs antérieurs, ce qu'ils savent sur le sujet, par exemple ce qu'ils savent sur les animaux, comment ils prendraient soin de leurs animaux, et de cette façon, nous parlons jusqu'à ce que nous arrivions « au conflit », et c'est là que l'enseignant s'implique. C'est ce que nous appelons « le processus »; donc, les animaux sont classés de telle ou telle manière. À la fin, on réalise « l'évaluation ».
Comment ils se sentent par rapport à l'extinction des animaux, ils expriment leurs sentiments, ils disent si c'est bien, si c'est mal, ils se demandent pourquoi on les tue ? L'alpaga ou la vigogne, pourquoi on les tue ? Par besoin, pour leur laine, pour leur viande, pour faire des affaires, donc ils donnent leur avis, de cette façon ils réfléchissent, et tout ça se fait selon un plan éducatif.

ENTRETIEN *SUJET 4 : Enseignante*

1. *Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?*

Maintenant, je m'en rends compte facilement. J'ai une vision panoramique de l'ensemble de la classe de sorte que je peux savoir quand les enfants sont tristes, quand ils ont des problèmes, quand ils sont contents et motivés, et certains sont plus taciturnes. Je leur demande ce qui leur arrive et ils me racontent ce qui se passe, mais parfois il y a des élèves qui sont très hermétiques et discrets, et ils ne parlent pas facilement.

2. *Que faites-vous pour les aider ?*

Eh bien, je leur demande, euh… parfois, ils me racontent quelque chose, par exemple « mon père doit quitter la maison parce qu'il bat souvent ma mère » ou « mon père a trompé ma mère, il est parti avec une autre femme ». Mais je leur demande toujours pour avoir plus d'informations.

Parfois, pour les rassurer, je leur donne des conseils tels que : quand il y a des disputes dans la maison, vous qui êtes des enfants, vous ne devez pas vous sentir impliqués, ni essayer de comprendre, ni être préoccupés. Ce sont des disputes entre adultes, ils vont surement solutionner leurs problèmes en dialoguant.

Alors... après, je fais appeler le père ou la mère, dans de nombreux cas, les couples se battent en raison de problèmes économiques et, d'autre part, à cause de problèmes d'infidélité. Par hasard, j'ai un cas de problème d'infidélité dans un foyer brisé. Je vais essayer de convaincre la dame de pardonner le monsieur et de lui donner une autre chance afin qu'ils puissent à nouveau se réunir pour le bien de leurs petites filles et aller de l'avant, ou comme on dit, tourner la page et recommencer de zéro. Le monsieur m'a montré qu'il regrettait beaucoup ce qui est arrivé et qu'il aimait beaucoup sa femme et qu'il allait faire l'effort de résoudre ce problème.

Dans l'ensemble, cette année, j'ai une classe où j'ai plus de problèmes concernant l'apprentissage et le soutien des parents. Avant, je remarquais plus de soutien, plus d'intérêt; avant, les parents venaient poser des questions sur leurs enfants, ils venaient interroger les enseignants sur leurs enfants. Maintenant, on les convoque une, deux, trois fois et ils ne viennent pas. C'est comme s'ils avaient perdu tout intérêt dans l'apprentissage de leurs enfants.

3. *Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves ?*

Euh… je… d'abord, je fais une sorte de carte conceptuelle; par exemple, je fais un cercle et je mets au centre, par exemple, le mot « amitié » et les élèves, à travers du remue-méninge, m'indiquent ce que l'amitié signifie pour eux. J'écris cela au tableau et parfois je fais aussi quelques corrections. Certains participent plus que d'autres, mais je fais de mon mieux pour faire participer tout le monde et pour qu'ils ne restent pas silencieux.

Je leur raconte aussi des histoires, des passages de la vie réelle, je mets des vidéos, je leur parle beaucoup et je leur dis qu'ils doivent valoriser le respect et la responsabilité, et que je n'aime pas les élèves fainéants; comme je vous l'ai dit, je n'aime pas les élèves

qui n’aiment pas l’école parce que j'ai été formée à l'ancienne même si j'ai essayé de progresser.
Par le dialogue, j'ai aussi fait l'effort de leur apprendre à accepter leurs erreurs, leurs défauts, leurs vertus - tous ne sont pas égaux - et à se respecter. Que l’on soit brun ou blanc, gros ou mince, grand ou petit, ou que l’on ait un handicap, on n’est pas responsable de ce que l’on est, vous devez donc être plus tolérant.

Et à quel moment ?

En classe, pendant les cours... Je dois parfois inventer des histoires, par exemple : dans une classe, il y avait plein d’enfants. Pedrito était le plus beau, Juan le plus laid. Le plus beau voulait être le leader de la classe et même les filles l’avaient invité à faire partie de leur groupe, mais ne voulaient pas de Juan. Et alors qu’est-ce que Dieu a dit : Dieu a dit que « nous sommes tous égaux ». Et je donne l'exemple de Jésus qui disait : « que tous les enfants viennent à moi ». Jésus n'a pas dit : « toi, ne viens pas car tu es plus petit ou plus gros ». Je donne des exemples de la Bible et de la vie quotidienne afin que tous soient ensemble.
Je travaille beaucoup avec la religion parce que je suis catholique et religieuse et, en éducation, je leur dis « Dieu n'aime pas les enfants fainéants, il faut étudier pour qu’Il soit heureux et Il va vous aider et vous montrer le chemin ».

Le type de religion est-il très important chez les enfants ?

Oui, par exemple, dans ma classe, cinquante pour cent des élèves sont croyants, les autres appartiennent à d’autres communautés religieuses, mais ils ne s’excluent pas pour autant. J'essaie toujours de les réunir pour qu’ils soient unis, je leur dit qu’il y a un Dieu que nous respectons dans toutes les religions. Aux parents, je leur dis qu’il ne faut pas imposer la religion aux enfants, il faut les respecter… et le ministère de l'éducation exige de dispenser une instruction religieuse, donc il doit y avoir de la tolérance, mais quand les enfants seront adolescents, ils pourront déjà discerner et choisir leur religion. Peut-être qu’ils suivront la religion des parents ou resteront dans la religion catholique.

4. Que faites-vous pour résoudre un conflit dans la salle de classe ?

Les conflits entre élèves… euh… Par exemple, je les appelle à la réflexion, je les encourage à réfléchir. Deuxièmement, je fais en sorte qu’ils reconnaissent ce qui est bon et ce qui est mauvais. Donc, les enfants examinent s’ils ont fait quelque chose de bon ou de mauvais, et si ce comportement est négatif ou positif; il faut qu’ils indiquent le pourquoi de leur réponse.
Ce que j’observe dans l'école, c’est que les enfants savent la différence entre le bien et le mal; ils savent ça, ils savent bien ça, mais ils ne veulent pas le reconnaitre. Par exemple, ils savent et reconnaissent qu'ils doivent changer leurs attitudes, être de bons élèves et pratiquer des valeurs. Je pense… je pense... qu’ils ne veulent pas mettre les valeurs en pratique.

Vous croyez que c’est ça la raison ?

Oui, je pense que les valeurs ne se pratiquent pas dans la famille, et dans la communauté non plus, alors nous avons beau vouloir les éduquer de manière positive, après, quand ils rentrent à la maison, ils retrouvent leur environnement et oublient tout ça, je veux dire qu'il n'y a pas de soutien et de renforcement. Et les enfants sont laissés à leur sort, les parents ne viennent pas à l'école ni aux conférences que nous organisons pour eux dans le cadre de l'école de parents, ils n'aiment pas du tout se rendre à l'école. Il faut peut-être changer de stratégie pour les faire venir, peut-être changer le directeur de la commission des parents (APAFA). Une autre chose que vous remarquez, c'est l'indifférence des enseignants envers les enfants, car ils sont confrontés à la même chose tout le temps.

5. Quel type d'activités « hors programme » se déroulent dans votre classe ?

Cette année, nous sommes sortis très peu, parce que nous avons été contraints de travailler à l'école, une certaine pression nous pousse à avancer et à remplir les heures d'enseignement. Même si le développement des activités fait partie de l'éducation, il semble que l'école n'y donne pas beaucoup d'importance, et les parents non plus. Je dirais que l'école accorde 70% et les parents 30% d'importance à ce type d'activités. Par exemple, nous avions programmé d'aller au couvent Santa Catalina, mais les parents ne voulaient pas envoyer l'autorisation signée ni l'argent pour les tickets de bus. Comme vous le savez, nous devons avoir le consentement des parents et l'excursion ne coûte que deux soles ! Les parents donnent seulement la moitié et c'est l'école qui donne le reste.
Eh bien, j'essaie en particulier de soutenir les enfants plus pauvres, qui ont plus de besoins. Je sais quels élèves ne peuvent même pas acheter un cahier. Parfois, si j'ai un cahier, je le leur donne. Après les inondations de l'an passé, le gouvernement péruvien a donné des cahiers et des matériaux scolaires et je les ai gardés pour aider les enfants.

6. Quelles sont les règles que vous établissez dans la salle classe ?

Il y a des règles dans la classe, si elles ne sont pas respectées, alors je prive les élèves de récréation; parfois, ils sont privés de repas ou doivent écrire dans leur carnet « Je dois bien me comporter en classe », « Je dois respecter mon compagnon », « Je ne dois frapper personne ». Nous sommes les propriétaires de notre corps. S'il y a des excès, je fais appeler les parents ou j'envoie un écrit à signer par les parents dans leur carnet de comportement. *Parfois, je leur donne aussi un petit coup avec ma main et je sens que cela suscite plus de respect. Quand je rentre dans la classe, ils me respectent parce que je suis stricte quand je parle et je peux les punir s'ils se comportent mal. Parfois, je crie même sur les élèves de secondaire depuis la cour parce que j'ai le don de commander et je leur dis de ne pas faire de bruit... comme je vous l'ai dit avant, j'aime la discipline, le respect et surtout la responsabilité, c'est-à-dire qu'ils fassent tous leur devoirs. Peut-être que certains enseignants ont peur des plaintes introduites à la DEMUNA et tout ça. Je dis directement aux parents que l'élève qui ne respecte pas risque de recevoir un coup de règle et les parents ne doivent pas se fâcher. Sinon ils peuvent envoyer une note pour dire au professeur de ne pas frapper leur enfant. Pour moi, il n'y*

a pas de problème. Le problème, c’est quand le père ou la mère a perdu le respect de leurs enfants, ça c’est un vrai problème ! Comment peuvent-ils en arriver là !? Il faut savoir les orienter, les discipliner, les contrôler. Je leur parle beaucoup à ce sujet durant le cours de tutorat, et même aux parents, je demande de donner le bon exemple à leurs enfants. Je leur conseille d’épargner de l'argent, de ne pas le dépenser en alcool, enfin… j’essaie de trouver une façon de les orienter.

ENTRETIEN *SUJET 5 : Assistante Scolaire*

1. Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?

Par leur humeur... Je veux dire, leur forme, leur apparence physique. Ils sont parfois tristes, parfois ils sont agités. Tout ce que je vois physiquement me parle… notamment, la façon dont ils voient et parlent de leurs études; on peut voir ainsi s'ils sont enthousiastes ou pas.

Vous pouvez donner un exemple ?

Eh bien, il y a plusieurs cas. Ils viennent tristes et parfois ils restent après la fin des cours. Et puis... parfois, la même personne n'a pas le courage d'en parler. Ce sont leurs amis qui viennent me chercher, c'est parce qu'ils sont venus me voir avant, donc, pour cette raison, ils disent « Vous pouvez nous écouter », ils veulent qu'on les écoute et qu'on les aide à réfléchir.
Par exemple, ils disent généralement qu'il y a souvent des problèmes avec leurs parents et qu'ils n'ont personne qui les écoute, mais, comme ils me font confiance, ils me parlent et je les écoute, et donc ils savent quoi faire quand les choses vont mal. Ils n'ont pas le soutien de leurs parents, ils se sentent seuls. Les parents ont surement été élevés de la même manière et l'histoire se répète. Si, dans la maison, ils ne reçoivent rien, nous les adultes devons les soutenir. Mais il faut que ces adultes soient des personnes de confiance, soient corrects, que les autres les voient heureux et qu'ils se souviennent de Dieu, parce que c'est de Lui que partent les principes moraux comme l'amour, le respect, la responsabilité…
Ici à l'école, chacun des enseignants est jugé; les élèves ne se rendent pas compte que nous devons faire l'effort de venir tôt, bien habillés, en uniforme. Alors, quand les élèves voient qu'on fait bien notre travail, ils nous respectent davantage. Parfois, il y a des enseignants qui ne se font pas respecter, car ils donnent des « surnoms » aux élèves, donc comme vous le voyez, ces choses arrivent…
Parfois, les élèves disent aussi « Pendant les heures de tutorat, ils [les enseignants] ne font rien », c'est pourquoi je pense qu'ils ont besoin de conseils et d'orientation. Par exemple, les garçons traitent les filles sans considération, ils frappent parfois la fille, les garçons ne font pas de distinction entre les filles et les garçons…
En général, beaucoup de parents ont plusieurs enfants issus de différentes relations, ils ont donc d'autres familles, certains ont des problèmes d'alcoolisme, par conséquent, il y a de la violence à la maison et ils voient tout ça.
La pire erreur à l'école, c'est qu'il n'y a pas personne, c'est-à-dire, pas d'enseignants qui veuillent écouter et donner des conseils, parce que à l'école, dans le secondaire, tout ce qu'ils font, c'est punir, PUNIR, et dans le primaire, les enseignants ne punissent pas parce qu'ils ont peur, et donc ils acceptent tout.
Avant, nous, le personnel scolaire, étions comme un deuxième foyer. Avant, nous sortions à la récréation ensemble et nous parlions, mais pas de bêtes choses, mais de chaque élève et de leurs problèmes. Nous parlions de chacun des élèves et après, nous

38décidions ensemble de travailler d'une façon ou d'une autre… c'était agréable, et
39maintenant, tout a changé car les enseignants rejettent toutes les fautes sur moi et ne
40font pas face à leur responsabilité, et l'élève apprend cela. Je leur dit, si quelqu'un fait
41quelque chose, il doit être courageux et assumer sa responsabilité.

2. *Que faites-vous pour aider les élèves ?*

42La seule chose que je fais, quand j'en ai la possibilité, c'est parler avec eux, parler avec
43leur maman, non seulement dans l'école, parfois je les rencontre dans le bus ou dans le
44quartier où j'habite. C'est là que je trouve l'occasion de parler et certains élèves m'ont
45donné leur numéro de téléphone, mais c'est surtout avec les garçons qu'on a des
46problèmes. Au début, c'est difficile parce qu'ils deviennent rebelles, mais après, ils me
47donnent raison, tant les filles que les garçons ont confiance en moi. Ils sont terrifiés à
48l'idée d'aller dans le bureau du directeur, donc ils viennent à moi et me disent ce qu'ils
49pensent.

3. Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves? Et à quel moment ?

50Parfois, j'écoute la radio, il y a une émission psychologique et c'est de là que tire des
51exemples pour parler avec les élèves; c'est de là et de la Bible que je tire des
52orientations. On y trouve de bons conseils pour les jeunes.

4. ***Que faites-vous pour résoudre un conflit à l'école ?***

53D'abord, je dois les appeler pour entendre la version tant de l'un que de l'autre. Je dois
54voir qui a raison, généralement ce sont les garçons qui se battent violemment et les filles
55ont plus de problèmes de dépression. Avant, ils se battaient plus à la sortie de l'école, ils
56se menaçaient verbalement, mais heureusement, cela a diminué un peu maintenant.
57Parfois, quand je voyais un conflit, d'abord, j'observais, je m'informais de ce qui se
58passait. Premièrement, je leur donne confiance pour qu'ils me parlent et je les rassemble
59afin que chacun donne son explication et je leur dis ce qu'ils ont fait de mal, et je pense
60qu'ils comprennent.

5. ***Quel type d'activités « hors programme » se déroulent à l'école*** *?*

61Pas beaucoup, on fait très peu d'activités; parfois, pour la journée de l'étudiant en
62septembre, on fait une promenade à la campagne ou on va à un complexe sportif avec
63des piscines, mais on fait ça une seule fois par an.
64Mais, je dirais que... à l'école, les enseignants ne font pas non plus beaucoup
65d'activités; ils se contentent de donner aux étudiants des feuilles à remplir, ils
66n'encouragent pas la réflexion, la méditation. À mon avis, le problème... c'est qu'il n'y a
67pas de communication, il n'y a pas de motivation ou d'intérêt pour donner cours. Les
68élèves se plaignent donc à ce sujet. En plus, on ne fait pas toutes les heures, les
69enseignants partent de l'école plus tôt et il n'y a pas de contrôle.

6. Quelles sont les règles qui sont établies à l'école et comment faites-vous pour qu'elles soient respectées ?

Dans le carnet des devoirs, il y a une partie réservée au contrôle des règles. Avant, les enseignants et moi écrivions des annotations pour réglementer le comportement des élèves, mais maintenant nous devons prendre en compte l'aspect légal, c'est-à-dire la DEMUNA (Institution locale de défense des enfants et des adolescents). Depuis qu'on a la DEMUNA, nous ne pouvons pas même toucher un de leurs cheveux. Nous n'avons pas le pouvoir de les punir fermement, nous pouvons seulement utiliser les mots pour faire respecter les règles.

Les règles imposées aux élèves sont la ponctualité, la responsabilité et le port de l'uniforme, mais le gouvernement a aussi dit qu'on ne doit pas forcer les étudiants à venir en uniforme. Les règles changent donc et nous ne pouvons pas imposer des règles qui plus tard seront changées. Maintenant, les règles viennent d'en haut et, ici, les cours de base sont de faible niveau. Je pense que, si nous voulons changer la jeunesse, il faut d'abord que les enseignants et nous-mêmes changions, car les jeunes apprennent de nous.

Les règles avec les enseignants ne s'appliquent pas; par exemple, un premier enseignant punit un élève et un deuxième enseignant dit au même élève de ne pas tenir compte la punition du premier enseignant. Certains disent « c'est une faute » et les autres disent « non, on va laisser passer ça », donc, alors que certains orientent, d'autres désorientent, et les élèves se sentent parfois confus. Voilà, c'est comme ça que les choses se passent.

ENTRETIEN SUJET 6 : Enseignante

1. *Comment remarquez-vous qu'un élève a des problèmes ?*

Premièrement, par leur comportement, par la façon dont ils se comportent; s'ils font bien leur travail d'élève. Je ne dis pas qu'ils doivent nécessairement accomplir toutes leurs tâches, mais, dans leurs discours, on peut remarquer ce qu'ils disent, comment ils se débrouillent en classe, quelles sont leurs attitudes, comment ils font face aux situations qui apparaissent entre leurs pairs. Les relations, oui ! Surtout les relations entre eux; par exemple, une fille qui est bonne dans les études, mais son problème, c'est… qu'elle est très belliqueuse, elle est amie avec une autre fille et, toute la journée, elles se disputent, l'une demande à l'autre : « Pourquoi tu me regardes ? Pourquoi tu touches mes affaires ? ». Mais, tous sont comme ça ! Tous sont belliqueux, agressifs; cette année, j'ai eu beaucoup de problèmes avec cette classe, je travaille ici dans cette école depuis des années, mais les élèves de cette classe ont des habitudes bizarres, ils se touchent les organes génitaux; l'autre jour, une fille s'est plaint et elle a débité des grossièretés. En général, ils n'ont aucune retenue, aucune gêne, ils ont dit que cette fille avait apporté un film pornographique à l'école; ils amènent à l'école les habitudes qu'ils prennent à la maison.
Une autre fille qui s'appelle Mishel parle de choses qui se passent chez elle…

À quel type de choses se réfère-t-elle ?

Elle dit que le propriétaire de la maison joue avec elle et qu'il la touche; elle dit aussi « Il me dérange; parfois, il vient dans ma chambre quand je m'habille... ». Je ne sais pas quoi d'autre... J'ai essayé de lui poser plus de questions, mais elle ne dit rien. En fait, elle a parlé de ça à la professeure d'éducation physique. Cette fille ne vient pas à l'école quand elle ne le veut pas, et, quand elle vient toute la journée, elle dérange les autres élèves. C'est dont un grave problème, parce qu'elle habite avec les deux propriétaires de la maison que sa maman loue; la maman travaille toute la journée, elle rentre tard le soir, la fille est donc complètement laissée à son sort. C'est à la mère de s'inquiéter, parce que sa fille est en danger et il faut prendre des mesures.

2. *Que faites-vous pour l'aider ?*

Vous savez, j'ai peur ici; j'ai laissé l'affaire telle quelle. Ici, j'ai vraiment peur de réagir et de dire quelque chose contre la famille, car ce sont parfois des délinquants et je prends des risques, je ne sais pas ! J'ai parlé avec le directeur et il m'a dit de convoquer la maman. J'ai donc convoqué la mère et elle n'est pas venue. Cette fille était présente le premier jour d'école; cependant, c'est seulement maintenant en octobre que nous avons pu l'inscrire parce que la mère n'avait pas apporté tous les documents à temps. Une fois, j'ai dit à la fille : « Mishel, c'est comme si tu n'étais pas à l'école; si tu n'apportes pas les documents, tu ne seras pas incluse dans le registre des élèves ». Un jour, la fille a apporté les documents parce que la maman ne pouvait pas le faire car elle travaillait dans une maison toute la journée comme femme de ménage; enfin, je ne sais pas quoi

dire. Finalement, le directeur a dû convoquer la maman d'urgence et, heureusement, elle est venue l'inscrire. Même pour ça, la mère ne vient pas facilement.
Maintenant, je ne... je ne peux pas aller à la DEMUNA, mais je devrais y aller, ma conscience me dit d'y aller pour dénoncer ce risque d'abus sexuel, mais… mais non ! Après, je vais avoir des problèmes; ils vont se plaindre. C'est pour cela que je voudrais que vous, comme psychologue, nous aidiez. Certaines de ces personnes sont des criminels. Une fois, ils ont frappé une enseignante, ils lui ont donné des gifles et personne n'a rien fait. Il n'y a pas de justice; moi, j'ai appelé la police et tous se sont fâchés pour ça. Ici, on peut être tué et rien ne se passe. J'ai peur et je me dis que je n'interviendrai en aucun cas. Qu'est-ce que je peux faire si même les parents ne participent à rien ?

3. Comment entamez-vous le dialogue participatif avec vos élèves ? Et à quel moment ?

J'utilise la réflexion, je fais en sorte qu'ils réfléchissent, je les organise et je commence à parler avec eux. À cause des problèmes en classe, je leur donne même des cours d'éducation sexuelle, je leur demande quelles questions ils se posent ? Je leur parle de Dieu, de la religion… Je parle avec eux de telle manière qu'ils me comprennent. Parfois, je réalise de « remue-méninges » ou je donne des exemples par le biais de vidéos, d'histoires, auxquelles la plupart des élèves participent. Parfois, je me rends compte quel élève est le plus impliqué et participe le plus. J'observe aussi qui aide les autres, qui est le plus solidaire, mais la majorité d'entre eux sont très égoïstes. Comme je vous l'ai dit, ils prêtent leurs choses par intérêt; par exemple « Je te prête ça, mais qu'est-ce que tu vas me donner en échange ***? »***

4. *Que faites-vous pour résoudre un conflit en classe ?*

Je m'adresse à eux, je leur dis qu'il faut résoudre le problème en parlant. Maintenant, ils ont l'habitude de soulever la jupe des filles. C'est un gros problème ! Un petit garçon m'a dit « Mishel m'a touché, elle est sans gêne ». Je lui ai demandé « Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire sans gêne ? Que signifie ce mot ? Pourquoi tu dis ça ? » Il a répondu « Parce qu'elle m'a donné un baiser ici (il montre sa joue) », et je lui ai dit qu'il n'y avait rien de mal à recevoir un baiser, que c'était un signe d'affection, c'est tout. Pour eux, tout est mauvais. La fille qui lui a donné le baiser est effusive, elle est bavarde, elle parle à longueur de journée. J'ai beau leur donner beaucoup de tâches, ils arrivent encore à se chamailler.
Parfois, je surprends des filles et des garçons dans certaines positions, des positions « d'adultes ». Je leur ai parlé de sexualité; parfois, quand elles se soulèvent la jupe entre elles, ou que les garçons le font aux filles, je leur dis « Qu'est-ce que tu veux savoir ? Puisqu'elle a le même système reproducteur que toi ! » Je leur ai dit que c'est un péché de faire ce genre de choses. Ce serait bien que vous donniez un atelier d'éducation sexuelle parce que je ne peux pas faire plus que ce que je fais.

5. *Quel type d'activités « hors programme » se déroule dans votre classe ?*

L'école prévoit des activités, mais les parents n'y participent pas souvent. Les enfants y

participent toujours parce que nous guidons ces activités, mais il y en a d'autres, telles que la sortie à la piscine, où nous avons besoin de l'accord des parents, qui doivent en plus envoyer une petite somme d'argent, mais pour cela, les parents ne veulent pas participer, car ils n'aiment pas donner de l'argent.

6. ***Quelles sont les règles que vous établissez dans la salle de classe ? Et comment faites-vous pour qu'elles soient respectées ?***

Je ne peux pas être trop stricte avec les règles, je ne peux pas. L'autre jour, j'ai fait une remarque à une fille et la porte de la classe était à moitié ouverte, je l'ai grondée parce qu'elle a gêné tout le monde dans la classe toute la matinée. Et après m'avoir importunée et dérangée pendant le cours, elle qui n'avait pas pris note de la leçon me demande « Qu'est-ce que vous avez dit professeure ? » et moi je dois reprendre toute la leçon, alors je lui ai dit : « Mishel, pourquoi tu te comportes comme ça ? Si tu ne changes pas ton comportement, je vais te punir ! » J'ai crié sur elle très fortement et la mère était derrière la porte et à tout écouté, et c'est pour cela que je vous dis que je ne peux rien faire !

La mère m'a dit « Pourquoi vous maltraitez ma fille ? Pourquoi vous l'humiliez comme ça ? C'est de la violence psychologique ! » Je ne sais pas quoi d'autre elle m'a dit. Alors, je lui ai dit : « Madame, votre fille ne m'écoute pas et dérange tout le monde »; la mère m'a répondu : « Professeure, dans son ancienne école, l'enseignante, pour que ma fille ne se lève pas de sa chaise, elle lui enlevait ses chaussures». J'étais complètement étonnée et je lui ai répondu : « Madame, c'est quoi le plus grave, lui faire une remarque ou lui enlever ses chaussures ? » Dites-moi, de quelle manière est-ce que je peux conseiller votre fille, est-ce que je dois lui laisser faire ce qu'elle veut ? Je ne la frappe pas, je lui fais seulement des remarques, je lui parle fermement, c'est ne pas grave, ce que vous proposez est pire !

Vous voyez avec quel type de personnes nous travaillons ! Il est donc difficile d'intervenir avec les élèves; parfois, je préfère rester sans rien faire ou je fais semblant de n'avoir rien vu.

Annexe Nº 3 : ENQUETE DU CLIMAT SOCIAL SCOLAIRE (version espagnol)

1. Hay un clima cooperativo, con mis compañeros de clase nos ayudamos y apoyamos unos con otros
2. Mis compañeros de clase no expresan sus sentimientos fácilmente
3. En mi clase peleamos mucho
4. Nosotros no decidimos nada por nuestra cuenta
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos
6. En clase a menudo hablamos de temas políticos o sociales
7. Pasamos en el colegio la mayor parte del tiempo incluso nuestro tiempo libre
8. El colegio nos incentiva a ir a la iglesia
9. Creo que las actividades del colegio se planifican con cuidado
10. Pocas veces tenemos reuniones obligatorias con el profesor

11. Muchas veces da la impresión de que “solo estamos pasando el rato”
12. En clase hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos
13. En clase casi nunca mostramos abiertamente que estamos enojados
14. Nos esforzamos por mantener nuestra independencia
15. Para nosotros es muy importante triunfar en la vida
16. Casi nunca el colegio organiza reuniones culturales (exposiciones, conferencias, etc…)
17. Frecuentemente vienen profesores o alumnos de años superiores y otras clases a visitarnos
18. En clase, no rezamos juntos
19. En el colegio, somos muy ordenados y limpios
20. En clase hay muy pocas normas que cumplir

21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en clase
22. En clase es difícil desahogarse si tienes un problema
23. En clase a veces nos molestamos tanto que a veces golpeamos o rompemos algo
24. En la clase cada uno decide lo que quiere hacer
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que tiene cada uno
26. Para nosotros es muy importante aprender algo nuevo o diferente
27. Algunos practicamos habitualmente deporte
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa, Santa Rosa de Lima, el Señor de los Milagros, etc
29. En clase, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos
30. En clase, solo el profesor toma la mayoría de las decisiones

31. En mi clase somos bien unidos
32. En el colegio a veces comentamos con el profesor o psicólogo nuestro problemas personales
33. Casi nunca expresamos nuestra cólera
34. En clase, cada uno hace lo que quiere
35. Nosotros aceptamos que haya competencia y “que gane el mejor”
36. Nos interesan poco la feria de ciencias, el teatro y las exposiciones de arte
37. Vamos con frecuencia a excursiones, paseos
38. No creemos en el cielo o en el infierno
39. En el colegio, la puntualidad es muy importante
40. En el colegio, las cosas se hacen de una forma establecida
41. Cuando hay que hacer algo en la clase, es raro que se ofrezca algún voluntario
42. En clase si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo
43. En clase el profesor nos critica frecuentemente
44. No somos muy independientes para realizar nuestras tareas en clase
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor
46. En clase casi nunca tenemos conversaciones intelectuales
47. La mayoría de nosotros tenemos un “hobby”

48. En el colegio tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal
49. El profesor cambia de opinión frecuentemente
50. En mi el colegio se da mucha importancia a cumplir las normas

51. En clase nos apoyamos unos con otros
52. En el colegio cuando alguien se queja, siempre el profesor toma cartas en el asunto
53. En el colegio a veces nos peleamos hasta pegarnos
54. Generalmente en clase confiamos en nosotros mismos cuando surge un problema
55. En clase nos preocupamos poco por las notas escolares de los otros
56. Algunos de nosotros tocamos instrumentos musicales
57. El colegio no participa en actividades recreativas familiares
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fé
59. Siempre nos aseguramos de que nuestra clase quede limpia y ordenada
60. En clase, todas las opiniones tienen el mismo valor

61. En clase hay poco espíritu de grupo
62. En clase los temas de dinero se tratan abiertamente
63. Si en clase hay desacuerdos, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz
64. Mis compañeros reaccionan firmemente al defender sus propios derechos
65. En la clase apenas nos esforzamos por estudiar y tener buenas calificaciones
66. Mis compañeros y yo vamos con frecuencia a la biblioteca o leemos obras literarias
67. En el colegio, asistimos a veces a conferencias o eventos por afición o por interés
68. En clase cada uno tiene ideas distintas sobre lo que es bueno o malo
69. En clase, el profesor a definido claramente las tareas de cada alumno
70. En clase, cada uno tiene libertad para lo que quiera

71. Realmente nos llevamos bien unos con otros
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos
73. En clase estamos enfrentados unos con otros
74. Es difícil hacer las tareas solo, necesito siempre pedir ayuda al profesor y a los demás
75. “Primero es el trabajo, luego es la diversión” es una norma en el colegio
76. Para nosotros ver la televisión es más importante que leer
77. En el colegio tenemos muchos ratos de recreación
78. En el colegio, leer la biblia es algo muy importante
79. Nosotros no sabemos administrar bien nuestro dinero
80. En clase, las normas son muy rígidas y “tienen” que cumplirse

81. El profesor nos concede mucha atención y tiempo a cada uno
82. En clase expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo
83. Nuestro profesor cree que no conseguimos nada elevando la voz
84. En clase no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa
85. En clase hacemos comparaciones sobre nuestras notas y rendimiento escolar
86. Nos gusta realmente el arte, la música y la literatura
87. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar la radio
88. En clase el profesor cree que quien comete una falta debe tener un castigo
89. En clase generalmente las tareas se recogen inmediatamente después de haberlas hecho
90. En clase uno no puede salirse con la suya

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **1**

INTRODUCTION GENERALE **7**

Première partie : **11**

PROBLEMATIQUE PRATIQUE ET THEORIQUE **11**

Chapitre I : Contextes et systèmes éducatifs **14**

1.1. Le modèle macro, méso et micro du système éducatif 15

1.2. La mission de l'éducation et les politiques éducatives 18

1.3. La brèche éducative, l'inégalité sociale et l'interculturalité au Pérou : dans le passé et le présent 20

1.4. Modernisation du système éducatif versus la transformation de l'éducation et de la formation 21

1.5. Conclusion du chapitre I 24

Chapitre II. Fondements épistémologiques, logiques et méthodologiques de la résilience ... **26**

2.1 Épistémologie complexe de la résilience 26

2.2 Délimitation sémantique du concept 27

2.3 Les enjeux des facteurs protecteurs et de risque dans la résilience 31

2.4 Les processus dans la construction de la résilience 34

2.4.1 Le côté personnel de la résilience 35

2.4.2 Le côté relationnel de la résilience 36

2.5 La résilience chez les enfants 38

2.6 Conclusion du chapitre II 42

Chapitre III. Le climat social **44**
3.1 Le climat social scolaire 45
3.2 Dimensions du climat social scolaire 48
3.3 Caractéristiques du climat social scolaire 51
3.3.1 Le climat dans la salle de classe 52
3.3.2 Les perceptions qui dépendent des relations 55
3.4 Le développement psychosocial chez les enfants âgés de 9 à 12 ans 58
3.5 Conclusions du chapitre III 59

Chapitre IV : Les besoins psychosociaux **62**
4.1 La satisfaction des besoins et la réalisation personnelle 63
4.2 Le besoin émerge dans l'interrelation sociale 67
4.2.1 Les besoins affectifs dans la relation avec les autres 69
4.2.2 Les besoins cognitifs/sociaux dans la relation avec les autres 70
4.2.4 Les besoins environnementaux dans la relation avec le milieu 72
4.3 Développement des besoins biopsychosociaux dans la résilience 73
4.4 Conclusion chapitre IV 75

Chapitre V. Construction de la Résilience à travers les ressources psychosociales de l'enfant **77**
5.1 Des besoins biopsychosociaux aux ressources pour la résilience 77
5.1.1 Les ressources affectives 79
5.1.2 Les ressources cognitives/sociales 83
5.1.3 Les ressources volitives 86
5.1.4 Les ressources environnementales 88
5.2 Une articulation nécessaire entre le climat social à l'école et les ressources psychosociales chez l'enfant 92
5.3 Conclusion du chapitre V 93

Synthèse des problématiques pratiques et théoriques, et hypothèse de recherche **95**

Deuxième partie: **97**

METHODOLOGIE **97**

Chapitre VI. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE **99**

6.1 **Choix de la méthode de recherche** 99

6.2 **La population et l'échantillon** 100

6.3 **Les outils de recueil des données** 101

Chapitre VII. L'enquête **102**

7.1 Déroulement de l'enquête 102

7.2 Quels indicateurs se proposent de mesurer l'enquête du climat social scolaire 103

7.3 Validité et fiabilité de l'enquête « climat social scolaire » 103

7.3.1 Fiabilité ou fidélité 104

7.3.2 Validité 105

7.4 Traitement des données statistiques de l'enquête « climat social scolaire » 105

Chapitre VIII. L'entretien **106**

8.1 Le déroulement de l'entretien avec les enseignants 106

8.2 Organisation thématique des entretiens 107

8.3 Le guide d'entretien 108

8.4 Analyse de l'entretien 108

8.4.1 Méthode d'analyse 109

8.4.2 Les catégories d'analyse 109

8.4.3 Relation entre la question de recherche et les catégories de l'entretien 110

Chapitre IX. Les groupes de discussion **112**

9.1 Déroulement des groupes de discussion 112

9.2 Organisation thématique des groupes de discussion 114

9.3 Le guide et les catégories de discussion 114

9.4 Analyse des groupes de discussion 116

9.5 Relation entre la question de recherche et les catégories de la discussion 117

Troisième partie: **.....118**

ANALYSE DES RÉSULTATS **.....118**

Introduction **.....119**

Chapitre X. Analyse et interprétation des résultats de l'enquête du climat social 120

10.1 Analyse des âge, sexe et facteurs de risque 120

10.2 Analyse des dimensions du climat social 121

10.3 Analyse de la relation entre le sexe et les dimensions du climat social scolaire ..124

Chapitre XI. Analyse et interprétation des résultats des entretiens 125

11.1 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 1 125

11.2 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 2 130

11.3 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 3 136

11.4 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 4 142

11.5 Traitement des données de l'entretiens pour le SUJET 5 147

11.6 Traitement des données de l'entretien pour le SUJET 6 153

11.7 Des perceptions du climat social scolaires à l'intervention psychoéducative orientée vers la résilience 158

11.8 Conclusion et discussion de l'analyse des entretiens 159

Chapitre XII. Analyse et interprétation des résultats des groupes de discussion 165

12.1 Résumé et analyse du premier groupe de discussion 165

12.2 Résumé et analyse du deuxième groupe de discussion 168

12.3 Résumé et analyse du troisième groupe de discussion 170

12.4 Conclusions des groupes de discussion 173

12.5 Conclusions de la troisième partie Analyse des résultats 175

Quatrième partie: 178

PRATIQUES PSYCHOÉDUCATIVES DE LA RÉSILIENCE 178

Chapitre XIII : Pratiques scolaires et climat social.....180

13.1 Pratiques scolaires et climat social perçus par les enseignants et le personnel scolaire.....180

13.2 Pratiques scolaires et climat social perçus par les élèves.....186

13.3 Pratiques scolaires qui répondent aux besoins psychosociaux chez les élèves ...188

Chapitre XIV : Proposition de pratiques psychoéducatives à la résilience.....192

14.1 Conceptions de la pratique psychopédagogique à la résilience.....192

14.2 Psychopédagogies créatrices de ressources.....193

14.3 Formation continue chez les enseignants : comment devenir tuteur de résilience ? 195

14.4 Complexité des pratiques psychoéducatives 196

14.5 Des pratiques psychoéducatives à la résilience.....199

14.5.1 Concernant la salle de classe et l'école..... 199

14.5.2 Concernant l'école et la famille..... 201

14.5.3 Concernant les parents et l'enfant 202

14.5.4 Concernant les besoins de l'enfant..... 204

CONCLUSION GENERALE.....213

BIBLIOGRAPHIE.....216

LISTE DE TABLEAUX.....232

LISTE DE FIGURES 233

LISTE DE GRAPHIQUES **234**

LISTE D'ANNEXES **234**

ANNEXES **235**

TABLE DES MATIERES **263**

RÉSUMÉ **269**

ABSTRACT **269**

Pratiques psychoéducatives de la résilience à partir des ressources psychosociales et du climat social scolaire chez les enfants à haut risque

RÉSUMÉ

Les recherches actuelles sur la résilience s'intéressent à l'intervention psychoéducative sur les facteurs de risque, en vue de passer d'une résilience naturelle à une résilience assistée : nous considérons la promotion des pratiques de résilience comme un facteur de développement des capacités psychologiques des enfants. Dans ce sens, le milieu scolaire peut constituer un espace d'interactions sociales et avec le soutien de la famille favoriser l'émergence de ressources socio-affectives, cognitives et conatives. Comment les pratiques scolaires peuvent-elles promouvoir la résilience ? Pour répondre à cette question, nous avons travaillé auprès d'un échantillon de 119 enfants à haut risque fréquentant des écoles défavorisées du Pérou. Notre approche méthodologique a pris en compte la perception qu'ont les enseignants et les élèves du climat social scolaire, en particulier des relations entre élèves, des relations entre enseignants, des relations entre élèves et enseignants, de l'organisation, de l'établissement des règles, et du développement d'activités périscolaires. En outre, nous avons identifié les besoins psychosociaux des élèves sur la base de leurs déclarations. Ces analyses nous ont apporté des éléments de réponse qui nous servent à proposer des pratiques psychoéducatives de résilience.

Les pratiques psychoéducatives sont réparties en quatre catégories : la salle de classe et l'école, l'école et la famille, les parents et l'enfant, et les besoins psychosociaux de l'enfant/élève.

Mots-clés : résilience, facteurs protecteurs, facteurs de risque, psychoéducatif, climat social scolaire, besoins psychosociaux, ressources psychosociales.

ABSTRACT

The research on resilience has focused mainly on psycho educational intervention on risk factors in children. Studying not only "natural resilience" but how "assisted resilience" helps children deal with trauma. This change of strategy suggests that promoting practices of resilience may be a means of developing psychological skills of resilience into children. To that respect, the schools' social environment, with the help of the family, can be used as a place of interaction that promotes the emergence of social, emotional, cognitive and volitional skills whitin the students. The key question of this study is how schools can include practices that enhance the development of resilience skills into children? To answer this question, we used a sample of 119 high-risk children attending disadvantaged Peruvian schools. Our methodology takes into account the teachers' and students' perceptions of the school's social climate, in particular the relationship among students, among teachers, and between students and teachers, the school's organization, the establishment of rules, and the development of extracurricular activities. The study also includes the students' thoughts about their psychosocial needs. The analysis of these elements provides a basis to suggest psychoeducational practices to promote resilience.

These psychoeducational practices come into four categories: practices related to the classroom and the school, to the school and the family, to the parents and their children, and to the psychosocial needs of the child/student.

***Keywords*:** resilience, protective factors, risk factors, psychoeducational, school social climate, psychosocial needs, psychosocial resources.