



HAL
open science

RESILIENCE ET ECOLE. LE LYCEE, VECTEUR D'UNE POSSIBLE RESILIENCE PAR LE DEVELOPPEMENT D'UN SENTIMENT DE SURETE

Monique Gaëtan, Roland Gaëtan

► **To cite this version:**

Monique Gaëtan, Roland Gaëtan. RESILIENCE ET ECOLE. LE LYCEE, VECTEUR D'UNE POSSIBLE RESILIENCE PAR LE DEVELOPPEMENT D'UN SENTIMENT DE SURETE. XVIIIème Congrès de l'AIFREF: "Éducation et résilience", May 2019, Schoelcher, France. hal-02150121

HAL Id: hal-02150121

<https://hal.science/hal-02150121>

Submitted on 7 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RESILIENCE ET ECOLE

LE LYCEE, VECTEUR D'UNE POSSIBLE RESILIENCE

PAR LE DEVELOPPEMENT D'UN SENTIMENT DE SURETE

Monique GAËTAN, Roland GAËTAN

Ethologie Humaine, Université de Toulon Sud Var France

INTRODUCTION

Nous avons mené, en Lycées (2009-2017), une Recherche-Action ancrée sur la Théorie de l'Attachement (J.Bowlby, B.Cyrulnik, M.Delage, A.et N.Guedeney, B. Pierrehumbert, Y.Wiart) éclairée par les Neurosciences (A. Damasio). Cette théorie, qui induit une conception holistique de l'élève, s'intègre dans la Théorie de l'Evolution.

Au regard des résultats obtenus, il a semblé nécessaire, voire incontournable de tenter de développer les Confiances, et en particulier la Confiance Elèves-Professeurs.

Il ne s'agit pas de rendre compte de l'ensemble de ces Recherches-Action, mais de présenter Sentiment de Sûreté et Confiances en tant que vecteurs d'une possible résilience au Lycée.

1. POINTS THEORIQUES

1.1 COMPRENDRE LA RESILIENCE

... A l'origine une blessure, un trauma. La blessure est souvent brutale, mais peut être insidieuse et répétitive; elle entraîne un état de sidération, crée un état d'agonie psychique. L'être se sent seul au monde. Il y a perte absolue de protection interne et externe, avec risque de détruire la confiance en l'autre, aussi". (Hélène Romano communication orale, Marseille, 2016). C'est le traumatisme, dans lequel la mémoire se fige. Dans une conception holistique de l'être humain, le traumatisme atteint, perturbe, ou éteint tout ou partie des composantes biologique, psychologique, sociale de l'individu, et ce de façon différenciée pour chaque personne. La Résilience est une "capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative" (B.Cyrulnik "un merveilleux malheur" Jacob , P.8). La résilience, dont les trajectoires peuvent être diverses, permet de réamorcer puis de construire un nouveau chemin de vie, différent de celui qu'il eût été. Le chemin est en partie observable mais le processus de résilience ne l'est pas.

Toute la famille peut être impactée par un traumatisme: "la résilience dans la famille signifie qu'après les dégâts causés, il est possible de rétablir une certaine harmonie, un certain épanouissement, l'éducation et l'adaptation sociale des enfants, tout cela au prix d'innovations et du déploiement de capacités créatives" (M.Delage "La Résilience Familiale" Jacob, P. 81).

De nombreux auteurs insistent sur l'idée que la résilience n'est pas possible sans l'autre, sans la relation, sans l'intersubjectivité. Et la famille, tout comme l'école, par leurs dimensions sociales, peuvent constituer un support à la résilience. Pour autant, "la résilience, ce n'est jamais fini. On peut simplement dire: ils présentent certains éléments qui font penser qu'ils sont engagés dans un processus de résilience". (M.Delage, communication orale, Marseille, 2016). Et si, dans le traumatisme, la mémoire se fige, la résilience est une capacité à remanier la mémoire (A. Lejeune communication orale, Marseille, 2016).

Par ailleurs, Chaudieu Isabelle, neurobiologiste (Inserm Montpellier, "Troubles post-traumatiques", communication orale, Marseille 2016) rapporte les résultats de Santé Publique, et propose que des facteurs de protection tels que la perception positive de soi, la cohésion familiale, la compétence sociale, les ressources sociales, la structure personnelle (flexibilité émotionnelle et cognitive, souplesse dans le comportement), la capacité à planifier l'avenir, (autant de compétences inhérentes à un développement sécurisé que nous abordons dans le paragraphe concernant l'attachement) permettent de dépasser les troubles post-traumatiques.

→ Ainsi, la résilience concerne l'être dans toutes ses dimensions, et ne peut être pensée que de façon systémique et dans un déroulement temporel. Retenons l'importance des ressources de la personne, de l'environnement social et humain dans lesquels nous pouvons inclure les tuteurs de résilience (B.Cyrułnik, M.Delage, H. Romano) et les situations intellectuelles, artistiques, culturelles (B.Cyrułnik Un merveilleux malheur. Jacob, 2002).

1.2 LA THEORIE DE L'ATTACHEMENT

1.2.1 L'ATTACHEMENT

Il a été compris par Bowlby, comme un système motivationnel de protection sélectionné par l'évolution, permettant d'obtenir la proximité physique d'une figure de soin dans la petite enfance. C'est par la satisfaction de ce besoin de protection que naît l'attachement sécurisé. L'enfant "perçoit" intuitivement qu'il peut compter sur une ou des figures de soins en cas de besoin, et cela lui permet d'explorer l'environnement. Ainsi, les capacités d'apprentissage sont corrélées à la qualité de l'attachement. Pour autant, il est possible pour l'enfant de construire plusieurs attachements (dès 1951, pour Bowlby, l'attachement multidimensionnel est le plus protecteur) de sorte que les "rapports au monde" que l'enfant construit, représentés par les Modèles Internes Opérants sont composites. L'Attachement est en mouvement, se construit tout au long de la vie et on peut y relever des "périodes sensibles" au cours desquelles des remaniements sont favorisés.

1.2.2 L'ADOLESCENCE CONSTITUE UNE "PERIODE SENSIBLE"

Si les adolescents qui ont construit dans leur enfance un attachement sécurisé abordent ces enjeux avec des affects plus positifs, une attention meilleure, une plus grande curiosité, de meilleures capacités d'apprentissage, "un attachement sécurisé n'est pas une garantie pour la vie. Il facilite simplement l'étape ultérieure du développement et permet de garder une stabilité interne avec des défenses positives au cours des remous de l'adolescence" (B. Golse cité par B.Cyrułnik, le murmure des fantômes Jacob 2006 P.172). Relevons qu'en fonction de différents facteurs (accident de la vie, rencontres,...) certains adolescents insécures peuvent devenir sécurisés, et inversement.

L'adolescent explore de nouvelles relations et peut construire de nouveaux attachements: la composante exploratoire de l'attachement est activée et retient particulièrement notre attention. L'exploration interne se

défini comme l'exploration des émotions, en particulier des émotions négatives liées aux apprentissages (impuissance, perte de contrôle, échec, alarme devant l'inconnu). L'exploration externe se définit comme la capacité à s'ouvrir aux relations avec les pairs, avec les autres adultes, et la capacité à créer des liens avec les figures d'attachement auxiliaires" (Pérouse de Montclos, Mintz, in Guedeney, l'Attachement, concept et applications, Masson 2008, P. 78.)

1.2.3 DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE

Plutôt que d'Attachement, nous parlerons de Sentiment de Sûreté (certains utilisent le terme "Sentiment de Sécurité"), expression lisible de l'attachement. Nous décrirons le Sentiment de Sûreté (SDS) comme un état de sécurité intérieure, qui se traduit par une sérénité ressentie, qui permet régulation des émotions et mentalisation et qui, tout à la fois, favorise ouverture et disponibilité à la curiosité intellectuelle et à la vie relationnelle, et à aller vers l'avenir, vers ce qu'on ne connaît pas, à prendre des "risques". De façon concrète, cette "sûreté" à l'adolescence se traduit par : être bien avec, pouvoir compter sur, être en capacité de porter attention à l'autre, de venir en aide, de recevoir de l'aide, être en capacité de faire confiance. Ainsi, le Sentiment de Sûreté est associé à la confiance: confiance en soi, confiance en l'autre, confiance en la vie .

1.3 RELATIONS ENTRE ATTACHEMENT ET RESILIENCE

Les processus de résilience et ceux de l'attachement secure auraient des aspects similaires: " les mécanismes de défense le plus souvent retrouvés chez des adultes épanouis étaient les mêmes que ceux que l'on pouvait noter dans une population d'enfants résilients maltraités." (B. Cyrulnik "un merveilleux malheur". Odile Jacob, P.83). Fonagy (2001, 2004), Anaut (2003), cités par Nadine Demogeot (Thèse Psychologie.Université Nancy2 "Echec scolaire et problématique d'attachement",2009) notent eux aussi un lien entre résilience et qualité de l'attachement. Les possibilités de mentalisation, d'empathie, les relations favorables y auraient une place déterminante (M.Anaut, B.Cyrulnik, M.Delage...). Le travail de mentalisation est important pour M. Delage, la mise en récit et l'empathie précieuses pour B. Golse, M. Anaut. Toutes ces dimensions favorisent la résilience, participent d'une spirale positive encore renforcée par le contexte social environnant -adultes comme pairs- en capacité de soutenir, d'entourer, d'écouter, d'être eux-mêmes en empathie. (B.Cyrulnik, M.Delage)
→ Constitutifs de la construction de l'attachement comme de la résilience, les processus et composants précités sont similaires (ceci est en accord avec I. Chaudieu, § 1;1.2). Et la relation est nécessaire.

2. AU LYCEE

2.1 L'ECOLE S'INTEGRE DANS UNE SOCIETE

L'objectif de L'Ecole, en France, est la formation de l'élève. Entendons par "formation" l'acquisition des connaissances, des compétences, de la culture et de ses valeurs morales, et aussi l'appropriation des outils pour développer tous ces domaines: leur apprendre à observer, à décrire, à comprendre comment ils fonctionnent, à déterminer des objectifs et les moyens pour les atteindre.

L'élève passe pour le moins six heures par jour à l'école, et ce n'est que très récemment que les notions de bien-être et de bienveillance font partie des préconisations (Guide pour une école bienveillante face aux situations de

mal-être des élèves Ministère de l'éducation nationale, 2014) et recherches (Mission bien-être et Santé des jeunes, M.R. Moro, J.L. Brisson, 2016) dans la vie scolaire en France. Dans le monde du Lycée, on parle peu d'intimité ou d'affectivité (aussi, par précaution, nous avons choisi le terme de "Sentiment de Sûreté" plutôt que celui d'"Attachement").

Il est probable que certains élèves vivent ou ont vécu des situations entraînant un traumatisme non "résilié" et ignoré des enseignants. D'autant que, pour I. Chaudieu (communication orale Marseille 2016) les résultats de Santé Publique révèlent que 30% à 50% de la population dans son ensemble a un risque de vivre quelque chose de très grave, 14% avec risque de trouble post-traumatique, et 8% avec risque de trouble post-traumatique avec dépression. Et 58,3 % des personnes traumatisées seraient résilientes au sens psychiatrique. Par ailleurs, la vie à l'Ecole peut probablement générer des blessures chez des enfants fragiles, à travers, entre autres, le harcèlement ou les échecs à répétition.

2.2 VIE A L'ECOLE ET RESILIENCE

"Seuls 15% des enfants victimes de leur milieu familial trouvent le moyen de se reconstruire grâce à leur environnement scolaire", et pourtant " l'école est parfois "comme le signe de l'espoir d'un renversement de destin ...processus résilient ...aide à la réalisation d'une reconstruction" (W.Lahaye, D.Burricck "La Résilience Scolaire, entre Destin et Destinée" in "Ecole et Résilience", B.Cyrułnik, J.P. Pourtois, Jacob, 2007, P.107).

L'Ecole peut être un lieu de protection, et les interactions affectives, entre pairs particulièrement, peuvent offrir un soutien. L'enfant ou l'adolescent peut aussi trouver, auprès des adultes, des modèles d'identification. Et la culture, très présente à chaque instant de la vie scolaire, peut offrir des outils favorisant une possible résilience.

2.3 AU LYCEE, A L'ADOLESCENCE

L'adolescent est "en vrac dans un trop plein d'émotions" (Dr Brès, communication orale, Montpellier 2018) et la "...métaphore du plongeur permet d'illustrer l'attitude d'un nombre croissant d'adolescents pour qui le désir de se lancer dans la vie est aussi grand que la peur de sauter. Il en résulte une sorte d'inertie bouillonnante où le refuge dans le lit n'est jamais loin de l'explosion brutale" (B.Cyrułnik "le murmure des fantômes", O. Jacob, P.149): ce sont des caractéristiques de l'adolescent sans problèmes spécifiques alors que l'adolescent fragilisé par les accidents de la vie, ou/et portant éventuellement des antécédents traumatiques, risque d'accumuler une image négative de lui-même, des difficultés d'apprentissage, peu d'intérêt pour la scolarité, des difficultés de communication ...L'addition de ces différents facteurs de vulnérabilité pourront le mener au décrochage scolaire, qui lui-même peut mener à l'isolement, tant social que culturel, et à un avenir fort compromis.

Gardons à l'esprit que nos pensées sont organisées par des modes et fonctionnements systémiques, et qu'une convergence de causes peut mener à une aggravation ou une amélioration. Les adultes, comme les pairs du monde scolaire seront-ils en capacité de soutenir, d'entourer, d'écouter, d'être en empathie?

→ Nous suggérons que les "moteurs" de l'attachement comme de la résilience (§1.3) peuvent être bénéfiques à une grande partie des adolescents dans nos classes, qu'ils soient "épanouis" ou en souffrance.

3. LES RECHERCHES-ACTIONS. LA THEORIE EN SOUTIEN

Rappelons que nous avons mené une Recherche-Action basée sur le renforcement du Sentiment de Sécurité (Théorie de l'Attachement) et une Recherche-Action basée sur le développement de la Confiance élèves-professeurs. Nous ne développerons pas ici les composantes de la dimension recherche (hypothèses, protocoles, tests, groupes témoins) mais nous exposerons quelques résultats. Nous développerons les variables des Recherches qui constituent les dimensions "Actions" des Recherches-Actions menées.

3.1 LE SENTIMENT DE SURETE (SDS)

3.1.1 DIMENSION RECHERCHE . HYPOTHESES ET RESULTATS

Nos hypothèses proposent qu'il est possible, en milieu scolaire, et particulièrement au Lycée pour les adolescents, d'améliorer le Sentiment de Sécurité en renforçant l'aspect exploratoire de celui-ci. Et en conséquence de favoriser les Apprentissages (nous avons limité l'observation à la Mémoire visuo-spatiale et à la Mémoire sémantique), et ainsi, favoriser des progrès dans les résultats, la motivation, les comportements.

Présentés ici de façon extrêmement schématique, les résultats valident en grande partie les hypothèses.

Années 2010-2017	Groupe Atelier (Niveau scolaire "en difficulté")	Groupe Non Atelier (Niveau scolaire "normal")
Séures en début d'année scolaire	49,2% des élèves	74,8% des élèves
Amélioration de la représentation du SDS dans sa globalité	44,3% des élèves (% d'amélioration entre 30 et 63%)	32,4% des élèves (%d'amélioration entre 33 et 38%)
Baisse représentation du SDS	38,7% des élèves	46,2% des élèves
Amélioration mémoire visuospatiale	64,7% des élèves	42,7% des élèves

→ Ateliers: leurs contenus protègent les élèves les plus fragiles; la flexibilité du SDS évolue positivement. Résultats et comportements scolaires sont en progrès. Paroles de professeurs: "Effets très positifs. La relation avec ces élèves en difficulté s'est améliorée. Ils n'ont pas lâché prise, malgré les difficultés".

3.1.2 DIMENSION ACTION . LES ATELIERS

Ceci constitue la variable de la Recherche (SDS). Rappelons que les mises en œuvre sont construites avec pour support théorique la dimension exploratoire du SDS présentée ci-dessus (§1.2.2 et §1.2.3), schématiquement catégorisée en travail sur la régulation des émotions, et sur la communication aux adultes comme aux pairs.

- Nous nommons "Ateliers" les interventions mises en place dans le cadre de "l'Accompagnement Personnalisé" inclus dans l'horaire de tous les Lycéens. Nous travaillons avec une douzaine d'élèves d'une même classe de seconde, choisis par l'équipe de professeurs comme pressentis ou reconnus les plus en difficultés scolairement dans leur classe (choisie au hasard). Ces ateliers se tiennent durant quatre mois effectifs à raison d'une heure élève par semaine. Il n'y a aucun travail scolaire et il n'y a aucune référence aux parents. Notre action est à considérer comme un support auprès des adolescents, et en aucune façon comme une thérapie.

- Composantes théoriques de préparation des ateliers: nous situons nos interventions selon une conception holistique, c'est-à-dire que nous tenons compte de la totalité de la personne en relation, en examinant l'intrication du psychologique et du social, du corporel, de l'affectif et du cognitif. Nous

considérons un être chez qui les transformations sont toujours possibles, notamment grâce à la plasticité cérébrale, un être porté par des valeurs dont on peut dire qu'elles fonctionnent comme des organisateurs de l'existence, un être qui croit en sa responsabilisation.

Nous abordons les contenus par une approche groupale et relationnelle avec l'éthique comme fondement qui induit des situations de relation avec les adultes, entre les pairs, dans un climat apaisé où chacun se sent reconnu et écouté dans sa singularité.

- Organisation d'une séance d'atelier: nos objectifs sont sous-tendus par les données théoriques présentées ci-dessus: stimulation des émotions positives, régulation des émotions négatives, projets d'avenir, empathie, venir en aide... Les supports sont variés: texte, photos, mises en situation, expériences vécues en classe... La réflexion personnelle alterne avec les échanges entre pairs. Des échanges respectueux qui favorisent la flexibilité et l'évolution de la pensée.

Exemple: l'objectif du jour sera la régulation des émotions. La mise en situation se réalise à partir d'un "jeu théâtral". Les élèves sont assis face au "professeur", les chaises disposées comme dans une salle traditionnelle. Nous interprétons un professeur très mécontent, voire agressif suite à un contrôle "lamentable". Puis, le "professeur" quitte la salle, et les chaises sont disposées de façon informelle. Réflexion personnelle silencieuse dans un premier temps. Puis, chacun s'exprime. Echanges. Silences. Ecoute. Après des remarques dans le registre émotionnel négatif (blessure, révolte, agressivité, incompréhension...) "moi, on ne me parle pas comme ça!", une prise de distance s'installe progressivement, à partir de remarques dans le registre "il nous a dit qu'il ne se sentait pas respecté"...etc.. Il s'agit de comprendre le point de vue de l'autre, ici le professeur, mais aussi, de "changer de place pour nous regarder de son point de vue... En regardant l'autre, je vois l'autre, mais je vois aussi l'autre me regardant. On accède à une position tierce (Britton 1999)". Il se développe une "conscience réflexive" (Fonagy,1997in M.Delage Neurosciences, pensée systémique ...Revue Thérapie familiale, 2011 P.32) → Les résultats, qui valident l'amélioration possible de la représentation du Sentiment de Sûreté dans sa globalité, enrichissent l'élève d'un support précieux: celui de la qualité de l'attachement, vecteur d'une possible résilience.

3.2 LES CONFIANCES

La confiance est constitutive du Sentiment de Sûreté, élément essentiel de la vie au Lycée, ne serait-ce que pour la "formation" des élèves, telle que définie ci-dessus (§2.1). Nous avons exploré plus particulièrement, la Confiance élèves → professeurs, car celle-ci s'est avérée déficiente dans notre précédente étude.

3.2.1 LA CONFIANCE , LES CONFIANCES DANS LE CADRE DU LYCEE

La confiance est un sentiment, sous-tendu par des valeurs éthiques, qui s'établit dans l'intersubjectivité entre des êtres libres dans une réciprocité de droits et de devoirs. Elle est acte et invite à l'acte; on donne confiance ou sa confiance, on prend, on garde confiance, on fait confiance. Elle comporte une part d'inconnu. (d'après M. Lena, in Forum des Bernardins. Desclée de Brouwer 2013.P 26, 67-88). Si la confiance est une des composantes du Sentiment de Sûreté, elle est cependant contextuelle. Dans le cadre du Lycée, nous distinguons, tout en les reliant

- La confiance institutionnelle qui est une relation verticale dans laquelle le professeur est le garant des valeurs, et qui se construit dans un cadre structuré et clair où les valeurs éthiques sont exprimées et mises en œuvre par chacune des parties.

- La confiance relationnelle qui est une relation horizontale entre professeur et élèves, et qui se situe dans l'intersubjectivité: "la confiance est toujours à comprendre dans l'intersubjectivité, c'est à dire que la confiance en soi ne peut s'établir que par la confiance en l'autre et de façon récursive, par le sentiment éprouvé de la confiance que l'autre porte sur soi-même (M. Delage, communication orale,2014).

- La confiance épistémique de l'élève qui donne à l'information reçue une valeur de pertinence, d'applicabilité à soi (d'après P.Fonagy Attachement et Confiance. Sciences Psy n°2, P.39-41, 2015).

A partir de ces déclinaisons se construira la relation de Confiance entre professeur et élèves.

3.2.2 DIMENSION RECHERCHE : HYPOTHESES ET RESULTATS

Nos hypothèses proposent qu'il est possible, au Lycée, pour des adolescents, d'améliorer la relation de Confiance entre élèves et professeurs et, en conséquence de favoriser les Mémoires (visuo-spatiale et sémantique) et les résultats, motivation, comportements au Lycée.

Présentés ici de façon extrêmement schématique, les résultats valident les hypothèses. Sur l'ensemble des années 2010 à 2017, lorsque les enseignants travaillent en équipe avec les Confiances pour fondements, la représentation du Sentiment de Confiance de l'élève vis-à-vis du professeur est améliorée chez 51,9% des élèves (contre 24,9% dans les groupes témoins), tout comme la mémoire visuo-spatiale, bonifiée pour 83,8% des élèves (contre 43,9% dans les groupes témoins). Les résultats et comportements scolaires sont bonifiés .

Paroles d'élèves "Les profs prennent le temps de nous connaître". "On est en confiance et on fait confiance".

Paroles de professeurs : "Quand les enseignants travaillent ensemble les élèves le sentent. Les effets sont positifs sur la dynamique de classe, aussi bien dans l'investissement, l'autonomie que dans la disponibilité".

3.2.3 DIMENSION ACTION: MISE EN ŒUVRE

Ceci constitue la variable de la Recherche (Confiances). Les Professeurs d'une même classe travaillent en équipe avec pour fondements les confiances qui sont intégrées dans les processus d'enseignement à chaque moment du cours, dans les modes de transmissions de contenus, dans le développement des compétences de l'élève, dans la régulation de vie de classe. L'objectif est d'infuser la confiance au fil des jours, renforcée par des événements émotionnellement forts (projets, rencontres personnalisées ou en petits groupes), afin que cette confiance imprègne la vie des élèves, quel que soit l'enseignant.

- La conception de l'être humain rejoint celle des ateliers (présentée en §3.1.2): dimension holistique de la personne, plasticité cérébrale, respect et reconnaissances mutuelles.

- La posture du professeur est légitimée par la mise en pratique des différentes confiances : il s'agit de créer une atmosphère, un mode relationnel dans la classe. Tout en étant le garant des valeurs, le professeur se montre disponible, sensible, coopératif. Il cherche à sécuriser chacun, tout en encourageant, stimulant l'exploration, l'ouverture, la connaissance. Il cherche à apaiser les tensions, à créer de la relation, à encourager la métacognition (connaissance de son fonctionnement) et la mentalisation (savoir parler des éprouvés). De plus, il tente d'avoir une attitude non verbale sécurisante, afin que la relation puisse générer, même de façon implicite, une expérience vécue contenant qui laisse des traces positives.(M. Delage, A.Lejeune La Mémoire sans souvenir. Jacob, 2017).

- Le professeur, initiateur de ces confiances doit être lui-même en confiance, et si possible en sûreté ...et sans doute aura-t-il besoin de soutien pour les renforcer (rôle de la hiérarchie, des collègues...).

La posture du professeur induit, souvent de façon implicite, une posture chez l'élève. Le travail de métacognition et de mentalisation favorise la mobilisation de ses ressources dans une co-construction du savoir. L'élève est pleinement acteur et auteur de son développement, cela l'engage et le responsabilise.

- Entre professeurs: des réunions mensuelles sont planifiées autour de thématiques selon les besoins: bavardages, évaluation (le mode et la forme de l'évaluation se sont révélés essentiels pour construire la confiance)... Des "outils" ont été construits collectivement, et la confiance entre les adultes s'est installée.

- Avec les élèves: Un accueil est organisé le premier jour de la rentrée, au cours duquel les élèves rencontrent successivement leurs professeurs par petits groupes afin d'établir, dès la rentrée, une relation interpersonnelle. Des rencontres trimestrielles s'ensuivent, sur le même mode, et sur des thèmes divers. Des projets sont co-construits, collectivement (exemple :cordes de la réussite). Réflexion sur soi, écoute, adaptation à l'autre, à la situation, coopération en action à travers de multiples occasions, sont omniprésentes pour conforter la confiance, entre pairs comme avec les professeurs.

→ Le développement de la confiance au professeur comme aux pairs, enrichit l'adolescent d'un atout important: la qualité relationnelle, vecteur essentiel pour le développement d'une possible résilience.

4. FACTEURS DE RESILIENCE DEVELOPPES

Nous allons tenter de mettre en évidence les composantes de la résilience qui ont pu être développées, parfois de façon incidente, sous forme d'une catégorisation en trois pôles: ressources de la personne, environnement social et humain, situations intellectuelles et artistiques. Cette présentation à la fois schématique et linéaire est à comprendre comme participant d'un ensemble systémique.

4.1 LES FACTEURS INTERNES INTRAPSYCHIQUES

La connaissance de soi, la mentalisation, la régulation des émotions, la métacognition, l'ouverture à l'autre, la souplesse dans la pensée comme dans le comportement, considérées comme des atouts pour entrer en résilience ont été développées comme composantes de la dimension exploratoire -interne ou externe- du SDS. Les situations d'ateliers comportaient aussi des possibilités de sublimation (exemple: vie de Louis Braille, "fable de cantonnier") qui permettent de donner sens, voire transcendance pour dépasser le présent.

A travers la maîtrise de la parole, orale comme écrite, les possibilités de reconstruction et de création du récit (exemples: exprimer mon ressenti quand je suis "bien", écrire la souffrance d'un oiseau...) tout comme la gestion du temps (exemple: rêve d'avenir) ont été favorisées, tant dans les ateliers que dans le mode de fonctionnement des cours, à travers l'écoute et l'empathie de l'enseignant, aussi.

4.2 LES FACTEURS INTERPERSONNELS ET SOCIAUX

L'écriture, la parole, le récit, la relation permettent le remaniement d'une mémoire traumatique et le développement de l'activité "intrapSYchique". Insistons sur la relation qui a un rôle central, pour le développement du SDS comme de la Confiance au professeur. L'empathie (capacité à comprendre autrui, à se mettre à sa place tout en gardant la sienne), l'intersubjectivité (qui permet tout à la fois de penser la même chose

à plusieurs et à mieux se connaître) sont déclinées en ateliers (exemples: situations d'empathie sensorielle -photo de famille dans une favela-, cognitive -"histoire de vie" de Braille-, éthique -citation de Ricœur-). Tout comme l'altruisme "qui permet d'échapper au conflit intérieur" (B.Cyrulnik, Un merveilleux malheur. Jacob, 2002). Exemple de mise en situation: venir en aide à l'autre qui est en souffrance; cette situation permet à l'adolescent de se décentrer, de découvrir et comprendre d'autres histoires de vie et éventuellement d'autres cultures.

Il est aussi fondamental de réaliser que l'enfant -ou l'adolescent- pourra mobiliser des ressources intérieures s'il peut s'appuyer sur des ressources extérieures. Et la posture des enseignants est particulièrement favorable "effets de la contenance, si nécessaire au développement de la pensée." (M. Delage. La Résilience familiale. Jacob, 2008, P. 294). C'est aussi dans ce contexte de Sûreté et de Confiance que la figure d'un "tuteur de résilience", choisi intuitivement par l'adolescent en souffrance, peut émerger, qui lui donnera l'élan nécessaire pour entrer en résilience.

4.3 LES ACTIVITES INTELLECTUELLES ET ARTISTIQUES

Elles font partie des programmes scolaires et sont aussi reconnues comme supports potentiels d'un processus de résilience: "les artistes, ...mettent en scène nos débats intérieurs, ...font des récits avec nos épreuves. Ils transforment en poésie nos souffrances indicibles"....(B. Cyrulnik, Le murmure des fantômes. Jacob poche, 2006, P.110). Les processus artistiques, à travers le théâtre, la peinture, le jeu corporel... permettent à la fois catharsis et sublimation. (P. Lemarquis communication orale, Marseille 2016).

L'écriture "rassemble en une seule activité le maximum de mécanismes de défense: l'intellectualisation, la rêverie, la rationalisation, et la sublimation..."(B.Cyrulnik, Un merveilleux malheur. Jacob, 2002, P. 178). L'utilisation de l'humour, de "l'élégance, le maniérisme, l'allusion, la dérision, l'emphase, ..." favorisent une prise de distance appréciable. (B. Cyrulnik, Le murmure des fantômes. Jacob, 2006, P.111)

Les activités intellectuelles et artistiques, vécues dans un climat de confiance à l'autre (adulte et/ou pair) et dans un contexte où le Sentiment de Sûreté peut être développé constituent des facteurs convergents pour renforcer l'émergence d'une résilience chez l'adolescent scolarisé.

CONCLUSION

Nos propositions, dans le cadre de ce congrès sur la résilience, émergent de nos interventions sur le terrain. Non pour "apprendre à être résilient", mais pour offrir des conditions intrapsychiques, relationnelles, intellectuelles, et artistiques de possibilité aux élèves traumatisés de construire un processus de résilience.

" L'école devient ...le lieu du bonheur"...(B.Cyrulnik, Un merveilleux malheur. Jacob, 2002, P.66)

Au sein de l'Education Nationale, une conception de l'élève reconnu dans une dimension holistique, et évoluant dans un contexte de confiance, peut permettre de construire "la Formation" dans un sens élargi, qui intègre (entre autres) la régulation des émotions et de la relation. Si cette formation élargie est bénéfique pour tout un chacun, elle sera particulièrement précieuse pour des enfants traumatisés qui, par là, peuvent entrer en résilience. L'Education Nationale en tant que système, les adultes et les pairs qui en sont les acteurs, sont en capacité de favoriser les objectifs d'apprentissages et de porter les vecteurs favorables à la résilience.

Selon sa gravité, un traumatisme peut nécessiter un traitement qui relève de la compétence de personnels spécialisés (psychiatres et psychologues cliniciens). La coopération entre tous les intervenants (équipe

pédagogique, thérapeutes, éducateurs, famille...) qui œuvrent autour de l'enfant ou de l'adolescent s'avérera bénéfique. Elle permettra d'offrir des conditions systémiques qui favorisent l'émergence d'une résilience et son ancrage dans la durée.

BIBLIOGRAPHIE

- Bowlby John. *Le Lien, la Psychanalyse et l'art d'être parent*. Albin Michel, 2011
- Cyrulnik Boris, *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob poche, 2002.
- Cyrulnik Boris, *Le murmure des fantômes*. Odile Jacob poche, 2006.
- Cyrulnik Boris, *De chair et d'âme*. Odile Jacob 2006 .
- Cyrulnik Boris, Pourtois Jean Pierre. *Ecole et résilience* . Odile Jacob, 2007.
- Cyrulnik Boris. *Sciences Psy n°2, Biologie de l'Attachement*. Février 2015. P.54-57.
- Damasio Antonio. *Spinoza avait raison*. Odile Jacob, 2003.
- Damasio Antonio. *L'autre moi-même* .Odile Jacob, 2010.
- Damasio Antonio. *L'ordre étrange des choses*. Odile Jacob, 2017
- Dayan Jacques, Guillery-Girard Béangère. *Conduites adolescentes et développement cérébral: psychanalyse et neurosciences*. *Revue Adolescence*, 2011. *Revue Adolescence n°77, P.517-526*.
- Delage Michel. *La vie des émotions et l'attachement dans la famille*. Odile Jacob, 2013.
- Delage Michel. *Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire: à propos d'une recherche-action*. 2013.
- Delage Michel . *La Résilience familiale*. Odile Jacob, 2008.
- Delage Michel. *Neurosciences, pensée systémique et pratiques thérapeutiques* *Revue Thérapie Familiale*, 2011.
- Delage Michel, Lejeune Antoine. *La Mémoire sans souvenir*. Odile Jacob, 2017.
- Demogeot Nadine. *Thèse Psychologie. Université Nancy2 Echec scolaire et problématique d'attachement*, 2009.
- Favre Daniel . *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod, 2013.
- Fonagy Peter. *Attachement et Confiance*. *Sciences Psy n°2*, Février 2015.
- Forum des Bernardins. *Agir pour la confiance, un choix, un investissement*. Desclée de Brouwer 2013.
- Guedeney Nicole, Antoine. *L'attachement, concepts et applications* .Masson, 2008.
- Lemarquis Pierre . *Portrait du cerveau en artiste* . Odile Jacob, 2013.
- Lemarquis Pierre. *Sérénade pour un cerveau musicien*. Odile Jacob, 2009.
- Jouvent Roland .*Le cerveau magicien*. Odile Jacob, 2009.
- Pierrehumbert Blaise. *Le premier lien*. Odile Jacob, 2003.
- Pierrehumbert Blaise. *L'amour pour bien grandir: l'attachement*. *Sciences Psy n°2* Février 2015. P.20-25.
- Pierrehumbert Blaise. *Ca-Mir*. *Google Sites bpierreh* . *Site personnel de Blaise Pierrehumbert*. Décembre 2013.
- Pierrehumbert Blaise . ("Privat Docent" Université de Lausanne). *Rencontres poitevines de Psychologie scolaires Université de Poitiers. Théorie de l'attachement et développement socio-émotionnel de l'enfant*, 2010.
- Wiat Yvane. *L'attachement, un instinct oublié*. Albin Michel, 2011.