



HAL
open science

Penser la résilience culturelle à l'école à partir de la discussion philosophique

Henrion Latché, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

► To cite this version:

Henrion Latché, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. Penser la résilience culturelle à l'école à partir de la discussion philosophique. Hubert Mazurek. Pratiques basées sur la résilience, Université Aix-Marseille, pp.459-468, 2020. hal-02939710

HAL Id: hal-02939710

<https://hal.science/hal-02939710>

Submitted on 15 Sep 2020

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.

TITRE : Penser la résilience culturelle à l'école à partir de la discussion philosophique

Henrion Latché Johanna
Auriac-Slusarczyk Emmanuèle

1. Laboratoire Acté, EA 4281, Université Clermont Auvergne

2. Mail : johannaandco@hotmail.fr

RÉSUMÉ

L'école accueille actuellement des cohortes d'élèves porteurs de trouble de la pensée, du langage, de la cognition. La discussion philosophique, telle que pratiquée depuis quarante ans, participe à travailler les interactions humaines en instaurant un cadre dynamique en groupe. Ce dernier autorise un rebond de la pensée dans un processus de dépassement que préconisent les théories de la résilience. Si la résilience est un processus nécessitant l'implémentation de facteurs de protection (internes et externes) qui contrebalancent des facteurs de risque (honte), les circuits sociaux et relationnels (filialité/transmission) favoriseraient l'autonomie et l'émancipation. Les élèves bénéficiant d'étayage pourraient se dégager de conduites parasites qui enkystent leur trajectoire de vie. Le suivi d'une classe de sept adolescents sur une année scolaire illustre en quoi des interactions enseignant-élève accompagnent le jeune à entrer en résilience. Nous avons procédé à l'enregistrement et la retranscription de dix-huit séances de discussions philosophiques menées par l'enseignante référente d'une classe. L'étude sémantique des échanges philosophiques, à portée universaliste, a mis en exergue la manière dont le collectif classe puis chaque élève (profil propre) évoluaient quant à l'incorporation de la loi, l'établissement de liens, le détournement du non-sens et le recul de honte. Les mécanismes de la résilience, préalablement présentés *via* l'aventure intellectuelle de personnages réalistes d'un récit qui servait de support, puis relayés par le discours socratique de l'enseignant, permettent de conduire une analyse de contenus autour des quatre facteurs ciblés : loi, sens, lien, honte. Les résultats témoignent du parcours de résilience accompli dans cette classe et dévoilent des profils contrastés d'élèves. La dimension existentielle des discussions philosophiques est à portée de ces élèves aux identités troublées. Résilience et philosophie interfèrent positivement.

LES MOTS-CLÉS

Discussion philosophique, Résilience culturelle, Adolescence, Discours.

Introduction

La discussion philosophique, selon la méthode du fondateur Matthew Lipman, est à même de construire une médiation *via* un usage du langage ancré en situation (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015). La maïeutique s'installe grâce à un rapport au groupe qui autorise une tempérance des échanges et facilite la mise en mouvement de la pensée à l'instar de ce qui se joue chez l'enfant qui apprend la maîtrise de la/sa langue (François, 1981). Or, actuellement, au cœur des établissements scolaires, particulièrement ceux recevant une population d'adolescents dite « à risque », les conduites déviantes et inadaptées marquent les dysfonctionnements liés aux défaillances socioéducatives précoces. Paradoxalement, la déviance recensée chez ces élèves semble être leur seul recours adaptatif à l'école. Comment faire ? À la suite d'un passé empreint d'échecs tant scolaire que social, le sentiment d'inadéquation aux codes culturels attendus peut se révéler une ressource pédagogique si l'atelier de philosophie, étayé par une culture adulte, rejoue les pensées (Auriac-Slusarczyk & Henrion-Latché, 2018). Sans nier les difficultés, en posant un diagnostic structurel et fonctionnel chez les élèves (Bekaert, Masclat & Caron, 2011), réadapter le sujet au monde depuis ses assises semble possible à partir des modèles croisés de la résilience de Lecomte (2004) et Tousignant (2004). Lecomte stipule que construire la résilience du jeune en institution passe par l'incorporation de la loi, la création de liens et la construction du sens. Tousignant indique que l'impasse de l'isolement, du non-sens et de la honte doit être levée. Engager des jeunes à discuter philosophiquement peut alors être tenté (Henrion-Latché, 2016). Cela suppose de penser que « *ce n'est pas sur les blessés qu'il faut agir, c'est sur la culture* » (Cyrulnik, 2002, p.174). Dans ce cadre nous proposons de dévoiler le parcours résilient individuel et collectif de sept adolescents durant une année de discussions philosophiques, sachant que « *l'autobiographie la plus authentique qui soit est toujours une interprétation et une trahison du réel* » (Cyrulnik, 2016b, p.46).

Cadre dynamique de la résilience culturelle et de la philosophie

Sur les pas de Mathew Lipman

Matthew Lipman a introduit l'idée de faire philosopher les jeunes dans les années 70 aux États-Unis. Rodant sa méthode dès 1975 sur des retardés mentaux, il engage enfants et adolescents sur la voie d'une complexification de leur pensée, après constat des difficultés à penser de ses étudiants dès 1969. Son premier roman philosophique titre : *l'enfant qui venait de l'avenir* (Lipman, 1978). La philosophie

est ici entendue dans l'acception de Lipman où c'est l'avenir qui éclaire la structuration verbale, fût-elle balbutiante ou modique, lors des séances en atelier de philosophie.

Vers une rééquilibration psychique

La résilience est la faculté à rebondir à la suite d'un traumatisme ou d'événements de vie délétères, pour reprendre un développement adaptatif et harmonieux (Tisseron, 2007 ; Anaut, 2008 ; Cyrulnik & Anaut, 2014). Elle nécessite la mise en œuvre de facteurs de protection qui agissent à l'inverse des facteurs de risque. Ces facteurs agissent non pas en rapport arithmétique (un contre un), mais par effet de compensation. Un processus psychodynamique conduit le sujet vers la rééquilibration du point de vue psychique et développemental. Facteurs de risque et de protection sont présents dans l'environnement de tout sujet. En cela, un élève peut ordinairement puiser dans son environnement différentes ressources pour dérouter les états inadaptés ou dysfonctionnels. Au sein de l'environnement, la culture s'entend comme l'ensemble des œuvres produites par l'humanité et par les rôles et postures assumés et joués par les adultes médiateurs (Vygotsky, 1934) cultivés (Bruner, 2015). La « *culture donne forme à l'esprit* » (Bruner 2015). La résilience est ainsi dite assistée (Ionescu, 2011) et peut se repérer à partir de la mobilisation par l'adulte des trois invariants déjà cités : le lien, la loi, le sens (Lecomte, 2010). La loi ou son énoncé « *circuite le cerveau* » telle une « *bordure culturelle* » qui caractérise « *le groupe d'appartenance où l'on se sent sécurisé* » (Cyrulnik, 2017, p. 141). Le cadre verbal fait écho à ce qui « *définit ce qui est faisable et nous dit à partir de quel comportement on devient transgresseur* » (Cyrulnik, 2017, p.141). L'adulte propose des prothèses ou des outils en faveur d'une explicitation progressive, croissante, qui s'avère utile, car « *quand on explique la résilience, aucun des jeunes ne reproduit le traumatisme ou ne devient maltraitant* » (Cyrulnik, 2016a). L'explicitation ne peut cependant être directe au départ. Les procédés conversationnels (Trognon, 1991, 1995) peuvent alors être mis en jeu pour faciliter la résilience. Au cœur de l'oral, l'école porte les produits dont peut se servir chaque sujet pour « *redéfinir les limites naturelles de son fonctionnement* » (Bruner, 2015, p.42).

La sensibilisation au dialogue via la visée philosophique

Étudié dans une optique pragmatique (Austin, 1962), le déploiement des raisonnements au sein des ateliers philosophiques démontre en quoi les modalités interactives œuvrent au rebond des cognitions dans les discours entre inter-actants (Fiema & Auriac-Slusarczyk, 2013). L'orientation philosophique du

discours nécessite le partage d'un langage commun, au sens d'ordinaire (Peirce, 1931-1935, Descombes, 2013, Conche, 2003, Auriac-Slusarczyk & Henrion-Latché, 2018). Façonnée par les usages de la langue, ses codes, ses règles, ses habitudes, la culture imprègne la démarche philosophique. Tiers médiateur (Vygotski, 1934, op.cit.), l'adulte promeut la maïeutique et œuvre à déjouer les stratégies défensives du sujet. L'adulte ouvre à la mentalisation, la symbolisation, la subjectivation et la sublimation. En adoptant une « *stratégie d'intervention de type maïeutique (...) il s'agit (là) de remplacer le caractère souvent directif, contraignant, intrusif même des interventions classiques par un véritable accompagnement qui, en facilitant l'actualisation des compétences de la personne et leur utilisation pour faire face à l'adversité, façonne la résilience* » (Ionescu, 2011, p.15). L'installation du questionnement en lien avec les problématiques humanistes et universalistes travaillées en atelier de philosophie (*qu'est-ce que le Bonheur ? Faut-il obéir ?*) donne son droit de cité à des paroles authentiques, originales, pour ne pas dire à une parole originelle. Le Moi au sens psychanalytique (Levine & Moll, 2004) est convoqué sous ces deux aspects de l'excitation provoquée par la curiosité de penser et la signification cherchée et trouvée (Auriac-Slusarczyk & Henrion Latché, 2018).

Méthodologie

Protocole pédagogique, sujets

Nous avons expérimenté la discussion philosophique selon la méthode Lipman au cours d'une année scolaire, avec sept élèves d'une classe de CAP de lycée professionnel. L'état d'hébétément social intellectuel est révélé par l'analyse des facteurs de risque et de protection du test IFR 40 (Bekaert, Masclat & Caron, 2011) administré en début d'année scolaire. Les élèves (une fille, six garçons) sont âgés de 16 à 18 ans. Dix-huit séances de discussions philosophiques sont proposées à partir d'un roman *ad hoc* de dix-huit chapitres traitant du principe de résilience intitulé Béni et Cocha au pays du Génie Civil testé quant à ses fonctions de médiation (Henrion & Auriac-Slusarczyk, 2015). La déontologie des séances est appréciée (Henrion-Latché & Tozzi, 2016).

Grille d'analyse

Pour étudier l'influence progressive de la pratique de la discussion philosophique, nous avons analysé le corpus des 18 discussions retranscrites. L'analyse a porté sur les contenus, chaque facteur de résilience, de protection (lien, sens, loi) et de risque (honte), représentant une catégorie. Chaque tour

de parole fait l'objet d'une cotation en termes d'existence d'une mention à l'une des catégories. Nous entrons dans la catégorie du lien, les verbalisations renvoyant aux émotions indépendantes, spontanées, réfléchies, articulées, aux questionnements, aux propos explicatifs de soi et de l'autre ou de soi à l'autre, aux jugements de valeurs et jugements critiques. Nous entrons dans la catégorie du sens en étudiant les verbalisations comme la narrativité de soi, l'humour, la capacité de transposition, de métaphorisation. Nous catégorisons comme propos renvoyant à la loi ce qui a trait à l'affirmation des valeurs, à la mise en jeu des dilemmes articulés, aux limites du négociable. La catégorie de la honte recouvre les propos matérialisés par le silence, le rejet interlocutoire ou la demande de validation de ses propos par le groupe.

Cette grille est appliquée sur le discours collectif à chaque séance et pour les dix-huit discours individuels tenus sur l'année par chacun des sept adolescents. Nous calculons le ratio de chaque catégorie comparativement sous forme de pourcentage.

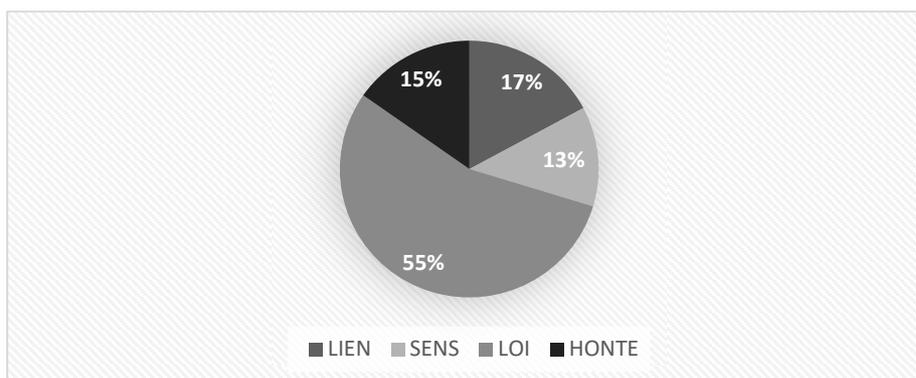
Hypothèse

Nous vérifions l'hypothèse suivante : l'orientation socratique de la discussion philosophique de l'enseignant soutient le processus de résilience du jeune en favorisant une explicitation progressive au fil des séances de propos articulant les facteurs principaux de protection au profit du sens, minimisant ou désactivant l'émergence du facteur de risque de honte.

Résultats

Le graphique I (ci-dessous) dévoile l'équilibre psychique cumulé des sept adolescents quant à la focalisation de leurs paroles sur le lien, le sens, la loi ou la honte.

Graphique 1 : proportion (en pourcentage) respective de marqueurs de construction du lien, du sens, de la loi et de la honte issue de l'analyse sémantique



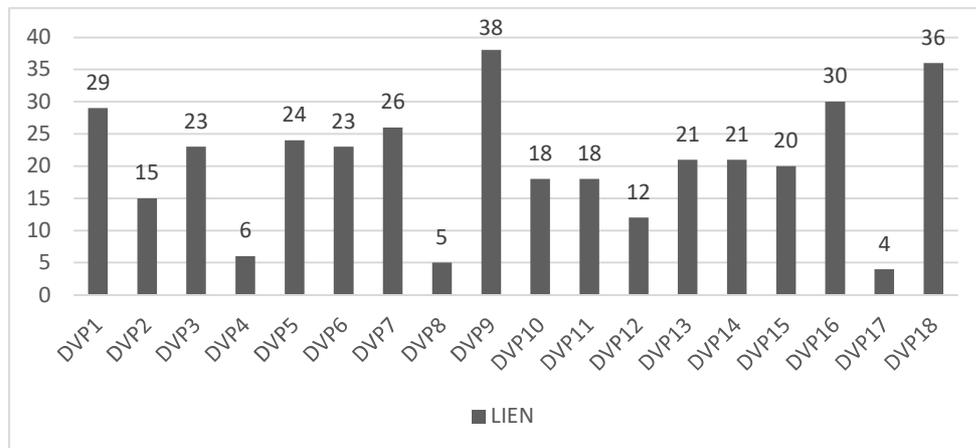
La loi

La loi est le principal contenu discuté par les adolescents (165 tours de parole concernés sur le total des séances). Les adolescents affirment leurs valeurs et prônent des limites quand bien même ils sont transgresseurs : ils ancrent leurs questionnements en résonnance avec celles des héros du conte (en exemple, un extrait du corpus n° 2 T.P n° 134 : Alan : « *ouai ben # parce que si on respecte pas # comme lui [le héros] on risque de se faire heu # engueuler {sic} (...) heu # engueuler {sic} # heu # une chose comme ça (...) alors pour un XXX c'est pas trop bon* »). Des dilemmes articulent l'affirmation de leurs valeurs personnelles soumises aux questionnements du groupe. Saisis de l'outil discussion, ils philosophent, travaillent leur rapport au monde ; la contradiction d'arguments renouvèle les pensées personnelles (en exemple, un extrait du corpus n° 10: T.P n° 95 à 98 « *Jean : c'est-ce que on fait # c[e] qu'on # on a à faire de l'avenir ce qu'on veut/ Dylan : c'est le désir s'i[l] y a moyen/ Bastien : tu [ne] peux pas contrôler l'avenir/ Dylan : tu contrôles ton avenir comme nous tous/ 102 : Dylan : ben alors on [ne] sait plus rien maintenant* »).

Le lien

Le second contenu travaillé par les adolescents est celui du lien (50 tours de parole concernés sur le total des séances). La spontanéité accompagne l'avènement dialogique. Majoritairement, c'est le questionnement de l'autre qui déplace l'explicatif vers soi. Ce déplacement constitue une réussite en matière de complexification de la pensée (en exemple, un extrait du corpus n° 16, TP 115 à 133 : « *Dylan : ho il est en porcelaine / Jean : ho il en prend tout le temps des coups / Enseignante : à chaque fois il est brisé / Bastien : ho Alan il est// / Jean : ouais / Dylan : il est en porcelaine Alan / Dylan : j[è] suis en plastique moi / Enseignante : et Jean il est en quoi / Dylan : en porcelaine aussi / Bastien : lui il est en verre / Dylan : porcelaine / Dylan : porcelaine # non porcelaine / Enseignante : et Dylan / Dylan : plastique »).*

Sur la totalité des séances, le lien croit avec des phénomènes d'évolution et de régression, puis de stabilisation, y compris dans la distribution des places et des rôles (voir ci-dessous, graphie II).

Graphique II : nombre brut de marqueurs de construction du lien au fil sur chaque séance

Légende : les 18 discussions (DVP) sont numérotées

La honte

Le troisième contenu relevé est la honte (15 %) présentée sous le mode de l’assertion, d’affirmations ou de rejets et de clôture de discours (placé en fin de tour de parole, exemple : « *je ne sais pas* » ; « *non* », « *silence* ») ; puis la honte est aussi discutée par les adolescents arrivés presque à terme des séances de discussion philosophique : exemple corpus n° 15 : TP 51 à 56 : « *Enseignante : c’est quoi la honte / Dylan : heu wouha j[ne] sais pas comment expliquer / Enseignante : c’est quoi Jean la honte / Jean : c’est quand heu # j[ne] sais pas / Alan : c’est quand on [ne] veut pas sortir quand on a peur qu’on s[ne] foute {sic} heu # qu’on s[ne] moque / Dylan : ouais la honte c’est // / Dylan : c’est le regard des gens madame la honte ». Les expressions de honte prononcées sous le mode de la fuite au début des séances s’estompent progressivement, quand le groupe incorpore l’activité discursive. La honte est souvent liée à un interdit de communiquer, pour des élèves qui initialement privilégiaient le passage à l’acte sur la prise de parole.*

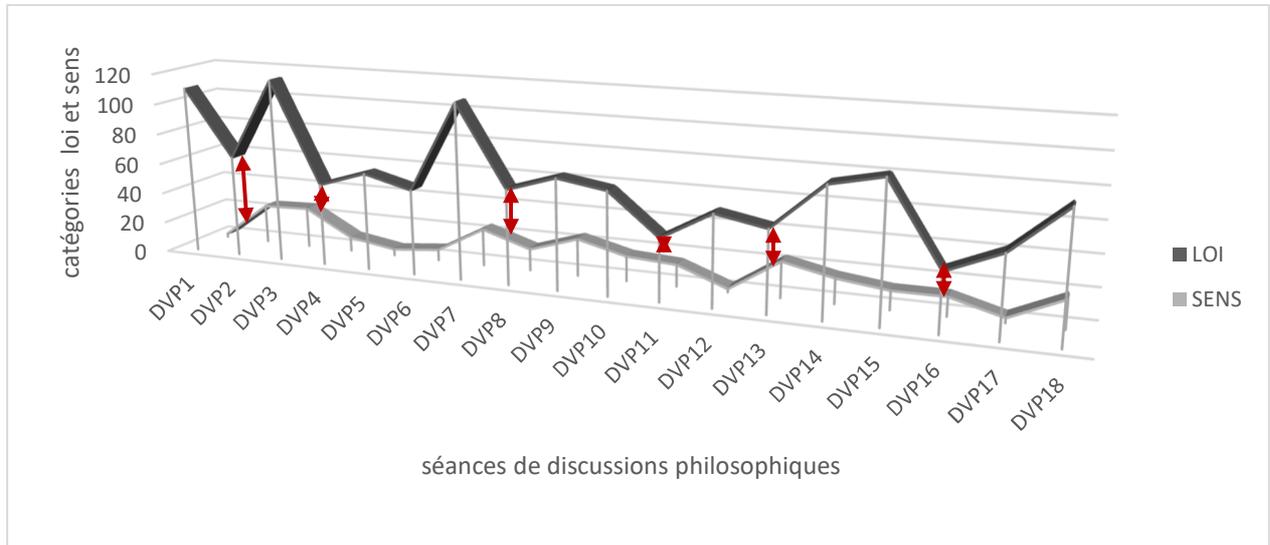
Le sens

Le dernier contenu du sens apparaît sur 37 tours de parole concernés pour l’ensemble des corpus, soit comme pour la honte (ci-dessus) environ cinq fois moins que le contenu correspondant à la loi. Les discours produits engagent à la mentalisation ou la symbolisation (en exemple, un extrait du corpus n° 5, TP 43 à 57 : « *Enseignante : alors je me demande des fois heu # quand on veut faire du bien à*

quelqu'un heu # est-ce qu'on [ne] peut pas lui faire du mal en même temps / Dylan : si / Jean : ça dépend / Dylan : des fois # quand on veut le bien de l'autre # on peut lui faire du mal / Jean : ho lala / Louis : ho lala Jean franchement / Louis : il a un esprit un peu heu # disons # un peu différent// / Louis : un esprit pervers / Bastien : un esprit pervers:: hein Louis tu penses »), à l'aide de procédures détournées encore sommairement peu développées. Les élèves restent non-familiers de ces actes mentaux. Le sens se repère dans la capacité à passer de l'emploi du « je » au « nous ». L'humour est souvent lié à ces emplois. Des transpositions, des glissements des discours, des jeux de langage, des analogies sont remarqués (exemples extrait corpus n° 11 – TP 43 à 44 « Enseignante : un moment donné tout le monde attend d'un arbre qu'il donne des poires # enfin de cet arbre-là qu'i[l] donne des poires # mais l'orme # on sait qu'il donnera jamais de poires parce que # que c'est le poirier qui donne des poires # c'est pas l'orme// / Bastien : l'orme ça donne de l'or » ; TP 83 à 86 : « Enseignante : Marc qu'est-ce qui peut empêcher quelqu'un de changer # d'évoluer / Marc : je [ne] sais pas / Bastien : la CPE / Jean : la CPE »)

Le sens est une catégorie construite graduellement par chaque élève. Son émergence est repérable au fur et à mesure de la progression des discussions selon un phénomène de déplacement des discours de la loi vers l'interrogation du sens des affirmations individuelles au travers de l'argumentation. L'interaction collective amène des changements sur les plans des idées, des conceptions ou des représentations des locuteurs. Nous observons que les discours inscrits dans la loi s'affaiblissent quand le sens advient, les courbes se rejoignant sur les séances 2, 4, 8, 11, 13 et 16, ce qui se produit quand les thématiques touchent aux grandes questions de l'adolescence comme *l'amour, la solidarité, la loi, la justice, le souvenir, les émotions, la puissance ou l'identité* (voir graphique III, ci-après).

Graphique III : fluctuations respectives et comparées du nombre de marqueurs concernés par la construction du sens et de la loi

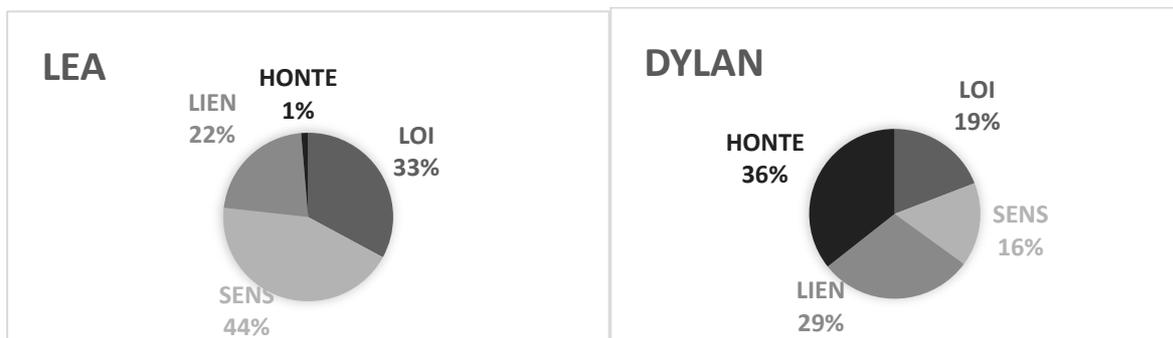


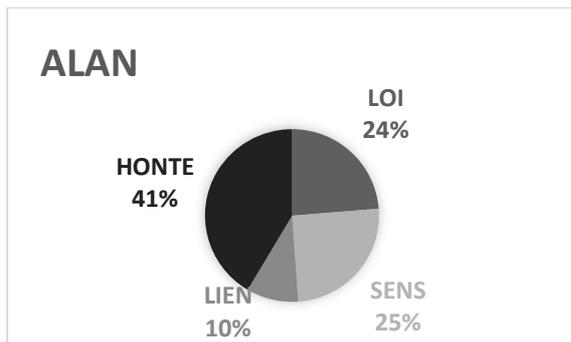
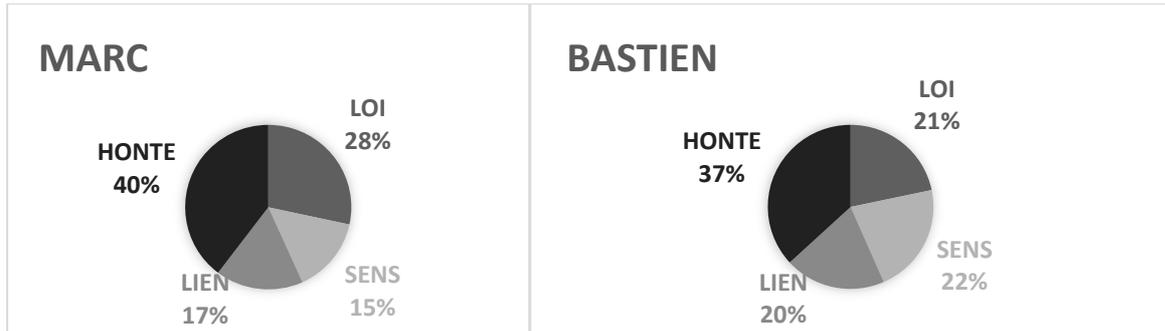
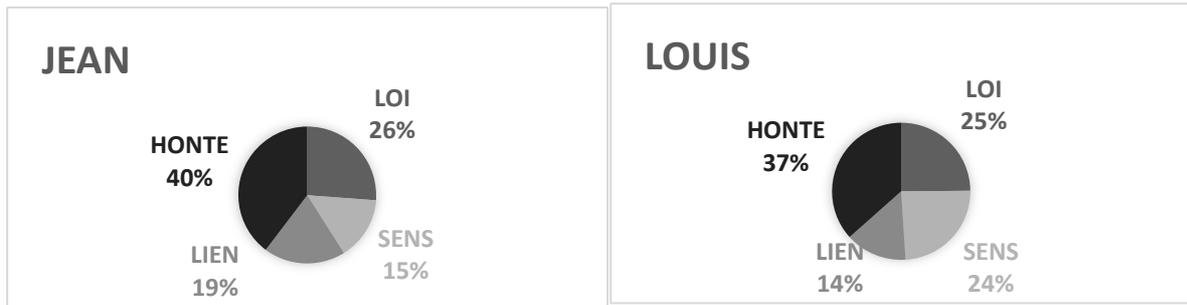
Légende : le flux respectif des marqueurs de loi et de sens est traduit par des flèches qui indiquent les six DVP où leur proportion comparée est la plus proche.

C'est par l'ouverture aux humanités que la médiation (sens/loi) opère le plus et que la symbolisation semble possible. Quand la loi sécurise, le dogme s'efface et la pensée opère : il est possible de penser autrement.

Concernant le parcours propre de chaque élève (voir le graphique IV, ci-après), on remarque que seule Léa est protégée de la honte par un accès à dire la loi plus important pour elle que pour ses pairs masculins. La honte menace toujours l'équilibre psychique des six élèves masculins.

Graphique IV : pourcentage respectif des marqueurs de résilience pour chacun des sept élèves





Construire une pensée sensée ne s'avère pas possible de manière isolée. C'est, après une année d'expérience pédagogique, le collectif groupe qui permet que la discussion orientée sur la loi comme axe prioritaire (cf. plus haut 55 %) maintienne un niveau de verbalisation de pensées encore faiblement orientée sur le sens (cf. plus haut 13 %) ; toutefois, les élèves participent justement de manière sensée (Léa pour 44 %), le plus faible taux (15 % pour Jean) étant supérieur à l'équilibre collectif.

Conclusion/Discussion

La grille élaborée permet de disposer de profils d'élèves et expose comment ceux-ci parviennent à se décentrer du cadrage dogmatique en s'équilibrant à l'aide de la construction du sens réfléchi grâce aux expériences alternatives partagées. En se décentrant des problèmes personnels, en élargissant la pensée de manière universaliste, les liens, cognitifs, affectifs, vécus en discussion, fournissent les outils

appropriés à l'émergence de différents types de pensée. La stratégie de Lipman, favorisant le dialogue véritable, permet de sortir (même momentanément) de la réclusion scolaire vécue. Se servir des mots pour raisonner active les processus de pensée. La loi verbalisée sans jugement est dégagée de son aspect moral par l'enseignant et les élèves produisent des dilemmes articulés énonçant des valeurs et des limites. Ils travaillent à sortir de l'engrenage du transgresseur (cf. Cyrulnik, 2017). S'« *il faut tisser des liens d'attachement et des valeurs culturelles partagées pour organiser notre vivre ensemble, affronter le malheur et réaliser des rêves* » (Cyrulnik, 2017, p.276), l'école est l'un des milieux soutenant cette socialisation résiliente. Accueillir et soutenir l'existential philosophique accompagne le dépassement du parasitage identitaire. Le sujet s'autorise sans laisser l'autre le définir. Le dispositif pensé par Lipman organise les rencontres et les partages émotionnels facilitant l'activité de pensée, enveloppant dynamiquement l'élève pour qu'une liberté de conscience l'anime. Des « *modèles et non pas de(s) héros* » (Cyrulnik, 2016b, p.147) élargissent l'univers des mondes mentaux. L'exigence adulte soutient la projection des impensés (Catheline & Marcelli, 2011) et éloigne les élèves de la reproduction ou de la fatalité du malheur pour ouvrir aux possibles (Richaud, 2014). Philosopher avec les retardés (cf. Lipman, 1978) ou avec les hébétés (cf. Henrion-Latché, 2018) est possible et semble bénéfique.

Références

- Anaut, M. (2008). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris, France : Armand Colin. 2^e édition.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Henrion-Latché, J. (2018). *Résilience et philosophie : du courage en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Colleta, J-M. (2015). *Au cœur des ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand, France : Presses de l'Université Blaise Pascal.
- Austin, J.L. (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Békaert J., Masclat, G. & Caron, R., (2011). Élaboration et validation de l'inventaire des facteurs de résilience. (IFR-40). *Neuropsychiatry, Enfance Adolescence*.
- Bruner, J. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, France : RETZ éditions.
- Catheline, N., & Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser : Pour une théorie du soin avec médiation*. Paris, France : Erès.
- Conche, M. (2003). *Quelle philosophie pour demain ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Cyrulnik, B. (2017). *Psychothérapie de dieu*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2016b). *Ivre paradis, bonheurs héroïques*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2016a). Comment construire des centres éducatifs résilients pour favoriser l'apprentissage. Conférence du 04-03-2016. Universitat de Catalunya & Fundacio Jaume Bofill, avec la participation de l'Institut français de Barcelone. <http://www.fbofill.cat/videos/boris-cyrulnik-comment-construire-des-centres-educatifs-resilients-pour-favoriser>
- Cyrulnik, B. & Anaut, M. (2014). *La résilience : de la recherche à la pratique*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris, France : Odile Jacob.
- Descombes, V. (2013). *Exercices d'humanité*. Paris, France : Les dialogues des petits Platons, pp.157-164.
- Fiema G. & Auriac-Slusarczyk, E. (2013), *Raisonner en discussion : illustration sur les sous-corpus*

- Effort, Vie prêtée et Amour, *Cahier du LRL*, 5, 203-244.
- François, F. (1981). Dialogue et mise en mots. Dialogue adulte et enfants en maternelle. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2-3, 241-271. <http://psycnet.apa.org/record/1988-71022-001>
- Henrion-Latché, J. (2018). Facteurs de risque et facteur de protection à l'adolescence : une approche culturelle de la résilience. *Colloque FAMEVI*, Angers, juin 2018
- Henrion-Latché, J. (2016). *Résilience culturelle et discussion à visée philosophique : étude suivie de sept élèves en lycée professionnel*. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université Clermont Auvergne.
- Henrion-Latché, J. & Tozzi, M. (2016). Discussion à visée philosophique et résilience : déontologie, pratique de l'enseignant et style d'animation dans la conduite de discussions philosophiques à visée résiliente. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 42, n° 3, 2016, p.168-186. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1040088ar> DOI : 10.7202/1040088ar
- Henrion, J. & Auriac-Slusarczyk, E. (2015). Mythe conte et allégorie : choix et expérimentation d'un outil support de discussions à visée philosophique en lycée professionnel. *Revue psychologie et éducation*, mars 2015
- Ionescu, Ș. (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lecomte, J. (2010). *La résilience : se reconstruire après un traumatisme*. Paris, France : Éditions rue d'ULM.
- Lecomte, J. (2004). *Guérir de son enfance*. Paris, France : Odile Jacob.
- Levine, J. & Moll, J. (2004). JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse. Lyon : France : ESF.
- Lipman, M. (1978). L'enfant qui vient de l'avenir. La découverte d'Harry Stottlemeier. Paris, France : Vrin.
- Peirce, C. S. (1931-1935). *Collected Papers*. Cambridge, Harvard University Press.
- Richaud, R-L. (2014). *Psychanalyse maïeutique à l'adolescence : Sortir de la non-pensée*. Paris : France : H Diffusion.
- Tousignant, M. (2004). Résilience et anthropologie. Comment la culture fait face au malheur collectif ? *Revue Française de psychiatrie et de psychologie médicale*, 74 (8), pp. 7-11.
- Trognon, A. (1995). La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation, in *Lidil*, 12, pp.67- 85.
- Trognon, A. (1991). La structuration interlocutoire des groupes. *Revue de psychothérapie psychanalytique des groupes*, 17, 78-92.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : France : Messidor.