

AUTEURS :

Maylis DIJOUX et
Doctorante en psychologie
Université Lyon 2, Laboratoire CRPPC
maylis.dijoux@univ-lyon2.fr

Marie ANAUT
Professeure de psychologie
Université Lyon 2, Laboratoire CRPPC
marie.anaut@univ-lyon2.fr

**ACCOMPAGNEMENT À LA RÉSILIENCE EN MILIEU SCOLAIRE AU LIBAN :
À PROPOS D'UNE RECHERCHE ACTION.**

1. Introduction et problématique

Récemment dans le domaine des sciences humaines, le concept de résilience est porteur d'un changement de regard en psychopathologie : l'intervention thérapeutique se tourne vers les ressources et potentialités à promouvoir chez le sujet, la famille ou la communauté, plutôt que de s'appuyer uniquement sur la symptomatologie et sur les effets délétères des traumatismes. D'abord perçue comme une capacité personnelle, la résilience est définie aujourd'hui comme un « processus plurifactoriel par lequel les personnes se reconstruisent malgré l'adversité, qu'elles soient victimes de traumatismes ou bien qu'elles vivent dans des contextes traumatogènes » (Anaut 2015). Autrement dit, le processus de résilience peut concerner des personnes confrontées à un événement traumatique ponctuel, mais aussi des sujets qui vivent et se développent dans un contexte d'adversité chronique.

De par son étymologie latine - *resilio* signifiant sauter en arrière, rebondir – la résilience porte deux significations qui se complètent et se succèdent :

1-L'idée de la mobilisation des défenses nécessaires à la **résistance** pour se désengager de l'impact du choc traumatique,

2-L'idée d'une **reconstruction** psychique et sociale impliquant de se délier et laisser derrière soi les effets aliénants d'un traumatisme.

Les débuts de la recherche sur la résilience ont porté sur l'observation d'enfants vivants dans des conditions très précaires (Haggerty et al., 1997 ; Cyrulnik et al., 1998). La question clinique à laquelle on tentait de répondre, est toujours d'actualité : « qu'est-ce qui fait la différence entre la personne qui s'effondre et qui reste effondrée, celle qui parvient à se restaurer et celle qui ne s'effondre pas et qui parvient à trouver un nouvel équilibre rapidement ? » (Laurent et al. 2015). Ces premières études ont identifié des **facteurs de protection et de risque** qui diffèrent qualitativement et culturellement selon le sujet et dont on peut maintenant établir des répertoires tant ils sont nombreux.

Parler de résilience chez l'enfant revient à prendre en compte son environnement, en particulier ses interactions au sein de ses deux lieux de vie essentiels que sont sa **famille** et l'**école** (Cyrulnik et Pourtois, 2007).

Pour une majorité d'auteurs, quel que soit leur champ théorique, la famille joue un rôle majeur dans la combinaison des facteurs de risque et de protection. La qualité de l'attachement enfant-parent pèse de tout son poids dans la capacité à résister aux traumatismes et les interventions favorisant un attachement *secure* font aujourd'hui parties de la prévention primaire (Anaut, 2014). La compétence parentale est aussi partie prenante du processus de résilience des membres de la famille et de la

famille en tant que groupe résilient. Au Liban, l'institution familiale revêt une grande importance pour tous ses membres, avec des liens intrafamiliaux d'un niveau affectif particulièrement élevés. Une grande majorité de libanais a le sentiment aigu d'appartenir au type de famille à parenté étendue, et peuvent compter sur une solidarité clanique efficace (Mourad 2007). Dans la société libanaise, l'enfant est au cœur des valeurs. Le sens des responsabilités, la discipline, la foi religieuse, l'autonomie et l'application au travail sont des notions prépondérantes dans la pédagogie parentale (Mourad 2008). Cependant, le fait que le Liban centralise depuis si longtemps les conflits du Levant, rend ses citoyens victimes de violence politique chronique. Occupations, déplacements forcés, enlèvements, conflits fratricides, ont privé la génération de la guerre d'une enfance réelle. L'incidence de cette constellation de pertes physiques et psychiques pèse lourd sur leur parentalité actuelle (Romano et al. 2007). Nous sommes faces à des parents qui négligent les besoins de l'enfant, souvent par ignorance de la « particularité infantine » ou des caractéristiques du développement de l'enfant.

Le milieu scolaire constitue un cadre propice à la résilience de l'enfant. Il offre des ressources relationnelles, psychoaffectives, académiques et créatives, qui peuvent pallier les carences de transmission entre le parent et l'enfant (Anaut 2012; 2006). L'école libanaise, restée debout en tant de guerre, représente même un symbole fort de *résistance* à l'adversité et pourrait porter en elle la capacité d'intégrer à son projet/fonctionnement le vécu traumatique chronique des enfants et leurs familles, déterminé à partir de leurs besoins réels (Chelala 2012).

La résilience est un processus transactionnel qui se construit dans le vivre-ensemble, le lien intersubjectif. La question qui se pose dans l'étayage écosystémique comme soutien à la résilience de l'enfant n'est pas tant de l'ordre de l'action que du « comment » la proposer et la vivre au long terme. Nous pensons que pour développer les facteurs de protection de jeunes élèves en difficultés, l'accompagnement à la résilience doit se munir d'un dispositif multimodal. D'autre part, les actions dans lesquelles sont mobilisés les facteurs de résilience ont une contribution de valence variable sur le sujet. Enfin, la question du « comment » agir, vient interroger les freins et les leviers qui influent sur l'accompagnement à la résilience. Cette démarche vient contextualiser les apports de la littérature et les placer culturellement à l'épreuve des faits.

2. Procédure de recherche

Démarche

Il s'agit d'une analyse clinique portant sur dix élèves. Ils peuvent être atteints d'une maladie mais ne présentent pas de troubles psychiatriques. La méthode de recherche qui nous a permis d'appréhender au mieux la complexité des relations en jeu est la recherche-action intégrative et systémique (RAIS). Notre étude durant laquelle plusieurs actions sont successivement aménagées, suit un processus cyclique de planification-action-observation et réflexion (Roy et Prévost 2013) durant trois années.

Synoptique de l'écosystème

Les élèves : Les élèves choisis ont entre sept et douze ans, ce qui correspond à la phase de latence, et présentent des difficultés d'apprentissage et souvent de comportement. Au niveau du développement de l'enfant, cet intervalle coïncide en principe à une effervescence d'activités intellectuelles propices aux acquisitions scolaires de base. Par ailleurs, à cet âge, l'enfant est encore très influencé par le type de lien affectif avec ses parents, d'où une nécessaire prise en compte du type d'attachement présent dans la famille.

Les parents : Issus d'un milieu socio culturel défavorisé, chrétiens ou musulmans, les parents ont tous été enfants de la grande guerre libanaise. Beaucoup d'entre eux ont arrêté l'école prématurément pour commencer à travailler parce que le père ou le grand frère participait à la guerre.

La classe : Elle regroupe les camarades de classe, les enseignants de la classe régulière, les enseignants plus spécialisés des classes de remédiation à effectif réduit, et les animateurs-surveillants du cycle.

L'institution scolaire : D'un collège privé, ce groupe inclut les directeurs de cycle, les coordinateurs, le Bureau Académique, le Bureau Administratif, le Conseil de Direction, et le directeur du collège.

L'équipe thérapeutique multidisciplinaire comporte des psychologues, orthopédagogues, orthophonistes, et psychomotriciennes. L'accompagnante est responsable de ce département psychopédagogique et fait partie du Conseil de Direction du Collège.

Les instruments utilisés

L'échantillon ainsi que les instruments choisis entrent dans la logique de notre approche compréhensive globale, qualitative et interdisciplinaire. Les instruments sont nombreux afin de multiplier les informants vis-à-vis des différents acteurs, car mesurer un phénomène écosystémique en le regardant sous plusieurs angles plutôt qu'un seul permet de mieux cibler le besoin de l'enfant.

Tests	Questionnaires et approfondissement clinique
Fables de Louisa Düss	Auto questionnaire Ca-MIR
Dessin de la famille	Questionnaire de coparentage
Cartes pour le complément d'histoire (CCH)	Observation participante active
Cartes pour la mesure de l'attachement et de la mentalisation (CAME)	Narration de l'histoire familiale et Entretien clinique semi-directif
<i>Family Apperception Test</i> (FAT)	Questionnaires et rapports académiques diverses

Déroulement du programme

🚦 Durant la première année 2016-2017 de l'étude, l'équipe thérapeutique a travaillé avec les élèves par des prises en charge individuelles durant le temps scolaire, selon les besoins de l'enfant. Une batterie de tests a été passée pour chaque sujet, en début et fin de ce programme appelé *RéSolo* pour 'résilience en solo'. Les prises en charge s'effectuaient durant les matières secondaires autant que possible. La finalisation des emplois du temps a donné lieu à beaucoup de négociations avec les parents d'élève. Et nous avons eu beaucoup de mal à motiver les élèves à participer aux prises en charge thérapeutiques (orthophonie, orthopédagogie, psychomotricité, accompagnement psychoéducatif).

🚦 Durant la seconde année 2017-2018, une première implication des parents a été proposée sous forme de cours du soir deux fois par semaine : un cours d'informatique et un cours de photographie. Le choix de ces matières répondait à des objectifs pratiques et économiques : il y a à l'école un laboratoire informatique à disposition. Pour les photos, tous les parents ont un téléphone portable capable de prendre des photos. Nous avons pensé que l'apprentissage de l'informatique pouvait soutenir le parent dans la supervision des recherches sur internet que son enfant est amené à effectuer, et donc créer un lien enfant-parent. Quant à la photographie, c'était l'occasion de donner au parent un

professionnalisme valorisant. Les enfants étaient invités à participer à ces ateliers avec leurs parents. Nous avons organisé des sorties pédagogiques, sorte de workshop, pour dynamiser la vie de groupe et des déjeuners autour des fêtes de Noël, Pâques etc. Ce programme d'une année a été nommé *RéFami* pour 'résilience familiale'. Compte tenu du cadre institutionnel et de la mentalité de la région, il ne s'agit pas d'un dispositif thérapeutique à médiation avec prise en compte de la dynamique transférentielle, mais d'un dispositif de médiation à création (Brun, Chouvier, et Roussillon, 2019) avec accompagnement du travail de production, sans décryptage du sens des productions. L'informatique et la photographie devant servir de matière à symbolisation, les thèmes proposés lors de ces cours étaient : 1- L'enfance, 2- La violence, 3- Le soin, 4- L'avenir.

Il était question non pas d'apprendre aux parents comment être de 'bons parents', mais de leur faire vivre une expérience d'étude nourrissante pour eux-mêmes, similaire à celle de leur enfant : un groupe-classe (dynamique de groupe, avec des sorties pédagogiques) et un enseignant (autorité), des travaux pratiques à faire à la maison (devoirs), une évaluation trimestrielle (examens notés) et une soutenance face au Conseil de Direction, en fin d'année avec délivrance d'une attestation de formation. Par cette expérience sensée mettre le parent dans certaines conditions scolaires de leur enfant, nous avons pour objectif de développer l'empathie du parent et la qualité de l'attachement entre le parent et son enfant.

A notre surprise, les parents ont apporté une grande résistance à ce programme : faible participation, puis mortalité des cas. L'analyse au cas par cas de ce désengagement, nous a apporté un approfondissement quant à l'histoire de vie du parent, son lien avec notre école, des éclairages supplémentaires également sur le rôle asymétrique de la dyade parent/enfant, et par conséquent ce qui devait être déployé par la suite. Nous avons maintenant de nouvelles informations sur les freins et leviers qui influent sur l'accompagnement à la résilience de l'enfant dans notre Collège.

🚦 La troisième année 2018-2019 voit donc une multiplication des acteurs en jeu et des actions qui les concernent.

- Nous commençons par nous approcher des pères de famille comme étant des éléments inévitables au changement. Les pères jusque-là très lointains sont conviés à des réunions de feedback académique au sujet de leur enfant. A partir de là, aucune réunion n'aura lieu sans la présence du père et de la mère en même temps.
- Nous développons la communication envers les parents mais aussi les autres acteurs pour mieux connaître les points de vue respectifs : sondages, assemblées générales, etc.
- La perspective de sensibiliser l'institution au partenariat famille-école (jusque-là conflictuel) devient incontournable.
- Nous introduisons à notre recherche, le Bureau Académique du Collège pour nous aider au lien entre les différents acteurs et donner davantage de crédit aux entretiens.
- Un projet contre le harcèlement scolaire est mené en parallèle dans les classes des élèves en difficultés scolaires. Le projet a été mené en parallèle dans les classes régulières et les classes de renforcement.
- Le niveau de compétence de l'équipe thérapeutique et des enseignants spécialisés est revu à la hausse.

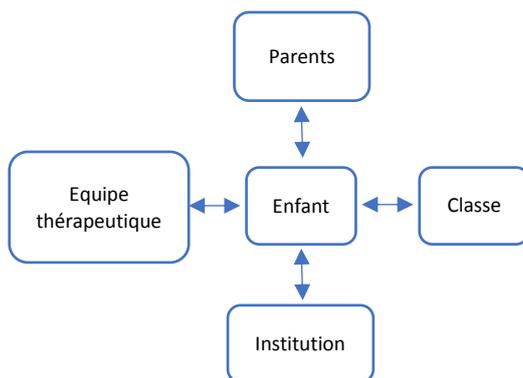
- Les talents artistiques de certains élèves sont mis en avant par des bénévoles sollicités (une architecte d'intérieur viendra donner un cours de dessin durant toute l'année), afin de développer l'estime de soi.
- Et enfin, des classes à effectifs réduits (six élèves) sont créées dans chaque niveau pour les matières principales que sont le français, les mathématiques et l'arabe.

La communication et l'information entre les différents acteurs est décuplée.

L'écosystème fait désormais l'objet des différentes hypothèses opérationnelles suivantes :

H1 : L'implication parentale à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.

H3 : Une bonne coordination de l'équipe pluridisciplinaire diminue la résistance de l'écosystème.



H2 : L'implication de la classe consolide l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal.

H4 : Le faible investissement de la direction freine les actions des trois autres acteurs.

Il n'est pas possible de développer ici l'analyse de chacune des hypothèses opérationnelles et comme en premier lieu, ce dispositif devrait produire un effet sur la résilience de l'élève, nous allons présenter les résultats de notre hypothèse générale qui stipule que *l'ensemble du dispositif multimodal augmente la résilience de l'élève*, puis évoquer pour chacun des acteurs les freins et leviers dont il a été question durant ces trois ans d'étude.

3. Résultats et analyse des données

Voici les cinq variables dépendantes qui sont mesurées et dans quels outils nous trouvons des scores ou des indices en relation avec ces critères :

1. *Le niveau académique de l'élève*

- Evaluation des enseignants
- Evaluation de l'orthopédagogue

2. *Sa capacité à investir l'apprentissage scolaire*

- Evaluation des enseignants
- Score technique des experts

3. *La qualité du comportement*

- Evaluation des enseignants
- Evaluation des experts

- c. Evaluation des animateurs

4. *La capacité à se socialiser sans désordre relationnel*

- a. Evaluation des enseignants
- b. CCH
- c. CAME
- d. FAT
- e. Evaluation de la psychologue

5. *La capacité à rendre compte de son état intérieur*

- a. Evaluation de la psychologue
- b. Entretien

Ces cinq variables sont en relation directe avec l'élève, et ne sont donc mesurable que par les enseignants et les experts qui ont travaillé avec eux. Excepté la quatrième variable qui peut être mesurée par les tests précités.

Le tableau 1 représente les résultats des tests sur trois années consécutives de 2016 à 2019.

En octobre 2016, au début de l'implantation du programme et dans le but de mettre en place un programme personnalisé et de constituer un dossier adéquat, tous les élèves ont été soumis à une batterie de tests présentée dans le paragraphe 2 « les instruments utilisés ». Les mêmes tests sont repris tous les ans afin de mesurer l'évolution et d'adapter le programme personnalisé.

Les parents ont été soumis, eux aussi, à une série de tests et ce, dans le but de boucler le circuit [Élèves – Institution – Parents] et de compléter le dossier de chacun des élèves.

Les résultats recueillis ont été progressivement catégorisés suivant les cinq variables dépendantes.

Tableau 1 représentant les résultats des tests sur trois années consécutives
Les scores qui figurent dans le tableau ci-dessous sont ramenés sur 20

		Sécurité de l'attachement enfant parent				(V1) Niveau académique de l'élève		(V2) Capacité à investir l'apprentissage scolaire		(V3) Qualité du comportement			(V4) Capacité à se socialiser sans désordre relationnel					(V5) Capacité à rendre compte de son état intérieur
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
E1	16-17	Se	Se	-	-	8,7	7,8	9,3	9,0	9,2	8,0	12,0	11,0	9,6	10,5	6,8	13,0	4,0
	17-18	In	In	-	-	8,2	7,5	8,5	8,6	9,3	7,0	9,0	10,2	9,0	8,8	5,8	12,0	4,0
	18-19	Se	Se	Se	Se	9,2	-	9,9	10,0	9,1	6,0	10,5	12,6	10,0	10,1	13,6	15,0	5,0
E2	16-17	Se	Se	-	-	6,8	7,8	9,3	9,0	13,0	18,0	16,0	12,0	8,7	8,0	10,6	13,0	8,0
	17-18	Se	Se	-	-	8,6	8,5	10,5	10,6	8,0	17,0	16,0	13,2	9,2	9,2	11,2	14,0	7,0
	18-19	Se	Se	Se	Se	10,5	-	14,6	12,0	17,6	17,0	17,5	14,8	10,4	9,7	13,6	17,0	9,0
E3	16-17	Se	Se	-	-	9,0	7,0	12,5	7,5	15,0	13,5	14,5	14,0	8,5	7,9	8,8	8,0	10,0
	17-18	Se	Se	-	-	10,8	8,0	13,5	9,0	16,0	14,5	16,7	14,9	9,5	8,4	9,8	9,1	10,0
	18-19	Se	Se	Se	Se	11,4	9,0	14,2	10,8	15,4	15,5	14,7	15,2	9,8	9,4	11,7	10,0	11,0
E4	16-17	In	Se	-	-	8,1	6,0	14,5	6,8	15,0	17,0	16,0	15,0	10,0	10,2	8,3	14,0	13,0
	17-18	Se	Se	-	-	5,9	4,0	8,7	6,5	10,5	16,0	16,0	10,0	9,9	9,7	7,7	13,0	14,0
	18-19	In	In	In	Se	10,3	8,0	16,0	8,8	17,0	13,0	17,0	17,2	10,3	10,9	15,1	15,0	15,0
E5	16-17	Se	Se	-	-	10,4	-	16,5	11,0	13,0	7,0	8,0	13,5	8,3	9,0	9,8	-	-
	17-18	In	In	-	-	9,8	-	14,0	9,0	15,5	7,5	8,0	12,0	7,3	8,8	8,2	-	-
	18-19	Se	Se	Se	Se	11,6	-	15,4	11,2	11,8	7,0	8,0	13,6	8,8	10,5	9,0	13,0	5,0
E6	16-17	Se	Se	-	-	9,6	8,2	12,4	12,0	17,0	14,0	15,5	16,1	9,5	8,9	6,3	12,0	10,0
	17-18	Se	Se	-	-	10,0	9,1	13,0	12,5	16,0	14,0	16,7	16,3	10,0	9,2	8,4	15,0	12,0
	18-19	Se	Se	Se	Se	11,3	-	14,4	12,9	16,4	14,0	18,3	16,5	10,5	9,6	9,2	17,0	12,0
E7	16-17	D	Se	-	-	7,6	7,5	10,0	16,0	15,0	16,0	13,0	15,0	10,1	8,9	7,8	15,0	13,0
	17-18	Se	Se	-	-	7,3	7,3	10,2	16,5	15,5	15,5	14,0	16,0	9,5	9,9	11,2	15,5	14,0
	18-19	In	Se	Se	In	7,4	-	9,2	15,0	15,5	16,0	13,0	14,8	8,9	9,1	14,1	17,0	14,0
E8	16-17	Se	Se	-	-	11,7	8,3	15,5	7,0	18,0	17,0	16,5	16,5	9,8	9,2	9,7	8,0	7,0
	17-18	D	In	-	-	10,2	5,2	14,5	6,8	17,0	17,0	17,5	14,5	8,8	8,4	7,8	6,0	8,0
	18-19	Se	Se	-	Se	11,8	-	17,2	7,6	19,4	17,0	17,0	16,6	9,8	9,7	14,1	10,0	7,0
E9	16-17	In	Se	-	-	10,7	-	13,5	-	14,0	14,0	-	13,5	9,4	11,3	13,6	-	-
	17-18	Se	Se	-	-	10,7	-	8,9	-	10,0	14,0	-	9,9	9,9	11,1	16,1	-	-
	18-19	Se	Se	Se	D	11,6	-	13,6	-	17,2	12,0	-	15,0	10,8	10,9	13,1	-	-
E10	16-17	Se	Se	-	-	11,3	-	15,5	16,5	18,0	17,0	16,0	17,0	10,6	9,3	10,7	-	-
	17-18	In	D	-	-	10,0	8,0	13,5	14,0	17,0	17,0	17,0	15,3	9,7	8,7	9,1	-	-
	18-19	Se	Se	Se	Se	12,8	-	16,0	16,0	18,2	17,0	16,0	17,0	10,7	10,7	12,1	-	-

L'exploitation des résultats du *tableau 1* a exploré la relation entre le type d'attachement familial avec le résultat académique et la capacité à se socialiser sans désordre relationnel. Les quatre premières colonnes mettent en évidence le type d'attachement des élèves par les tests CCH et CAME et des parents par le test Camir. Les colonnes 5 à 17 relatent les résultats obtenus d'après chaque variable. Les tests CCH et CAME ont permis d'une part de définir le type d'attachement (Colonnes 1 à 4) et d'autre part la capacité à se socialiser sans désordre relationnel (Colonnes 13 et 14).

L'analyse des résultats révèle trois tendances, la première en progression continue (groupe 1), la seconde en courbe asymétrique (groupe 2) et la troisième aléatoire (groupe 3). En poussant notre analyse plus loin, nous avons trouvé des similarités dans la fluctuation des indices relatifs aux critères étudiés dans chacune des tendances. Ainsi les élèves peuvent être répartis en trois groupes. La spécificité de chaque groupe étant, entre-autre, la relation entre le type d'attachement familial avec le résultat académique et la capacité à se socialiser sans désordre relationnel.

- **Groupe 1 : (E2 ; E3 ; E6) – Progression ascendante**

L'attachement familial des élèves qui forment ce groupe est du type *secure* au niveau de l'élève et de ses parents. Le résultat académique de ces 3 élèves a subi une amélioration d'année en année. La même progression est repérée au niveau de l'investissement dans l'apprentissage et dans la capacité à se socialiser sans désordre relationnel. Dans ce groupe, dont la spécificité est l'attachement de type *secure* tous les indices évaluatifs des différents acteurs suivent une courbe ascendante, ce qui porte à croire que les membres de ces familles qui ont ce type d'attachement parviennent à trouver un nouvel équilibre rapidement et que les facteurs de protections prennent finalement le dessus.

- **Groupe 2 : (E1 ; E5 ; E8 ; E10) – Progression en courbe asymétrique**

L'attachement familial des élèves qui forment ce groupe est du type *insecure* tandis que les parents sont du type *secure*. Le résultat académique de ces 4 élèves a subi une chute en 2017-2018 et une amélioration en 2018-2019. La tendance au niveau de l'investissement dans l'apprentissage et dans la capacité à se socialiser sans désordre relationnel suit la même courbe. Dans ce groupe, dont la spécificité est l'attachement de type *secure* des parents et variable des élèves en 2017-2018, les indices évaluatifs des différents acteurs ont subi une chute lors du changement du type d'attachement des élèves.

En 2018-2019, nous constatons que les indices évaluatifs se sont améliorés. Ce qui porte à croire que les parents de type *secure* ont joué un rôle primordial dans le développement de facteurs de protections en complémentarité avec le dispositif multimodal. Ce qui n'est pas le cas dans le groupe 3 dont les parents sont du type *insecure*.

- **Groupe 3 : (E4 ; E7 ; E9) – Progression variable**

L'attachement familial des élèves qui forment ce groupe est du type *secure* tandis que les parents sont du type *insecure*. Le résultat académique des 3 élèves qui forment ce groupe ne suit pas une même progression. Les résultats de E4 ressemblent à ceux du groupe 2, les résultats de E7 sont immobiles autour d'une moyenne générale de 7/20 tandis que les résultats de E9 qui étaient immobiles les deux premières années ont subi une amélioration en 2018-2019. Quant à la progression au niveau de l'investissement dans l'apprentissage et dans la capacité à se socialiser sans désordre relationnel aucune relation n'a pu être établie. Dans ce groupe, dont la spécificité

est l'attachement de type *insecure* des parents, les indices évaluatifs des différents acteurs suivent des courbes qui peuvent être ascendantes ou descendantes. Ceci porte à croire que les parents *insecure* ne favorisent pas nécessairement le développement des facteurs de protection. Dans ce groupe, le dispositif multimodal prend le relais.

D'autre part, les entretiens individuels ont montré que :

- Les pratiques éducatives des parents n'ont pas évolué significativement et n'ont pas influé *directement* sur le processus de résilience de l'enfant. Cela s'explique par le fait que nos actions n'ont pas visé spécifiquement la « parentalité », comme auraient pu le faire des cours dispensés aux parents sur ce thème (ce qui est fait traditionnellement dans les écoles). Notre intervention a porté sur le parent dans son individualité.
 - *La mère de E5 fait partie des rares parents à s'investir totalement dans le programme informatique et photographique RéFami. Elle travaille dans une école comme aide jardinière et souhaite évoluer vers un métier plutôt informatique. Au programme RéFami, elle aura les meilleures notes. Pourtant sa relation avec ses enfants demeure très immature et symétrique : elle est coincée dans le stade d'étudiante scolaire tant à la maison qu'à son emploi, et notre programme renforce ce point. Cependant, lors du dernier entretien en Juin 2019, nous apprenons qu'elle avait quitté son poste d'aide jardinière pour intégrer un bureau d'avocat dans lequel elle travaillait en « tapant des rapports sur un ordinateur ».*
- Ce sont les acteurs **classe** et **équipe thérapeutique** qui ont influé directement sur le processus de résilience de l'élève.
- Mais **l'institution**, et **l'équipe thérapeutique** ont aidé le parent à évoluer dans son rapport avec lui-même et aussi avec l'école; ce qui a permis indirectement nos interventions sur l'enfant.

La diversité des résultats obtenus nous amène à formuler le constat que le rôle de chacun des acteurs, les parents, la classe, l'institution scolaire et l'équipe thérapeutique multidisciplinaire, est complémentaire dans le processus de résilience. Il est articulé par l'accompagnement psychologique clinique qui définit l'intensité et le détail des actions qui doivent être entreprises par chaque acteur dans le processus de résilience. La recherche action planification – action – observation et réflexion règle le programme personnalisé de chaque élève. Faut-il aussi que les acteurs soient eux-mêmes résilients.

4. Leviers et freins en rapport aux différents acteurs

H1 : L'implication parentale à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.

Les facteurs de protection familiaux (Walsh 2003) que nous avons retenus dans notre contexte d'étude sont :

- La sécurité de l'attachement parents enfants
- La collaboration entre parents
- La communication intrafamiliale saine
- L'ouverture et le soutien social
- Et l'alliance avec l'école.

Leviers :

* Le dispositif thérapeutique de narration de l'histoire personnelle et familiale est la clé de voûte de l'accompagnement à la résilience. Le discours du parent est une forme de confiance et d'implication à la vie scolaire. Ce discours individuel éclaire le « climat familial »(Pierron 2009), nous permet de mieux comprendre la problématique familiale et donc de cibler les facteurs de protection à développer chez l'enfant.

Il semble donc important de mener avec soin une évaluation multimodale de la famille, mais en faisant sentir au parent qu'il est écouté dans son individualité, avec sa propre histoire de vie. Trop souvent le parent est reçu à l'école en tant que père/mère de..., plutôt que pour lui-même.

Cet intérêt clinique pour la personne est un véritable tremplin vers l'alliance et l'implication parentale.

* La multiplication des méthodes de communication et d'information qui fait sentir au parent notre souci de le faire participer à notre réflexion sur les actions à mener.

Freins :

* L'absence du père au processus d'accompagnement ne permet pas d'établir une coparentalité cohérente. En milieu scolaire : attention à la « sociologie de la famille des épouses » (Favez 2011) lorsqu'on ne tient compte que du discours de la mère souvent la seule convoquée par l'école.

Dans un contexte de famille patriarcale, si le père n'est pas sensibilisé, la mère n'arrivera pas toujours à produire un changement éducatif à la maison. Les pères sont souvent absents du souci scolaire de l'enfant avant l'adolescence. A cette période de l'enfance, les mères libanaises font la loi et le père est laxiste par culpabilité, pour autant aucune décision ne sera prise sans l'aval de ce dernier...

* L'ignorance des parents en ce qui concerne la particularité enfantine rend difficile la sensibilisation aux besoins de l'enfant. Le jeune élève apparaît fréquemment comme le symptôme de ce que le parent n'a pas pu recevoir, et le parent de se dédouaner : « j'ai vécu la guerre moi, et je n'ai rien pu exprimer, mais lui il n'a rien vu ! ». Dans ce type de fonctionnement, l'enfant n'a pas de jeux, pas d'espace (émission télévisé, chambre, lit...) qui lui est propre et se contente d'errer autour de la société adulte.

*Le manque de disponibilité psychique du parent qui n'a pas fait le deuil de ses traumas de guerre. Cela se traduit par un manque de temps pour participer à la vie scolaire, une absence de lien avec l'enfant et son école, un souci d'investir plus sur soi-même que sur son enfant etc.

*Le regard social sur la famille : participer à des ateliers à l'école est mal perçu par l'entourage et même l'enfant, qui trouve étrange que sa mère/ son père retourne à l'école à leur âge.

► *Les parents de E10 font preuve d'un contrôle obsessionnel vis-à-vis de leur fille qui joue un rôle de 'tiers pesant' pour l'union du couple. Père et mère supervisent les devoirs chaque après-midi, le samedi et le dimanche. Nos sollicitations à les faire participer à la vie scolaire n'a fait que renforcer leur sentiment de contrôle qui devenait double : à la maison et maintenant à l'école. Il a fallu orienter les entretiens vers cette problématique et réguler leur supervision de la vie scolaire de E10. Dans cet exemple, l'implication des parents était très satisfaisante pour l'école mais source de facteur de risque plutôt que de protection pour l'enfant. Cependant l'alliance que nous avons pu établir avec eux, notamment grâce aux compétences de l'équipe thérapeutique qu'ils ont pris très au sérieux, nous a permis d'aborder cette problématique du contrôle et de limiter l'intrusion parentale dans la scolarité de E10. Ils sont passés du système de contrôle familial à une délégation envers l'école.*

H2 : L'implication de la classe consolide l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal.

L'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal comprend les critères suivants :

- Une motivation suffisante pour suivre les séances hebdomadaires avec les experts.
- La satisfaction du programme suivi.
- La progression du niveau scolaire.

Leviers :

- * Sensibilisation des élèves au harcèlement scolaire envers les élèves en difficultés.
- * Participation enthousiaste et formation des enseignants à cette campagne contre le harcèlement.
- * Soutien des animateurs.
- * Le soutien des membres de l'équipe thérapeutique envers les enseignants des classes régulières.

Freins :

- * Un manque de formation à la gestion de classe pour les enseignants et les surveillants-animateurs, lié aux conditions de sélection de ceux-ci : Au préscolaire, le taux d'enseignants ayant un diplôme approprié, voire un diplôme tout court, est très faible (« La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final » 2006). Par ailleurs, un certain nombre d'enseignants sont soutenus politiquement intra ou extra muros et n'ont pas le souci de faire évoluer leurs pratiques. Aucun diplôme ni formation ne sont particulièrement exigés pour le poste de surveillants-animateurs.
- * Une rigidité du curriculum libanais qui nous rend très difficile l'adaptation des emplois du temps aux prises en charge.
- * Les bulletins scolaires n'étaient pas fiables quant à la justesse des notes : Les examens étaient surévalués par l'enseignant de crainte de paraître incompetent si les notes se révélaient trop basses.
- * La culture libanaise qui considère qu'un enfant en difficultés d'apprentissage est une menace pour ses camarades ou pour le niveau du Collège. Ce qui se traduit par une vision anxieuse envers le département psychopédagogique et produit un fort élitisme scolaire.

H3 : Une bonne coordination de l'équipe pluridisciplinaire diminue la résistance de l'écosystème.

La diminution de la résistance de l'écosystème comprend les critères suivants :

- Une plus grande satisfaction des parents.
- Une réduction de conflits entre enseignants des classes régulières et ceux des classes de renforcement.
- Une démythification du rôle des experts mieux connus de l'ensemble des élèves.
- Une meilleure prise en compte de l'avis des experts par la direction de l'école.

- Une solidarité entre le département et la direction.

Leviers :

- * L'engagement du Bureau Académique aux côtés du département psychopédagogique, lors de la création des classes de remédiation à effectif réduit. Ce qui a permis une plus grande cohérence dans le suivi de l'élève et les informations données aux différents acteurs. Dans la culture orientale, la présence aux réunions avec les parents d'élève, de *l'adjoint au Supérieur pour les affaires académiques* apporte une plus-value non négligeable au niveau des compétences professionnelles.
- * Les entretiens pluridisciplinaires avec les parents, qui évitent de les faire venir à plusieurs reprises et qui leur fait sentir la contenance de l'équipe vis-à-vis de l'enfant et par là-même l'engagement de l'école. Ce qui évite aussi que le parent ou l'élève manipule les discours entre enseignants et experts.
- * Réunions de concertation et d'analyse des pratiques entre les experts et les enseignants des classes de renforcement, ce qui évite la formation de deux clans : celui des experts avec leur langage technique et celui des professeurs. L'aménagement d'espaces communs comme salle de repos, sorties récréatives, une base de données sur ordinateur, un groupe whatsapp etc. ont participé à lever le barrage partenarial.

Freins :

- * Le manque de compétences techniques et relationnelles du personnel recruté.
- * Les experts ont de l'expérience en activité libérale plutôt que dans une structure scolaire qui a des exigences précises au niveau administratif, travail d'équipe et rapports hiérarchiques.
- * Un esprit de compétition entre les enseignants spécialisés et les enseignants de classes régulières.
- * Le manque de personnel et l'emploi du temps surchargé qui en découle, rend difficile les disponibilités pour les réunions d'échange pluridisciplinaire.

► E7 oppose une grande résistance à se rendre aux prises en charge sans que l'on comprenne pourquoi. Très aimé de ses camarades, il n'est pas victime de moqueries. Après une série d'entretiens avec la psychologue, des éléments familiaux éclairent le conflit de loyauté suivant : Le grand frère de E7 est atteint d'un trouble important de la communication et c'est un sujet tabou dans la famille. La société libanaise dissimule le mieux possible ses membres handicapés. Retiré d'un institut spécialisé, le grand frère est caché au sein de la famille et son père ne le « sort » qu'en fin de journée autour de la maison isolée. E7 a honte de son frère et n'en a jamais parlé à ses amis, le contrat familial étant : « on cache le problème ». Pour E7, quitter la classe ordinaire pour se rendre aux séances d'orthophonie, revient à avouer aux yeux de tous qu'il a des difficultés d'apprentissage et donc à briser le contrat familial « on cache le problème ». L'adhésion de E7 au programme multimodal a pu se faire après avoir déposé ce lourd fardeau dans le bureau de la psychologue.

H4 : Le faible investissement de la direction freine les actions des trois autres acteurs.

Leviers :

- * L'implication des coordinateurs et des responsables de cycle a permis un meilleur partage des responsabilités.

* La direction soutient l'aboutissement d'un projet comme par exemple la remise de diplôme (Atelier RéFami)

Freins :

* Le programme du département a été commandité par le Directeur de l'école, mais n'a pas été assimilé par le Conseil de direction qui a manqué d'en être préparé.

* L'absence de mobilisation visible de l'institution freine l'engagement éducatif parental. Depuis deux ans, le collège est en conflit avec les parents, en raison notamment de l'augmentation du prix de la scolarité. Le comité des parents a été dissous et des procès sont en cours. Il est donc très difficile d'obtenir des parents un investissement au suivi scolaire. D'autant plus si le parent a eu lui-même une scolarité chaotique en raison de la guerre. On observe un désengagement aux ateliers proposés par exemple, des règlements de comptes déplacés lors des réunions de parents d'élève avec l'équipe thérapeutique.

* L'institution ne réalise pas les besoins : locaux inadaptés, pas de distribution de café comme dans les autres services etc.

* Le souci économique qui freine les embauches, les formations, l'aménagement de locaux adéquats, le matériel pédagogique.

Conclusion

Penser la résilience à l'école, revient habituellement à concevoir l'action sur l'enfant indépendamment de la diversité de son écosystème. La résilience de l'enfant est un processus transactionnel qui se construit dans le vivre ensemble par une complémentarité des acteurs et des approches.

S'il est plus courant d'intervenir sur le rendement académique de l'enfant, le groupe de pair, les soutiens qui peuvent fournir des facteurs de protection supplémentaires, il semble moins évident d'œuvrer sur la direction de l'école ou de mettre en question les pratiques thérapeutiques proposées.

Quant au contexte familial, force est de constater l'aspect unimodal des rares tentatives de partenariat souvent vouées à l'échec en raison du paradigme de complexité inhérent à toute structure familiale. C'est ainsi que les deux premières années de notre recherche ont été confrontées à de grandes résistances parentales et qu'il nous a fallu élargir complètement notre perspective. Avant la puberté, l'impact de l'attachement dans l'interaction parent-enfant rend difficile ce cloisonnement entre l'école et la famille et l'exclusion du parent au processus d'accompagnement à la résilience. Notre étude a voulu réfléchir sur les modalités de l'intervention envers les parents pour réduire la résistance aux dispositifs d'accompagnement d'une part et faire en sorte que la stimulation des facteurs de protection du jeune enfant soit unifiée et durable sur le long terme.

La culture libanaise est 'écosystémique' par excellence, rendant le processus d'individuation laborieux. La mère est traditionnellement appelée « mère de...(prénom du fils aîné) ». Il en est de même pour le père. Si le fils aîné s'appelle Charbel par exemple, le père sera appelé « Abou Charbel » (père de Charbel). Lorsque nous avons appréhendé le parent dans son individualité, en entretien, une alliance nouvelle a pu se créer.

Si multiplier les dispositifs en milieu scolaire permet de renforcer les chances de rendre efficiente l'émergence d'un chemin de résilience chez l'élève, multiplier les dispositifs envers les parents assure une meilleure congruence et pérennité de l'accompagnement de l'enfant en milieu scolaire. Pour ce faire, l'approche du parent ne doit pas être forcément dans l'optique de changer de manière directe son style de parentalité, voire de diminuer les facteurs de risques du système familial.

En amont, il existe des interactions indirectes auxquelles l'on pense rarement et qui pourtant conditionnent le processus de résilience de l'élève : par exemple l'échange entre le comptable de l'école et le parent, le type d'intégration au collège du comité des parents ou encore le travail partenarial entre les directeurs de cycle et le département psychopédagogique. Des relations communautaires bienveillantes constituent la base d'une institution « résiliente » qui puisse offrir à l'élève et au parent des mesures de prévention, d'intervention et de soutien à la résilience.

Enfin, au regard du psychologue, nous proposons la possibilité d'une vision transdisciplinaire, systémique et analytique, en milieu scolaire. Il y a des phases dans lesquelles l'approche systémique se prête bien, où l'on voit comment le jeu des acteurs change au fur et à mesure des situations d'accompagnement (approche en largeur) et des phases d'exploration dans lesquelles on a besoin de l'approche clinique analytique (approche en profondeur).

Références

- Anaut, Marie.** 2015. *Psychologie de la résilience*. Paris : Armand Colin. Coursus.
- Anaut, Marie.** 2014. *Vivre le lien parents-enfant. De la nécessité d'attachement au risque de la dépendance*. Lyon : Chronique Sociale.
- Anaut, Marie.** 2012. « Précarité et processus de résilience : le rôle du réseau scolaire et éducatif ». *Journal des rééducateurs de l'éducation nationale : Envie d'Ecole*, n° N° Spécial : La précarité, n° 71 (juillet): 12- 14.
- Anaut, Marie.** (2006). "L'école peut-elle être facteur de résilience ? ", *Empan*. Numéro spécial : "Enfants et écoles d'aujourd'hui". Eres, n°63, 30-39.
- Brun, Anne, Bernard Chouvier, et René Roussillon.** 2019. *Manuel des médiations thérapeutiques*. Dunod. Psychothérapies. Malakoff.
- Chelala, Hilda.** 2012. « Du traumatisme à la résilience chez les élèves dans les classes primaires dans le contexte de la guerre de juillet 2006 au Liban-sud ». Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.
- Cyrulnik, Boris et Pourtois, Jean-Pierre (dirs).** 2007. *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik Boris. et al.** (1998). *Ces enfants qui tiennent le coup*, Revigny sur Ornain, Hommes et Perspectives.
- Favez, Nicolas.** 2011. *Examen clinique de la famille : modèles et instruments d'évaluation*. Wavre: Belgique : Mardaga.
- Haggerty Robert J., Sherrod Lonnie R., Garmezy Norman, Rutter Michael.** (1997). *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents*, Cambridge University Press.
- « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final ». 2006. Version finale. Association Libanaise des Sciences de l'Education.

- Laurent, Mélanie, Claude de Tyche, Joëlle Lighezzolo-Alnot, Pierre Bustany, Jean Paysant, et Marianne Krier.** 2015. « Approche comparée de la résilience psychologique chez l'adulte après confrontation à un risque de mort ». In *Violence subie et résilience*, 111- 35. Poche - Santé mentale. Toulouse: ERES.
- Mourad, Jean.** 2007. « Les sentiments d'appartenance collective ». *Travaux et Jours*, n° 79 (Automne): 41- 94.
- Mourad, Jean.** 2008. « Les valeurs familiales ». *Travaux et Jours*, n° 80 (Et): 49- 81.
- Pierron, Jean-Philippe.** 2009. *Le climat familial: une poétique de la famille*. La nuit surveillée. Paris: les Editions du Cerf.
- Romano, Hélène, Thierry Baubet, Dalila Rezzoug, François Giraud, et Marie Rose Moro.** 2007. « Le miroir pétrifié: Destins du traumatisme psychique dans les familles confrontées à la guerre du Liban ». *L'Autre* 8 (3): 119.
- Roy Mario, et Paul Prévost.** 2013. « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion ». *Recherches qualitatives* 32 (2): 129- 51.
- Rutter Michael** (1985). Resilience in the face of adversity : protective factors and resistance to psychiatric disorder, *British Journal of Psychiatry*, 147, pp 598-611.
- Walsh, Froma.** 2003. « Family Resilience: A Framework for Clinical Practice ». *Family Process* 42 (1): 1- 18.