



HAL
open science

résilience culturelle et discussion à visée philosophique: étude suivie de 7 élèves en lycée professionnel -

Johanna Henrion-Latché

► To cite this version:

Johanna Henrion-Latché. résilience culturelle et discussion à visée philosophique: étude suivie de 7 élèves en lycée professionnel -. Sciences de l'Homme et Société. Université Blaise Pascal (Clermont Ferrand 2), 2016. Français. NNT: . tel-01899408

HAL Id: tel-01899408

<https://hal.science/tel-01899408>

Submitted on 19 Oct 2018

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.

UNIVERSITE BLAISE PASCAL DE CLERMONT-FERRAND II

UFR PSYCHOLOGIE, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

laboratoire ACTé-Chamalières-EA 4281



TOME 1

Johanna HENRION-LATCHÉ

Résilience culturelle et discussion à visée philosophique

Étude suivie de sept élèves en lycée professionnel

Thèse sous la direction d'Auriac-Slusarczyk Emmanuèle, Maître de Conférences en psychologie - Habilitée à Diriger des Recherches, 16^e, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand et la codirection de Michel Tozzi, Professeur Émérite en Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry de Montpellier.

Soutenue le 10 Novembre 2016

JURY :

| | |
|--|--------------|
| AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle, MCF-HDR, 16 ^{ème} /7 ^e , Université Clermont-Auvergne | Directrice |
| BERGER Dominique, Professeur des Universités, 70 ^e Lyon, | Rapporteur |
| RISPAIL Marielle, Professeur des Universités, 7 ^e , Université Jean Monnet, St Étienne | Rapporteuse |
| SAINT-DIZIER Valérie, Professeur des Universités, 16 ^e , Université de Lorraine | Rapporteuse |
| TOZZI Michel, Professeur des Universités, 70 ^e , Université de Montpellier | Co-directeur |
| CHIROUTER Edwige, Maître de conférences, Université de Nantes, 70 ^e , | Examinatrice |
| SPECOGNA Antonietta, Maître de Conférences, 16 ^e , Université de Lorraine | Examinatrice |

SOMMAIRE

| | |
|--|------------|
| SOMMAIRE | i |
| LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS..... | iii |
| REMERCIEMENTS | iv |
| INTRODUCTION | 1 |
| A - PARTIE THÉORIQUE..... | 5 |
| <u>CHAPITRE I : CADRES THÉORIQUES ET</u> | |
| <u>CONCEPTUELS.....</u> | 6 |
| 1.LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... | 7 |
| 2.LA RÉSILIENCE..... | 28 |
| 3.PHILOSOPHIE ET RÉSILIENCE..... | 58 |
| 4. LA DVP COMME SUPPORT DE MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE RÉSILIENCE | 67 |
| 5.LE SUPPORT « CONTE » COMME OBJET DE MÉDIATION..... | 101 |
| 6.LES POUVOIRS DU CONTE..... | 108 |
| 7. LE CONTE COMME SUPPORT DES DVP..... | 115 |
| <u>CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES.</u> | 125 |
| 1.CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE . | 126 |
| 2.OBJECTIFS DE LA RECHERCHE . | 130 |
| 3.ÉLABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE..... | 139 |
| 4.PROBLÉMATIQUE . | 145 |
| 5.L’OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE..... | 149 |
| B- PARTIE PRATIQUE EXPÉRIMENTALE . | 156 |
| <u>CHAPITRE III : PROTOCOLE DE RECHERCHE.....</u> | 157 |
| 1.MÉTHODOLOGIE..... | 158 |
| 2.DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.. | 162 |

| | |
|--|------------|
| 3.ASPECTS DÉONTOLOGIQUES..... | 173 |
| <u>CHAPITRE IV. MÉTHODOLOGIE DE LA THÈSE</u> | 181 |
| 1.MÉTHODOLOGIE DU CHOIX DE L'ÉCHANTILLON | 182 |
| 2. MÉTHODOLOGIE DE RÉDACTION DU CONTE..... | 190 |
| 3. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES CORPUS : RÉPONDRE AUX OBJECTIFS DE RECHERCHE | 220 |
| 4. MÉTHODOLOGIE DE CRÉATION DE L'OUTIL D'ANALYSE DES CONTENUS DES DISCOURS..... | 230 |
| 5. ANALYSE DES DISCOURS : HISTOIRE ET MÉTHODE | 238 |
| 6. LES CRITÈRES DE CODAGE DE RÉSILIENCE RETENUS | 248 |
| 7. LES FACTEURS QUI EMPÊCHENT LA RÉSILIENCE | 263 |
| 8. LES MARQUEURS DE RECONNAISSANCE DES PROCÉDURES | 271 |
| <u>CHAPITRE V : RÉSULTATS</u> | 283 |
| 1.RÉSULTATS N° 1 : VIGNETTES ÉLÈVES | 286 |
| 2.RÉSULTATS N° 2 : IFR 40..... | 292 |
| 3.RÉSULTATS N°3 : CONTE..... | 301 |
| 4.RÉSULTATS N° 4 : ÉLABORATION DES CORPUS : LE RÔLE ET LA DIDACTIQUE DU MAÎTRE | 310 |
| 5.RÉSULTATS N°5 : L'ACTIVITÉ INTERLOCUTOIRE ET SITUATION DES OBJETS DES DISCOURS | 337 |
| 6. RÉSULTATS D'ANALYSE DE CONTENUS | 349 |
| 7. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS..... | 431 |
| 8.RÉPONSES AUX HYPOTHÈSES SCIENTIFIQUES DE RECHERCHE | 442 |
| <u>CHAPITRE VI : DISCUSSIONS</u> | 448 |
| 1.LES LIMITES DE LA RECHERCHE..... | 449 |
| 2.LES APPORTS DE LA RECHERCHE | 452 |
| 3.LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE | 455 |
| 4.LES PISTES DE RECHERCHE | 457 |

| | |
|---|------------|
| 5.CONCLUSION PARTIELLE | 462 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 464 |
| RÉFÉRENCES | 467 |
| TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE | 489 |
| LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES | 504 |
| LISTE DES FIGURES..... | 507 |
| RÉSUMÉ..... | 509 |

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

| | |
|-------|---|
| CAP | Certificat Aptitude Professionnelle |
| CCF | Contrôle en Cours de Formation |
| CET | Collège Enseignement Technique |
| CFG | Certificat Formation Générale |
| CPS | Catégorie Professionnelle et Sociale |
| CSP | Catégorie Socioprofessionnelle |
| DNB | Diplôme National Brevet |
| DVP | Discussion à Visée Philosophique |
| DVDP | Discussion à Visée Démocratique et Philosophique |
| EPL | Établissement Public Local d'Enseignement |
| EREA | Établissement Régional Enseignement Adapté |
| LP | Lycée Professionnel |
| SEGPA | Section Enseignement Général Professionnel Adapté |

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, dans l'ordre chronologique de la démarche de recherche, les chercheurs et personnalités associées qui m'ont suivie au long de ce parcours, dans les laboratoires oubliés des sciences éducatives : ceux des lycées professionnels du bâtiment.

L'histoire de cette recherche commence par un merci au professeur émérite des universités en sciences de l'éducation, Philippe Meirieu, qui m'a mise en contact avec le professeur Michel Tozzi, afin que le projet de thèse puisse voir le jour.

J'adresse mon second merci au professeur émérite des universités et philosophe, Michel Tozzi, qui m'a accordé sa curiosité et sa confiance, en osant la recherche en DVP auprès d'adolescents en lycée professionnel. Je retiens, de son enseignement, la rigueur de l'engagement dans la confrontation philosophique au service des adolescents défavorisés. Pour votre confiance, merci.

J'adresse mon troisième merci ainsi que toute ma gratitude à ma directrice de thèse, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, dont la patience n'eut d'égale que la force de ses mots à me faire acquérir un esprit scientifique en sciences humaines. Au travers de sa méthode de formation globale du doctorant, elle m'a permis de développer le goût de la persévérance, de l'effort et de la méthode. Pour votre étayage et votre conviction, merci.

J'adresse mes remerciements aux laboratoires qui m'ont accueillie et soutenue dans mon parcours de recherche, sans lesquels les résultats de cette thèse n'auraient pu aboutir. Tout d'abord, je remercie Antonietta Specogna, maître de conférences, ainsi que les membres du laboratoire de recherche 2LAPRé de Nancy, pour leur enseignement sur l'analyse interlocutoire. Je remercie l'équipe de recherche du CREAD de Grenoble, pour leur apport sur l'analyse conversationnelle dans les discours en contexte scolaire. Je remercie les différents chercheurs et praticiens en DVP, que j'ai eu la chance de rencontrer : Michel Desmet (Belgique), Michel Sasseville (Québec), avec lesquels mes conversations furent aussi diverses qu'enrichissantes. Je remercie enfin le professeur Samuel Heinzen, pour sa collaboration à l'amélioration de la grille d'analyse de contenus, au travers de sa démarche maïeutique. Je remercie enfin les associations et chercheurs sur la résilience qui m'ont accueillie et guidée vers le chemin de la résilience culturelle.

Pour ces échanges de cognitions, d'émotions, de savoirs, à tous merci.

Avant-propos

À ma mère, qui m'a transmis le lien et l'art de naviguer dans les flots du torrent ;

À ma figure éducative paternelle, Daniel, qui m'a transmis la loi, le sens, et l'amour de l'humanité ;

À mes enfants, Marie et Hugo, à qui je m'efforce de transmettre le passé, d'assurer le présent en les aidant à construire leur avenir, avec pour seuls vecteurs la force de l'amour et la rigueur de l'éducation ;

À mon époux, Marc, à notre engagement au service de l'adolescence en institution scolaire, à son soutien, à nos échanges, à cette nourriture affective et intellectuelle qu'il m'apporte, sans jamais renoncer, à son courage de construire sa propre résilience ;

À mes amis de toujours, gardiens de notre mémoire collective, aux épreuves qu'ils ont rencontrées et qu'ils ont dépassées au travers du sens, de la loi, et de nos liens..

À l'humanité,

Qu'elle sache se détacher des emprises de la culpabilité et de la honte et résilier collectivement de toutes ses épreuves, au travers de l'éducation de la nouvelle génération.

À ceux qui refusent la fatalité du malheur,

À ceux qui pensent qu'il est possible de devenir beau quand même,

À ceux qui soufflent sur les flammèches de la résilience,

Je dédie cette thèse

« Il faudra bien qu'un jour, on arrive à inventer une société en paix, capable d'intégrer ses jeunes et de les personnaliser sans les traumatiser. Peut-être notre société a-t-elle privé les jeunes de rituels d'intégration »

Boris Cyrulnik, 2005, p.144.

« Bref, si le contenu de l'éducation est variable, la nécessité d'être éduqué est universelle, car elle est inhérente à l'homme. La nature humaine est ce qui exige d'être éduqué ; elle est aussi ce qui fait que l'éducation ne peut pas tout. Inversement, si l'éducation ne peut pas tout, on ne peut rien sans elle. »

(Reboul, 1992).

INTRODUCTION

Notre recherche doctorale s'intéresse aux élèves de lycée professionnel de France et particulièrement ceux issus de l'éducation prioritaire et/ou du champ du handicap, inscrits dans des voies du secondaire classique, donc en procédure d'inclusion ou d'adaptation. Au sein de ces établissements scolaires, pauvrement médiatisés et souvent labellisés comme voie de relégation en fonction de leur identité, mais principalement des filières professionnelles qu'elles accueillent, ces lycées sont le siège de violences, d'incivilités, de refus de l'autorité et des savoirs, et comportent des problématiques disciplinaires et existentielles fortes (Jellab, 2008 ; Descoings, 2010). Au-delà du caractère médiatique et des images négatives renvoyées par ces institutions, se dessine une possibilité de comprendre, au plus proche du milieu, les véritables problématiques de ces établissements, dans une analyse-diagnostic qui laisse entrevoir la prédominance et l'urgence d'analyser les profils des acteurs au plus proche de la compréhension des fonctionnements des élèves : l'analyse de leur personnalité au travers de leur passé scolaire, empreint d'échec, certes scolaire, mais principalement social. Nous avons conduit une recherche dans ces lycées dont on parle le moins, ceux accueillant les filières professionnelles du bâtiment. Au sein des classes de CAP, destinées à former sur une durée de deux années des ouvriers du bâtiment avec pour qualification un diplôme de niveau V, se profile l'accueil pluriel d'élèves issus du collège spécialisé, depuis les classes de SEGPA, de troisième préprofessionnelle, en passant par des préadolescents issus des classes d'EREA. Ces élèves portent des structures comportementales dysfonctionnelles et présentent des troubles du comportement et de l'apprentissage. Les difficultés cognitives, pédagogiques et scolaires, la complexité de la prise en charge disciplinaire de ce public pourtant en effectif réduit dans les classes, posent des interrogations fortes aux membres des institutions. Car au-delà de l'aspect fonctionnel inadapté que n'ont pu ou su résoudre le primaire ou le collège se joue, au stade de l'adolescence, un remaniement des structures identitaires fortes, que les apprentissages

ravivent, voire accentuent s'ils ne sont pas convenablement médiatisés. Les missions des établissements scolaires du second degré portent toutes les mêmes exigences éducatives de former le citoyen de demain : éducation civique et citoyenne, intégration et respect des valeurs de la démocratie, apprentissage d'une formation propre à l'insertion dans le monde professionnel au sortir du système scolaire (Jellab, 2014). La question émergente réside dans les modalités d'inculcation de l'ensemble de ces *curriculums* pour des adolescents porteurs de différences identitaires et structurelles fondamentales à l'entrée en scolarité, dont il est impossible de ne pas tenir compte, celles-ci provenant du milieu éducatif de la sphère familiale et micro-environnementale de l'élève, et définissant en amont sa morale, ses valeurs, sa personnalité même. C'est au sein de ce même environnement éducatif qu'il est possible de comprendre finement pourquoi ces lycéens dysfonctionnants arrivent en lycée professionnel, sans même que ce choix soit effectif de leur volonté ou de leur projet, et comment ce placement en formation renforce le sentiment de malaise perçu de leur propre personnalité. Afin de sortir de l'impasse de violence ou d'anomie des lycées professionnels, afin de sortir des controverses éducatives qui opposent la pédagogie à l'autorité, nous avons testé une méthode de compréhension intuitivement fondée puis expérimentalement testée de discussion avec ces lycéens, inscrite dans un cadre pédagogique fort et selon une discipline exigeante, qui permet de comprendre et de rendre compte des possibilités de prendre en charge un public au comportement déviant pour le faire entrer, au stade de l'adolescence, dans le monde de l'apprentissage et des savoirs, sur le mode du désir (désir pris au sens de l'émergence individuelle de la volonté de savoir comme source de développement ontologique). Cette expérience de médiation et de discussion repose sur les théories de la discussion à visée philosophique et ses appuis conceptuels, ainsi que sur le rôle des contes comme supports de médiation, selon une *praxis* de résilience, c'est-à-dire de dépassement d'un état problématique, inadapté, hébété, vers une émergence de sens de ses capacités et de la possibilité d'un avenir. Nous questionnons, au sein de cette recherche, le lien qu'il est possible de mettre en œuvre entre le tutorat de résilience au lycée et son inscription dans le cadre disciplinaire de la discussion à visée philosophique avec des adolescents, dans une *praxis* de prendre soin de leur vulnérabilité selon une pédagogie du sujet, et les aider à dépasser un état dysfonctionnel pour entrer dans la vie sociale. Ces adolescents sont supposés vulnérables, puisqu'inscrits dans l'échec scolaire et social, et porteurs de troubles du comportement. Ce sentiment délétère d'échec et son empreinte sur l'estime d'eux-mêmes nécessitent une réflexion sur les modalités et les contenus des médiations

ou des remédiations cognitives et comportementales du dispositif pédagogique global. Ainsi, nous avons étudié au travers des contenus et des savoirs supposés porteurs d'outils adaptés aux lycéens déviants, les disciplines propres à proposer et porter ces séances de médiation et de discussion, comme prise en charge alternative des élèves, au-delà de la posture habituelle basée sur l'autorité et l'injonction. La légitimité de l'autorité dans certains établissements scolaires, semble en elle-même vectrice d'accentuation des troubles, puisque renvoyant directement à l'agression dont ils se protègent au travers de leurs comportements déviants. S'il est possible de considérer qu'à l'adolescence, au stade de tous les remaniements psychiques, ces troubles de la personnalité soient l'expression d'une souffrance en lien avec des carences éducatives précoces, et que les attentes ministérielles et nationales conduisent à sortir ces jeunes du système avec une qualification diplômante de niveau V, comment penser une pratique pédagogique qui joue sur les représentations des lycéens, en leur permettant de mettre des mots sur leurs dysfonctionnements, par truchements de jeux de raisonnement dans la mise en ordre de leurs pensées, au travers du langage inscrit dans des jeux d'altérité avec l'adulte, vecteur de médiation ? En nous appuyant sur les théories de la résilience à l'école, qui offre des facteurs de protection aux élèves les plus vulnérables, pour leur permettre de dépasser un comportement ancien inadapté, et se projeter dans un avenir autonome et socialisant, nous avons expérimenté une pratique de discussion à visée philosophique selon la méthode de Matthew Lipman, dans le cadre de la médiation, et de la didactique du philosophe Michel Tozzi, qui offre des outils de penser aux adolescents en souffrance, afin de leur permettre de construire leur propre résilience dans les institutions. Ainsi, nous exposons dans un premier temps les énoncés de notre recherche et la méthode de construction de la problématique, au travers de l'opérationnalisation des variables, à savoir les problématiques de la prise en charge de l'adolescence inadaptée en milieu lycéen de la voie professionnelle. Ce cadre nous permet de définir, au travers des vignettes des élèves de notre expérimentation et de détection des facteurs de risque présents chez eux, leurs besoins principaux, dans la justification de la construction de notre outillage de recherche. Ensuite, nous exposerons les cadres conceptuels de référence qui nous ont permis de mettre en lien les théories de la résilience avec celles de la résilience scolaire, au travers du cadre de la résilience assistée et principalement, celle de la résilience culturelle. Au travers de l'existant, nous tentons de mettre en œuvre un protocole de discussion à visée philosophique qui réponde aux attentes pédagogiques et éducatives premières des élèves. Dans un troisième temps, nous posons le cadre théorique

de notre recherche, à savoir la méthode de DVP et l'analyse des discours selon une philosophie et une méthode pragmatique, comme porteuse d'interlocutions supposées résilientes, donc inscrites dans un cadre pédagogique de résilience culturelle. Ensuite, nous posons le cadre de la recherche, son problème et ses hypothèses, afin de fonder les méthodes d'analyse et de traitement des résultats qui nous permettent de valider ou d'invalidier si la production de discussions à visée philosophique, autour d'un objet de médiation permettant l'enchaînement de discussions autour du phénomène de résilience à l'adolescence, fournit les outils nécessaires à la compréhension et l'implémentation du processus chez les élèves. Cette analyse sera vérifiée en amont par une analyse interlocutoire démontrant que le rôle du maître détermine la mise en œuvre des discours, au sein desquels une pratique interlocutoire fut à l'œuvre, conférant aux séances pédagogiques la philosophicité et des distributions de cognitions. Ces résultats seront interprétés au regard de la didactique philosophique de Michel Tozzi, qui permet de relier les temps de didactisation des discussions avec les trois temps de construction d'un processus de résilience culturelle, dans les institutions auprès d'adolescents sensibles. Ses résultats seront discutés à la lumière de l'avancée des travaux de la recherche sur le rôle de la discussion à visée philosophique et démocratique comme outil de processus de socialisation et de construction de l'identité, au travers de la matrice du protocole de résilience culturelle assistée en lycée professionnel, visant à répondre aux six hypothèses posées par la recherche.

A - PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE I : CADRES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

« La saisie du particulier passe nécessairement par une compréhension du général ». (Lahire, 1999)

Notre recherche se contextualise en lycée professionnel, spécialité du bâtiment, en classe de CAP (certificat d'aptitude professionnelle), classe du nom du diplôme créé en 1911, sous la loi Astier. Spécifique à notre académie, la classe dans laquelle nous avons conduit notre recherche est une classe de CAP du bâtiment, dite « classe prioritaire ». Préalablement à la définition de ces nouvelles classes professionnalisantes, nous effectuons un détour par l'histoire du diplôme, afin d'en comprendre les mutations actuelles, et expliquer en quoi ces classes possèdent des besoins rééducatifs particuliers.

1.1. Sociologie du lycée professionnel : source et création d'une filière

1.1-1. Le diplôme du CAP : histoire et création du diplôme

L'enseignement professionnel et la scolarisation des futurs ouvriers débutent en France dès la fin du XIXe Siècle. Celle-ci est impulsée par la collaboration de la fonction publique et du patronat des secteurs de l'Industrie et du Commerce, suite aux besoins croissants en formation, induits par la révolution industrielle. En 1959, les centres d'apprentissage sont remplacés par les Collèges d'Enseignement Technique (CET) et le CAP y est préparé en trois années. Quatre ans plus tard, en 1963, le ministre Foucher modifie le décret du 6 avril 1959 en réduisant le temps de formation du diplôme à deux années. Cependant, cette réforme aura du mal à être appliquée et le CAP sera maintenu à titre provisoire à trois ans, pour progressivement arriver aux deux années requises. Afin de réduire le clivage existant suite aux premiers travaux de sociologie sur la reproduction des héritiers et la prédominance de la culture dominante (Passeron & Bourdieu, 1994), l'État réforme son enseignement professionnel et modernise ses structures d'accueil en transformant les CET en Lycées d'Enseignement Professionnel en 1976, puis en Lycées Professionnels en 1985. Ces transformations furent mises en place afin de donner à la formation professionnelle initiale le statut de formation de second cycle du second degré, réduisant le clivage entre les établissements de formation professionnelle et les établissements dispensant une culture générale. Ces transformations ont aussi permis la

refonte du corps enseignant de lycée professionnel en revalorisant leur statut et en l'alignant sur celui des enseignants du secondaire.

1.1-2. Le diplôme du CAP

Le diplôme du CAP fut longtemps considéré comme un diplôme d'excellence jusqu'au début des années 60 (Tanguy, 1991). Il devient ensuite, avec la nouvelle loi d'Orientation de 1989, le diplôme minimum de sortie de qualification professionnelle. Rappelons que par le biais de cette nouvelle loi, la nation se fixe comme objectif de conduire 100% d'une classe d'âge au niveau minimum CAP, et d'éviter les sorties du système scolaire sans qualification. En annonçant implicitement la dévalorisation proclamée d'un diplôme longtemps considéré comme relevant de l'excellence, les acteurs du gouvernement et du système éducatif ne savaient pas qu'ils proclamaient le déclin de cette formation et amorçaient le regard négatif posé par la société tout entière. Le diplôme du CAP devient alors victime de la discrimination du poids et de la valeur des diplômes de l'Éducation nationale et se positionne, au sein des classements des diplômes, comme le mauvais élève mal perçu. Cette hiérarchie des diplômes accentue un clivage entre les différentes voies de formation, notamment entre la voie professionnelle, la voie technologique et la voie générale (Jellab, 2009). L'enseignement technique souhaite se distinguer de l'enseignement professionnel, au titre des agents de maîtrise et des cadres qu'il forme, puisque l'enseignement professionnel ne forme que des ouvriers et des ouvriers qualifiés. Cette différenciation porte non seulement sur les contenus enseignés et le prestige associé à la formation, mais également sur l'insertion ultérieure qu'offrent les diplômes. Le diplôme du CAP porte dorénavant une double finalité qui affecte la formation : il résorbe les élèves que ni l'enseignement technique ni l'enseignement général ne souhaitent accueillir, et porte la volonté d'insérer rapidement dans l'emploi des élèves pour lesquels le temps d'éducation et de maturation ne peut être long (Jellab, *opus.cit*). Cette formation possède dorénavant une image contradictoire : positive quant à la qualification dispensée, négative quant au public qu'elle accueille.

1.1-3. La fonction actuelle d'un diplôme vieillissant

Certaines formations de CAP, du fait de leur vétusté et de leur inadaptation au marché du travail, ont été fermées, comme celles du tertiaire regroupant les métiers du secrétariat ou de la comptabilité. Cependant, quelques formations possèdent encore une fonction intégrative dans le monde du travail, comme les métiers du bâtiment, dans un secteur professionnel qui nécessite de la main-d'œuvre rapidement formée, souvent intégrée comme variable d'ajustement. Son pouvoir d'insertion est cependant actuellement remis en cause par la concurrence des diplômés du baccalauréat professionnel, ou par la formation *via* l'apprentissage. Le CAP ne permet plus l'accès à des postes qualifiés, comme il était d'usage au terme d'une carrière professionnelle accomplie préalablement, notamment du fait du passage de la formation de trois à deux ans. Ce déclin du diplôme, de sa reconnaissance et de son employabilité a fragilisé la classe ouvrière du pays. Il ne permet plus que l'accès à des emplois précaires, selon une masse salariale toujours « *plus comprimée* » (Beaux & Pialoux, 1999). De même, une étude actualisée de mai 2015 issue des travaux du Cereq (Bref du Céreq n° 335 mai 2015), montre que les jeunes diplômés de l'enseignement professionnel secondaire en 2010 de niveau V (CAP-BEP) affichent un fort taux de chômage de 24%.

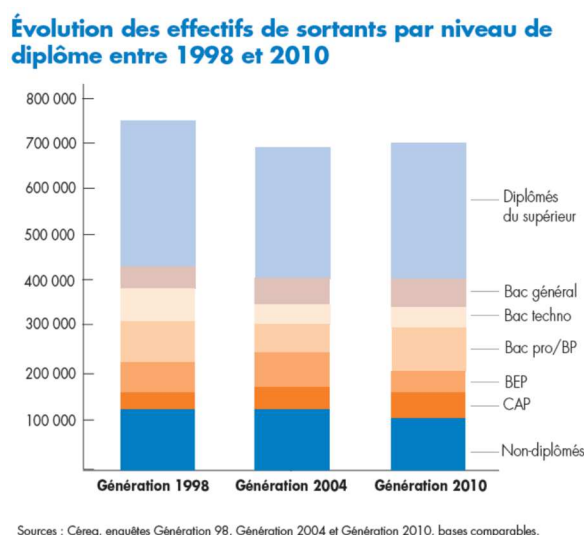


Tableau 1 : évolution des effectifs de sortants par niveau de diplôme entre 1998 et 2010

Les taux de chômage des diplômés de CAP de niveau V de la génération 2010 sont aujourd'hui identiques à ceux des sorties sans diplôme de la génération 2004.

Si les difficultés d'insertion qui frappent les jeunes sans diplôme sont désormais bien connues, les diplômés de niveau V semblent aujourd'hui

encore mieux protégés que le tertiaire, il convient cependant d'affiner l'analyse en entrant dans le détail des spécialités de formation.

Indicateurs d'insertion trois ans après la sortie du système éducatif

| Génération interrogée en | Taux de chômage (%) [*] | | | Part des emplois en EDI (%) ^{**} | | | Revenu mensuel net médian (euros) ^{***} | | |
|-------------------------------|----------------------------------|------------|------------|---|------------|------------|--|--------------|--------------|
| | G1998 2001 | G2004 2007 | G2010 2013 | G1998 2001 | G2004 2007 | G2010 2013 | G1998 2001 | G2004 2007 | G2010 2013 |
| Non diplômés | 25 | 32 | 49 | 50 | 48 | 40 | 1 140 | 1 220 | 1 150 |
| Diplômés de niveau V | 13 | 17 | 31 | 61 | 62 | 56 | 1 190 | 1 320 | 1 270 |
| CAP industriel | 10 | 15 | 32 | 68 | 67 | 63 | 1 240 | 1 330 | 1 330 |
| CAP tertiaire | 17 | 20 | 31 | 65 | 62 | 56 | 1 070 | 1 170 | 1 150 |
| BEP industriel | 8 | 14 | 28 | 63 | 61 | 55 | 1 250 | 1 370 | 1 300 |
| BEP tertiaire | 18 | 21 | 31 | 54 | 57 | 49 | 1 110 | 1 210 | 1 200 |
| Diplômés de niveau IV | 8 | 13 | 20 | 65 | 64 | 62 | 1 210 | 1 320 | 1 300 |
| Bac pro/BP industriel | 5 | 7 | 16 | 77 | 76 | 70 | 1 340 | 1 430 | 1 400 |
| Bac pro/BP tertiaire | 9 | 14 | 21 | 67 | 66 | 64 | 1 150 | 1 250 | 1 240 |
| Bac techno industriel | 8 | 15 | 22 | 65 | 65 | 65 | 1 350 | 1 400 | 1 390 |
| Bac techno tertiaire | 11 | 17 | 23 | 50 | 49 | 47 | 1 110 | 1 210 | 1 250 |
| Diplômés du secondaire | 10 | 15 | 24 | 62 | 62 | 58 | 1 210 | 1 320 | 1 290 |
| Diplômés du supérieur | 5 | 7 | 10 | 77 | 77 | 76 | 1 670 | 1 710 | 1 730 |

Sources : Céreq, enquêtes Génération 98, Génération 2004 et Génération 2010, bases comparables.

^{*} Le taux de chômage correspond à la part des chômeurs parmi les actifs (jeunes en emploi ou au chômage)

^{**} Les emplois à durée indéterminée (EDI) regroupent les emplois non avariés, les contrats à durée indéterminée, les emplois sous statut de fonctionnaire et les contrats nouvelle embauche.

^{***} Salaire mensuel net médian en euros constants de juillet 2013 (primes incluses, emplois salariés y compris temps partiel). Le revenu médian est le revenu au-dessus duquel la moitié des jeunes sont rémunérés quel que soit le temps de travail.

Bref N°335 2 mai 2015

Tableau 2 : indicateurs d'insertion trois ans après la sortie du système éducatif

Les ministères et les organisations des pouvoirs publics en concertation avec les besoins en emplois décentralisés se sont saisis de la formation professionnelle pour en faire un moyen de préparer à un diplôme de sortie pour les élèves les plus fragiles du système, en labellisant certains CAP comme « prioritaires », c'est-à-dire à vocation d'accueil d'un public de lycéens à besoins particuliers, issus de l'enseignement prioritaire et spécialisé.

1.1-4. Le diplôme

La formation au niveau CAP prioritaire s'est donc progressivement transformée en circuit d'unité d'enseignement spécialisé, à vocation intégrative dans le marché du travail. Globalement depuis le début des années 80, les enseignants des spécialités professionnelles proclament la baisse du niveau des programmes et accusent le système de déclasser ce diplôme initialement fort reconnu. Au-delà des disparités de niveau et d'évolution du diplôme, des sociologues de l'école dressent ce constat de la forte croissance des lycéens empruntant dorénavant la voie professionnelle en lien avec « la baisse sensible des performances » (Beudelot & Establet, 1989). Ce constat est relayé par les anciens enseignants, précisément ceux sortis de l'entreprise dans les années 80, qui dénoncent cette baisse de niveau et témoignent de la mutation des nouveaux publics et des nouveaux lycéens, au travers de la réflexion sur les valeurs. Ces analyses se justifient dans les mutations sociologiques et économiques, et les crises que traverse une société, en renseignant sur les évolutions diachroniques des phénomènes éducatifs et culturels au sein de la formation des métiers, précisément ceux du bâtiment. En effet, tous

s'interrogent sur la baisse du niveau cognitif et manuel des élèves et leur manque d'engagement dans leur futur métier (Jellab, 2009 ; Frigul & Thébaud-Mony, 2010). Ces élèves issus de 3^e SEGPA ou de 3^{ème} d'EREA se présentent comme des élèves porteurs de difficultés scolaires graves et durables, auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien sur l'allongement des cycles. Comment alors expliquer cette baisse de niveau et ce changement de profil des jeunes apprenants engagés dans la voie professionnelle, exempts de motivation, de sens et de buts professionnels affichés ?

1.1-5. L'actualité du CAP au regard de la loi de 2013

Les travaux sur le lycée professionnel furent longtemps délaissés, pour être investigués à l'heure de la rénovation de la voie professionnelle, c'est-à-dire depuis la loi sur la réforme du lycée de 2010. Après avoir dressé, dans son ouvrage sur la sociologie de lycée professionnel, un constat des difficultés rencontrées dans les établissements, le sociologue Aziz Jellab, également inspecteur général en charge des lycées professionnels, définit que les CAP préparés sous statut scolaire tendent à assurer une fonction non pas de formation professionnelle, mais de remédiation scolaire, cognitive, sociale. Au travers de ses propositions sur l'émancipation scolaire, dans laquelle il envisage les défis pour que la voie professionnelle soit « *celle de la réussite* » (Jellab, 2014), il explore des pistes fonctionnelles pour prendre en charge ce nouveau public. Ainsi, il préconise la prise en charge des élèves autour de la rénovation des pratiques pédagogiques des enseignants, selon des dispositifs centrés autour de la philosophie de la coopération et de la collaboration pour tendre vers l'émancipation des lycéens. Ces pédagogies actives obligent à repenser les moyens et méthodes d'enseignement des agents, qui s'éloignent de la forme transmissive directe, pour s'ouvrir à l'interaction avec les élèves, autour de pratiques professionnelles porteuses de savoirs scolaires. Ces interactions dialogiques portent la forme des attendus sociétaux et citoyens, comme apprendre à communiquer avec les acteurs du monde social et professionnel élargi.

1.2. Approche des adolescents

« Souvent, une intellectualisation mal adaptée donne à ces enfants un aspect hébété à l'école, alors qu'ils sont très cultivés dans un domaine marginal » (Cyrulnik, 2005, P.83).

Préalablement à l'étude de l'échantillon retenu, nous convenons de la nécessité de poser un regard, selon l'analyse du cadre conceptuel, sur les caractéristiques extraites de la littérature de la sociologie du lycée professionnel, et particulièrement sur celle des élèves. Cette description de la population nous permet de définir celle de notre recherche, afin d'en faire une population cible, possédant des besoins de remédiation précis, dans une logique de mouvement du général vers l'étude du particulier.

1.2-1. Une mutation du public

Les lycéens de lycée professionnel possèdent cette caractéristique particulière : « ils sont ceux dont on ne parle jamais » (Descoings, 2010, p.19). Cependant, il existe trois mille lycées professionnels en France, ou sections professionnelles dans les lycées, qui accueillent plus du tiers des nouvelles générations qui accèdent à la voie professionnelle. Ils sont plus de sept cent mille, auxquels doivent être ajoutés les quatre-vingt-dix mille lycéens des lycées agricoles privés ou publics, et les trois cent mille jeunes de la voie professionnelle (apprentis de CFA) (Descoings, 2010). Au moment de la création du baccalauréat professionnel en 1985, ils n'étaient pas moins de quatre-vingt-douze mille élèves à tenter la formation, entraînant dans son imposition les premières mutations des lycées professionnels (Prost, 1992). Ainsi, grâce au processus de qualification massive des nouvelles générations, le nombre d'élèves de la voie professionnelle a-t-il explosé, produisant des mutations dans son accueil et dans sa prise en charge.

Si la démographie du public de lycée professionnel a explosé ces trente dernières années, peut-on affirmer que les caractéristiques du public accueilli ont radicalement changé ? Les premiers travaux sur les élèves de lycée professionnel, dus à Claude Grignon, sociologue, en 1971, définissent et expliquent l'impact des pratiques pédagogiques sur ces élèves, comme porteuses de l'ambiguïté d'une volonté de « domestication » d'une élite des réprouvés. En effet, comme le rappelle Jellab, ces pratiques mettent « en exergue

les contradictions d'une institution qui, sous couvert de former le futur ouvrier professionnel et citoyen, le prépare en réalité à incorporer la morale bourgeoise nécessaire à la reproduction des conditions sociales de la reproduction » (Jellab, 2009, p.140/141). Grignon remarquait déjà, à cette époque, que l'élève présentait une forme hostile à l'appropriation des savoirs généraux et technologiques, par « *une résistance passive (des élèves et de leur famille) qui s'exprime par des comportements négatifs plutôt que par des discours* » (Grignon, 1971, in Jellab, 2009, p.141).

La plupart des apprentis scolarisés refusent de s'intéresser à tout ce qui leur paraît sans rapport avec le métier. L'enseignement général est le plus souvent refusé, et parfois violemment, par des élèves dont le passé scolaire n'incite guère à reconnaître les valeurs traditionnelles des écoles (Grignon, *op.cit.*). Ainsi, nous observons rétrospectivement que si, à l'époque, on entrait plus en CET par volonté d'acquérir une formation professionnelle afin de reproduire l'élite ouvrière, le refus des savoirs savants était déjà bien présent. La forme de rejet de l'enseignement abstrait se manifestait plus dans un comportement hostile que dans l'oralisation du refus, tel que nos élèves l'expriment aujourd'hui, puisque le lycée professionnel accueille ainsi « *aujourd'hui davantage une population d'élèves en échec scolaire qu'une population venue reproduire l'élite ouvrière* » (Jellab, 2009, p.120). De même, les élèves sont majoritairement issus des milieux populaires (ouvriers et employés), ainsi que des milieux de l'immigration. Et cette vague d'insertion massive (en fonction des places disponibles dans les filières) d'élèves ne possédant pas la maîtrise de base de la langue française, crée une mixité difficile à prendre en charge au niveau des enseignements et de la communication inter-partagée.

1.2-2. Une scolarité non choisie

Le choix de la scolarité pose problème en termes de motivation et de sens chez les adolescents de lycée professionnel. Les historiens Pelpel et Troger (2001) exposent, dans leur ouvrage, que l'origine sociale des élèves, ainsi que leurs principales caractéristiques, définit des problématiques scolaires et éducatives communes à l'ensemble des élèves de la voie professionnelle. Frigul et Thébaud-Mony, dans leur ouvrage sur la santé et la sécurité dans la voie de l'enseignement professionnel, posent le même constat de sentiment de relégation des lycéens déclassés, naviguant dans l'enseignement et les

savoirs généraux à la conquête d'un diplôme qui leur semble inaccessible (Frigul & Thébaud-Mony, 2010, p.32). L'imposition d'une scolarité non choisie associée au facteur « risque » des obligations des savoirs qui ne font pas sens crée un ensemble de facteurs de risque, que les adolescents vivent difficilement. Ainsi, face à ce constat, nous nous appuyons sur l'ouvrage de Nicole Catheline (2007), qui recense, au sein du système scolaire de l'Éducation nationale, les troubles des comportements des élèves. Elle explique que les lycées professionnels accueillent actuellement deux types d'élèves : « *les futurs professionnels en situation de réussite relative (filière choisie) et les autres, ceux qui n'accédant pas à cette voie de promotion, vivent leur scolarité en lycée professionnel comme l'aboutissement et la confirmation d'un long processus d'exclusion (filière subie)* » (Catheline, 2007, p.107). Loin de la volonté d'un élève d'intégrer une voie au sein de laquelle sa scolarité prend sens, nous retrouvons une catégorie de population « *larguée* », placée par défaut, faute d'avoir obtenu d'autres places dans d'autres formations, ou d'autres établissements. Ils souffrent alors d'un « *fort sentiment de relégation en raison de leur échec scolaire antérieur* » (Jellab, 2009, p.264), qui fait naître un sentiment de honte puisque « *les jeunes de lycée professionnel sont d'autant plus sensibles au regard extérieur qu'ils n'ont pas choisi la filière dans laquelle ils se trouvent* » (Jellab, *op.cit.* p. 264). Échec scolaire, échec social, cette entrée sous le signe de l'échec dans la société scolaire provoque des caractéristiques particulières chez ces jeunes, qu'il convient d'analyser.

1.2-3. Des profils scolaires marginalisés

Afin de consolider nos recherches sur les caractéristiques communes des élèves de lycée professionnel, nous allons regrouper l'analyse des comportements selon les descriptions issues des travaux du sociologue Aziz Jellab. Cette analyse permet de distinguer rapidement les catégories descriptives des lycéens de lycée professionnel. Ainsi, ceux-ci sont présentés comme étant « *les échoués du collège unique* » : placés par défaut d'orientation ; les hébétés du système scolaire : placés contre leur volonté ; « *les profils marginalisés* » : placés selon des caractéristiques psychopathologiques définissant un public scolairement difficile ; « *la minorité des élus* » : procédure métaphorique péjorative qui énonce l'élection des minorités, dont on ne sait pas se saisir ; et enfin, les stigmatisés d'« *handicapés socioculturels* », qui traduisent le besoin de prise en charge

ciblée autour de la rééducation, plus que de la transmission des savoirs (Jellab, 2009, p.206). Ces caractéristiques négatives portent une réalité inscrite dans le champ de l'éducation et fournissent les balises d'un constat *a priori* commun, qui est celui de l'hébétement social, conjugué à celui de l'hébétude intellectuelle. Selon les théories de la résilience, il est possible de considérer que ces expériences scolaires antérieures délétères, conjuguées à une représentation négative des lycéens, les conduisent vers un repli sur eux-mêmes et un état d'enfermement social et psychique, qui accentuent les inégalités de représentation et les projections positives, dans une incapacité à se définir positivement dans des groupes scolaires. De fait, par effet de causes ou de conséquences, ces adolescents deviennent rebelles aux enseignements, distants de la norme scolaire, parfois violents dans leurs propos ou leur comportement, et dénués de projection dans leur vie professionnelle future. Il serait simple de vulgariser la pensée en considérant que cette attitude s'explique simplement par le fait que l'école n'est pas faite pour eux. Au-delà de l'analyse descriptive du comportement observable des élèves de lycée professionnel, nous considérons qu'il convient de chercher les causes qui ont engendré cet état de distanciation face à la culture scolaire et sociale. De même, leur présence en champ scolaire, malgré l'adversité, interroge sur leurs attentes implicites ou explicites à l'égard du système scolaire, et laisse penser que ces adolescents attendent autre chose de leur scolarité. C'est pourquoi nous considérons qu'en milieu scolaire, ces lycéens possèdent les caractéristiques et le qualificatif de « vulnérabilité », puisque non préparés ni armés pour affronter les normes scolaires et la violence symbolique que cette culture véhicule, en contraste avec leurs propres attentes ou représentations de la culture scolaire. En classe de CAP, cette vulnérabilité repose sur une fragilité en lien avec des difficultés antérieures spécifiques, propres à l'éducation prioritaire.

1-3. Les élèves de notre étude

Nous nous intéressons alors particulièrement aux élèves de CAP, stigmatisés dans la voie de relégation du plus petit diplôme de l'Éducation nationale, en circuit prioritaire. Afin d'affiner notre recherche contextualisée, il convient de la situer dans l'Académie de la recherche et de son territoire géographique, qui est celui de la Région Lorraine. Cette démarche affine, depuis les lois de décentralisation, les modalités de formation et de financement des établissements accueillant du public scolaire. Le CAP de notre recherche accueille des élèves issus des classes spécialisées de SEGPA et d'EREA, qui sont des

classes de collège spécialisées comportant des modules d'enseignement adapté. Ces formations sont réservées au public fragile des classes de collège, dans l'obligation nationale de poursuivre dans le secondaire, afin d'obtenir une qualification diplômante. Nous précisons que ces adolescents ne prétendent pas à la voie de l'apprentissage, du fait même de leurs difficultés à trouver une entreprise en alternance. Les spécificités de ces élèves, regroupées autour de caractéristiques communes, permettent de comprendre leurs besoins particuliers situés autour de leurs problématiques multifactorielles.

1.3-1. Présentation

Les élèves de classe de CAP du bâtiment présentent des marqueurs issus du champ du traumatisme (échec scolaire, échec social, CSP très défavorisées, placements sociaux, comportements à risques, comportements violents, orientation par défaut, non-sens de leur place à l'école ou de projection dans l'avenir), au stade de l'adolescence qui, pour Cyrulnik, « *est un moment critique où de nombreux enjeux se cristallisent et donnent une nouvelle direction à notre existence. Dans la mesure où le traumatisme est une effraction psychique qui contraint à la métamorphose ceux qui continuent à vivre malgré la meurtrissure, toute adolescence est un virage dangereux.* » (Cyrulnik, 2005, p.175). Le qualificatif de « réclusion scolaire » (Gaillard, 2010) que nous avons cité précédemment définit un isolement sensoriel et affectif, proche de l'état d'hébétément. Claude Seron explique que « *ces enfants-là sont hébétés par le malheur acquis ailleurs qu'à l'école et l'école ne prenant aucun sens, ils sont mauvais. On les croit débiles.* » (Cyrulnik & Seron, 2003, p.40). De cet hébétément naît la volonté de périphérie, nommée « réclusion scolaire », puisqu'ils sont « *singularisés soit par des problèmes cognitifs dominants, soit par des problèmes de comportement (...) ou par des problèmes sociaux et familiaux (...) ils risquent (...) de s'enfermer dans une forme de « réclusion » où bien que faisant partie du système, acceptant peu ou prou les structures (règles, obligations..), acceptant les différentes aides qui leur sont proposées (CPO, Assistante sociale..), ils sont dans l'impossibilité de produire quelque activité sociale que ce soit (délégué élève, gestion du foyer..) qui tendrait à les faire sortir d'une situation d'enfermement au lycée* » (Gaillard, 2010, p.18). Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, parle d'« *hébétément scolaire* ». Le choix du terme renvoie directement aux caractéristiques de la stupidité, du non-sens, du sentiment d'être perdu face aux apprentissages, et rejoint la caractéristique

d' « *hébétude* », utilisée également dans la clinique de la résilience, qui est l'engourdissement ou l'effondrement des capacités intellectuelles. Ces qualificatifs d'hébétement et d'hébétude selon Cyrulnik, de « *reclus* » selon Gaillard, sont étayés par l'analyse d'Eirick Prairat, qui définit ces élèves de « *présents-absents* » dans le système scolaire, à savoir que « *leur présence dans l'établissement semble les maintenir dans une norme sociale qui les rassure, à juste titre, de même qu'elle peut rassurer les familles ou s'expliquer par la pression de celles-ci. S'ils viennent encore à l'école ou au collège, ce n'est pas tellement pour acquérir des savoirs, pour apprendre, mais ce serait pour d'autres motifs : voir les copains, être comme tous les jeunes, voire pour certains, revendiquer d'être 'inscrits à l'École' pour n'en fréquenter les cours que de façon épisodique ou symbolique* » (Gaillard, 2010, p.19). Des facteurs seraient donc présents dans l'environnement des adolescents, au risque majeur d'avoir perturbé leur scolarité préalable, et se grefferaient sous forme de symptômes communs à tous les élèves de lycée professionnel.

1.3-2. Les problèmes liés aux savoirs

Face à l'hostilité des élèves et à l'absence de mobilisation des familles en lycée professionnel (Leyrit, Oubrayrie et Badou, 2009), l'apprentissage est une épreuve conflictuelle. Apprendre, c'est avant tout se confronter à ses propres insuffisances, accepter d'abandonner ses certitudes, être capable d'intégrer un groupe, être comparé, jugé, se soumettre. Or, les situations d'apprentissage en lycée professionnel sont empreintes de sentiments parasites qui se rattachent à la situation d'apprentissage et/ou, la pervertissent. L'échec scolaire antérieur, la familiarisation avec les mauvaises appréciations sur les bulletins, le bagage cognitif et stigmatisant qu'ils emportent avec eux depuis le primaire, au travers des écrits sur leur livret scolaire, sont autant de traces scripturales de leur personnalité diagnostiquée comme inadaptée, mauvaise, en échec. Ces jugements ont conduit à entretenir des relations de défiance avec le corps enseignant, où la confiance et l'engagement dans la relation pédagogique ne prennent plus sens. Le désir de savoir, de comprendre, ne peut se faire au travers des livres, puisque les élèves de CAP sont non-lecteurs et porteurs de troubles de la lecture et de l'écriture. Les interactions sont absentes dans les classes où aucune curiosité ne se manifeste (pas de questionnement spontané, pas de demande envers le savoir étudié). La problématique du rapport au savoir freine ainsi enseignants et élèves dans les modalités de transmission

ainsi que dans le sens de la présence à l'école, dans celui des postures éducatives et transmissives, de manière directe. Dans le champ de la rééducation, Serge Boimare dresse un portrait de ces élèves.

1.3-3. Les problèmes liés aux apprentissages

Serge Boimare, psychopédagogue, explique que les élèves issus de l'enseignement spécialisé éprouvent de la peur face à la menace des apprentissages, d'un point de vue cognitif, mais surtout affectif (Boimare, 2004). L'entrée en adolescence est le siège de manifestations anxieuses, et suscite de l'excitation puisque « *l'angoisse inhibe la pensée, l'excitation la désorganise ; lorsque processus se grippe, la douleur à penser pousse au renoncement à utiliser ce que la croissance amène, pour se protéger du doute que suscite toute émergence d'une pensée personnelle* » (Catheline et Marcelli, 2011, p.16). Ces adolescents ne ressentent alors aucune motivation pour comprendre ce qu'il se passe en eux. Aucun travail d'élaboration, de remémoration ou de reconstruction d'un passé refoulé ne leur est permis. Ils mettent en place des défenses caractérielles qui rendent difficiles ou impossibles les approches aux savoirs qui rendent compte des instabilités du raisonnement. Leur « *faiblesse de capacité imageante* » (Catheline & Marcelli, *op.cit*), qui est un déficit d'organisation en lien avec leur affectivité mal travaillée, les pousse à renoncer à penser. Ils évacuent alors leur malaise par agitation ou par projection sur autrui. Sous un angle psychologique, nous constatons une absence de mentalisation leur permettant de pouvoir se saisir des savoirs scolaires et généraux. Et si le cadre scolaire est insécurisant, les manifestations anxieuses, ravivées, créent des complexités de gestion des profils dysfonctionnels, ouvrant les vannes d'une parole désorganisée et inadaptée et des passages à l'acte transgressifs.

1.3-4. Les difficultés du pensé

Sous un angle pédagogique, les manifestations verbales parasites qui se manifestent en contexte scolaire sont perçues comme des carences de contenance et de la capacité à différer l'énoncé des pensées spontanées. En effet, prendre la parole pour demander suppose de savoir et de devoir attendre, avec sa réflexion en tête. Mais souvent, les élèves expriment, une fois la parole accordée, ne plus se souvenir de ce qu'ils

souhaitaient dire. C'est pourquoi ils ne diffèrent pas, en cas de réflexion mentale. Inversement, certains élèves ne formulent pas leurs pensées spontanées, qui les conduisent à les refouler, pour ensuite les exprimer sous une forme motrice impulsive, souvent dysfonctionnelle. En cas de sollicitation discursive, ils éprouvent des difficultés à synthétiser ou reformuler leurs idées. Habités, à l'école, à répondre au savoir sous la forme spontanée de l'interrogation, ils utilisent les mécanismes du psittacisme, de la répétition de la notion ou du concept étudié, mais sans se l'approprier ou lui donner sens. En revanche, si le sens de leurs réponses est questionné, ils éprouvent une incapacité à fournir une argumentation, même succincte, sur la composition ou la construction de celui-ci. Il en est de même lors des demandes de conceptualisation, lors des moments pédagogiques où les concepts sont travaillés comme, par exemple, celui du respect. Ces moments d'échanges avec la classe, ou de rappel à la loi ou à la règle, génèrent des difficultés d'intercompréhension au travers des mots échangés. Ils ne possèdent, dans leurs pratiques communicationnelles issues du milieu d'origine, que des actes de fonctionnement automatisés dont ils n'arrivent pas à définir ou à extraire le sens. Lors de moments de dysfonctionnement, et lors de l'interrogation sur les mobiles de tels actes, en lien avec les rappels à la loi, ils ne parviennent pas à établir de connexion avec les interdits socio-éducatifs et la définition des concepts définissant les interdits de ceux-ci. Ces problématiques relèvent donc d'une incapacité à questionner ou à se questionner, à argumenter et à conceptualiser leurs pensées, en l'état actuel de prise en charge du groupe classe.

1.4. Le cadrage institutionnel actuel

Le rappel du cadrage institutionnel actuel en lycée professionnel, au regard de la loi pour la refondation de l'école de la République de 2013, permet de dresser l'état des lieux des travaux de recherche sur le lycée professionnel et d'en comprendre les enjeux actuels. Cette nécessité d'étudier l'existant nous permet d'inscrire notre cadrage théorique et conceptuel dans une perspective de recherche exploratoire, et notre mode d'investigation de nature plus empirique que théorique. Notre recherche vise alors à combler un manque, qui est celui de la recherche en situation en lycée professionnel (Van der Maren, 2003).

1.4-1. Le cadrage institutionnel

Les nombreuses incivilités, le refus des apprentissages et de l'autorité soulèvent des questions qui ne relèvent plus d'une simple analyse factuelle interne à l'école, mais interrogent, en amont de celle-ci, les véritables problèmes de ces lycéens, à savoir leur passé (scolaire et personnel) qui affecte et reproduit les conduites déviantes à l'intérieur de l'école. Les divers travaux disponibles sur la sociologie du lycée professionnel exposent que les variables liées au contexte socio-éducatif, au désintérêt des familles, au contexte socio-économique, ne suffisent plus à l'explication des conduites des élèves. La perte du sens, des repères, des valeurs, en lien avec des pratiques éducatives institutionnelles incomprises des familles, génèrent et accentuent les problématiques extérieures à l'école et la pénètrent, en rendant impossibles les apprentissages. La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République répond à ces questions qui ont engendré les adaptations structurelles et fonctionnelles ainsi que philosophiques de la transmission des valeurs de la République au travers des apprentissages. Elle porte comme objectif d'élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les enfants, de réduire les inégalités sociales et territoriales, de réduire le nombre de sorties sans qualification. Elle inclut *« l'obligation pour l'État de permettre à tout élève de poursuivre des études jusqu'à un niveau de formation reconnu par un diplôme national ou un titre professionnel de niveau V (CAP ou BEP) »*. Cette loi annonce également onze grandes mesures pour refonder l'école de la République. Parmi elles, nous retrouvons la volonté de développer la citoyenneté et la culture, de combattre les inégalités et de favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance à la République. Ces mesures permettent de fonder une pratique et des contenus pédagogiques en faveur des lycéens, inscrits dans une démarche d'éducation à la citoyenneté. En lycée professionnel et particulièrement auprès d'un public d'adolescents fragilisés, une des mesures qui nous interpelle est celle de la mise en place d'un dispositif qui *« permet aux apprentis de participer à des ateliers débats et philosophiques et de prendre part à des activités sociales et civiques de l'entreprise où se déroulent les périodes d'alternance »*. Un des axes du ministère de l'Éducation nationale est de réintroduire la formation globale du citoyen de demain, au travers de modalités de développement de l'esprit de citoyenneté et du commun, donc d'inscription de l'élève adolescent vers un processus de construction identitaire global, depuis les acquis personnels vers ceux du partage du commun.

1.4-2. Les mesures institutionnelles actuelles

Des mesures sont ainsi prises en faveur de l'accompagnement personnalisé et de la centration autour de la forme des savoirs, afin de développer l'esprit et la formation du futur citoyen. Pour cela, des heures institutionnalisées sont banalisées en établissement scolaire, certaines préexistantes, d'autres nouvelles. Parmi ces heures fléchées dans les emplois du temps, nous retrouvons l'heure d'accompagnement personnalisé, l'heure de vie de classe ou les heures destinées aux projets pédagogiques pluridisciplinaires. Concernant l'heure d'accompagnement ou l'heure de vie de classe, leurs contenus varient selon les classes et les enseignants responsables, mais toutes portent pour objectif de répondre aux problématiques personnelles et pédagogiques contextualisées, afin d'améliorer la scolarité des élèves et, par là, de rendre les apprentissages efficaces. Cette volonté est affichée dans l'ouvrage d'Aziz Jellab (2014), qui préconise de faire de « *l'émancipation scolaire* » un levier de la réussite. Pour l'auteur, le lycée professionnel est aujourd'hui un lieu de tensions entre les savoirs académiques et les contenus professionnels, renforcés par « *la complexification des contenus d'enseignement, devenus encore plus théoriques* » (Jellab, 2014, p.28). Cependant, les trois piliers de l'élève de lycée professionnel, mis en avant par l'auteur (famille/amis/enseignant), font qu'en bon appui avec les trois composantes, il est possible de faire de la voie professionnelle le lycée de la réussite et de l'émancipation, grâce aux leviers pédagogiques forts qu'il mobilise. Afin de partir sur notre contexte, qui est celui des classes de CAP, il convient de reprendre les besoins des élèves et de voir en quoi l'émancipation peut passer par la voie professionnelle. Conformément aux diagnostics réalisés dans le contexte pédagogique, ceux-ci s'inscrivent dans le repérage des facteurs dits « de risque », c'est-à-dire des facteurs coexistants dans l'environnement du sujet, qui ne lui permettent pas de se développer harmonieusement.

1.5. Les besoins des élèves de CAP

Après avoir dressé les diagnostics des profils des élèves, il convient de recenser, au sein de la littérature, leurs besoins pédagogiques à caractère personnalisé, c'est-à-dire les véritables facteurs qui provoquent des freins à l'avènement de la pensée qui permettrait, après déblocage, d'investir leur métier d'élève. Ces facteurs d'empêchement se manifestent en champ scolaire, mais sont issus de l'environnement de l'élève. Dans la

perspective de la prise en charge différenciée des adolescents, en lien avec les diagnostics issus de l'accompagnement personnalisé dans les classes du secondaire, il importe de cibler, dans une étude psychodynamique des sujets, l'inventaire des facteurs qui empêchent, ou au contraire permettent, d'apporter du soutien à l'adolescent. Ces facteurs sont extraits des études sur la psychodynamique, et se recensent dans ce que l'on nomme les facteurs de risque et les facteurs de protection, dans une perspective fonctionnaliste des sujets, permettant aux pédagogues de se dégager de l'analyse structuraliste des élèves, pour laquelle ils ne sont pas formés. Ces travaux cliniques sont extraits des champs de recherche sur la résilience. Puisque nous considérons que l'échec scolaire (associé aux conduites inadaptées), constitue la conséquence des facteurs de risque et non pas leurs causes, il convient d'étudier en amont quels sont les principaux facteurs de risque présents chez les adolescents des lycées professionnels en échec scolaire et social.

1.5-1. Les facteurs de risque présents chez les élèves

Depuis la théorie de Riessman datant de 1962 du « *déficit culturel* », il est admis que la désadaptation scolaire et sociale chez l'enfant est due à un milieu socio-économique faible, et que les probabilités de retard développemental sont liées à ses difficultés d'intégration. Il existe, selon cette théorie, un déficit de stimulation chez l'enfant, dû aux carences éducatives de son milieu d'origine. C'est pourquoi, dans cette logique, l'enfant pauvre est considéré d'office en tant qu'enfant à risques, donc « vulnérable ». Emprunté au latin *vulnerabilis* - qui peut être blessé - et -qui blesse-, dérivé de « *vulnerare* » -blesser au propre et au figuré-, lui-même dérivé de *vulnus, vulneris*, c'est-à-dire -blessure-, la vulnérabilité traduit, dans le langage commun, une faiblesse, une déficience, un manque et une grande sensibilité spécifique à partir desquels l'intégrité d'un être se trouve menacée d'être détruite, diminuée, altérée. Selon le psychologue et chercheur Anthony (1982), la vulnérabilité est un état de moindre résistance aux nuisances, aux agressions et au stress. Dans cette perspective, nous retrouvons cette idée de risque présent dans l'environnement de l'individu, qui l'exposerait à des facteurs exogènes de stress. Parler de risque, selon la définition étymologique (issue du latin *rixare* qui a donné *rixer* : se quereller, résister), c'est parler de combat, de résistance envers quelque chose ou quelqu'un, donc parler d'une idée de danger. Cette idée de danger recoupe celle des facteurs de risque, présents dans les

familles des adolescents. Nous reprenons les travaux des Américains Mickael Rutter et Norman Garmezy, dans les années 70, qui établirent leurs recherches sur les facteurs de protection susceptibles de dépasser et de réduire les facteurs de risque présents chez un individu, dans son entourage. Leurs études ont permis de distinguer six facteurs de risque familiaux : la discorde conjugale, la classe sociale défavorisée, la famille nombreuse, la criminalité paternelle, les désordres psychiatriques maternels, le placement des enfants. Ils ont montré que plus les facteurs de risque se cumulent, plus la probabilité de voir apparaître des troubles psychiatriques chez l'enfant est importante. Masten et Garmezy (1985) réunissent ces facteurs en deux grandes catégories : les facteurs individuels et les facteurs environnementaux. Il apparaît alors que le développement de l'enfant s'effectue en fonction des risques auxquels il est exposé, mais aussi en fonction des facteurs de protection mis à sa disposition dans son environnement. Mickael Rutter (*in* Tisseron, 2011), définit les principaux facteurs de risque familiaux dans ce schéma :

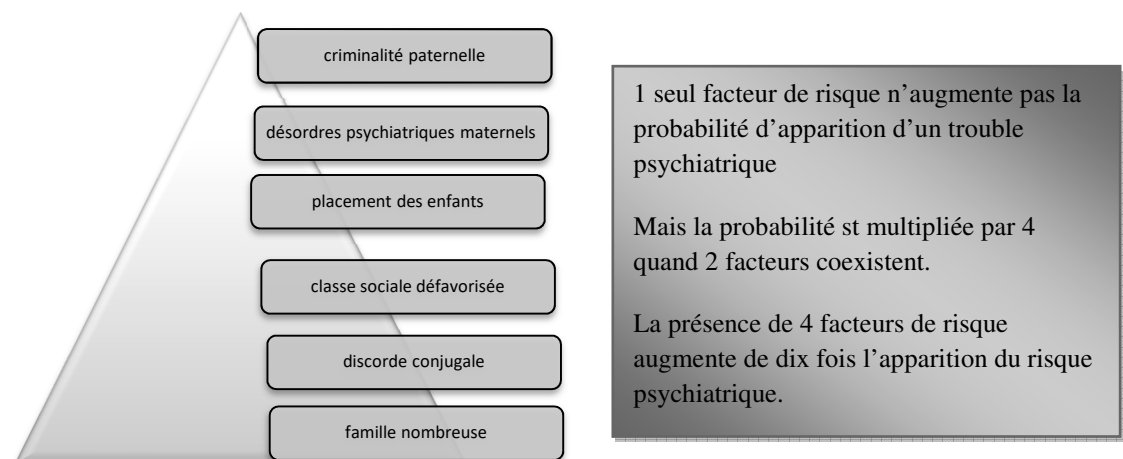


Figure n°1 : les principaux facteurs de risque familiaux de M.Rutter, repris par Tisseron (Tisseron, 2011, p.19)

Rutter explique qu'afin de combattre ou d'inverser les facteurs de risque, les facteurs de protection doivent posséder quatre caractéristiques : diminuer l'impact du risque, réduire la probabilité de réactions négatives en chaîne, renforcer l'estime de soi et entraîner des opportunités positives. Alors que pour Garmezy, les facteurs de protection doivent être centrés sur l'enfant, liés à la configuration familiale, et étudiés selon des facteurs socio-environnementaux. L'intérêt porté aux facteurs de Rutter se situe dans le fait qu'un seul facteur de risque n'augmente pas la probabilité d'apparition d'un trouble psychique chez un enfant ou un adolescent. En revanche, la probabilité est multipliée par 4 quand deux facteurs coexistent chez un sujet. Enfin, la présence de quatre facteurs multiplie par

10 l'apparition du risque psychiatrique ou psychologique. L'étude des facteurs de risque chez un enfant ou un adolescent permet de mettre en lumière certains liens de causalité entre son comportement et son environnement, selon une démarche psychodynamique, reprise ultérieurement.

1.5-2. Des besoins rééducatifs

Puisque la prise en charge des élèves présentant des facteurs de risque socio-éducatifs importants ne peut se faire dans une perspective de face à face et de confrontation des systèmes de valeurs (personnels et éducatifs), il convient de penser leurs besoins en termes d'apport de procédures de remédiation. Le terme « *médiation* » provient du latin *médius* qui signifie « *être au milieu* », et désigne une entremise destinée à concilier deux parties. La médiation se joue au sein d'un groupe et impose des échanges et des interactions non forcées, où la parole est émergente, et reconnue comme vectrice d'une position d'« *interlocuteur valable* » (Tozzi, 2001). Elle suppose un cadre institutionnel établi, avec des règles, des modes de fonctionnement partagés, et une personne présente pour étayer les mouvements de pensée individuels et collectifs. La médiation à l'école requiert également la présence d'un objet de médiation, qui peut être de différente nature, comme culturel, sportif, artistique, etc. Cette médiation doit offrir une possibilité de s'éloigner de ses propres problèmes pour offrir un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle devient possible, par la déstabilisation des idées figées. Le temps de médiation avec des classes complexes s'apparente donc à celui de la remédiation, dont l'objectif consiste à médiatiser le rapport d'un élève à son environnement immédiat, le rapport direct à autrui. Les médiations à l'école, selon Jean-Marie Gillig, sont situées sur trois plans depuis le « *corporel et le rapport à l'altérité* », en passant par « *l'imaginaire symbolique* », dans sa dimension thérapeutique pour arriver vers « *l'ordre du cognitif* » (Gillig, 1997). Ces trois plans peuvent être travaillés selon cette chronologie, en cas de problématiques dysfonctionnelles lourdes chez les élèves, et rejoignent alors les caractéristiques d'un protocole qui travaille les liens du groupe autour d'un objet de médiation qui crée le sens, pour incorporer la loi argumentée et réfléchie chez les élèves. Cet objet de médiation, en rééducation ou en psychanalyse maïeutique, est nommé « *médium malléable* » (Richaud, 2014).

1.5-3. Des besoins cognitifs et culturels

Selon Serge Boimare, cette médiation à l'école « *permettrait de prendre en compte les inquiétudes et les émotions qui parasitent l'apprentissage* » (Boimare, 2004, p.37). Il « *n'y aurait pas de sortie d'un échec lourd, comme le vivent ceux qui n'ont pas réussi à assimiler les bases de la scolarité (...) sans prise en compte des images et des sentiments dans la situation d'apprentissage* » (op.cit, p.37). Afin de relancer les bases de la pensée dans un processus de médiation de type culturel, l'auteur propose de traiter premièrement avec les « *soubassements* », les fondements de la pensée chaotique de l'élève, archaïque ou violente. Il faudrait ainsi déconstruire les pensées qui entravent la psychodynamique du sujet bloquée par les différents facteurs de risque présents dans son environnement, afin de restaurer la mécanique du penser, susceptible de mener vers des pensées plus adaptatives, autour d'objets qui fassent réfléchir et fassent appel aux fonctions symboliques de la représentation. Le déploiement de ces compétences cognitives permet le passage à la pensée formelle, en adéquation avec les constats du travail psychique propre à cet âge. Les adolescents ne restent plus bloqués dans l'impossibilité de l'abstraction, qui les empêchait de s'ouvrir au monde des symboles et des concepts. Cette pensée formelle concourt à vision plus large du monde, et permet de renouveler la pensée réflexive. Investir d'intérêt ses propres connaissances et ses capacités d'apprentissage se met en œuvre dans des activités à but discursif. Le processus cognitif alors sollicité s'appuie sur les prérequis de l'élève, qui se ressaisit progressivement de ses acquis scolaires antérieurs (lecture, compréhension) et dépasse, par compréhension de ce qui invalide sa pensée, un état actuel inadapté. L'émergence en acte de sa pensée et le remaniement cognitif aident à problématiser les concepts qui l'empêchaient de se développer, tout en permettant un impact des « *progrès cognitifs sur la psyché* » (Catheline & Marcelli, 2011, p.150), grâce au déploiement de la pensée multimodale. En cela, l'acte de remédiation passe par la culture et ses objets, qui autorisent le jeu avec l'ordre du cognitif et les actes de pensées et du raisonnement.

1.5-4. Des besoins émotionnels et sociaux

Au cœur des problématiques adolescentes se situe l'absence de gestion des émotions simples, complexes, réelles, feintes, récurrentes, occurrentes ou parasites. Afin de les repérer et les réguler, il convient de libérer la parole autour d'un concept

pragmatique (Lipman, 2011), extrait des problématiques des élèves. Au stade de l'adolescence, ces problématiques sont inscrites dans des expériences délétères précoces, ayant laissé du désordre dans le registre de l'émotionnel. Jouer avec ses expériences, les verbaliser, les transformer, les intégrer dans un groupe et une culture normée passe par le jeu avec les objets de médiation et les mots, comme l'autorise la méthode maïeutique, et permet l'expression narratologique de soi. Parler de soi en groupe avec distance et à l'aide d'objets culturels permet le jeu avec les besoins émotionnels, pour des adolescents qui *« portent en eux la blessure de l'ignorance... [qui] ont trop souvent entendu qu'ils ne feraient rien dans la vie ou qu'ils seraient promis à un avenir marginal »* (Catheline et Marcelli, 2011, p.178). Les auteurs expliquent que *« tous les événements de vie peuvent constituer le levier pour faire évoluer un adolescent au sein d'un groupe (...) quand des événements sont rapportés au groupe au cours de cette période de transformations silencieuses, ils sont alors l'objet de commentaires de la part des autres adolescents du groupe. Cet événement va ouvrir un débat sur une question plus générale ce qui va permettre à la fois de sortir de l'impact affectif de la situation et permettre à tous les adolescents de s'exprimer sur le sujet »* (Catheline & Marcelli, 2011, p.185). Une fois inscrites dans la norme et partagées, ces émotions sont intégrées comme partie constituante de la personnalité, et donc modifiables (Daniel & Giménez-Dasí, 2012). Les émotions fortes, provoquées par des facteurs de risque extraits du cadre éducatif des élèves, sont alors élaborables mentalement et ne se transfèrent plus spontanément dans le cadre pédagogique.

1.5-5. Des besoins conatifs

Au-delà des besoins de sens dans la compréhension des facteurs de risque personnels, puis familiaux des élèves, il convient de prendre en compte les besoins éducatifs à destination du domaine du conatif. Ces contenus conatifs s'inscrivent dans le champ de la motivation qu'un sujet est capable de mettre en œuvre afin de dépasser un état qui pose problème, au travers de ses besoins actuels, en direction des autres. Le champ du domaine du conatif se situe dans le cadre de la motivation (interne et externe), qui permet au sujet de se comparer, de s'adapter et de mettre en œuvre des actions tout en posant un regard critique et réflexif sur soi, dans une visée d'inclusion au sein d'un groupe social. Les capacités conatives regroupent les domaines de la personnalité, de la motivation, de l'estime de soi. Elles permettent aux adolescents de se remobiliser et se

projeter dans l'avenir. En rapportant le cadre des besoins du groupe, les élèves deviennent « *aptes à demander du soutien pédagogique. Ils peuvent désormais investir un domaine nouveau, l'école* » (Catheline & Marcelli, 2011, p.191). Selon les auteurs, la perception du changement au collège, une fois le travail des compétences réflexives engagé, est paradoxale. Si objectivement, la médiation apporte des effets très positifs à l'école, ceux-ci s'effectuent lentement, et se portent au niveau de leur perception et de leur volonté à tenter de réinvestir le champ trop longtemps négligé de la scolarité. Si les « *résultats scolaires ne peuvent s'améliorer aussi rapidement* », le changement s'effectue plus au niveau du comportement, puisque « *[les élèves] participent en classe et sont attentifs aux cours* » (Catheline & Marcelli, 2011, p.190). Les élèves font du travail académique un moyen, en devenant autonomes, et en se conformant aux exigences d'autrui. En développant des compétences conatives, ils sont alors capables de se projeter dans un avenir en le verbalisant et en lui donnant du sens, au travers de facteurs de protection qu'ils développent.

1.6. Conclusion

Les besoins des élèves de CAP en classe prioritaire sont recensés et diagnostiqués selon une logique de compréhension des obstacles à l'avènement de la pensée, comprise à l'adolescence comme une pensée qui se mobilise en contexte scolaire et professionnel pour conduire vers la certification. Cependant, bien que porteuse d'une motivation forte, qui est celle de l'insertion dans le monde du travail, la formation n'est pas investie et ne prend pas sens, pour ces adolescents porteurs de nombreux facteurs de risque qui entravent leur développement positif. Les méthodes pédagogiques et scolaires habituelles ne permettant pas l'accès au langage, à l'échange, y compris autour des savoirs, ni aux apprentissages, il convient d'étudier comment il est envisageable de débloquent un adolescent dans une logique de réchauffement cognitif, affectif, sensoriel et social, afin qu'il puisse entamer son travail de construction identitaire et scolaire personnel, autrement que vulnérable. Dans la suite des travaux sur la psychodynamique, nous étudions les cadres conceptuels et théoriques de la résilience, afin de comprendre comment, au travers de la résilience culturelle et assistée, il est possible de déterminer les conditions de mise en œuvre d'un protocole pédagogique complet, à destination des élèves, afin de construire des facteurs de protection personnels et extrafamiliaux (c'est-à-dire de groupe), qui contrebalanceront les facteurs de risque.

2. LA RÉSILIENCE

2.1. Définition du concept

Le concept de résilience est un concept multidéfinitionnel, massivement utilisé depuis ces dix dernières années dans tous les milieux faisant intervenir divers acteurs sociaux (sociologie du travail, psychologie du travail, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, psychologie du troisième âge, etc.). Ce concept polymorphe désigne la capacité de rebondir après un événement traumatique, ou de résister à un environnement stressant. Nous choisissons de porter une étude spécifique sur son impact en lycée professionnel, face au constat livré par Boris Cyrulnik, lorsqu'il explique qu' « *un enfant sur deux a un syndrome traumatique quand il entre à l'école. (...), [et qu'] un cinquième des enfants qui sont à l'école ont un attachement insécuré, soit quatre enfants sur une classe de vingt.* » (Gonnet, Koffi & Cyrulnik, 2010, p.39). Ce constat porte la double problématique de la prise en charge du traumatisme à l'école et du devenir des enfants à l'attachement insécurisé, c'est-à-dire des élèves peureux ou fuyants face aux groupes inconnus, de par les problématiques d'attachement liées au style éducatif parental. Si la petite enfance et les services associés ne prennent pas en charge de manière adéquate ces facteurs de risque, ils se développent et constituent l'adolescent socialement inadapté, isolé, hébété, que nous retrouvons principalement dans les classes de CAP prioritaires. Cependant, malgré ces facteurs forts de risque issus du milieu familial ou personnel de l'élève, la résilience nous instruit qu'à n'importe quel âge de la vie, dans n'importe quel milieu, y compris avec les marquages traumatiques d'un passé délétère, il est possible de dépasser les événements et les conduites dysfonctionnelles associées pour reprendre un développement identitaire et social harmonieux, en travaillant, au travers du concept de résilience, le retour du sujet dans la culture.

2.1-1. La résilience : étymologie et définition

Le terme « *résilient* » a aujourd'hui envahi, dans son utilisation, toutes les sphères de la société. Nous lui reconnaissons un large halo sémantique, lié à la tradition anglo-saxonne. Le mot latin *resilire*, qui est à l'origine de *résiliation* et de *résilience* découle du verbe *salire*, qui signifie sauter, et du préfixe « re », qui exprime un mouvement de

retour en arrière. Résilier signifie se libérer d'une obligation, d'un contrat, tacitement passé avec le malheur et les conséquences de celui-ci. Bien que le terme soit initialement d'origine française, il est absorbé au XVIIIe siècle par la langue anglaise, qui en retient principalement l'idée du rebond. Les États-Unis se l'approprièrent face à son succès immédiatement fulgurant. Le psychiatre Serge Tisseron, dans son ouvrage sur la résilience, cite Paul Claudel au début du XXe siècle rapportant ce mot en France : « *Il y a dans le tempérament américain une qualité, qu'on traduit là-bas par le mot de « résilience » pour lequel je ne trouve pas en français de correspondant exact, car il unit les qualités d'élasticité, de ressort, de ressources et de bonne humeur* » (Tisseron, 2011, p.8). Le mot, dorénavant importé et médiatisé, est ensuite repris par celui que l'on nomme le père français de la résilience, le neuropsychiatre Boris Cyrulnik, dans les années 90. Le terme « résilience » passera en quelques années de la désignation d'un rebond observé, au postulat d'une capacité à rebondir. Et cette distinction possède une grande importance, puisqu'elle est à l'origine des divergences entre tous les chercheurs sur le phénomène. Cependant, comme le souligne l'auteur, « *la racine latine du mot – resiliere- est là pour nous suggérer une autre signification : délier les effets d'un traumatisme sur soi (...). En pratique (...) les deux effets coexistent : la résilience est à la fois la capacité de résister à un traumatisme et celle de se reconstruire après lui* » (Tisseron, 2011, p. 95). L'idée de la résilience induit donc une notion de souplesse et d'adaptation chez l'individu, mais aussi une action préventive et curative, comprise comme la possession de ressources, internes et externes, entendues en qualité de facteurs (de risque ou de protection).

Nous précisons qu'avant que la psychologie ne s'approprie le concept, le terme « résilience » ne s'utilisait que dans le champ de la physique des matériaux, et désignait (désigne encore), la capacité d'un matériau à reprendre son état initial après une déformation. Cette métaphore est la plus connue et la plus utilisée pour expliquer ou rendre explicite le concept auprès du public.

2.1-2. La résilience : histoire du concept

Les premières études et les recherches sur le phénomène de résilience nous proviennent des pays anglo-saxons où elles furent conduites depuis le milieu du XXe siècle. Nous allons examiner ce que les premiers chercheurs nous offrent comme

explications, avant de considérer son appropriation par la recherche française. Une des définitions les plus usitées de la résilience est celle offerte par Garmezy, qui met en avant l'idée d'une «capacité» à s'ajuster avec succès dans la vie, en dépit de conditions adverses difficiles (Garmezy, 1991). Cette définition nous renvoie directement à l'idée d'un sujet «capable», doté de capacités, comprises dans un processus évolutif, contrairement au sujet compétent, qui suppose un état acquis, stabilisé. Cette notion de mouvement doit être également comprise comme une notion dynamique de résistance. Selon Rutter, la résilience désigne le fait de maintenir un fonctionnement adaptatif, en présence d'un environnement menaçant (Rutter, 1987, 1990). En 1994, l'auteur approfondit son analyse en affirmant, au travers de ses recherches, qu'il n'existe pas de caractère stable à la résilience, donc qu'il est possible d'être résilient face à un événement, et pas à un autre, ou qu'il est possible de perdre une résilience acquise, en cas de survenue d'un nouveau stress. Pour Steinhauer, la résilience est la possibilité d'un sujet à retrouver son niveau initial, voire même supérieur, après un stress (Steinhauer, 1998). Initialement pensée comme une qualité propre à l'individu en possession de facultés psychologiques supérieures lui permettant de sortir d'un événement traumatique par le biais de ses propres ressources (définition des qualités intrinsèques de l'individu), ce postulat va être remis en cause par l'avancée des recherches et précisément celles sur la psychodynamique, qui définit qu'il n'est pas possible d'être résilient seul. Selon Boris Cyrulnik, toutes les définitions proposées par les auteurs anglo-saxons ont tendance à trop mettre l'accent sur le processus d'adaptation, et ne rendent pas assez compte de la résilience en tant que phénomène observable. En effet, selon l'auteur « *tout processus résilient est une transaction entre ce qu'on est et ce qui est* » (Cyrulnik & Duval, 2006, p.23). L'auteur, qui définit la résilience comme la capacité à rebondir et rester en vie en développant une vie suffisamment bonne après un traumatisme, s'attache à considérer ce phénomène comme un processus en interaction entre un sujet vulnérable et son environnement. C'est pourquoi Cyrulnik emploie, dans ses ouvrages, un langage métaphorique particulier pour désigner chaque définition de la résilience et de ses mécanismes, qui en permet la compréhension par le grand public, dans une perspective psychosociale forte.

2.1-3. Les travaux sur la résilience

Les premiers travaux posés sur le concept de résilience furent conduits en Amérique, dans les années 50, par la psychologue Emmy Werner, que l'on présente souvent comme la « mère » de la résilience. Ses études furent consacrées au suivi d'une population de 698 enfants sur une île à proximité d'un archipel d'Hawaï, victime d'un séisme meurtrier, sur une période de trente ans. Elle a ainsi évalué, au cours de leur développement, près de deux cent un enfants présentés comme « vulnérables », puisque présentant dans leur petite enfance des facteurs de risque forts. Cette recherche nous apprend que près d'un tiers des enfants orphelins suivis s'est développé tout à fait normalement. Elle emploie le terme « *résilience* » pour désigner cette population qui a su évoluer positivement, contre toute attente. Ces travaux furent repris en France au début des années 70, après maintes interrogations et études sur les populations à risques, et, notamment les traumatisés de guerre, par Anna Freud, qui introduisit le concept en psychologie. Depuis, les travaux sur la résilience ont été repris par la psychologie développementale et introduisent un nouveau courant d'étude d'inspiration piagétienne, basé sur l'étude du risque. Les populations étudiées sont principalement les enfants de parents divorcés ou de familles matériellement et socialement précaires, en s'étendant sur l'impact de l'accumulation des facteurs de risque. Au début des années 80, il apparaît que des enfants réussissent à sortir vainqueurs de situations adverses très négatives, faisant apparaître le concept de résilience, et orientant les recherches vers le fléchage des indicateurs de protection de ces enfants qui se développent plus ou moins bien normalement. De fait, la résilience se pose en France comme une combinaison de facteurs de ressources qui permettent de réduire certains facteurs de risque, selon une approche psychodynamique, qui définit la résilience comme un processus coconstruit entre un sujet hébété et un groupe social.

2.1-4. La résilience est un processus

Un sujet traumatisé ou évoluant dans un environnement toxique doit, afin d'accéder au processus de résilience, et donc rebondir positivement, trouver dans son environnement des facteurs de protection. Ces facteurs de protection ont pour fonction d'atténuer ou d'anéantir les facteurs de risque, donc les menaces qui pèsent sur l'individu. Selon Rutter, ces facteurs de protection sont recensés comme des caractéristiques

individuelles et environnementales qui modifient, améliorent, ou modèrent la réponse que peut apporter un sujet lorsqu'il est face à une menace ou une agression. Ils possèdent les capacités d'atténuer l'impact du stress et favorisent une adaptation de meilleure qualité. Pour Marie Anaut (2008), les facteurs de protection sont présents dans l'environnement de l'élève, au sein de son contexte de vie proximal ou bien mis en œuvre suite à une rencontre signifiante. Le contexte en lui-même est donc porteur de facteurs de protection naturellement présents. Emmy Werner (1982) définit, quant à elle, les trois catégories de facteurs de protection qu'elle a observée de sa pratique, que nous avons récapitulées dans ce tableau :

| <i>FACTEURS DE PROTECTION</i> | | |
|---|---|---|
| Attributs du sujet (INTERNE) | Liens affectifs avec la famille | Existence d'un réseau EXTERNE à la famille avec forme de soutien |
| <ul style="list-style-type: none"> - Force de caractère - Capacité d'abstraction - Don de sens à sa vie et à son histoire - Assimilation - Accommodation - Réadaptation | <ul style="list-style-type: none"> - Assurance affective - Absence de maltraitance (violence physique, verbale, abus...) - Soutien - Relation harmonieuse | <ul style="list-style-type: none"> - Fréquentation des services sociaux (type : AS, médiateurs.) - Fréquentation des associations (sport, culture ..) - Fréquentation des lieux spirituels |

Tableau n°3 : principaux facteurs de protection d'après E. Werner (1982).

Nous remarquons que Werner propose de prendre en compte le sujet inclus dans les trois sphères d'un système : le sujet en lui-même et son fonctionnement propre, la sphère privée dans laquelle il évolue, ainsi que la sphère médiane et macro-environnementale.

Ces facteurs de protection sont naturellement présents dans l'environnement du sujet et modifient l'individu, dès qu'ils prennent sens. Rutter pose une limite et apporte cette précision qu'un facteur de protection peut être, dans un certain contexte et selon une certaine situation, un facteur de risque pour un enfant. (Exemple : une maman qui sollicite une aide financière à l'école devant son enfant, et lui renvoie l'image de sa pauvreté). Il est donc impossible, voire dangereux, de lister des facteurs de protection préalables aux adolescents, puisque ceux-ci sont, par essence, d'une nature et d'une portée différentes selon le ressenti et le besoin des sujets. Dans le champ éducatif, un

facteur de protection de type sanction/punition peut être déplaisant et dénué de sens dans l'instant, mais devenir facteur de protection dans un avenir. L'analyse des facteurs de protection nécessaires pour un tutorat de résilience ne peut se faire que dans une approche qualitative, en fonction des carences et des besoins d'un sujet, et ne saurait être de type quantitatif. De même, il semble adapté de fournir les outils de construction de résilience plus que les méthodes, celles-ci ne s'actualisant et ne pouvant être efficaces qu'au contact des facteurs de risque individuels et différents entre les membres d'un groupe.

2.1-5. Un processus collectivement construit

Pour être résilient, il faut se battre ou résister à une adversité de nature soit traumatique, soit stressante, à caractère souvent chronique (comme la pauvreté par exemple, ou le déficit socioculturel des parents). Elle requiert une expertise des facteurs de risques présents chez un sujet, et la réflexion sur la mise en place de facteurs de protection qui pourront contrebalancer ces facteurs de risque. La résilience ne se construit pas seule et nécessite obligatoirement une interaction, une aide de l'entourage, pour pouvoir se développer et advenir. Cyrulnik dit que « *la résilience n'est pas une substance, c'est un maillage. Nous sommes contraints de nous tricoter avec nos rencontres dans nos milieux affectifs et sociaux* » (Cyrulnik, 2002, p.39). Le facteur de résilience principal est celui du tutorat, qui peut être soit de développement, soit de résilience. Le tutorat renvoie à la métaphore végétale dans un premier temps, puis aux techniques de remédiation dans un second temps. En effet, soutenir une plante comporte deux intentions : l'une préventive (qui consiste à agir en amont du développement pour permettre de croître vers le haut), et l'autre curative (en termes de redressement, de soutien après une chute). Ces deux temps de soutien et de croissance sont explicitement présents dans les cadres pédagogiques de remédiation à l'école. Nous apportons également une distinction entre les termes « résilience » et « développement », qui sont deux formes de soutien distinctes. Dans le cas d'un développement de type classique, Anna Freud parle de lignes de développement, des directions à suivre pour que l'enfant s'adapte et se développe. Mais ces lignes ne sont à prendre en compte que dans le cadre de sujets non blessés, non traumatisés. Le tuteur de développement agit avec l'intégralité de la personne dont le psychisme n'a subi aucune altération du fait d'expériences traumatiques. La conduite n'en sera pas moins aisée, mais pourra se faire de manière collective. Alors que, dans le cadre d'un tutorat de résilience, la conduite et la posture de prise en charge du « *blessé de*

l'âme », selon Boris Cyrulnik, s'effectuent selon des méthodes et des impératifs dont le milieu doit tenir compte. Il s'agit d'une prise en charge différenciée au sein d'un collectif, établie à l'aide de critères. Le tutorat de développement s'apparente à la relation éducative, alors que le tutorat de résilience, à la prise en charge rééducative, les deux s'effectuant cependant de manière groupale. L'étude et la construction de la résilience se complètent par une découverte d'égale importance avec celle de la mise en évidence de facteurs indispensables pour sa mise en œuvre : celle de la résonance dans le processus, comprise comme la capacité pour l'élève d'être intégré par un groupe au travers de représentations communes et partagées. En effet, comme l'explique Michel Maestre, le « *développement d'un contexte de résilience appartient au monde des représentations affectives* » (Cyrulnik, Mony, Elkaim, 2009, p.19). Ainsi, la mise en œuvre du processus de résilience d'un sujet en interaction avec son environnement n'est pas un mode opératoire comme il serait décrit pour une opération technique. Il s'agit, au contraire, d'une sensibilité à construire dans un collectif-groupe, en fonction de paramètres précis, éclairés par la nature de facteurs de risque et de protection présents chez un sujet, à la lumière d'une capacité à entrer en résonance, selon l'accord d'émotions entre plusieurs personnes. La résonance est cette capacité, selon Mony Elkaim, d'entrer en correspondance avec l'autre, afin de comprendre le but et les finalités d'un processus de soutien, comme « *cette situation où ce que nous vivons à une utilité pour l'autre ou pour le contexte dans lequel ce sentiment émerge* » (Cyrulnik, Elkaim & Maestre, 2009, p.25). Il n'y a pas de résilience sans la présence d'autres, qui prêtent écoute et attention aux paroles. La résonance n'est ainsi ni une relation exclusive d'empathie ni une situation thérapeutique : elle se situe dans la capacité à comprendre le vécu de l'autre, par rapport à la construction du monde des autres membres du système et à notre propre construction du monde. La résilience est une construction entre les réalités perçues de chacun des acteurs entrant en processus, qu'il s'agisse du résilient comme de celui qui aide, en refusant de « *se soumettre aux discours des contextes familiaux, institutionnels ou culturels qui prophétisent le malheur* » (Cyrulnik, 2007, p.106). Elle exige du sens, du temps, et des facteurs de protection inclus dans l'environnement du sujet. Enfin, la construction de la résilience passe par une phase de réappropriation de l'histoire traumatique, de son acceptation par le sujet, et de sa réécriture à n'importe quel prix et selon n'importe quel scénario. Ce passage permet au sujet de donner du sens à son passé, afin de pouvoir se projeter dans l'avenir. Il implique un dépassement du sentiment de culpabilité, lié à l'image de soi et à sa représentation sociale, véhiculée par l'entourage.

2.2. La résilience à l'école

« C'est aussi de l'équilibre souvent précaire entre les attentes des élèves et les attitudes des enseignants que dépend en partie le déroulement de la scolarité en lycée professionnel. Les cas de devenir heureux sont nombreux, plusieurs élèves font ainsi état d'un déclic parce qu'ils se sentent soutenus, encouragés et aidés par tel ou tel enseignant ». (Jellab, 2009, p.181). Les différents travaux de sociologie nous instruisent que l'école peut s'avérer, alternativement selon les individus, un lieu d'ascenseur social ou un lieu de réviviscence des traumatismes qui accentue, dans le dernier cas, la détérioration de l'estime de soi. L'école joue ainsi un rôle important dans la construction du sujet et de l'élève, en qualité de futur professionnel ou citoyen, mais également en qualité de sujet capable. L'étayage du sujet par l'adulte se fait exclusivement, au travers de la littérature, par le rôle et la mission d'un enseignant ou d'un autre membre de l'établissement, qui ont su accorder des moments d'attention et de sens à l'élève.

2.2-1. L'adolescence en chiffres de résilience

Étudier les conditions de résilience chez les adolescents débute à partir de quelques chiffres. Boris Cyrulnik nous instruit d'une étude conduite sur des adolescents et de leur devenir, en fonction du style d'attachement hérité des parents, en lien avec les théories de Bowlby. Après avoir étudié les styles d'attachement sur une population de cent adolescents, il s'avère que soixante-six ont bénéficié d'un attachement « *secure* » sur la petite enfance et l'enfance, contre trente-quatre « *déprivés affectifs* ». Sur les soixante-six, quinze présentent un attachement anxieux à l'adolescence ; sur les trente-quatre, vingt-quatre deviennent ambivalents ou évitants. Les dix jeunes gens à l'attachement « *insecure* » et déprivés (amour et soins, physiques et psychiques) possèdent un attachement adulte sécurisé et se développent de manière harmonieuse. Le neuropsychiatre explique que « *la moitié de ces jeunes gens mal partis ont expliqué leur transformation par le hasard des rencontres, tandis que la moitié attribuaient leur épanouissement à leur propre avidité pour de telles rencontres* » (Cyrulnik, 2009). Du fait de leur temps majoritairement passé en institutions scolaires, il existe une forte probabilité pour que la résilience puisse être développée au travers de rencontres significatives, c'est-à-dire comprises comme porteuses de sens pour conduire au changement. Ces rencontres

amorcent des modèles qui permettent le rebond résilient. Ces modèles sont décrits par Serge Tisseron dans le schéma ci-dessous, comme le modèle compensatoire, le modèle du challenge ou le modèle des facteurs de protection.

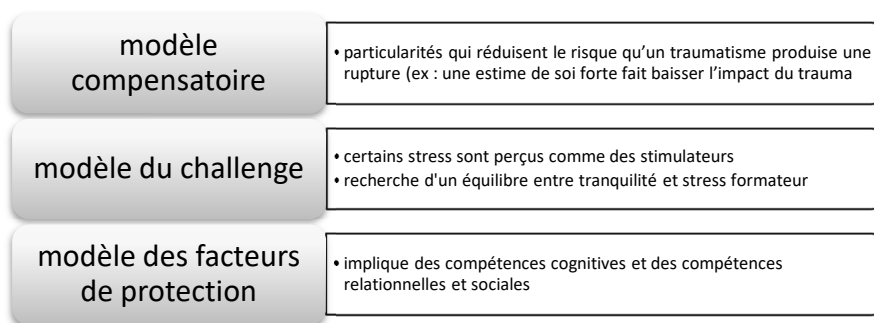


Figure 2 : les modèles de la résilience de Tisseron, (Tisseron, 2011, p.12).

Ces trois modèles, bien que distincts, peuvent être complémentaires. Cependant, dans le contexte de notre recherche, le modèle compensatoire ne peut représenter qu'une partie des réponses à apporter aux problématiques des adolescents. De même, le modèle du challenge ne permet pas l'engagement des lycéens, inscrits depuis des années dans un processus d'échec, pour qui le dépassement de soi ne prend pas sens, au regard de leurs freins personnels. Seul le modèle des facteurs de protection retient notre attention comme critère envisageable pour influencer sur la résilience auprès d'adolescents en état d'hébétement. Puisque la période de l'adolescence, période de construction et de profonds changements constitue, selon Boris Cyrulnik, « *une plaque tournante, un moment dans le cheminement de la vie où nos engagements dépendent de l'idée que l'on se fait de soi. [Puisque] c'est une période sensible où l'on place, plus ou moins avantageusement, le capital intellectuel, historique et affectif acquis au cours du développement. Mais [puisque] c'est aussi un pari sur l'avenir et une possibilité de remaniement de l'image de soi, selon les personnes et les milieux que l'on rencontre à ce moment-là* » (Cyrulnik, 2007, p.55), il est possible de penser que la résilience à l'adolescence s'effectue au travers de facteurs de protection qui influent l'image des capacités qu'un adolescent se fait de lui-même. Cependant, afin de développer une image positive de soi, il convient de ne pas laisser l' « *adolescent blessé seul avec sa déchirure [car] il aura de fortes probabilités de s'orienter vers la répétition anti-résiliente. (...) Certains groupes sociaux, certaines institutions, rendus attentifs à ces facteurs de résilience ont nettement amélioré ce chiffre et dépassent les 60% d'amélioration* ». Pour cela, Serge Tisseron nous dit qu'« *il faut que les élèves se sentent mieux aimés, plus confiants, aient une meilleure estime d'eux-mêmes. L'enseignant doit avoir de hautes*

attentes positives à l'égard de l'élève ». (Tisseron, 2011, p.55). Le rôle de l'enseignant, des attentes élevées, permettent de jouer avec le processus de résilience à l'école. L'auteur synthétise cette réflexion au travers du schéma d'Henderson (1999), qui résume les trois axes apportés par l'école pour y développer des facteurs de protection scolaire.

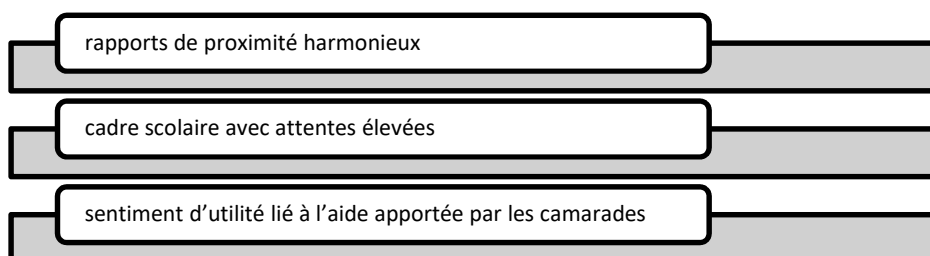


Figure 3 : les trois axes apportés par l'école de Henderson, in Tisseron (2011).

Ces pistes de réflexion se rapportent aux études sur la résilience à l'école, depuis son observation vers ses méthodes d'implémentation en contexte scolaire.

2.2-2. La résilience scolaire

Selon Evelyne Bouteyre, « *la résilience scolaire se reconnaît au fait qu'un enfant poursuit « normalement » sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer* » (Bouteyre, 2008, p.35). Ainsi, selon la psychologue, la résilience scolaire est un phénomène observable de réussite supposée de l'élève, qui serait témoin de rebond du traumatisme, dans l'investissement des études. Ionescu (2004) rejoint cette définition en affirmant que la résilience scolaire est une « *infirmité de la probabilité d'échec* » chez les enfants à risques qui, en fait, réussissent malgré tout à l'école. Des chercheurs anglo-saxons, en 2004, vont plus loin en incorporant le facteur « temps » et le facteur « longévité » dans la résilience scolaire. De fait, elle serait une inclination des étudiants à poursuivre des expériences d'apprentissage sur un long terme, comme ce qui est proposé à l'université, tenir le coup sur un temps reconnu comme long. Cette définition renvoie alors à la résistance d'un organisme supposé fragilisé à la résistance psychique exigée dans la cadre d'études longues, et des contraintes qu'elles imposent. Tous les auteurs sont unanimes à se retrouver autour de la définition de la résilience scolaire en qualité de phénomène observé sur les capacités à conduire, en champ à risques, des études secondaires, voire supérieures, et de les réussir. Cependant, Boris Cyrulnik et Jean-Pierre Pourtois dans leur ouvrage sur la résilience à l'école, nous

instruisent que la résilience scolaire n'est pas seulement l'observation de la réussite d'un élève en contexte scolaire (au détriment de sa vulnérabilité), mais que celle-ci n'est qu'un des aspects de la résilience. Elle est une manifestation de sa lisibilité, une conséquence d'une volonté de rebond, et d'un appui trouvé en contexte sécurisant à l'école. La résilience scolaire requiert une analyse plus détaillée. En effet, « *la résilience et la perception de Soi de l'adolescent (sentiment de compétence ; perception de valeur personnelle, sentiment positif) sont le résultat d'une construction progressive qui s'opère au cours du processus de socialisation* » (Cyrulnik & Pourtois, 2007, p.414). Le cadre scolaire étant quelque peu étroit pour saisir la résilience dans toute sa complexité, il découle de cet ouvrage que les remédiations apportées par un éducateur face à une situation traumatisante, à un vécu difficile, ne sont pas que pédagogiques : elles vont au-delà de la seule amélioration des résultats scolaires, puisque les sujets résilients parlent de « *transformation du sens accordé à leur vie* ». L'école, nous le savons, est un lieu dans lequel le sujet peut trouver des réponses aux questions qu'il se pose sur lui-même et sur son environnement. C'est aussi un lieu dans lequel il peut sombrer et trouver la confirmation de l'image négative héritée des carences ou des maltraitances éducatives subies au sein de sa famille. Au regard des études actualisées sur la résilience à l'école, nous choisissons de nous intéresser à la résilience scolaire au regard des interactions positives qu'elle produit chez l'élève dans le don de sens à Soi et à la formation, avec des interactions avec les acteurs de l'établissement. Olsson et son équipe (2003) relèvent au sein d'une revue de littérature consacrée à la résilience des adolescents que l'école est largement plébiscitée en tant que promoteur de résilience. Les adolescents des pays industrialisés passant beaucoup de temps dans les établissements scolaires, celle-ci est, à ce titre, un haut lieu pour trouver, et aujourd'hui provoquer, une résilience chez les élèves vulnérables.

2.2-3. La résilience à l'école

Le phénomène de résilience à l'école est apparu dans les années 90, au travers de différentes études sur les processus d'éducation, au sein des recherches anglo-saxonnes. Le but de son étude regroupe deux objectifs principaux : le premier objectif est de comprendre comment les élèves résistent au traumatisme en grandissant dans un contexte d'adversité, et s'intègrent parfaitement en milieu éducatif. Le second objectif consiste à considérer la résilience dans ses interactions avec le personnel de l'école, pris dans sa

globalité (le personnel, la direction, les personnels non éducatifs, comme l'assistante sociale ou l'infirmière). Dans l'ordre, une première vague de recherches fut lancée sur les mécanismes de la résilience individuelle à l'école, et les facteurs associés. Il s'agissait alors d'identifier des traits, des caractéristiques personnelles, des facteurs de risque et de protection des élèves dans l'institution. De nombreux facteurs issus des travaux de recherche semblaient favoriser la résilience. Cependant, les limites de ces études furent posées par Rutter (1990), qui explique qu'un facteur de protection dans un contexte peut devenir un facteur à risques dans un autre. Au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, il s'avéra que la résilience ne concernait pas des traits de caractère individuel, mais bien un ensemble d'interactions entre des facteurs de risque et des facteurs de protection, inclus dans des contextes donnés. La deuxième vague de recherche concerna alors les interactions entre les traits de caractère de la personne et les facteurs de protection mis à sa disposition dans son environnement, associés à ses ressources propres. Il s'agissait alors de comprendre l'interaction entre les facteurs de protection et les processus permettant aux adolescents de réussir dans l'adversité. La troisième vague de travaux s'intéressa davantage aux environnements qu'aux personnes. Les recherches démontrèrent que les personnes résilientes avaient grandi dans un environnement pourvu de facteurs de protection, et promouvant une bonne vie. Le rôle du milieu socio-éducatif comme constructeur de facteur de protection fut ainsi mis en avant et notamment celui de l'école, puisqu'elle est le milieu dans lequel un adolescent passe une grande partie de son temps, et reçoit de nombreuses influences éducatives.

Actuellement, la recherche sur la résilience en milieu scolaire se situe autour de deux démarches complémentaires. L'une est dite «démarche écologique», dans une perspective d'étude des milieux en vue d'interagir avec eux, afin de favoriser l'émergence de la résilience. L'autre relève de la construction psychosocioculturelle, dans le cadre de la compréhension des interactions entre la personne, le milieu et la culture dans laquelle celle-ci évolue. Notre recherche, en tant que méthode exploratoire autour de la résilience culturelle, s'inscrit prioritairement dans la seconde démarche et y fixe ses objectifs.

2.2-4. Processus de résilience à l'école

Le processus de résilience à l'école est analysé sous un angle psychodynamique. Il recense les facteurs de risque présents chez un sujet dans ses trois milieux d'évolution (familial, extrafamilial et personnel) pour contrebalancer, en apportant des facteurs de protection. Richardson en propose cette représentation schématique qui traduit comment le processus de réintégration se met en œuvre chez un sujet en souffrance.

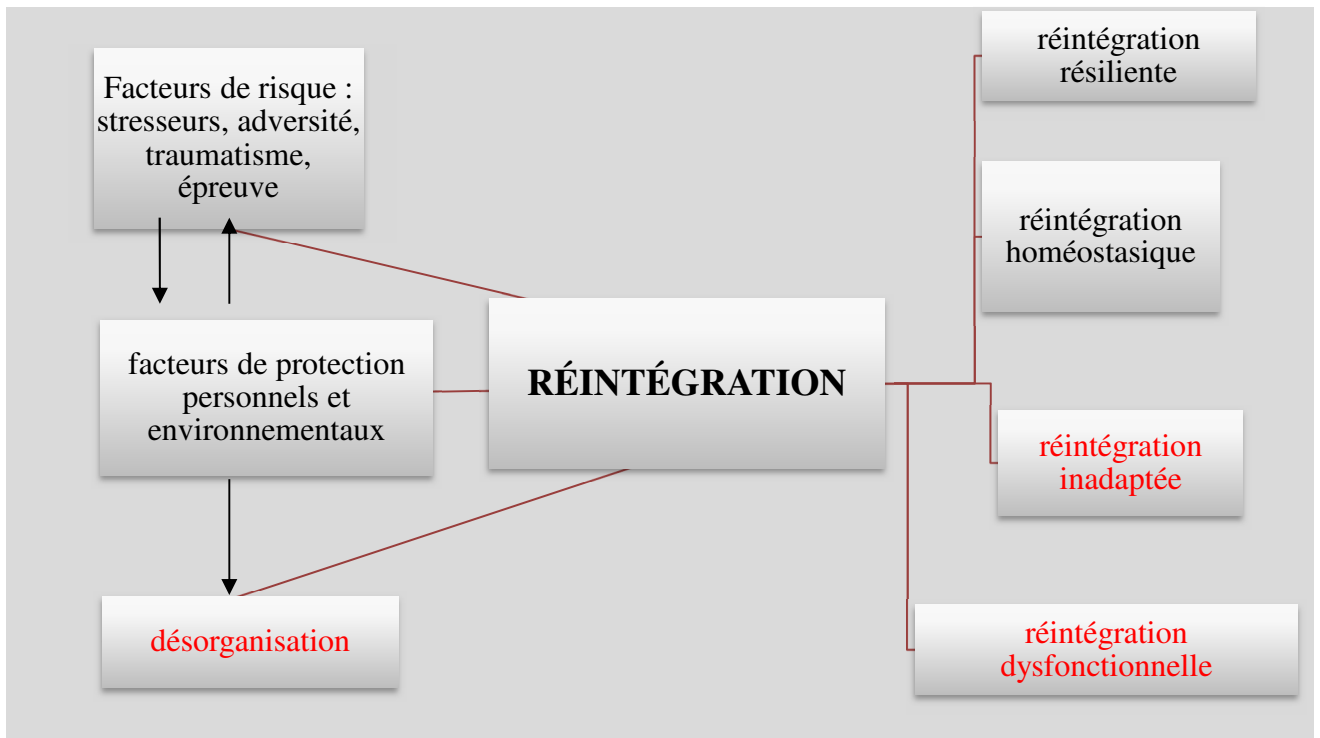


Figure n°4 : MODÈLE DE PROCESSUS RÉSILIENCE Adapté de G.E. Richardson (2002)

Ce schéma décrit que, suite à des événements délétères, le sujet dispose de facteurs de protection qui conduisent, le temps du processus, à une désorganisation. C'est au cours de cette désorganisation que se jouent la qualité et la possibilité de réintégration du sujet dans son parcours personnel. Il s'agit alors de jouer avec le degré de réintégration du sujet dans un processus de développement homéostatique, c'est-à-dire fonctionnellement et suffisamment stabilisé pour continuer à se développer normalement. Nous avons vu que lorsque les facteurs de risque d'un environnement ou d'une personne sont plus importants que les facteurs de protection, le sujet peut être conduit vers une désorganisation. Pour pouvoir surmonter le traumatisme, les événements de vie complexes, les facteurs de risque divers ou les obstacles, le sujet doit entrer dans un processus de réintégration, qui va mobiliser différents facteurs de protection. En cas de résilience, l'individu va pouvoir être reconduit à une situation homéostatique, c'est-à-dire

en équilibre. Le processus de résilience et son analyse peuvent permettre de modifier ou modérer les facteurs de risque, après les avoir identifiés. Le processus de résilience est donc un processus qui se conduit dans le temps. Un facteur de protection en milieu scolaire se réfère à une condition biologique, socioaffective, ou socioculturelle qui, introduite dans un milieu et dans un contexte donné, favorise l'épanouissement de la personne, la libère d'une situation d'hébétéude, ou lui permet de donner du sens et une orientation à ses projets de vie, de par un certain nombre de qualités propres à une interaction entre agents précis. Cependant, comme le rappelle la psychologue Marie Anaut « *la prise en compte de facteurs de protection participe à la compréhension de la résilience, mais ne se réduit pas à la résilience* » (Anaut, 2008, p.42). L'étude des facteurs de risque et de protection participe alors au diagnostic pédagogique et scolaire concernant la prise en charge éducative d'élèves à besoins particuliers, dans le cadre des lois ministérielles successives et permet, à l'école, d'apporter des solutions personnalisées.

2.2-5. Facteurs de risque et de protection à l'école

La définition des facteurs de risque, au sens général, est introduite par Marcelli qui considère comme facteur de risque « *toutes les conditions existentielles chez l'enfant ou dans son environnement qui entraînent un risque de morbidité supérieur à celui que l'on observe dans la population générale à travers les enquêtes épidémiologiques* » (Anaut, 2008, p.25). Citant Garmezzy, les facteurs de risque introduits dans la compréhension du phénomène de résilience se définissent par des « *événements ou des conditions organiques, ou environnementales, qui augmentent la probabilité pour une personne de développer des problèmes émotifs ou de comportement* » (Anaut, 2008, p. 25). Ainsi, les facteurs de risque ne se produisent pas de manière isolée, et se présentent sous diverses formes. Evelyne Bouteyre (2008) distingue trois classifications des facteurs de risque, qui sont la « *chronicité majeure ou mineure du risque* », « *la proximité directe ou indirecte du risque* » et la « *contrôlabilité du risque* ». Les facteurs de risque de l'adolescent, en milieu scolaire, sont constitués d'une part de l'apport des facteurs extérieurs liés au micromilieu de l'élève (acquis dans la famille, l'environnement proche), et d'autre part par les milieux méso et macro, selon les expériences des sujets. Ces facteurs de risque sont présents au sein de tous les établissements scolaires : pressions liées aux évaluations, à la réussite (qui constituent un stresser majeur), contraintes

scolaires qui déstabilisent, d'un point de vue chronobiologique, interactions négatives (mauvaises fréquentations), relations tendues avec le personnel éducatif, rencontre avec les produits illicites et sensation anémique (au sens sociologique du terme), de se retrouver confronté à un milieu dont on ne saisit pas la finalité. Ces facteurs de risque cités sont, au regard des études sur la violence et les conduites subversives en champ scolaire, très prégnants dans les établissements accueillant une population défavorisée. Dans une perspective psychodynamique, ces facteurs sont contrebalancés par des facteurs de protection présents dans le champ scolaire.

La recherche anglo-saxonne a mis le doigt sur trois facteurs de protection clé, à mettre en œuvre à l'école afin de protéger l'élève de son milieu, et de le réorienter vers un processus de résilience. Ils sont répertoriés au travers de relations bienveillantes et de qualité, d'attentes élevées (Garnezy, 1996) et de participation des élèves à des activités enrichissantes (Benard, 2006). Ces trois facteurs de protection en milieu scolaire qui soutiennent la prise en charge d'un public vulnérable semblent les invariants nécessaires selon les témoignages d'enfants résilients. La psychologue Evelyne Bouteyre recense, dans son ouvrage, les quatre facteurs qui facilitent le processus de résilience à l'école. Nous notons que les trois premiers facteurs sont issus des travaux anglo-saxons, alors que le quatrième facteur est de sa propre découverte. Il s'agit, en premier lieu, d'instaurer une bonne relation avec l'enseignant. Cette relation est préalablement un apprivoisement et une découverte mutuelle entre l'élève et l'enseignant, et se complète d'un regard positif sur la relation et les capacités de l'élève, y compris à progresser dans son parcours scolaire. Le second facteur est ainsi une croyance dans les possibilités de l'élève, et un renoncement aux théories prophétiques du malheur, notamment celui de l'échec scolaire. Le troisième facteur est constitué par les attentes de l'institution, à savoir les attentes académiques, et notamment l'obtention du diplôme et la valeur de celui-ci. Enfin, le quatrième facteur introduit et complété par Evelyne Bouteyre (2008) est celui de la pertinence de l'institution scolaire, qui s'exprime par une offre de stabilité et de cohérence entre les attentes émises et la mise en place de dispositifs cohérents vers la progression de l'élève. Cyrulnik complète cette analyse des leviers de la résilience en milieu scolaire avec sa formule en affirmant que ce qui « *impulse la résilience, c'est la sécurisation affective et le sens qu'un travail verbal donnera au traumatisme, après le coup* » (Cyrulnik, 2008, p.63). L'accueil et l'écoute de l'élève autour d'attentes pédagogiques et disciplinaires fortes sont ainsi au cœur du processus de résilience

assistée à l'école, selon une méthode de relation globale qui permet au sujet de sortir de l'état d'hébétement, d'ouvrir les vannes de la parole, de créer du sens au travers des savoirs et des apprentissages, dans un cadre exigeant et sécurisant.

2.2-6. Les programmes de la résilience à l'école

Michel Tousignant, psychologue, a étudié les critères de mise en place des programmes d'accompagnement à la résilience à destination des enseignants. Ces programmes sont fondés sur des stratégies d'enseignement scolaire, incluant le développement des capacités de l'élève, de l'estime de soi, du sentiment d'auto-efficacité. Jacques Lecomte, psychologue, reprend dans son ouvrage les qualités que doivent acquérir les enseignants qui accompagnent la résilience à l'école. Ils doivent manifester de *« l'empathie et de l'affection, être patients, laisser la liberté à l'autre de parler ou de se taire, ne pas se décourager face aux échecs apparents, respecter le parcours de résilience d'autrui (précisément dans le cadre de la transformation de l'histoire traumatique), faciliter l'estime de soi chez autrui, faciliter l'altruisme chez autrui, associer le lien et la loi et éviter les gentilles phrases qui font mal »* (Lecomte, 2010, p. 56). La résilience ne s'acquiert pas comme une compétence. Elle est une possibilité qui requiert un protocole identifié, inscrit dans un cadre explicitable, selon un programme établi. Conduire un tutorat de résilience nécessite de se dégager de la souffrance pour engager des activités sur la voie qui est celle de la conviction portée par l'adulte, au travers de sa pratique professionnelle. Si l'enseignant porte le programme, il s'institue par sa présence comme acteur conscient des transversalités et des effets de transfert que les élèves activent séance après séance. Selon un processus de résilience, l'enseignant est capable de développer la curiosité des élèves vers et face aux savoirs transmis, selon une logique de développement de la motivation ; l'objectif étant de parvenir à rendre l'élève demandeur des savoirs. Il établit une relation de confiance qui, d'abord supposée, se muera en relation de sens et engendrera des savoirs et des compétences stabilisés. En remobilisant l'élève positivement autour du savoir, l'enseignant engagé dans un programme de résilience oriente l'effort de médiation, de partage vers l'apprentissage. Ancrant l'échange en partie aussi sur l'estime retournée aux élèves eux-mêmes, il amène les adolescents *« à prendre conscience qu'il faut [...] attribuer leurs échecs à la non-utilisation de stratégies efficaces et non à une incompétence générale, c'est-à-dire réduire leur sentiment acquis d'impuissance par un*

travail de métacognition » (Cyrulnik & Pourtois, 2007). Un second point important du tutorat de résilience consiste à faire travailler les élèves entre eux. Une forme d'espace de conflit sociocognitif, propre à la progression intellectuelle, doit être formée afin de permettre les échanges, les remises en questions et les doutes que le lien, source d'étayage intersubjectif en faveur de la résilience, crée grâce aux pairs par le dépassement intellectuel. En régulant le groupe, l'enseignant encourage à la socialisation de l'élève. En l'aidant à prendre conscience de ses caractéristiques individuelles, il se différencie grâce à l'appui des autres. Cette construction passe par la représentation de soi au travers d'autrui. La construction de projet, qui permet la planification, l'élaboration de repères spatiaux temporels nouveaux, l'acceptation qu'une dynamique de vie est possible et prend forme au cœur du processus de résilience assistée. Ces méthodes de médiation d'élèves diagnostiqués hébétés permettent, *via* l'école, la conquête de la réappropriation de soi, sachant que « *c'est bien la conquête de l'autonomie qui mène à la résilience* » (Cyrulnik 2004, 2007). L'autonomie et son développement sont au cœur du protocole de tutorat de résilience assistée à l'école. Pour cela, il s'agit également de prendre en compte, au travers des théories de l'attachement, comment rendre un attachement sécurisant avec l'adulte engagé dans des programmes de résilience assistée à l'école. Serge Tisseron (2011) dresse l'inventaire des préconisations à destination de l'enseignant dans ce modèle :

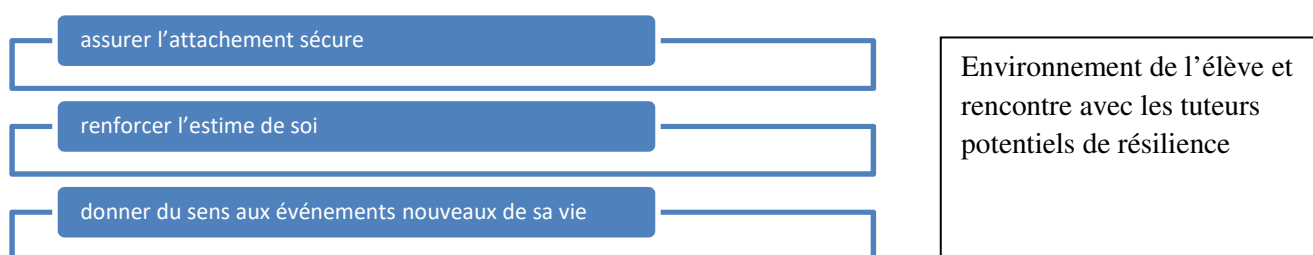


Figure 5 : modèle d'attachement et tuteurs de résilience d'après Tisseron (2011)

Comme nous l'avons vu tout au long de cet exposé sur la résilience et son implémentation sous forme de tutorat à l'école, il convient de prendre en compte trois critères fondamentaux chez le sujet, pour lui permettre d'entrer dans le protocole de résilience assistée. Au travers du premier facteur, qui est celui de l'attachement sécuritaire, l'adolescent renoue avec la confiance en l'adulte, donc crée un lien positif. Les programmes et les savoirs, qui constituent le second facteur, doivent permettre le

renforcement de l'estime de soi, tout en parvenant, au travers des interactions inscrites dans la loi scolaire et sociale, à donner du sens aux événements actuels de sa vie, qui constitue le troisième facteur de résilience. Ces trois facteurs sont ainsi au cœur du processus de résilience culturellement assistée à l'école, au travers du tutorat de l'adulte-enseignant *via* la pratique de la médiation.

2.2-7. Conclusion

Ainsi, la résilience est « *un phénomène répandu qui touche à plusieurs sphères du développement, en ce qu'elle traduit une adaptation positive qui n'a d'existence qu'en opposition au risque de l'environnement* » (Théorêt, 2005). Tout le monde peut donc développer sa résilience, à condition qu'un processus de résilience (soit une interaction entre plusieurs personnes dans un contexte donné), puisse avoir lieu. La compréhension du processus de résilience doit passer par « *par la dynamique des interactions entre le risque et l'adaptation positive dans le temps* » (Théorêt, *op.cit.*). La résilience ici est exposée comme un processus en interaction entre plusieurs facteurs personnels et environnementaux (de risque et de protection), et du processus de réintégration positive, mobilisé par l'individu. Il convient alors de considérer, dans le processus de résilience, l'importance du facteur « temps », puisque « *l'adaptation positive implique que l'action des stressors sur le développement puisse permettre, sous certaines conditions, à certains individus de bien se développer* » (Théorêt, *op.cit.*). De fait, la résilience serait plus qu'une simple question de réadaptation suite à un traumatisme. Elle est une méthode globale pour apprendre à vivre avec les éventuelles réviviscences des expériences délétères ou traumatiques passées. Cette méthode globale présuppose que des outils de résilience, c'est-à-dire de dépassement d'événements problématiques, soient apportés à un adolescent pour lui apprendre à penser, puis symboliser, par lui-même. Cet apport, au travers des facteurs de protection, est organisé par un autre, nommé tuteur de résilience. Préalablement à la réflexion sur les contenus pédagogiques et les outils linguistiques qui permettent à un adolescent de penser seul de manière cognitive, il convient d'étudier les qualités ou les caractéristiques de ces tuteurs de résilience à l'école.

2.3. Le tutorat de résilience

Après avoir mis en évidence que l'école est un lieu au sein duquel il est possible de trouver la résilience, il convient d'interroger les modalités d'implémentation d'un protocole de processus de résilience à l'école sous un angle interactif. Les auteurs et l'actualité de la recherche sont aujourd'hui unanimes : il n'est plus d'actualité d'analyser les caractéristiques propres d'un individu, ni s'il possède ou non les ingrédients internes aptes à développer une conduite résiliente. La résilience n'est ainsi plus une possibilité prédisposée chez un type de sujet, mais un ensemble de ressources qu'il saura mobiliser afin de reprendre une conduite équilibrée et positive. Cette hypothèse semble rejetée et se confirme par le fait que si tel était le cas, nous condamnerions certaines personnes à ne jamais obtenir de vie suffisamment bonne et heureuse pour se développer sainement après un événement traumatique. C'est pourquoi, comme le spécifie Jacques Lecomte, la résilience est un processus en construction permanente, plutôt qu'un état provoqué par des moments de vie, car *« aujourd'hui, les spécialistes parlent [...] en termes de processus, sachant qu'un événement peut constituer un facteur de risque ou de protection selon les circonstances »* (Lecomte, 2010, p. 89). Ce processus même est pourvoyeur de facteurs de protection, qui contrebalancent les facteurs de risque, et est étudié non pas sous un angle quantitatif, mais sur son aspect qualitatif. Comme le rappelle Bouteyre, *« ce n'est donc pas le fait d'avoir des connaissances ou des amis qui comptent, mais la qualité de la relation établie avec ces personnes et l'usage qui est fait de ces relations »* (Bouteyre, 2008, p.33). Il convient d'étudier, à l'école, comment ce processus se met en œuvre et autour de quelles caractéristiques humaines, dans une perspective de pédagogie du sujet.

2.3-1. Résilience et pédagogie

Les études sur l'adolescence nous instruisent qu'elle est une période particulièrement propice au changement de direction (Lecomte, 2010, Richaud, 2014, Catheline & Marcelli, 2011). C'est au cours de l'adolescence et de la préadulthood (soit du jeune âge adulte) qu'*« un individu est ouvert et intéressé par les relations avec les autres. Si l'individu maltraité a suffisamment de chance pour établir une relation soutenue avec un partenaire ou un proche ou un thérapeute aimant et acceptant, son modèle représentationnel peut être modifié dans un sens positif »* (Lecomte, 2010, p.87).

La modification du modèle représentationnel est entendue ici comme la remise en cause des représentations d'un sujet, dont les pensées sont figées dans des modèles familiaux ou sociétaux préalablement acquis. Cette modification peut être apportée, à l'école, par un proche ou un enseignant, qui sache remettre en question les idées ou les pensées jusque-là mal (ou non) pensées. Marie Anaut complète cette analyse en énonçant que l'école est distributrice de facteurs de protection, qui sont nécessaires à l'individu pour construire sa résilience. Ces facteurs sont la rencontre amicale, un lieu où se nouent des amitiés, la rencontre avec des adultes susceptibles de créer des liens positifs et valorisants (Anaut, 2005). L'école offre la participation à des activités qui permettent à l'individu en souffrance de détourner son attention de ses problèmes le temps de résolution d'exercices pragmatiques pour le champ professionnel, ou réflexif pour les savoirs généraux. Elle est aussi un lieu de construction de liens sociaux, nécessaires dans le cadre de la formation du citoyen. Elle permet l'émergence chez le sujet d'habiletés mettant en scène des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives. Elle teste les réalisations constructives qui développent le sentiment de compétence, renforce l'estime de soi et la confiance en soi. Elle permet l'oubli (même momentané) des problèmes familiaux et l'abandon de la personnalité de vilain petit canard ou d'épouvantail, selon Boris Cyrulnik. Et enfin, elle donne la possibilité de trouver des modèles identificatoires (Anaut, 2008). Compte tenu du temps que passe un élève à l'école, et de l'influence qu'elle exerce sur son développement, celle-ci est bien un lieu potentiel de construction de résilience. Cette possibilité est dictée par la présence d'un tuteur de résilience, manifestée par un adulte de l'institution, le plus souvent un enseignant.

2.3-2. Tuteurs de résilience à l'école

Comme nous l'avons décrit, si la résilience est une possibilité pour un sujet en état d'hébétément de dépasser un état inadapté, celui-ci doit trouver, sur sa route, des personnes qui accompagnent cette démarche de reconstruction de soi, de rebond, suite au parcours marqué par le traumatisme. Boris Cyrulnik nomme ces personnes les « *tuteurs de résilience* » (1999, 2001, 2004), dont il parle tout au long de ses ouvrages sur la résilience. Les études sur la résilience sont principalement issues de témoignages, de récits de vie, au sein desquels émerge l'importance des liens affectifs noués avec une, ou des personne(s) ayant servi de soutien ou de modèle. Ces personnes sont rencontrées à des moments cruciaux de l'existence, à des moments fondateurs et ont permis, aux dires

des témoignages, de changer radicalement de trajectoire de vie. La seconde particularité de ces tuteurs est le fait qu'ils n'aient été que de passage dans la vie du sujet. En effet, probablement le fait de ne connaître ni le sujet, ni son histoire préalable, ni le stigmate qu'il porte ou la représentation que les autres ont de lui ou qu'il a de lui-même, a-t-il fait naître un sentiment de renaissance dans la nouvelle acceptation de soi. Cette définition des tuteurs fait de l'enseignant un individu potentiellement tuteur de résilience. Comme le précise Boris Cyrulnik (2004), « *la plupart du temps, c'est à leur insu* ». Mais de nombreuses études cliniques montrent à ce jour l'importance du rôle indicatif du tuteur de résilience chez l'enfant à risques, l'enfant vulnérable. Boris Cyrulnik développe sur l'importance des tuteurs dans les institutions, lorsqu'il explique qu'« *on sait maintenant que la narrativité interne [d'un sujet] rencontre la narrativité externe et [qu'elles] ne sont pas toujours d'accord. C'est un processus constant où tout le monde doit travailler : le biologiste, le médecin, les psychologues, l'affection, la culture. Et l'école joue un rôle majeur dans le processus de résilience* ». (Cyrulnik & Seron, 2003, p.43). L'environnement élargi (la culture) est une composante nécessaire pour trouver la résilience, et reprendre un développement harmonieux qui conduit, après tutorat, vers l'émancipation du sujet. En ce sens, il s'agit du rôle de la culture comme groupement humain, puisqu'« *on se tricote. Alors, cela dépend de la maille du tricot, de celle qui nous est fournie par l'idéal social, par la structure sociale, par la pensée collective, par le travail psychologique, par le travail artistique, etc. Il faut donc agir sur les ressources internes, souffler sur les braises de la résilience. Mais il n'y a qu'une certitude : si on ne fait rien, ils ne deviendront rien* » (Cyrulnik & Elkaim, 2009, p.90). A l'école, c'est au travers de la discussion et du sens que la résilience peut advenir, puisque « *les enseignants deviennent tuteurs de résilience pour un enfant blessé quand ils créent un événement signifiant qui prend valeur de repère* », et « *c'est ainsi que les enseignants sont efficaces, autant que par le déversement de connaissances abstraites* » (Cyrulnik, 2005, p.74). L'enseignant inscrit dans sa culture sociale et professionnelle joue un rôle de passeur et d'introducteur du sujet pris dans son individualité au sein des groupes culturels construits.

2.3-3. Le rôle de la culture collective dans la résilience

La résilience en milieu scolaire ouvre donc des portes et des perspectives dans le champ de l'éducation spécialisée, auprès d'élèves vulnérables. Nous avons vu que grâce à la diminution des facteurs de risque propres à l'individu ou à son environnement, il est possible de faire émerger chez le sujet un don de sens, et une reprise évolutive dans une réadaptation positive, homéostatique d'une part, puis développementale dans un second temps. Et si cette résilience est mise en œuvre à l'école, au travers d'un programme global utilisant des outils de la culture pour l'étayer et la soutenir, alors nous parlons d'enseignants-tuteurs d'une résilience culturellement assistée, comme le préconise Cyrulnik, quand il dit que « *nous nous trompons de malade. Ce n'est pas tant sur le blessé qu'il faut agir afin qu'il souffre moins, c'est surtout sur la culture* » (Cyrulnik, 2002, p.174). La culture est entendue comme le groupe humain et ses œuvres passées et présentes, aptes à soutenir la mémoire individuelle dans la mémoire collective, et réintégrer ses membres. Ce terme de résilience culturelle est introduit par un psychologue et chercheur français, Jacques Lecomte qui, au-travers des travaux sur la psychodynamique de la résilience, sur les modèles de compensation entre facteurs de risque et facteurs de protection, propose les trois facteurs de la résilience culturelle, matérialisée sous une forme schématique d'un triangle, selon trois contenus qui sont la LOI, le SENS et le LIEN.

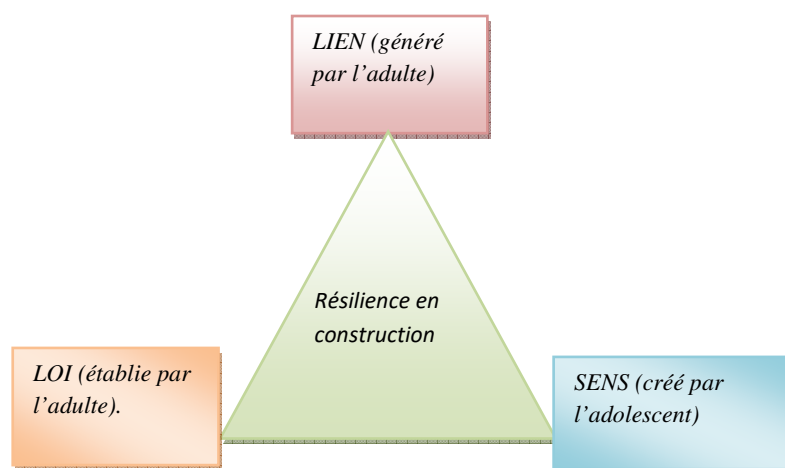


Figure 6 : Le triangle de la résilience (Lecomte, 2010).

concepts du lien, du sens et de la loi (Lecomte, 2010). Cette relation, entre les trois principes éducatifs fondamentaux et nécessaires dans toute relation éducative, transpose le processus de résilience au processus éducatif global d'une société aux normes partagées. La culture, au sens de l'appropriation de codes et de valeurs communes,

permet, selon le philosophe Rebol (1992), d'unir et de libérer les individus, au travers du partage de référents immuables. Ces mêmes référents (loi, sens et liens) partagés autorisent l'intégration et la réadaptation de ses membres, et les aident à dépasser des états de vulnérabilité, ou des expériences de vie délétères. Serge Tisseron complète l'analyse sur le rôle de la culture dans le processus de résilience selon trois idées majeures. D'une part, il existerait des groupes, des sociétés « résilientes », tout comme il existerait des individus supposés comme tels. De même, l'auteur explique que les traumatismes qui ébranlent la confiance en l'homme, c'est-à-dire dans la communauté humaine élargie, sont plus graves dans les cultures qui refusent de soutenir ses membres que chez celles qui acceptent de comprendre et de réparer le sujet. Enfin, la résilience est possible par la façon, les manières, dont toute communauté a pour vocation de soutenir et intégrer la résilience de ses membres (Tisseron, 2011, p.59). Il y a donc une double approche, qualitative et quantitative, au soutien culturel de la résilience. Le processus de résilience ne semble pas simple ni exempt de souffrances pour qui y entre. Cependant, Boris Cyrulnik affirme que lorsque « *l'entourage sécurise l'enfant et que la culture propose d'autres modèles de développement, le processus de résilience peut se passer de la souffrance* » (Cyrulnik, 2008, p.62/63). Cette affirmation porte l'espoir qu'afin de reprendre une vie normale après un choc, l'attitude négative du sujet ne soit plus une fatalité, à condition que la culture soit « suffisamment bonne » pour l'aider à effectuer son travail de résilience. Cette même culture se doit de renoncer aux théories prophétiques du malheur et sa transmission pour accepter le postulat de l'éducabilité, par une transmission de sens, chez les sujets vulnérables. Rien n'est encore joué à l'adolescence. Et comme le rappelle Cyrulnik & Elkaim (2009) : « *la seule certitude que nous avons, c'est que si nous ne faisons rien, ces jeunes ne deviendront rien* ».

2.3-4. L'enseignant tuteur de résilience

Boris Cyrulnik, Jacques Lecomte, Jean Pierre Pourtois sont unanimes pour affirmer qu'à l'école, au regard des études conduites et des témoignages rétrospectifs dévoilés, la résilience, même si elle peut émerger ailleurs, provient en très grande majorité des enseignants. Les récits des résilients sont nombreux à relater ce don de sens trouvé en champ éducatif auprès d'un enseignant bienveillant, au discours centré sur l'élève et avec une authentique croyance en ses possibilités. Nous retrouvons cette analyse des enseignants potentiellement tuteurs de résilience dans les ouvrages de

Jacques Lecomte. Au travers de témoignages d'anciens élèves, l'auteur livre les processus par lesquels ceux-ci ont trouvé un sens à leur existence au travers de la relation instaurée avec un enseignant bienveillant, qui a su leur insuffler la volonté de se dépasser, et par là, de dépasser les blessures passées dans la relation éducative. Les enseignants possèdent un pouvoir, puisqu'ils « *peuvent avoir une forte influence sur les enfants, tant sur le plan positif que négatif* » (Lecomte, 2010, p.255). Le tutorat de résilience, dans le cadre d'une résilience culturelle, doit donc tenir compte de certaines postures et de certains gestes à réfléchir et mettre en œuvre, afin de ne pas créer d'effets inversés qui, sous couvert d'une incompréhension mutuelle, détruiraient ou freineraient le sujet dans son développement. C'est pourquoi un enseignant est d'autant plus efficace qu'il sait réfléchir à la portée de ses actes et au pouvoir de l'influence éducative qu'il exerce, et qu'il sait dépasser et ajuster ceux-ci, surtout face à des élèves en souffrance.

Cette relation fut beaucoup analysée par le psychologue Carl Rogers, qui insistait sur la nécessité que l'enseignant établisse une relation de personne à personne, afin de faciliter le développement des capacités d'apprentissage autodéterminées du sujet (Rogers, 1971). Carl Rogers proposait une posture d'écoute et d'empathie, saupoudrée de sincérité de l'éducateur, afin de développer cette relation d'aide, nécessaire pour favoriser une amélioration des résultats scolaires. Cette posture empathique, vectrice d'émotions positives est encore plus nécessaire « *chez l'enfant en souffrance. Lorsque l'enfant vient d'un milieu affectueux et structurant, l'élément affectif est moins important, tandis que s'il vit dans un désert affectif, cela peut prendre une immense importance* » (Lecomte, 2010, p.265). C'est pourquoi, en lycée professionnel, nous la jugeons d'une grande importance au regard des profils de vulnérabilité et d'hébétude des élèves. La résilience à l'école semble aussi, à l'écoute de divers témoignages, d'une présence manifeste et d'une importance considérable face à des élèves vulnérables pour faciliter les apprentissages. Elle s'affiche au service de l'élève, mais aussi de l'institution dans l'accomplissement de ses missions, au travers des savoirs et de leur transmission didactisée, c'est-à-dire mise en œuvre de manière adaptée afin que les élèves en découvrent et en assimilent le sens.

Ainsi, ces enseignants deviennent tuteurs de résilience pour un élève blessé lorsqu'ils « *créent un événement signifiant qui prend valeur de repère* » (Cyrulnik, 2005, p.74). La valeur et le rôle de l'enseignant ne se limiteraient pas à la simple transmission de savoir : de dernier posséderait cette faculté liée à sa personne d'insuffler chez le sujet blessé une volonté de redonner du sens au monde, par l'investissement du champ scolaire, donc du

signe. Le processus d'investissement scolaire et social, chez les élèves préalablement entrés en processus de résilience, s'explique par la rage de comprendre, qui pousse à une intellectualisation, qui produit un effet de défense constructive. La question de l'authenticité dans une posture précise est donc ouverte, si l'on considère l'inscription du tutorat de résilience dans le cadre d'une mission professionnelle. Sur quelle base se référer ?

2.3-5. Le tutorat de résilience à l'école

L'émergence de la résilience scolaire chez un sujet résulte de la confrontation de quatre domaines : les éléments internes au sujet (capacités, particularités), le contexte externe à l'école, le contexte périfamilial (famille et ami(e)s de celui-ci), le contexte social (associatif, amical, culturel) et professionnel. C'est pourquoi il importe de comprendre l'environnement de l'élève, donc la construction de sa personnalité, en tenant compte des milieux micro, méso et macro environnementaux de ce dernier. Et dans cette analyse nommée écosystémique, il faut déceler les facteurs de risque dont il faut protéger le sujet, en instaurant des facteurs de protection qui puissent être implantables et efficaces dans une institution, dans un contexte et dans une posture précise de l'enseignant. Jacques Lecomte reprend dans son ouvrage les qualités que doivent acquérir les tuteurs de résilience à l'école. Ainsi, doivent-ils manifester de l'empathie et de l'affection, être patients, laisser la liberté à l'autre de parler ou de se taire, ne pas se décourager face aux échecs apparents, respecter le parcours de résilience d'autrui (précisément dans le cadre de la transformation de l'histoire traumatique), faciliter la construction de l'estime de soi, faciliter l'altruisme au sein du groupe, associer le lien et la loi dans la relation éducative, et éviter les gentilles phrases qui font mal, qui renvoient à des images d'échec ou du passé. (Lecomte, 2010, p.41). L'analyse de cette posture est celle relatée par des élèves résilients, ayant reconnu son bien-fondé dans leur propre expérience. Les programmes associés aux démarches de tutorat de résilience par les enseignants facilitant l'implantation du processus doivent s'inscrire sur le long terme, et associer une formation aux compétences sociales et de vie, en intégrant les modes de fonctionnement au sein des familles afin de ne pas les contrarier, les stigmatiser, mais les encourager. Cette analyse préalable doit être comprise comme un inventaire minutieux des facteurs ayant déterminé la construction préalable de l'élève. Enfin, l'enseignant doit porter une forte conviction

dans sa pratique et ses actions professionnelles, puisque comme le rappelle Boris Cyrulnik, « *les enseignants qui croient en la résilience ont un effet de résilience supérieur à ceux qui n’y croient pas. Même quand ils n’ont pas travaillé le concept, le simple fait d’en être convaincus construit une représentation intime qui s’exprime par des indices que l’enfant perçoit comme des informations massives, évidentes pour lui.* » (Cyrulnik, 2005, p.76).

2.3-6. Conclusion sur le tutorat de résilience

Le modèle de la résilience en pratique de tutorat dans l’éducation se construit sous la forme d’un protocole issu de la résilience culturelle. Culturelle au sens où elle permet, au travers des trois facteurs de Jacques Lecomte (lien, sens, loi), d’instaurer des pratiques et des contenus dans les catégories invariantes à travailler avec un sujet en souffrance, pour permettre l’émergence ou l’implémentation de la résilience. Ce travail passe par la médiatisation préalable des sujets avec leur environnement, dans le jeu avec les objets de la culture, permettant de se détacher des cadres préalables et de construire les catégories de la résilience culturelle. Richaud explique que « *Boris Cyrulnik fait également, sans le nommer ainsi, du médium malléable la condition nécessaire à la résilience. Le trauma pour prendre place dans le psychisme et ne plus être un persécuteur externe immaîtrisable, a besoin d’être raconté à un objet capable d’en saisir la réalité, l’affect et l’effroi paralysant. Si un autre ne prête pas son psychisme au récit, ne se fait pas suffisamment bon médium malléable, la vie a du mal à se reconstruire, voire n’y parvient pas* » (Richaud, 2014, p.50). Cependant, une pratique assistée de tutorat de résilience culturelle doit être également réfléchi au travers de ses limites, de l’état actuel de la recherche et des balises scientifiques du phénomène de résilience.

2.4. Limites de la résilience à l’école

2.4-1. La résilience n’est pas une recette

Serge Tisseron pose, dans son ouvrage, les balises des limites de la résilience en psychologie, précisément au niveau de la résilience assistée. Ainsi, il rappelle que celle-ci n'est pas une recette miraculeuse, qui comprendrait l'incorporation de différents facteurs pris sous forme d'ingrédients qui, mélangés, permettraient à la résilience d'advenir. La résilience, selon l'auteur, est « *une sorte de test de la personnalité* » (Tisseron, 2011, p.105). Le mot test doit être compris comme un protocole qui permettrait de tester une personnalité en cours de changement, au travers de facteurs mis à sa disposition, qui correspondraient à ses besoins propres et lui permettraient de construire sa résilience. Il complète par cette interrogation : « *Dis-moi de quelle résilience tu parles, je te dirai qui tu es* » (Tisseron, *op.cit*). En effet, il importe de ne pas confondre résilience et résistance, comprise comme un mécanisme qui ne traite pas les problèmes, mais les contourne par stratégie d'évitement, problèmes susceptibles de ressurgir à n'importe quel moment de vie. De même, il importe de ne pas confondre résilience et création de surhommes, afin de ne pas détourner le procédé de sa finalité vers un délire mystique. La résilience est un concept qui est actuellement réfléchi et appliqué expérimentalement en champ éducatif. Il doit être encadré et repensé régulièrement. De même, vouloir à tout prix véhiculer une idéologie du contrôle social sous prétexte de prévention sociale ne doit pas laisser penser que la résilience puisse être une réponse détournée de son analyse première. En effet, en champ scolaire, il est bon de s'associer au dépistage des troubles chez l'enfant et l'adolescent, afin de réduire les risques de violence sociale. De même, permettre à des sujets de bénéficier d'un soutien sous forme de prise en charge est une action pédagogique bienveillante et nécessaire, inscrite dans les pratiques rééducatives à l'école, mais ne peut être conduite qu'au travers de la professionnalisation des enseignants à ces conduites.

2.4-2. La résilience requiert une connaissance des mécanismes du processus

Les processus inscrits dans le cadre d'une démarche de tutorat, donc d'aide à l'adolescence en difficulté, requièrent une bonne connaissance des postures, des méthodes et des limites d'accompagnement, selon les préconisations de Rogers (1989). À ce stade des recherches conduites sur le tutorat de résilience, il serait risqué d'aller au-devant d'une résilience artificiellement développée ou faussement naïve, qui conduirait à provoquer une sorte d'anti-résilience. Les processus psychodynamiques étudiés sous un angle pédagogique comme réduction des facteurs de risque au travers de

l'implémentation de facteurs de protection et ciblés sous forme d'outils de pensée, ne corrigent pas les facteurs de risque familiaux, donc possèdent un caractère incomplet. Cependant, il est possible d'envisager que ces moments de résilience collective au travers de la procédure de la résilience culturelle, permettent la correction de nombreux facteurs de risque personnels à l'adolescence, permettant de compenser des ruptures environnementales. Il ne s'agit pas non plus de simplifier la résilience en la considérant comme une réponse à des critères de succès scolaire. Le succès scolaire n'est pas la preuve d'intégration ou de dépassement de la souffrance ou du traumatisme, ni même d'une scolarité réussie. De même qu'une scolarité peut être parfaitement réussie sans qu'elle s'exprime par des performances scolaires élevées. Dans son ouvrage, Bouteyre (2008) définit dans le chapitre sur la vulnérabilité dans la résilience scolaire comment l'idée que le tuteur de résilience peut être le fait d'un groupe qui permet, par de petits groupes de parole, de favoriser l'intégration et de parer à la solitude et aux facteurs de risque présents chez les étudiants, au travers du « *caractère collectif du tutorat de résilience (...) ici aisément mis en relief* » (Bouteyre, 2008, p.67). Le processus de résilience collectif est élaboré à partir d'un terreau discursif, qui permet de partager les angoisses, de combler des manques et de partager des expériences humaines et contextualisées dans lesquelles les acteurs s'engagent non pour partager des certitudes, mais pour réfléchir autour des doutes.

2.4-3. La résilience ne fonctionne qu'en cas d'engagement dans le processus

Le tutorat de résilience est un mécanisme. Il est fondé sur un mode de communication basé sur des critères relationnels immuables, comme la sincérité, la croyance dans le phénomène, la volonté de trouver des solutions, l'échange des expériences, la recherche de réponses, non pas évaluées au travers de leur caractère de vérité ou de fausseté, mais au travers de leur existence même. Elle ne peut, à l'heure actuelle, être un processus « miracle », salvateur de tous les problèmes rencontrés en lycée professionnel. De même, un individu, conduit dans une posture de tutorat à la résilience, peut-il développer un phénomène contraire, qui est celui d'une pseudo ou d'une contre-résilience (à savoir, se construire dans la négation des autres, pensant dépasser tout état de traumatisme en l'enfouissant ou en le contournant, et continuer à se développer avec des mécanismes qui ne lui permettront jamais de réellement donner de sens à son existence). Comme le rappelle justement Serge Tisseron, la pseudo-résilience a

également conduit des individus à se dépasser et à surmonter leurs traumatismes dans la haine de l'autre ou/et le mépris social. C'est pourquoi certaines marques des discours des adolescents portent des procédures d'affirmation de valeurs qui, examinées dans leur contenu, témoignent d'une fausse ou d'une anti-résilience. De même, nous touchons du doigt, dans l'examen de la posture de l'éducateur, ou des attentes des élèves envers un enseignant, dans notre champ conceptuel de conduite au tutorat de résilience, le tabou de l'affectivité à l'école. Comme le souligne Jacques Lecomte, au chapitre consacré au rôle des enseignants dans l'accompagnement au tutorat de résilience, « *le thème de l'affectivité est un sujet tabou dans l'Éducation nationale* ». L'auteur reprend alors les propos de Allen Larès, qui expose que « *ce déni de l'affectivité se comprend à la lumière de la peur qui l'origine : la peur des débordements de l'affectivité. Autant, cette peur est légitime, compréhensible, autant ses effets peuvent être destructeurs en ce sens que le déni de la part affective (tant dans l'acte d'apprendre que dans l'obéissance aux lois et règles) peut fermer la porte à la résilience* » (Lecomte, 2010, p.259). Jacques Lecomte ouvre donc les portes de la troisième limite de notre étude. En effet, sous cette impulsion, il convient de ne pas tomber dans la subjectivité ou l'affectivité, qui seraient les témoins de la gouverne des émotions, ou d'une gentillesse naïve ou tronquée. En revanche, l'épistémologie de cette recherche inclut la démarche de bienveillance, sans laquelle aucune compréhension de l'élève et de ses caractéristiques personnelles n'est possible, dans une volonté de former le citoyen de demain.

2.4-4. Conclusion des limites de la résilience

Le tutorat de résilience culturelle assistée dans les institutions et particulièrement à l'école, ne peut s'effectuer que dans le cadre d'une pratique pédagogique fléchée, identifiable pour les élèves, et réfléchi par l'enseignant. Celui-ci doit s'inscrire dans un contenu disciplinaire propre, apte à permettre la mise en œuvre de facteurs de protection forts. Le témoignage de résilients nous instruit que la pratique de la philosophie aide par les modalités de penser et les réponses qu'elle apporte aux événements de vie ou aux questions existentielles. Nous avons choisi, au travers d'un cadre conceptuel détaillé, de nous intéresser à la pratique de la philosophie et à la portée du discours philosophique comme situation d'objets du discours, objets porteurs de procédures conceptuelles en lien avec le phénomène de résilience. Il convient alors d'étudier en quoi cette discipline peut être ressource de résilience culturelle assistée.

3. PHILOSOPHIE ET RÉSILIENCE

« Mais si le vent de la pensée, que je vais éveiller en toi, te sort du sommeil et te rend parfaitement alerte et vivant, alors tu verras que tu n'as de que des embarras, et que ce que nous pouvons faire de mieux est de nous les partager » (Arendt, 1996)

Institutionnaliser une pratique de résilience collective sur une année scolaire avec des adolescents empêchés de penser, selon Serge Boimare (2014), revient à s'interroger sur une séance disciplinaire pourvoyeuse en elle-même de sens et de méthodes susceptibles d'implémenter le processus complet de résilience culturelle (lien, sens et loi pour favoriser la sortie de la honte). La discipline de la philosophie est en elle-même potentiellement pourvue de tous ces facteurs. Exercée en situation de dialogue communautaire, elle permet de créer du lien entre des adolescents isolés, dans une perspective de communauté de recherche, de donner du sens au monde, aux expériences de vie, tout en réintroduisant un cadre disciplinaire exigeant autour des valeurs de la loi. Cependant, comme le rappelle Marie Kerhom (2015), l'enseignement et la pratique de la philosophie sont absents des lycées professionnels, donc ne donnent pas de possibilité de moments d'ouverture de la parole abstraite et conceptualisée. Et pourtant, la philosophie peut faire l'objet d'une pratique implémentée, porteuse de facteurs de protection éducatifs importants, nécessaires en lycée professionnel envers des élèves dont les besoins dialogiques et discursifs se situent au niveau de la compréhension du monde et de la construction du sens.

3.1. Le discours philosophique

Le discours philosophique est un mode de communication particulier, inscrit dans un contexte selon une *praxis* précise contenant des effets interactifs attendus. Il est, par essence, un mode de communication exempt de *doxa* et de préjugé, donc un mode qui permet d'interagir avec le plus grand nombre, selon une éthique du questionnement propre à permettre l'émergence principale d'une communication véritable et continue. Le poète Hölderlin, au 19^e Siècle, dit que la « *philosophie est l'hôpital des âmes blessées* », en ce sens qu'elle permet d'apporter des réponses aux problèmes de l'âme, donc de ce qui relève de la psyché humaine et des questionnements existentiels de l'homme, que chacun s'applique au moment de crise de vie. Le travail du philosophe, dans cette optique, s'apparente à la construction d'une « *une chimère de soi* » (Cyrulnik, Mony & Elkaim, 2009), c'est-à-dire d'une capacité, apportée par les questions, les arguments et les conceptualisations dans les discussions, de développer des possibilités contingentes de construction identitaire, permettant de trouver des solutions aux crises existentielles. Au travers de la réécriture de soi et de l'identité narrative progressivement élaborée, le spectre de la résilience s'affiche sur un terrain propice dans la prise de position de

l'adolescent à dire « je », à se poser comme sujet pensant pour se définir ensuite dans le « nous » du groupe. Contrairement à la période comprise entre le 13^e siècle et le 20^e siècle, où la philosophie se centrait sur la réflexion théorique en délaissant ainsi son aspect pratique, les nouvelles formes d'activités philosophiques développées au milieu du 20^e siècle, suite à la déconstruction nietzschéenne, ont permis le retour à l'émergence de la pratique en situation, comme le prônait Socrate dans la Cité. Ainsi, la discussion à visée philosophique s'affiche-t-elle comme le retour à la philosophie première en situation d'interaction sociale, dans son utilité initiale, c'est-à-dire « *le soin de l'âme* », et peut être repensée actuellement au regard des nouveaux besoins sociétaux. Le philosophe Michel Tozzi définit ce nouveau mode interactif de la discussion philosophique dans la cité « *comme une forme d'entretien entre quelqu'un en demande (le consulté), qui s'est adressé à quelqu'un supposé philosophiquement compétent, et susceptible de prendre en compte cette demande (le consultant) pour que ce dernier l'aide à clarifier une question personnelle qui lui tient à cœur, ce qui nécessite un tiers quand on n'y parvient pas tout seul* » (Tozzi, 2009).

3.2. Philosophie et résilience

Boris Cyrulnik, neuropsychiatre et père français de la résilience, nous explique que « *nous sommes ensorcelés* » (Cyrulnik, 1995, 1997). Notre naissance et notre inscription dans le monde humain nous donnent accès à la parole, au langage et à son pouvoir affectif comme donnée moléculaire du pouvoir de soulager les hommes par l'expression orale des émotions. En mettant l'accent sur la puissance des relations affectives et humaines (au détriment de la psychologie individuelle), le neuropsychiatre développe une philosophie des affects qui permet l'émergence des signes du corps. La discussion à visée philosophique permet cette double inscription de cadre de référence libérateur des paroles et des affects au travers d'une démarche de réflexion collective porteuse de symbolisme et d'intersubjectivité. La philosophie apporte cette faculté de (re)penser et (ré)écrire sa propre histoire, car « *le travail narratif permet ce travail que les psychanalystes, les philosophes et tous ceux qui parviennent à s'engager dans le travail affectif de la parole (...) Quand les récits sont acceptés par l'environnement familial et culturel, la couture résiliente peut se faire solidement* » (Cyrulnik & Duval, 2006, p.20/21). Mais le traumatisme peut provoquer une impossibilité d'accéder à son propre récit, et de trouver les mots, faute de possibilité ou de disponibilité du cerveau et du

répertoire lexical. De même qu'il est difficile d'exprimer, il est difficile de trouver un entourage en mesure d'accueillir et d'étayer la construction du récit de soi. C'est pourquoi l'émergence d'un groupe culturel propre à accueillir les récits individuels au travers des grands récits collectifs (contes, mythes) peut passer par la DVP, lieu de construction de la parole plurielle et de l'échange de celle-ci. De plus « *l'engagement philosophique peut étayer l'enfant* » (Cyrulnik, 2004, p. 89), et permettre le passage par le remaniement de l'histoire du sujet, afin qu'il puisse « *en faire un acte philosophique* » (Cyrulnik, 2000, p. 193). La culture prise au sens de la création d'un groupe culturel garant de l'histoire, de sa mémoire collective et de sa préservation, afin d'en garantir la transmission au travers des grands mythes, forge ainsi le système de représentations et l'inscription d'un sujet dans une collectivité. En organisant des débats philosophiques, il y a émergence « *d'un rituel de confrontation des rituels qui organisent la reconnaissance réciproque de ceux-ci* » (Cyrulnik, 2000, p. 121). Ces débats ont pour but de libérer les échanges d'idées et d'élargir les pensées sur un mode d'échange groupal. Ces échanges discursifs centrés dans la pratique de la philosophie permettent l'accès au sens, et aux différentes formes de la pensée (Cyrulnik, 2005, p. 57.) De même, Jacques Lecomte, citant Alexandre Jollien, explique que « *la philosophie aide beaucoup, non par ses réponses, mais plutôt par sa méthode et son terrain d'investigation. Elle constitue une sorte de loupe pour lire les événements quotidiens, pour mieux comprendre les comportements humains et accepter la précarité de la condition humaine.* » (Lecomte, 2010, p.94). Philosophie et résilience portent cet objet commun de contenir des cadres d'ouverture de parole permettant l'émergence de la pensée individuelle au travers de la pensée collective, prise dans la conceptualisation philosophique sur les événements existentiels et les questions métaphysiques de l'humanité, en se dégageant des procédures psychologisantes.

3.3. Philosophie et catharsis

La philosophie comporte un aspect thérapeutique, en ce sens que « *lorsqu'on a été blessé, ou bien on se soumet à sa blessure, ou bien on est atteint de la rage de comprendre. (...) Et c'est là que les artistes ont un rôle social majeur à jouer, par les romans, les films, les pièces de théâtre, les DVD, les débats philosophiques- je place les*

philosophes parmi les artistes, cela ne va pas vous fâcher. Eux donc peuvent mettre en scène, en livres, quelque chose qui sensibilise les gens (...); c'est l'artiste qui aura mis l'éclairage sur un phénomène auparavant mal pensé » (Martin, Spire & Vincent, 2010, p. 101). La résilience est inscrite au cœur de la discipline de la philosophie et de sa pratique discursive, puisque nécessitant un processus de réécriture de l'histoire traumatique par le sujet, qui passe obligatoirement par la capacité de mentalisation et de symbolisation, au travers de l'échange ou de la rencontre avec un groupe suffisamment sécurisant pour permettre l'émergence de la parole. Ce même groupe dispense alors des facteurs de protection nécessaires aux adolescents, afin de les aider à sortir de leur état de honte ou d'hébétément pour reprendre un développement de type adaptatif à leur milieu scolaire, de type résilient. Cette résilience assistée par méthode philosophique en champ pédagogique rejoint les méthodes de remédiation pédagogique et cognitive, transversales à celles de Feuerstein, au travers de son concept « *d'éducabilité cognitive* » (Cardinet, 1995 ; Feuerstein, 2013), qui définit que les remédiations, à n'importe quel âge de la vie, peuvent sortir des apprenants de leur état antérieur et leur permettre d'acquérir des savoirs, autour de techniques mentales d'appropriation et de centration autour d'échanges sur les savoirs. En ce sens, éduquer à la cognition passe par des échanges discursifs autour d'objets culturels, tout en développant des compétences inscrites dans des cognitions, comme produits de raisonnement et de réflexion. La philosophie et sa pratique portent intrinsèquement ces modalités d'éducabilité, au travers des médiations cognitives qu'elle propose, de la mise à distances avec ses problématiques personnelles pour les rapporter au niveau du conceptuel.

3.4. Contenus philosophiques de la résilience

La résilience comme processus peut donc être assistée, comme nous l'indique l'ouvrage collectif dirigé par Serban Ionescu (2011). Assister la résilience consiste à mettre en place un protocole en faveur des élèves à besoins particuliers, qui puisse répondre aux besoins individuels, dans une mise en œuvre collective. La résilience, comme processus culturel assisté, doit tenir compte de l'actualité de la recherche sur la résilience, et précisément les processus psychodynamiques qui permettent ou empêchent celle-ci de s'implanter chez un sujet. Nous savons que les trois facteurs de la résilience culturelle selon Jacques Lecomte sont la LOI, le SENS et le LIEN. Michel Tousignant complète cette analyse en incorporant les trois facteurs scientifiquement isolés qui

empêchent un individu de résilier et qui sont : la honte, le non-sens et l'isolement. Il existe une caractéristique d'isolement, associée à la honte ressentie du fait qu'une histoire douloureuse puisse entraver, ou a préalablement entravé, une possible résilience. Ces événements non travaillés ont conduit au non-sens, qui rejoint les caractéristiques cognitives des élèves décrites dans l'ouvrage, à savoir l'hébétement ou l'hébéture intellectuelle. Le protocole de discussion à visée philosophique, instauré dans un processus de résilience assistée, doit s'inscrire dans un processus de résilience culturelle, donc se réfléchir au travers des quatre grands facteurs de la résilience, qui sont la création du lien au travers des échanges dialogiques et discursifs, de la loi comme garante des valeurs communes partageables par tous, et qui pose les limites des discours, du sens que les élèves créent au travers des contenus des interactions et de la remise en cause de leur pensée initiale ou préalable, pour accepter d'en construire de nouvelles plus adaptées, tout en permettant la sortie de l'état de honte, vecteur de mal-être et de réclusion scolaire, honte comprise comme le « *poison de l'âme* », selon Boris Cyrulnik (2010a). Les contenus philosophiques inscrits dans une philosophie de la résilience assistée, dispensant des facteurs de protection au travers des liens créés, de la sortie de l'isolement, du partage du sens, de médiations isolées et partagées, permettent de procéder à des modifications globales chez le sujet, dans une approche alors entendue comme cognitive, permettant la modification des comportements. En cela, la résilience contient dans ses contenus sémantiques et dans ses mécanismes psychologiques, des principes et des méthodes contenus dans la discipline de la philosophie, et permet les échanges sur des questions existentielles aptes à créer le sens des choses et de l'existence.

3.5. Croyances et raisons dans l'approche cognitivo-comportementaliste

Actuellement, l'approche cognitivo-comportementaliste est une des pistes d'exploration privilégiée pour comprendre et mettre en œuvre un processus de résilience à l'école (De Tychev, 2015). Cette approche regroupe l'analyse des pensées, des croyances et des comportements des sujets en souffrance, comme un élément de compréhension des situations individuelles pour conduire vers un dépassement. Ces situations s'interprètent par l'intermédiaire des pensées ou de représentations mentales, qui influent sur le comportement de l'adolescent, selon une représentation schématique depuis la situation, la cognition qui en est faite au niveau du traitement de l'information, des émotions qu'elles créent, jusqu'aux comportements qu'elles induisent. Le modèle

théorique « cognitivo-comportementaliste » comporte une possibilité de jouer avec les représentations et les croyances des adolescents, selon une approche de résilience culturelle assistée. En adoptant cette approche, l'accent est prioritairement posé sur « *la nécessité de développer l'apprentissage de mécanismes cognitifs de traitement des situations traumatiques rencontrées par le sujet d'une part, et des supports extérieurs de soutien social d'autre part* » (De Tychev, 2015, p.135). Les techniques pour faciliter l'émergence de ce processus se trouvent dans la constitution d'un lien d'attachement sécurisant, dans la nature du support identificatoire privilégié par le sujet en développement, susceptible de fonder sa sécurité et son identité. La qualité de ce modèle identificatoire permet la structuration d'une nouvelle identification venant supprimer ou atténuer l'impact des premières rencontres pathogènes. De plus, la prise en compte des ressources personnelles du sujet, comme son espace imaginaire et ses capacités de mentalisation, est indispensable à l'approche compréhensive du déploiement de la résilience selon un processus cognitif et comportemental, de type culturellement assisté. C'est pourquoi la discussion à visée philosophique de groupe à l'école semble un support vecteur de résilience, de par les facteurs interactifs positifs qu'elle instaure, dans la modalité de son exercice et de par la richesse de ses ressources comme destructrices de croyances ou de représentations préalablement inadaptées, qu'elle offre au groupe, selon une éthique discursive qui se distancie des jugements ou des apories des discussions, de type bavardage. La discussion à visée philosophique joue sur le cognitif, afin de produire des changements comportementaux qui fournissent des facteurs de protection et de rebond des anciennes pensées, selon les modalités de construction du processus de résilience. En cela, elle s'inscrit comme une méthode de remédiation globale que l'enseignant met en œuvre afin de faire travailler les pensées des élèves.

3.6. Philosophie et remédiation

Feuerstein est à l'origine d'une méthode dite de remédiation cognitive, en ce sens qu'elle permet à des adolescents déscolarisés, en échec face aux apprentissages, de renouer avec les mécanismes du pensé et de développer des cognitions, au travers d'une posture dialogique qui entraîne le sujet vers l'appropriation de ses capacités. Il a ainsi inventorié dix critères distincts et complémentaires pour tenir une posture d'agent de

médiation et est allé jusqu'à réfléchir sur des contenus pédagogiques et didactiques. (cf. Englander, *in* Cyrulnik & Pourtois, 2007). Le premier est la pose d'une intentionnalité, en vue de la modification cognitive de l'apprenant et de l'acceptation de la réciprocité, afin de l'inciter à participer au contrat éducatif. Le second est la transcendance, qui amène à dépasser les caractéristiques habituelles d'un apprentissage, pour en percevoir les possibilités. Ensuite vient la signification, nécessaire pour l'élève à qui l'on explique et fait rechercher le sens des contenus transmis. Quatrièmement, il convient de développer le sentiment de compétence, afin de provoquer la prise de conscience des capacités de réussite. Il est alors possible d'évaluer la régulation des comportements, en réduisant l'impulsivité et en développant la réflexion. Le sixième facteur est celui du partage, qui valorise la coopération et la socialisation, afin de faire prendre conscience (selon le septième critère), du respect de la différence individuelle et des particularités de chacun. Il sera alors possible de rechercher des buts, en aidant le sujet à choisir et à planifier ses objectifs, à s'inscrire dans un projet. Le neuvième critère engage les acteurs de la médiation à encourager les défis. Enfin, il conviendra à l'issue de la médiation de faire prendre conscience du changement, de sa capacité à changer, à progresser, à se développer. Cette posture de médiation pédagogique rejoint, selon Englander, la posture désormais plutôt présentée comme celle de tutorat à l'école. Cette posture pédagogique est inscrite dans un protocole de résilience assistée à l'école, dans les œuvres de la culture, qui peut se résumer sous le modèle mis en œuvre par Vanistendael et Lecomte (2000), qui est celui de la Casita. La représentation schématique et visuelle permet de définir comment, au sein d'une activité pédagogique centrée autour de l'activité philosophique, peut se mettre en œuvre un protocole de résilience assistée, globale et progressive. La pierre angulaire est l'acceptation de la personne, qui permet de construire la confiance en soi et l'estime de soi comme sujet capable. Au travers du groupe se crée le sens, qui est la condition essentielle de la résilience, selon les auteurs. La Casita représente schématiquement une maisonnette dont les pièces sont communicantes et entretiennent un réseau informel basé sur la sécurisation attendue des foyers. Les réseaux et l'acceptation de la personne constituent le fondement, les bases de la résilience, complétés par la quête du sens qui développe les qualités individuelles et extrinsèques, nourries des expériences anciennes et nouvelles contenues dans le grenier collectif. Le schéma de la Casita, métaphore de la vie intime des sujets de notre culture, se présente ainsi :

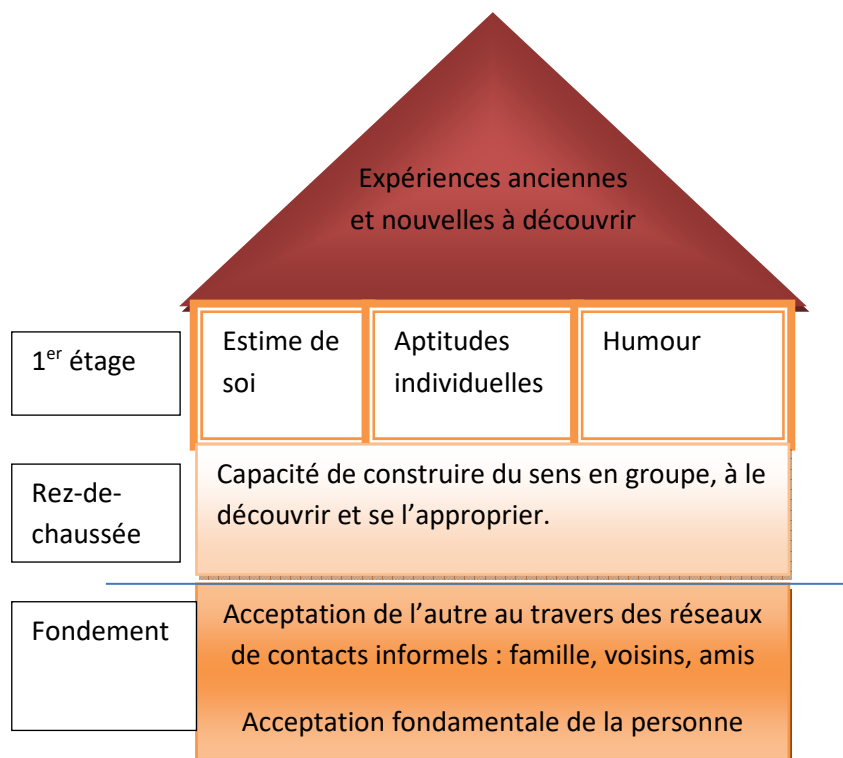


Figure 7 : modèle de la CASITA de Vanistendael et Lecomte (2000)

Ce modèle nous instruit de la mise en relation des expériences personnelles vers l'acceptation de l'autre, comme un va-et-vient en permanente construction. Il rend compte de la nécessité pour une culture d'intégrer ses membres sur le mode de la sécurisation des modèles familiaux, et offre la capacité à créer du sens commun, au travers des aptitudes individuelles, du développement de l'estime de soi et de l'humour, comme facteur de protection.

3.7. Conclusion de l'approche fonctionnaliste de la résilience à l'école

La pratique de la philosophie, en posture de médiation, favorise les apprentissages par processus de transfert des compétences cognitives et émotionnelles dans divers champs disciplinaires, en créant une identité commune autour d'une séance d'échanges et de partage de savoirs conceptuels et existentiels forts. Si l'objectif de la philosophie reste flou, il importe d'en exposer les objectifs pédagogiques afin d'en saisir la finalité. La philosophie avec des adolescents semble une méthode de restauration des acquis de l'apprentissage de la langue parlée, en lien avec la volonté d'en développer une maîtrise au travers d'un apprentissage du bien pensé. Ceci s'accompagne, au travers de la récupération des apprentissages altérés ou des acquis enfouis, de la restauration d'une meilleure image de soi, d'une responsabilité face à un groupe et un adulte. L'objectif vise

l'autonomisation du sujet pensant et sa conduite vers un processus d'individuation, depuis les processus primaires de la socialisation au travers du langage, vers une appropriation consciente. La philosophie permet, par un travail de tutorat et de discussion, de passer de l'approche structuraliste de la pensée de l'adolescent pour le conduire vers une appropriation fonctionnaliste. Philosophie et résilience sont imbriquées puisque l'accompagnement à la résilience est une démarche philosophique de dépassement, qui met le sujet blessé au travail. Il convient maintenant de détailler les différentes méthodes de DVP permettant, au travers de leurs caractéristiques respectives, de mettre en œuvre un protocole de résilience culturelle assistée.

4. LA DVP COMME SUPPORT DE MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE RÉSILIENCE

« La manifestation du vent de la pensée n'est pas la connaissance : c'est l'aptitude à discerner le bien du mal, le beau du laid. Et ceci peut bien prévenir des catastrophes, tout

au moins pour moi-même, dans les rares moments où les cartes sont sur la table.»
(Arendt, 1934, p.73)

4.1. État de l'art de la DVP

La discussion à visée philosophique (DVP) est une pratique novatrice auprès des enfants et des adolescents, bien qu'elle soit implantée en France depuis bientôt près d'une trentaine d'années. Le père de la discussion à visée philosophique, Matthew Lipman, avait élaboré ce dispositif afin de développer, chez les élèves, un processus d'investigation à caractère scientifique et philosophique des différents modes de pensée (Lipman, 2011). Philosophe lui-même, logicien, pédagogue, influencé par la pensée de John Dewey et de sa reconstruction en philosophie, donc du courant américain de la philosophie pragmatique, il a fondé sa pratique autour du développement de la raisonabilité chez l'enfant. Il entendait par raisonabilité la faculté de faire travailler sa raison au travers de la discussion à caractère philosophique, par le biais du développement de divers modes de pensée et de ses composants, comme la pensée créative, la pensée critique ou le jugement. En apprenant aux élèves, au travers de la philosophie, à définir les concepts, à classer les idées brutes de la conscience, à sérier, à déduire, à émettre des hypothèses et à les mettre en confrontation, Matthew Lipman invitait les élèves à chercher une vérité, à s'intéresser aux problématiques de recherche de cette dernière, et des méthodes à employer. Au travers de sa pratique avec les enfants, l'enseignement dispensé rejoint la volonté du philosophe de travailler l'adaptation à la pensée démocratique et citoyenne, comme promotion d'insertion de tous, puisque c'est en société que le jugement et le raisonnement sont indispensables (Lipman, 2011).

4.1-1. Un courant pragmatique

Le courant de pensée pragmatique issu de la philosophie de Dewey stipule que la vérité n'existe pas *a priori*, mais se construit progressivement, au fur et à mesure des échanges discursifs, avec un impact dans la compréhension du réel. La discussion à visée philosophique est aujourd'hui étudiée par une communauté internationale soucieuse de comprendre ce qu'il se joue au niveau des échanges dialogiques entre élèves quand s'échangent des modes de pensée (critiques, dialogiques, etc.), c'est-à-dire quand les cognitions se construisent lors des échanges entre les membres du groupe (Daniel, 2005 ;

Sasseville & Gagnon, 2012). Inspirée des courants pragmatiques et des courants constructivistes et socioconstructivistes, elle étudie comment le rapport aux savoirs passe par le travail sur le rapport aux idées, aux points de vue, qui ne sont pas évalués sur leur véracité, mais sur leur validité, c'est-à-dire sur la manière dont elles font agir les interlocuteurs. Ces rapports aux idées et aux déplacements modifieraient le rapport épistémique des élèves aux choses, aux savoirs et aux disciplines (Gagnon, 2011b). C'est pourquoi la pragmatique du langage, qui est un courant qui s'intéresse au fait que tout énoncé est porteur d'intentions, comme mode d'action sur soi et sur autrui, importe pour comprendre comment les élèves construisent collectivement les rapports au monde et au groupe. L'étude des énonciations se soustrait à l'étude de la signification du discours, au travers de l'analyse de l'argumentation et des présupposés implicites qui permettent de construire le sens du discours. La pragmatique permet de comprendre comment utiliser le langage, qui ne consiste pas seulement à dire, mais plus à agir et faire agir. En ce sens, communiquer consiste moins à transmettre une information qu'à faire aboutir une intention, mobilisant des compétences alors différentes, et une intentionnalité précise. Le courant pragmatique complexifie l'idée que le discours reflète le monde, les pensées individuelles, puisque sa conception se situe dans l'analyse que les mots ne possèdent un sens que dans l'approche langagière, où le présupposé, l'implicite et le poids du contexte confèrent à tout discours plusieurs niveaux de signification. Le recours au courant pragmatique dans l'analyse des discussions à visée philosophique est particulièrement intéressant dans l'interaction à l'oral en situation scolaire, afin de comprendre les mécanismes et les effets des discussions entre élèves. Ces analyses passent par l'étude de corpus scolaires retranscrits en situation de discussions situées.

4.1-2. Un courant issu des travaux sur la pensée complexe

La nature philosophique de la démarche de recherche en DVP suppose d'ancrer l'investigation dans la complexité puisque, comme l'explique Morin (2014), la pensée complexe permet d'explorer un problème dans une variété de ses dimensions, selon diverses orientations. Du fait des articulations et des déplacements, il se dégage des idées et des liens spontanés dans les discours des élèves qu'il convient de relier en mettant en lumière leurs relations ainsi que leurs changements tout au long du parcours de discussion. L'actualité de la recherche en pragmatique (Saint-Dizier De Almeida, 2016) propose un cadre théorique et méthodologique pour décrire ce qui arrive pendant une

activité complexe ayant lieu dans, et par des interactions du discours. Il expose son applicabilité en utilisant l'exemple des DVP, et y décrit comment la communication permet d'avoir accès à l'activité, selon des commandes, des processus de soutien de l'activité initialement abordée, donc construite par les membres du groupe. Ce paradigme de la pensée complexe et du courant pragmatique prête de la cohérence au cadre multiple. Il assure la compatibilité des théories et permet différentes analyses afin de croiser les résultats obtenus. Le choix du constructivisme et du paradigme interactionniste semble ainsi essentiel pour analyser ce qu'il se joue dans les processus de pensées multiples au cours des interactions discursives en philosophie. L'approche séquentielle du discours permet de mettre en évidence les interactions et les processus de co-construction du discours, capables de caractériser l'activité étudiée. L'étude démontre comment le raisonnement collectif est le produit d'un exercice collectif contextualisé. Il est associé à un thème et à un référent partagé, dégagé du débat philosophique situé, mais avec un exercice qui autorise le raisonnement collectif de manière logique et créative. Le cadre méthodologique permet à l'activité d'être approchée et centrée sur les dimensions de la communication fonctionnelle. Les travaux issus de cet article permettent de s'approcher au niveau local des productions dans leur dimension discursive afin de mettre en lumière comment se manifestent des événements du discours auxquels on peut linguistiquement assigner un but pragmatique. La pensée complexe et son application à la pragmatique du langage sont visées pour identifier les ressources exploitées par les protagonistes, et discernent dans quelle mesure le discours est coconstruit (dans une approche dialogique du discours centré sur des chaînes conversationnelles), dans un cadre exclusivement centré sur la dimension cognitive de l'activité.

4.1-3. Un courant issu des travaux sur les raisonnements collectifs

La philosophie pour Lipman (1995) « *s'intéresse aux problèmes généraux de définition, de classification, de déduction, de vérité et de signification, et non à ces problèmes tels qu'ils se manifestent dans des disciplines particulières comme l'histoire, la psychologie ou la physique* ». En ce sens, la DVP doit s'intéresser à la justesse, à la précision du raisonnement dans le discours philosophique. La co-construction des discours centrée sur la dimension cognitive de l'activité suppose l'étude des raisonnements collectifs en situation d'interactions en groupe. La question sous-jacente à l'étude des DVP et aux corpus, qui intéresse les spécialistes linguistes et les psychologues

du langage, est de savoir, sous un angle pluridisciplinaire, comment les interactions sont connectées entre elles, comment et quelles productions sont les prémisses des interventions de chaque locuteur et comment les activités de discussion collectives structurent les interventions, dans une dimension cognitive, mais également interlocutoire. Citant différents auteurs depuis les paradigmes constructivistes (Mead, 1934) jusqu'au modèle ethnométhodologique, il convient de considérer que la performance d'une activité dépend des ressources cognitives, mais également que d'autres facteurs influencent les contenus des discussions. En étayant les recherches sur les théories issues de la communication, comme la théorie de l'action de Roulet (1985) et la théorie dialogique de Trognon et Brassac (1992), les actuels chercheurs en pragmatique du discours dans les DVP tentent de créer un nouveau courant théorique et paradigmatique de travail, qui se situe dans la dimension interactionniste de l'activité dans les DVP, mais qui peut également s'étendre à d'autres discussions. L'étude citée préalablement (Saint-Dizier De Almeida & al., 2016) identifie les types de communication particulièrement déployés lors des discussions en situation de production de raisonnements collectifs, et comment ces productions sont distribuées dans la classe et entre les élèves. Elle est donc basée sur le présupposé que la conversation possède une organisation et une architecture avec des composants et que ces composants, dans la dimension interactive, font que la discussion est une exploitation, qui possède une phase d'ouverture, des séquences décomposées en sous-unités, et des échanges (composant le plus petite unité du dialogique, mais également des interventions qui sont de larges unités monologiques).

4.1-4.L'étude de activités collectives de raisonnement

Les activités de raisonnements collectifs en DVP sont étudiées au niveau des différentes formes linguistiques, sémantiques, cognitives qu'elles sont susceptibles de revêtir. La recherche en pragmatique étudie les activités collectives qui prennent forme dans les interlocutions orales. Elle propose un cadre théorique et méthodologique basé sur une approche pluraliste, concertée à des activités qui ont lieu dans et par les interactions du discours. Le cadre possède une portée générale s'appliquant à n'importe quelle activité collective prenant forme par des interactions de langue. Elle contribue à une compréhension plus complète de la dynamique de l'activité et l'apparition du phénomène observé. Le cadre possède un paradigme constructiviste et un paradigme interactionniste.

Il permet une approche de différentes dimensions : communicationnelle, fonctionnelle, discursive et interlocutoire. Les théories, les modèles, les concepts actuellement sollicités dans l'analyse des activités de raisonnement collectif s'inscrivent dans les interactions des discours (travail de classe, réunions, groupes de discussion). Le but de ce cadre est de décrire ce type d'activité dans toute sa complexité et selon des points de vue différents. La description est basée seulement sur l'étude d'une transcription d'énonciations produites pendant l'activité. Elle doit fournir un cadre conceptuel et méthodologique qui permettra à l'activité d'être considérée d'angles différents. Ces aides de travail préliminaires fournissent des réponses aux questions comme : « *Comment et dans quelle mesure des énonciations individuelles contribuent à une construction collective ? Comment les productions de discours sont-elles connectées ? Comment les productions sont-elles distribuées parmi les interactants ?* » (Saint-Dizier De Almeida, 2016). Pour cela, l'école française de linguistique, qui étudie principalement comment l'expression orale, les discours entre agents locuteurs et énonciateurs, produisent de l'intersubjectivité, s'intéresse aux activités collectives et cognitives des élèves en situation, nécessitant la constitution d'un corpus scolaire important, comme l'effectue la banque de données *Philosophèmes*, qui résulte de quinze années de recherche appliquée à l'éducation, et qui met à disposition plusieurs types de corpus : oraux, multimodaux ou écrits, tous recueillis en contexte scolaire ordinaire et disponibles sur le site : <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/>

4.1-5. Un courant qui travaille sur les corpus scolaires en situation

Le courant de la pragmatique des discours travaille les corpus scolaires en situation. Inspiré de l'école française d'analyse qui, dans les années 90, montre comment la dynamique de l'expression orale développe de l'intersubjectivité entre les locuteurs, selon la théorie de l'argumentation, ces recherches rejoignent la dimension interlocutoire de l'analyse du discours, qui étudie la construction collective des énoncés du support. L'analyse interlocutoire et l'analyse hiérarchique des conversations montrent comment les énoncés sont structurés et comment ils contribuent à la construction collective en expliquant les enchaînements conversationnels dans les énoncés. L'analyse des corpus recueillis en situation consiste à étudier la relation entre les traces de production pour répondre aux ordres, et déterminer si les réponses sont satisfaites ou non, en rapport à l'énoncé initial. Notre recherche s'intéresse et contribue à enrichir cette banque de

données, et permettre à des chercheurs associés de travailler un matériau en situation. L'état actuel du corpus philosophèmes correspond à plusieurs vagues de recueil de données, s'étalant sur quatre années scolaires et se destine à impulser un espace réservé aux corpus scolaires qui se veut représentatifs de la totalité de la scolarité d'un élève en France (Gunnarson-Largy et Auriac-Slusarczyk, 2013, p.34).

Dans les recherches récentes en analyse de corpus des DVP, les mots extraits sont utilisés référentiellement ou partagés pour illustrer l'idée ou la base conceptuelle pour le raisonnement, puisque le raisonnement collectif est construit autour d'un concept de manière collective. La période discursive nous montre que la longueur s'étend le temps durant lequel le référent spécifique de la discussion est collectivement construit. En ce sens, nous savons actuellement que les discussions en situations contextualisées se situent sur plusieurs ordres fonctionnels décisifs, qui se trouvent au cœur du déploiement de la pensée. Travail de raisonnement et de pensée est au cœur des recherches scientifiques sur les corpus retranscrits des activités de situation de travail à l'oral en contexte. Cette avancée permet un travail scientifique pertinent, multimodal, pluridisciplinaire, et pérenne.

4.1-6. Conclusion

Matthew Lipman est le premier à avoir pratiqué, décrit, formalisé et justifié la DVP aux États-Unis comme modalité d'apprentissage du philosophe avec les enfants. En se situant dans le courant philosophique américain du « *critical thinking* », il pense qu'elle est une voie pour ce qu'il nomme « *la pensée d'excellence, articulant la pensée critique et la pensée créative, auquel il ajoutera ultérieurement la pensée attentionnée ou responsable* » (Tozzi, 2007, p.17), pour dériver sur la méthode de Dewey et instaurer une communauté de recherche, afin de donner à l'apprentissage une visée d'insertion démocratique. Cette pratique, initialement étudiée au travers de sa méthode et des résultats en situation, est aujourd'hui rattachée à l'analyse des discours, dans une perspective de compréhension de la construction des discours eux-mêmes, et de la pensée des discutants. La discussion à visée philosophique avec des enfants et des adolescents est alors un support constitutif de ressources importantes pour l'étude des interactions en situation en contexte scolaire, permettant de travailler ce que Michel Tozzi (2007) nomme « *la valeur de la forme discussionnelle* ». Sur le versant du fondement, de la légitimité de la forme de la discussion à l'école, qui suscite des débats et des critiques, il

convient de préciser que les innovateurs mêmes dans la pratique de la DVP exposent des arguments contradictoires sur l'application systématique de l'oral dans les classes (méthode encore jugée superficielle, voire dangereuse). Cependant, l'oral en situation est au cœur des programmes et des pratiques scolaires, ainsi que des évaluations certificatives et formatives. C'est pourquoi il importe de dépasser le débat afin d'examiner comment ces oraux, inscrits dans les programmes, se mettent en œuvre en classe, au cœur des pratiques disciplinaires ou médiatrices de la scolarité des élèves, comme l'effectuait Matthew Lipman.

4.2. Le protocole de Matthew Lipman

4.2-1. Présentation

L'objectif poursuivi par Matthew Lipman dans la période des années 70 aux États-Unis, rejoint celle du constat politique de l'école face à l'accueil d'un nouveau public. Il s'est inspiré des méthodes actives de John Dewey, nécessaires à la mise en activité d'élèves arrivant de confluent différents. Lipman a réfuté l'idée de l'enseignement traditionnel et du mode de transmission direct du savoir, en ce sens où l'on entend l'instruction comme la possession d'informations, au travers du processus d'apprentissage. L'auteur entend cette priorité de transmission comme « *plus acceptable* », du fait de la rapidité du savoir et de son caractère obsolète. L'auteur définit une personne aujourd'hui conforme comme « *raisonnable et sensée* » (Leleux, 2008, p.12), comme éduquée au raisonnement et au jugement. Il expose que sans la philosophie dans l'éducation, la formation cognitive est vouée à l'échec, tout en nuanciant le fait que la présence de la philosophie dans l'enseignement n'assure pas la réussite de la formation cognitive, philosophie prise au sens académique et traditionnel dans sa forme d'enseignement. Matthew Lipman prend appui, pour expliquer sa méthode et la nécessité de son implémentation à l'école, sur des supposés politiques et sociaux, face aux différents constats sociétaux. La DVP est en ce sens un support éducatif et rééducatif face à des problématiques (en champ éducatif et d'enseignement) inscrites dans le contexte social élargi d'une culture qui la porte, face au pluralisme.

La mise en œuvre de la pratique de la DVP est une *praxis* au service de la mise en marche d'une fonction essentielle : celle du développement de différentes pensées chez les

élèves. Le savoir ne s'y impose plus comme une réalité objective, mais est construit par le sujet, en fonction de son désir. Les interactions y sont nécessaires et reconnues comme productions sociales, émergentes au sein d'une communauté de recherche. En cela, la pratique de la DVP est un espace de création de liens, d'où émergent des compétences que les continuateurs de Lipman n'ont cessé d'étudier.

4.2-2. Méthode

Matthew Lipman (1923-2010) a construit un matériel pédagogique composé de sept romans philosophiques et de sept guides pédagogiques à destination des enseignants pour des élèves âgés de 5 à 18 ans (Elfie, Kio et Augustine, Pixie, Harry, Lisa, Suki, Marc), après avoir constaté que ses étudiants avaient peu de compétences en logique argumentative et semblaient avoir perdu toute curiosité intellectuelle. Il crée en 1974 un Institut de Développement de la Philosophie pour Enfants qui va former de nombreux praticiens aux quatre coins du globe, mais aussi des formateurs et des chercheurs. Des traductions de ses romans conduisent à la création, en 1985, d'un conseil international de la philosophie pour enfants avec un colloque international annuel. Au travers de la méthode de Lipman, il s'agit de développer chez chacun la pensée critique, et d'identifier les outils permettant à la discussion de progresser et à la pensée de se construire. Depuis un support, les participants sont invités à rédiger des questions. L'une d'entre elles est ensuite choisie pour être le point de départ de la discussion. Lorsque celle-ci s'engage, chacun est invité à exprimer son point de vue sur la question. La volonté de Lipman fut de produire des exemples et des contre-exemples pour illustrer et vérifier les hypothèses des élèves, de travailler en lien et d'éviter les incohérences dans les critères couramment utilisés pour donner des définitions et nommer les choses. Cette méthode fournit les trois solides appuis pour développer une culture de la question, de produire des supports écrits adaptés aux élèves ou au public en situation de discussion, et de faire émerger différentes modalités de penser conduisant vers l'apprentissage du raisonnement dans une visée holistique, c'est-à-dire élargie à tous les champs de compétences, y compris ceux extérieurs à l'école.

4.2-3. Les travaux dans la continuité

Depuis le début des années 70, la méthode de Lipman, initialement instaurée à la Montclair State University, est implantée dans cinquante pays, et son matériel est traduit en vingt langues. En France, les travaux sur la DVP et sa pratique en champ scolaire s'inscrivent dans la logique constructiviste de la pragmatique initialement pensée et développée par le philosophe John Dewey. Cependant, elle rejoint les objectifs de la formation de la pensée démocratique et philosophique, en ce sens « *qu'elle porte les fondements du protocole discursif apte à s'inscrire dans une pensée humaniste et constructiviste* » (Daniel, in Leleux, 2008). Mis en œuvre par Michel Tozzi, le courant des discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP) permet d'articuler l'apprentissage du philosophe avec l'apprentissage du débat démocratique. Cette approche sociale et éducative permet ainsi de prétendre à une double perspective de formation, dont l'objectif reste l'apprentissage du penser par soi-même. Inspirée de la pédagogie coopérative et institutionnelle, ce cadre est nommé à visée démocratique puisque porteur des modalités de mise en œuvre de l'exercice du discours et des débats dans la vie citoyenne. La rigueur de la philosophie dans son champ d'exercices permet la mise en œuvre d'exigences intellectuelles fortes, au travers de l'animation de l'enseignant ou de l'adulte. La coopération, l'entraide mutuelle entre les participants et la confrontation sociocognitive sont au cœur de ces dispositifs. Ces cadres de discussion permettent la construction de certaines modalités de penser et la création de liens. Afin de parvenir à l'adaptation de ce courant, au cœur de la demande sociale, différentes méthodes se sont côtoyées en France, toutes dans une recherche de réponses aux améliorations scolaires apportées par la DVP, en contexte précis.

4.3. Les courants de la DVP en France

Jean Charles Pettier, dans les années 2000, a introduit le premier des pratiques philosophiques en ateliers, en classe de SEGPA de collège, avec des élèves en difficulté scolaire et sociale. Inspiré des travaux de Matthew Lipman, il a produit une méthode novatrice afin de conduire efficacement son groupe-classe, avec l'usage du tableau et le

guidage du maître pour contenir la forme spontanée des échanges des élèves. Il est l'auteur de l'expression « *discussion à visée philosophique* », selon la logique sémantique de la responsabilité du maître, celle-ci étant d'assurer la visée philosophique des échanges. Sa méthode permet de « *clarifier en quoi une pratique scolaire d'activités à visée philosophique devrait se situer au cœur du projet scolaire pour tous les élèves, dans une démocratie républicaine* » (Pettier in Tozzi & Chirouter, 2012, p.11). En effet, l'enjeu de la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école est d'éduquer progressivement à l'abstrait, au complexe, aux problématiques, pour permettre, à terme, d'exercer ce que l'on pourrait nommer une « *citoyenneté philosophique* », c'est-à-dire « *favoriser l'exercice de la liberté intellectuelle chez tous les individus, pour permettre à un modèle politique démocratique de s'ancrer dans chaque État* » (Tozzi, 2012). La volonté du pédagogue fut initialement de créer des espaces d'échange avec des élèves en grande difficulté scolaire et sociale afin de développer des espaces de vie commune où le déploiement d'activités discursives de groupe conduit vers l'appropriation de la vie démocratique. Ce vers quoi tend le philosophe Michel Tozzi.

4.3-1. Le courant dit « *démocratico-philosophique* » de Michel Tozzi

Le philosophe Michel Tozzi travaille sur les méthodes d'enseignement et de mise en œuvre de la discussion à visée philosophique selon une *praxis* définie au cœur d'une didactique philosophique forte. Sa procédure est proche de celle de Lipman, dans ce sens où les visées essentielles de ces deux méthodes sont celles du développement d'une pensée exigeante, de haut niveau, pour des élèves auxquels les stades opératoires de développement des processus mentaux ne permettraient pas l'accès. Afin alors de rendre sa méthode intelligible et inscrite dans un cadre didactique normé, qui autorise l'accès au travail avec sa propre pensée et sa réversibilité, Michel Tozzi a développé une matrice didactique autour de trois pôles interdépendants qui sont « *problématiser-argumenter-conceptualiser* » (Tozzi, 2004). Ce dispositif PAC se distingue par le fait qu'il est un « *dispositif démocratique structuré répartissant des fonctions précises entre les élèves avec des exigences intellectuelles à visée philosophique* » (Bianci, 2005, in Tozzi, 2009). En effet, selon Michel Tozzi, bien que le choix de la question à traiter soit nécessairement contextualisé et réponde aux besoins constatés chez les élèves issus d'un groupe classe, il s'agit surtout de considérer le rôle accordé aux élèves, donc de les inscrire au cœur d'un système destiné à former le citoyen de demain. Nous entendons avec l'auteur la définition

du citoyen comme un être subjectivant et pensant sa place inscrite au cœur d'un collectif, capable de comprendre et d'agir sur le réel en place et son devenir en construction, au cœur de la communauté dans laquelle il s'inscrit. C'est pourquoi, parmi le groupe classe, il désigne et attribue des fonctions responsabilisantes aux élèves, sous les dénominations de « *président-reformulateur-synthétiseur* ». Le reste de la classe forme l'ensemble des discutants, mais il peut y avoir des observateurs. Une séquence de philosophie pour enfant peut donc se baser sur différents matériels tels qu'un texte, une image, un film, etc., et se divise en trois temps. Le premier correspond à la phase de problématisation. Suite à la question posée, les élèves mettent des mots sur un problème et se questionnent sur celui-ci. Puis vient l'étape de la phase de conceptualisation, durant laquelle ils tentent de définir une notion en élaborant des distinctions conceptuelles pour préciser le sujet de réflexion. Le dernier stade consiste à ce que les élèves argumentent leur choix de manière rationnelle tout en utilisant le marqueur de causalité « *parce que* ». Ce modèle ressemble à celui de Lipman, dans sa forme et son contenu. La seule différence constatée se situe au niveau du cadrage du groupe-classe, selon une didactique forte de la gestion de la parole et des affects. En effet, l'impulsivité est canalisée par l'attente du don d'ouverture à la parole, avant la soumission des idées au groupe. Ce jeu d'attente est important pour élaborer mentalement l'idée et sa verbalisation qui s'imposent à l'élève, et lui permettre d'apprendre à différer ses propos en les soumettant, non plus sous le mode de la pulsion, mais sous la forme d'un acte cognitif engagé. Le déroulement des séances de DVP est matérialisé au travers de ce schéma en boucle.

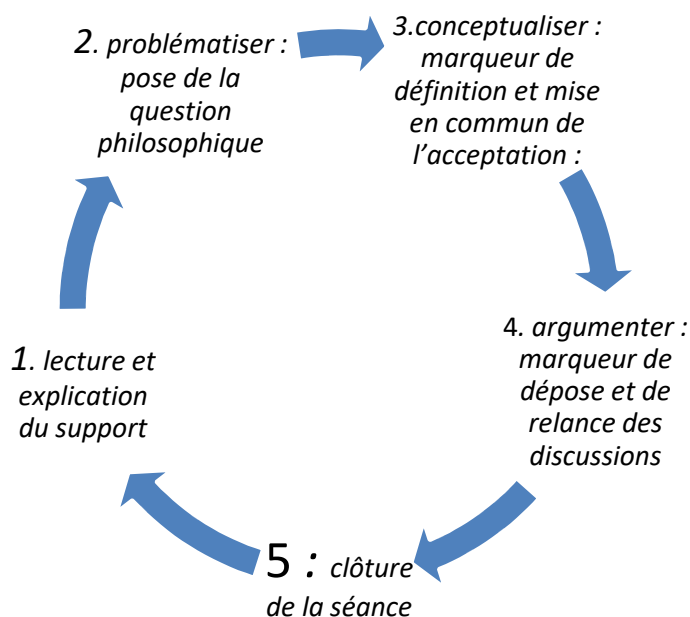


Figure 8 : schéma de la mise en œuvre de la didactique de Michel Tozzi.

Ces approches sont centrées sur le déploiement de l'activité et de la contenance du groupe-classe dans une *praxis* de formation du citoyen. Dans le cadre de la formation de la personnalité, différents praticiens de la DVP prennent appui sur la méthode et son protocole pour orienter les échanges dans une visée thérapeutique. La DVP peut alors être une aide et un support à la construction identitaire de l'enfant ou l'adolescent.

4.3-2. Le courant Lévine

Jacques Lévine, psychologue développementaliste, a mis au point une méthode de discussion à visée philosophique en France, qui permet, au cœur d'un collectif groupe, de travailler différentes compétences psychosociales. Contrairement à Lipman, il est d'avis qu'un enfant peut philosopher sans passer par le débat et que toutes les étapes, allant de la problématisation à la conceptualisation, viennent dans un deuxième temps (Lévine & Moll, 2004). La procédure de Lévine est divisée en quatre points : elle met en œuvre un « avant-propos » sur le sens du terme philosophie : l'énoncé d'un thème, l'énoncé que la séance durera dix minutes, l'annonce que l'enseignant n'interviendra pas ou *a minima* durant ce temps. Concernant le premier point, Lévine cherche à faire comprendre le terme aux élèves, en définissant que la relation au monde d'un individu peut se faire de trois manières différentes : par le rapport à soi-même comme un « petit-tout », par le rapport aux groupes d'appartenance (famille, école, professions..) comme un « moyen-tout » et par l'inscription dans l'univers pris dans sa totalité. Au travers de thèmes universels, les élèves, au cours des dix premières minutes, se délèguent un bâton de parole et discutent entre eux, en passant par différents stades au cours de ce moment philosophique. Dans un premier temps, ils entrent dans le monde du *cogito* en pensant par eux-mêmes. Ensuite, ils se vivent comme « interlocuteur valable » pour ce qui concerne son droit à penser, en faisant « *une expérience d'un nouveau vécu de la vie groupale scolaire, celle du groupe cogitant et de l'interpénétration de la pensée personnelle et de la pensée collective* ». La troisième étape est celle de la découverte que « *sa parole se double d'un travail invisible de la pensée, le langage oral interne* », dont la conscientisation est un important facteur d'enrichissement de l'image de soi » (Lévine, 2007). L'ultime stade de l'atelier est lorsque celui-ci devient lieu de la découverte de la complexité de la pensée, de ses ouvertures et de ses limites. Lévine met en marche une recherche en direction de concepts

explicatifs et unifiants. Sur le rôle de l'enseignant, l'auteur met en avant que celui-ci doit s'effacer de plus en plus lors de cette discussion. « *Le sens du silence de l'enseignant y est discuté en tant que signe de confiance dans la capacité de l'enfant d'avoir, autant que tout autre, une opinion réfléchie sur les choses du monde* » (Lévine, 2007). Ce modèle travaille toutes les conditions et les possibilités de l'enfant. En tant que pratique à visée psychothérapeutique, la discussion à visée philosophique, selon Jacques Lévine, permet la restauration de l'idéal du moi de l'élève, là où siégeait l'emprise du soi, en lien avec les conséquences négatives des facteurs de risque entravant le développement.

4.3-3. La méthode Lalanne

Le modèle développé par Anne Lalanne se distingue de celui de Jacques Lévine par la place importante qu'il accorde à l'autre, et la volonté de faire en sorte que les élèves progressent dans leur pensée. Cette méthode procède plutôt à un « *entretien philosophique de groupe* » (Tozzi, 2001). L'enseignant est, dans ce cas présent, l'animateur du groupe. Il guide les élèves, reformule et structure les idées qu'ils énoncent. L'enseignant, bien que membre du groupe, fait tout de même attention à ne pas amener son point de vue, mais il construit pour le groupe, en s'appuyant essentiellement sur les apports des élèves, en tentant de les amener vers « *une progression collective de la pensée* ». Il prépare ses séances en anticipant ce qu'ils pourraient dire (Tozzi, 2001). Puis, il construit la discussion en posant des questions ouvertes, afin de conduire toujours plus loin dans la réflexion. Concernant les compétences philosophiques, l'attitude de l'enseignant, selon Lalanne, reprend l'attitude socratique de la maïeutique qui consiste, dans l'échange, à ce que celui qui questionne permette à l'enfant de trouver ses propres réponses. Cette méthode, à l'inverse de celle de Jacques Lévine, se différencie par la place et le rôle accordés à l'enseignant, qui se positionne dans la guidance et l'organisation de la structuration des discours du groupe classe. Si les objectifs et les finalités divergent, elle assure le degré de philosophicité aux échanges et assure un cadre sécurisant et disciplinaire pour des élèves dont l'émancipation n'est pas réalisée, au travers d'un guidage important sur le mode de la sécurisation.

4.3-4. La méthode Delsol

Cette méthode, dite coopérative selon l'auteur, est le résultat d'une longue série d'adaptations en ce qui concerne les discussions à visée philosophiques à l'école. Dans ses nouvelles adaptations, il repense l'espace ergonomique de la classe, et l'organise de telle sorte que les élèves puissent discuter sérieusement d'un thème lié à la philosophie. La discussion philosophique est animée sous forme démocratique, dite « *d'habitus démocratique* » (Tozzi, 2001). Le modèle Delsol se déroule dans cette perspective à l'aide de « *l'exercice de fonctions diversifiées rotatives d'un groupe* » (Tozzi, 2001). Premièrement, une partie des élèves de la classe se regroupe en cercle et discute d'une question philosophique. Cette discussion démocratique est animée par un président de séance qui a un rôle d'organisateur par rapport au groupe. Ce dernier distribue la parole à ses camarades qui discutent. Lors de débordements, il peut rappeler les règles de la discussion. Pour aider à l'émergence du dialogue et pour aider à garder le fil conducteur, des élèves nommés « reformulateurs » sont chargés de reformuler deux à trois fois durant la discussion ce qui a été dit. Afin de venir en aide aux reformulateurs, d'autres, nommés « synthétiseurs » interviennent pour résumer les idées émises. Pour réduire le nombre de discutants, il est possible de nommer des observateurs. Dans ce dispositif, l'enseignant tient un rôle d'animateur, qui observe et peut enrichir la discussion des élèves. Les discutants s'engagent, dans ce cas, dans une recherche à propos d'un sujet. Cette façon de faire de la philosophie se rattache à l'idée de ce que Lipman nomme « *une communauté de recherche* ». De la sorte, elle s'inspire aussi de la thèse de Tozzi selon laquelle les élèves doivent être conduits à penser par eux-mêmes en essayant de conceptualiser, de problématiser et d'argumenter.

4.3-5. La communauté de recherche

Afin de comprendre l'importance donnée au groupe lors des DVP, nous nous sommes inspirés des travaux issus de la communauté de recherche, initiée par le philosophe Michel Sasseville et complétée des apports du philosophe Matthieu Gagnon, au Québec et au Canada. Grâce au registre conceptuel complet, il est possible de définir comment un groupe-classe peut créer, au travers de leurs différences, des échanges de pensées et d'opinions divergentes, inscrits dans une communauté de recherche efficace. Cette dernière définition explique le rôle du groupe comme moteur de recherche en et par lui-même. La communauté de recherche est très importante en philosophie avec des adolescents, puisque, comme l'explique John Dewey, « *[elle] est caractérisée de manière*

idéale par une recherche interactive, collaborante, exploratoire, sans entrave et une communication libre, libre de toute interférence » (Dewey, in Lipman, 2011, p.307). Lipman complète cette définition en ajoutant que « *l'obstacle primordial pour susciter chez l'élève une pensée d'excellence réside dans le curriculum ainsi que dans l'organisation de la classe, qu'il faut transformer en communauté de recherche (..) Bref, un dialogue de meilleure qualité* ». (Lipman, 2011, p.94). Ce dialogue se travaille en confrontant les différents modes de pensée, « *les diverses méthodes d'analyse [et] de perspectives épistémologiques et métaphysiques* » (Lipman, 2011, p.81). Ces deux dernières définitions renvoient à l'importance de la création d'un climat de classe propice à l'émergence de la communauté et au rôle de l'enseignant dans l'instauration et la garantie de ce cadre. Ce rôle se rapproche des théories constructivistes de la connaissance au travers des connexions. Sasseville et Gagnon questionnent le poids de l'enseignant précisément au niveau des modalités de structuration de la pensée de l'élève, afin qu'il développe une certaine liberté de penser, d'autonomie et de responsabilité, au travers de la pédagogie du questionnement. En ce sens, l'enseignant se veut médiateur non pas de la parole, mais des affects du groupe.

4.4. Les différents objectifs poursuivis par la DVP

Les auteurs et les praticiens de la DVP utilisent des méthodes et des *praxis* différentes dans l'objectif de répondre à des problématiques en situation. Notre recherche s'intéresse à la résilience culturelle assistée à l'école, comme méthode de mise en marche des mécanismes du penser comme facteur de protection, permettant de dépasser des états actuels inadaptés pour en créer de nouveaux. Boris Cyrulnik considère que, dans une *praxis* de résilience, la philosophie est un « *rituel de confrontation des rituels qui permet la reconnaissance réciproque de ceux-ci* » (Cyrulnik, 2000, p.121), puisque les débats permettent l'accès au sens, et aux différentes formes de la pensée (Cyrulnik, 2005, p.57). Nous nous intéressons alors particulièrement, au travers de cette définition, aux rituels, c'est-à-dire aux échanges de valeurs, de perceptions, de représentations, de modèles familiaux portés par les élèves, conscients ou non, qui permettent, par un échange dialogique philosophique, après argumentation, de conceptualiser leurs rituels et de les nommer, dans un premier temps, pour ensuite les partager. En ce sens, la DVP permet de jouer avec différentes finalités qui, au travers de certaines pratiques, apportent d'autres

facteurs de protection que ceux initialement prévus. Ces finalités sont décrites au travers des cadres théoriques des auteurs de référence.

4.4-1. Prendre soin

La DVP peut ainsi être une méthode du prendre soin des élèves vulnérables, en tant que pratique qui permet de se décentrer des problématiques invalidantes pour s'ouvrir au champ discursif dans un mode philosophique. La pratique de la DVP comme pratique du soin est mise en œuvre par les ateliers philo AGSAS, selon la méthode mise au point par Agnès Pautard en 96-97 et par le psychanalyste Jacques Lévine. Cette méthode permet de jouer sur la construction et les représentations identitaires, en dehors de toute conduite du maître (Lévine, 2012, p. 27). Michel Tozzi complète cette analyse en détaillant que ces ateliers et cette méthode sont le lieu de productions de coopération de dialogues, la philosophie intervenant seulement comme réflexion sur les pensées fondamentales constitutives d'une civilisation. Bien que l'enjeu soit que l'enfant se découvre en tant que membre de la communauté humaine, cette méthode n'est pas le lieu de parole thérapeutique (Tozzi, 2001). Elle permet plutôt aux enfants de libérer des pensées, de créer des émotions seuls, ou de manière groupale, mais en institution scolaire, donc dans un cadre attendu des élèves comme porteurs de compétences et non pas de thérapie. En institut, Jean Ribalet complète cette analyse au travers de la prise en compte de l'outil DVP comme porteur de soin pour les adolescents. Il définit comment la philosophie permet, par la *praxis* langagière au travers des concepts qu'elle porte et des émotions qu'elle partage, de prendre soin de la souffrance de l'autre (Ribalet, 2008). Dans cette optique, il est possible de poser une réflexion forte sur les visées des ateliers philosophiques comme pratique préventive et/ou curative de la souffrance psychique des enfants et des adolescents puisqu'il se joue, au sein des séances, des développements de compétences affectives et sociales, en plus des compétences réflexives et cognitives. Ces compétences sont nécessaires pour que l'enfant en souffrance continue de se développer, malgré son empêchement à se construire une vision cohérente du monde et d'entrevoir l'existence de manière constructive. Jean Ribalet fait appel au « *sujet pensant* » et préconise de donner des outils opératoires à penser qui permettent de comprendre le mal d'exister. Des compétences transversales comme l'estime de soi, des capacités empathiques, un développement du raisonnement moral émergeront alors de ces interactions avec l'enseignant. Parce qu'il se jouerait au cœur de cette relation une

« *réciprocité d'influence entre l'affectivité et la pensée qui se joue au cœur de ce lien entre psychothérapie et philosophie* » (Ribalet, 2008).

4.4-2. Construction de l'identité

La DVP influe sur la construction identitaire au travers du questionnement philosophique (Tozzi, 2010). L'identité est définie par un système de représentations, d'images et de sentiments à partir desquels la personne se définit, se reconnaît, est nommée et reconnue par les autres. Ce concept doit être appréhendé à l'aune de l'articulation de plusieurs instances sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives. Ainsi, « *l'identité personnelle est le produit de la socialisation, laquelle permet la constitution du « Soi »* » (Mead, 1934). La DVP permet cette transformation de la personne puisque, selon les postulats interactionnistes, les identités individuelles naissent des interactions sociales plus qu'elles ne les précèdent, au travers de la formule de Sharp : « *c'est en parlant avec les autres que l'on devient soi-même quelqu'un* » (Sharp, 2007, p.56). L'identité n'est pas une propriété figée, mais le fruit d'un processus, au travers duquel les interactions jouent un rôle fondamental et constitutif, à condition que chacun ait la possibilité de développer ses propres idées issues de ses propres opinions, « *sans peur d'être rejeté ou humilié* » (Sharp, 2007, p.54). Au moment de l'adolescence, la DVP porte une méthode de jeu sur le dernier stade de développement avant l'entrée dans l'âge adulte, et précisément au stade de tous les remaniements psychiques, depuis l'identité sexuelle, sociale, affective jusqu'au développement du citoyen de demain. Cette période propice semble opportune, voire ultime, pour travailler les constructions de l'identité individuelle inscrite dans une identité commune. En posant le lien entre la discussion de groupe selon une discipline et une didactique philosophique, se développent des outils de pensée qui permettent de penser des pensées jusque-là encore non pensées. Sous l'étayage et le guidage de l'enseignant, cette pratique permet de sortir des états d'hébétement social, ou d'hébéture scolaire, pour oser construire des cadres interactifs de haut niveau de discours, selon une politique du donner plus à ceux qui reçoivent le moins. Travailler le développement identitaire exige un cadre conteneur d'affects et protecteur des pensées encore non pensées. Travailler la problématique de la résilience individuelle au travers de la résilience culturelle revient à penser les finalités de la *praxis* sur la construction identitaire, puisque les modifications fonctionnalistes obtenues par le dépassement supposent un remaniement de la conception structuraliste de l'adolescent.

Ce travail est celui d'une communauté qui construit collectivement, au sein d'échange de paroles, des valeurs partagées sous forme de rituels en confrontation, inscrites dans des valeurs communes.

4.4-3. Former le citoyen

Michel Tozzi explique, dans son courant démocratico-philosophique, que la DVP pratiquée dès le plus jeune âge permet la formation du futur citoyen. Elle trouve sa place comme apprentissage du vivre ensemble dans une finalité démocratique, au travers de la nécessité de s'insérer dans un aspect communautaire avec sa propre différence (Tozzi, 2012). Ainsi, c'est au travers de la nature des thèmes abordés, inscrits dans les supports écrits de médiation, et des concepts mis en jeu, que le rapport à l'homme et au monde peut se définir collectivement, dans le respect des différences individuelles et des valeurs communes. Les questions portent en ce sens des orientations diverses, depuis l'éthique, en passant par le politique, l'esthétique, qui sont les piliers de la compréhension de la citoyenneté et de la démocratie. Au travers de ces questionnements, il s'agit pour l'adolescent de trouver sa place dans le monde, en pensant la manière grâce à laquelle il va investir le questionnement en tant qu'homme, et non pas seulement comme sujet psychologique singulier. Si le support de médiation culturelle permet le traitement psychologique, la DVP traite du cognitif, de la manière dont, au travers des échanges dialogiques, l'adolescent se saisit de ces outils à penser pour résoudre certains problèmes par lui-même. Il trouve et construit des solutions inscrites dans un groupe humain, donc par et pour les hommes eux-mêmes, dans le cadre de la loi et du sens. Il est ainsi possible d'échapper aux idées ou solutions toutes faites et à la *doxa*, qui ne permettent pas de trouver les solutions adaptées à sa problématique particulière. La résilience, au travers des écrits, permet un traitement cognitif de l'information qui déploie la construction des outils réflexifs face à des événements de vie délétères, comme résistance (préalablement à la résilience). C'est au travers de la rencontre signifiante que s'échangent des pensées, des idées et des réponses philosophiques, selon une éthique communicationnelle qui n'entre pas en lutte et ne cherche pas à convaincre. L'éthique fait entrer les partenaires discursifs dans un jeu de questionnements et d'échanges en quête de ce qu'est la vérité. Comme le souligne Michel Foucault, Platon n'est jamais entré seul dans l'examen de lui ni dans l'examen du fil des pensées. La quête philosophique de Platon était d'élever l'âme vers la vérité, et non pas de découvrir la vérité dans les profondeurs de l'âme.

(Foucault, Cremonesi & Irrere, 2013). Il s'agit alors de recourir à une pensée responsable, qui est une réponse reliée à des règles morales (catégorisation), une forme de remise en question des comportements et règles, pour passer vers une pensée créative puis métacognitive, comme apte à dire ses propres pensées, pour les inscrire dans la recherche de la vérité collective, au travers de la pensée individuelle, dans les cadres de la loi incorporée.

4.4-4. Former au bien-penser

Toutes les méthodes de discussion à visée philosophique ont en commun l'apprentissage du penser, du jugement, et de l'esprit critique. Voilà pourquoi il convient de pourvoir les adolescents déviants en outils de penser, de mise en mots de leurs jugements empruntés à d'autres (références musicales, idoles..), afin qu'ils nourrissent un esprit critique (positif ou négatif) envers eux-mêmes et envers les autres, pour trouver leur propre voie de développement. Dans son métier d'élève, l'enfant a l'habitude de se retrouver seul, face à une tâche qu'il doit réaliser. Il commence par lire, puis il en perçoit les données. Morin dit à ce propos que « *construire suppose un constructeur ; apprendre suppose un a priori ; acquérir suppose un inné* » (Morin cité par Meirieu, 2009). Ce postulat précise que l'élève, en qualité d'apprenant, possède un inné, qui lui permet de prétendre à un acquis, donc qu'il ne peut construire un savoir qu'à partir de ses prérequis, sans devenir actif et partisan de celui-ci. Autrement dit, à l'unique condition qu'il remette en cause ses certitudes et qu'il doute. Or, des années d'échec scolaire antérieur et de réfraction aux apprentissages ne lui ont pas permis de donner sens à sa présence à l'école, ni de mettre en marche ce désir de savoir, ni de faire un retour en arrière sur ses représentations. Sous un angle culturel, Edgard Morin définit la nécessité pour « *une société d'éduquer à la capacité individuelle d'examen et d'autocritique* » dans son dialogue avec Boris Cyrulnik. Il suppose que cela demande « *une très grande réforme de l'enseignement, dès les petites classes qui apprendrait à se connaître soi-même* » (Morin & Cyrulnik, 2011, p.51). C'est en partie ici qu'intervient l'acte de bien penser, qui n'est pas synonyme de penser. Selon Marie-France Daniel, qui revient sur les propos de Lipman, penser ne signifie pas l'acte de penser en soi (celui-ci étant un acte spontané de l'esprit qui tiendrait de l'inné), mais conduire vers le bien-penser qui, lui, s'acquiert et se développe. L'acte du bien-penser suggère que l'adolescent acquière trois facultés. La première porte sur « *le caractère autonome de la pensée* » (Daniel, 1997), qui implique

que le sujet soit conscient de ses opinions et n'ait pas peur de les énoncer, en effectuant des retours en arrière sur ses acquisitions, afin d'élaborer des solutions qui lui sont propres et qui lui correspondent. Le bien-penser ne porte pas sur l'efficacité, mais sur l'élaboration des méthodes du pensé. Cette deuxième caractéristique du bien penser permet au sujet, non seulement de comprendre le fond et la forme d'un discours, mais l'amène également à se questionner afin de discerner, dans un texte, la part d'objectivité de la part d'illusion. C'est grâce à ce sens critique que le sujet acquiert une pensée singulière et créatrice. Le troisième et dernier critère du bien-penser tient dans la raisonnabilité en tant que lien entre le corps et l'esprit. La raisonnabilité en tant que compétence qui demande que le sujet maîtrise l'ensemble de ses capacités, qu'elles soient intellectuelles ou émotionnelles. Le bien-penser devient donc en quelque sorte un savoir-faire, qui ne s'apprend pas dans les livres, mais s'acquiert par apprentissage et pratique. Il est inscrit au cœur de l'élaboration du commun comme nécessité, rappelée par Edgar Morin, qui explique que « *si on veut que la complexité existe sur le plan humain, avec le minimum de coercition, on ne peut que s'appuyer sur le sentiment de solidarité et de communauté en chacun de ses membres. Sans cela, c'est la destruction* » (Morin & Cyrulnik, 2011, p.55).

4.4-5. Conclusion

Les différentes méthodes visées de la DVP nous permettent de définir et d'élaborer notre *praxis* selon une double orientation dans le cadre d'un processus de résilience culturelle assistée, dans l'optique de permettre l'émergence d'une parole articulée avec celle d'un autre, afin de remanier le sens d'une identité individuelle inscrite dans le champ du collectif. Face à l'adolescence vulnérable, blessée, cette résilience culturelle doit être soutenue en champ scolaire par une didactique forte, qui ne doit laisser place ni aux peurs ni aux débordements. La DVP permet ainsi de « *déposer un manteau de parole sur celui qui a souffert* » (Martin, Spire & Vincent, 2010, p. 26), par et pour le groupe. La communauté crée une ligne de force groupale et propose du désir et de la curiosité, afin de rendre l'élève demandeur de séances de discussion, dans un cadre de confiance mutuelle et réciproque. La nouveauté de la philosophie, associée à la relation bienveillante avec l'enseignant volontaire et conscient de la portée de la médiation, ne crée pas de résistance pédagogique particulière, voire devient un levier motivationnel pour exprimer les doutes et les angoisses de la condition humaine. Les séances avec un

public de CAP cognitivement et socialement fragilisé à l'aune de leur mise en œuvre s'orientent principalement autour des questions en lien avec les événements de vie à caractère traumatique, abordés sous la conceptualisation et la généralisation philosophiques. Il convient de donner aux séances un caractère régulier, constant et rassurant. Ainsi, il est possible de penser le protocole global de DVP, exercé dans une *praxis* de résilience culturelle comme une méthode de formation complète du sujet, au travers des différentes fonctions qu'elle offre dans ses modalités de mise en œuvre.

4.5. Les fonctions de la DVP et les différentes modalités du penser dans une praxis de résilience

Serge Boimare nous instruit qu' « *apprendre, ce n'est pas seulement mettre en jeu son intelligence et sa mémoire, mais c'est aussi être sollicité dans toute une organisation psychique et personnelle. N'oublions pas qu'apprendre c'est d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans en être le leader, c'est accepté d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre. Autant de données qui ne sont pas évidentes à admettre* » (Boimare, 2004, p.27). Les différentes modalités d'étude du pensé sont au cœur du processus d'apprentissage, comme facteur déterminant des capacités à développer du raisonnement, au travers d'une structure psychique complète. Serge Boimare a testé une méthode novatrice auprès d'adolescents de collège, porteurs de troubles des apprentissages et du comportement. En captant leur attention défaillante autour de la lecture de mythes, il tente de réveiller les désirs et la curiosité de penser à l'école. Afin de comprendre quels types de pensées sont mises en jeu lors des DVP, nous nous référons aux travaux de Marie-France Daniel, qui a étudié comment se construisaient le raisonnement et les modes de pensé dans les DVP.

4.5-1. Marie France Daniel

Les différents modes de pensée mis en jeu par la discussion à visée philosophique sont étudiés par la philosophe Marie-France Daniel, qui a développé le concept de pensée critique et dialogique pour catégoriser les différentes prises de parole des élèves, au cours des DVP (Daniel, 1991, 1992, 1997). La pensée critique est une capacité permettant, au travers de son activité par les adolescents, de développer un enseignement centré sur le

développement personnel de l'élève. Elle permet aux élèves de penser en vue de leur enrichissement personnel, et de les situer à l'intérieur des limites établies par leur culture. Appliquée en pédagogie, au cœur même du jeu de la transmission des savoirs, elle permet de réfléchir sur les contenus, sur les savoirs académiques, ainsi que sur les méthodes et les modes de transmission. Dans cette perspective, la pensée critique est une pratique dont le développement passe par la compréhension de l'environnement, et s'inscrit dans une perspective intrasubjective où chaque sens, chaque interprétation, est accepté sans être remis en question. Cette pédagogie permet l'implémentation d'un certain relativisme dans l'épistémologie des jeunes, en ouvrant les vannes de l'accès au dialogue sans jugement ni évaluation. Pour que soient respectées ces mises en marche du penser, l'auteur définit des exigences fortes, précisément au niveau de la définition du mode de communication requis entre les membres du groupe. Ainsi, elle préconise de différencier la communication du dialogue, l'un portant une valeur intersubjective, l'autre une valeur intrasubjective. De même, afin de pouvoir prétendre à l'analyse des modes de pensée, il convient de mettre en œuvre une véritable pensée en action philosophique, c'est-à-dire en articulation entre les membres du groupe.

4.5-2. Les différentes formes de la pensée

La méthode de Marie-France Daniel (1997, 2005, 2011) repose sur l'analyse des mouvements des dialogues et des discours. Elle établit une classification du processus développemental de la pensée critique dialogique, au travers des différents modes de pensée, depuis la pensée anecdotique, créative, monologique, dialogique, critique, quasi critique. Elle définit que seule la pensée critique introduit le doute ou le déséquilibre suffisant pour déclencher, chez les élèves, un processus réflexif, susceptible de conduire à la clarification des propositions, au choix éclairé et à la modification des perspectives des pensées des élèves. La pensée critique, selon l'auteur, met deux années à advenir, consécutivement à la pratique de la DVP, et vise l'amélioration de l'expérience sociale et personnelle. Les modes de pensée et leurs explications sont résumés dans le tableau ci-dessous. Ainsi, la pensée créative, qui se rapporte au sens divergent du groupe, induit des transformations qui forment l'évaluation des sens, dans leurs relations complexes. La pensée responsable est une réponse reliée à des règles morales et s'exprime sous forme de catégorisation, pour permettre la mise en question des comportements et des règles. La

pensée métacognitive est un énoncé exprimant un changement de perspective du groupe, qui permet à celui-ci de se corriger, en formant l'explication-évaluation.

| Mode | Logique | créative | Responsable | Métacognitive |
|---|--|--|--|---|
| Égocentrisme | Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier Forme : énoncé non justifié | Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel Forme : énoncé de sens | Réponse reliée à un comportement personnel et particulier Forme : énoncé relié aux comportements aux règles | Énoncé relié à une tâche, point de vue, habileté personnelle et particulière Énoncé relié à la tâche à l'activité |
| Relativisme | Énoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement = Justification induite par l'adulte | Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair = Contextualisation du sens | Réponse reliée au comportement particulier d'un pair = désir de comprendre | Énoncé relié au point de vue, à la tâche, l'habileté d'un pair = description de la tâche |
| Intersubjectivité Orienté vers le sens | Énoncé basé sur le raisonnement simple (conceptualisation) = justification spontanée simple | Énoncé qui apporte un sens divergent (transformation) = évaluation du sens | Réponse reliée à des règles morales (catégorisation) = manifestation de doutes | Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe (correction) = explication évaluation de la tâche |
| Intersubjectivité Orienté vers la construction de connaissance | Énoncé basé sur le raisonnement complexe et ouvert = argument (si) | Énoncé qui offre ou relie divers sens = réflexion sur les sens pour les transformer | Réponse reliée à des principes éthiques = stimulation du groupe vers un changement | Énoncé qui reconnaît l'enrichissement de la perspective par les pairs = argumentation à propos de l'activité de la tâche |

Tableau n°4 : les différents modes de pensées de M.F Daniel (2011)

Ces trois modes de pensée (créative, responsable, métacognitive) sont ceux rencontrés dans les DVP avec des adolescents à besoins différenciés. La pensée logique, bien que sollicitée régulièrement, se doit d'être la plus travaillée, face à l'échec scolaire antérieur. Cependant, elle est présente dans l'activité interlocutoire et se met en œuvre dans les relances des questions, sur le mode philosophique.

4.5-3. Une pensée holistique

L'élaboration des différents modes de pensée de Marie-France Daniel est fondée sur les analyses des productions dialogiques des expériences de DVP de Matthew Lipman. Nous rappelons que Matthew Lipman avait développé sa méthode pour donner aux maîtres la valeur formative de la démarche active de John Dewey et former, chez les enfants et les adolescents, ce qu'il nomme une pensée holistique, c'est-à-dire une pensée multimodale, comprise comme un grand tout, indissociable de ses parties. Lipman définit l'enseignement de cette pensée comme étant composée d'un « *tout* », regroupant à la fois

une pensée critique, créative et vigilante. En intégrant dans la pensée des actes mentaux, des émotions, des habiletés de pensée, il est possible de jouer sur les *doxa* et les pensées figées, afin de développer un tout chez l'adolescent lui permettant de travailler seul, sous la guidance des questions du maître, ses propres problèmes qui font obstacle à son développement. Ainsi, pour Lipman, « *l'école est le lieu (...) où on apprend à agir comme il convient* » (Lipman, 2011, p.56). Marie-France Daniel regroupe les catégories déduites de ces formes de pensée afin d'en détailler les invariants et d'établir des critères de causalité, et d'émergence des différents modes de pensée.

4.5-4. Une pensée critique

La pensée critique est au cœur de la recherche sur la résilience culturelle, puisqu'elle implique l'utilisation d'une pensée multimodale (logique, créative, etc.) autour d'objets de médiation (esthétiques, cognitifs, culturels, etc.). Nous rappelons que l'adolescent en état d'hébétément social (ou d'hébétude intellectuelle) dû à la présence de facteurs de risque forts dans son développement, est plongé dans un état proche du fonctionnement mécanique, qui n'ouvre plus accès à son espace de travail de penser. Sa posture recluse et son fonctionnement automatique ont freiné l'accès à sa boîte à outils de penser, qui ne l'autorise plus à émettre des choix critiques réversibles, ou des attentes projectives dans l'avenir. Le recours à la pensée critique est une modalité d'allumage des circuits de la pensée. Sa mise en œuvre permet d'interroger les valeurs, les *doxa*, les préjugés, donc de sortir des pensées figées, et de souffler sur les braises de la résilience. Ainsi, selon Matthew Lipman, la pensée critique est « *une pensée qui tente d'être impartiale, précise, prudente, claire, fiable, abstraite, cohérente, pratique. [Elle] mène à une pratique réfléchie [elle] examine les différences d'interprétation résultant des différences de contexte, de schèmes conceptuels et de points de vue [et] met à l'épreuve ce qui est revendiqué* » (Lipman, 2011, p.66). L'auteur, qui distingue différents types de pensée (pensée critique, pensée créative, pensée vigilante), vise la formation du bien-penser et le déploiement d'une bonne capacité de jugement dans la raisonnable. Cependant, Lipman précise que la pensée critique n'est pas l'esprit critique. Le développement de la pensée critique ne vise pas la formation d'un individu indécis, incapable de s'insérer socialement du fait même de la remise en cause des institutions établies, ou des règles de fonctionnement de celles-ci. Elle ne modifie donc que les outils de la pensée et non pas la personnalité. Elle est une méthode qui agit sur le fonctionnel de

l'adolescent, sans volonté manifeste ou axiologique de toucher au structurel. Dans le cadre d'un protocole de résilience culturelle, la pensée critique est celle qui autorise à penser les impensés, sans rejet émotionnel ou vérité préalablement établie. Elle permet de mettre en jeu des actes discursifs, et vise la compréhension, puis la mentalisation de ceux-ci au travers des histoires personnelles et singulières.

4.5-5. Une pensée émotionnelle

Afin de définir ce que nous entendons par pensée émotionnelle, nous nous sommes appuyées sur les travaux issus de l'intelligence émotionnelle, extraits du champ de la psychologie des émotions, en référence aux travaux de Thorndike, qui explique que plusieurs formes d'intelligence coexistent chez un sujet. Ces travaux ont ensuite été repris par différents auteurs comme Goleman (2003). L'intelligence émotionnelle est une compétence nécessaire pour une adaptation réussie à des événements émotionnels, qui suppose, dans le processus adaptatif, des différences interindividuelles, concomitantes aux expériences émotionnelles. L'émotion se définit par un sentiment incontrôlable, généré par un objet ou un événement. Jean-Paul Sartre parle de la chute de la conscience dans le magique, afin de métaphoriser les pensées émotionnelles comme non contrôlables ni accessibles à la compréhension dans leur forme brute. L'émotion comporte plusieurs composantes, tels la cognition, la physiologie, l'expression motrice, les tendances à l'action, le sentiment subjectif. L'émotion aurait ainsi un rôle important au niveau de la prise de décision, donc s'inscrirait dans le contexte des compétences émotionnelles. Afin de travailler les pensées émotionnelles pour les traduire en compétences émotionnelles, capables d'être maîtrisées et conscientisées, il convient de jouer avec les identifications des émotions, et précisément leur nomination, puis leur définition, pour cheminer vers un protocole de compréhension, offert à l'adolescent. Identifier les émotions, pour soi ou pour les autres, permettrait ensuite de les identifier, de les comprendre, afin de pouvoir les réguler et les utiliser. Les compétences émotionnelles, traduites par les pensées oralisées, permettraient d'exprimer, d'utiliser et de réguler les émotions parasites antérieures chez les adolescents (Lafortune, Daniel & Doudin, 2005 ; Bouuaert, 2008 ; Coletta, 2003). En ce sens, la pensée émotionnelle complète la pensée critique, qui permet de résister au doute systématique, et autorise les prises de décisions. Elle permet la régulation de la vie sociale et démocratique, et développe des capacités d'adaptation du sujet, dites capacités conatives.

4.5-6. Une pensée démocratique et sociale

Nicole Catheline explique que dans le cadre de la création d'un espace de médiation, « *les discussions sur les règles et l'organisation sociétale sont intéressantes* » (Catheline & Marcelli, 2011, p.183.) puisqu'elles permettent le développement de compétences en lien avec le transfert, à l'extérieur, d'une adaptation initialement compromise. Les compétences sociales se jouent au sein des ateliers philosophiques, dans l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté qui s'y effectuent. Marie-France Daniel explique comment la DVP, d'inspiration pragmatique/constructiviste, replace l'élève comme sujet dont l'éducation est au service de l'amélioration sociale. La pensée critique et la pensée dialogique y sont considérées comme une *praxis* au service de la médiation, entre réflexion et action. L'amélioration attendue et le développement des compétences sociales et socialisantes de l'élève conduisent vers l'appropriation du savoir-vivre ensemble, indispensables au développement d'une société. Afin d'offrir des prises de parole qui permettent l'implantation « *d'habitus démocratiques* » (Tozzi, 2007, 2012), il convient de penser le cadre de référence et les habitudes mentales prises préalablement, transférables dans les champs de compétences de la vie sociale. La discussion à visée philosophique apporte des outils et des modalités de penser qui rejoignent les activités démocratiques de la vie courante, comme l'acceptation de l'autre dans sa différence, une écoute attentive, une prise de position, une acceptation ou une réfutation, une salutation. Les différents types de pensée sont mis en œuvre au sein des activités de médiation philosophique, qui travaillent l'implémentation et la transformation des capacités de l'élève en compétences.

4.6. Les compétences développées par la pensée holistique

Les modes de pensées holistiques développent, par l'appropriation de capacités en déploiement, des compétences transférables dans des champs divers d'application sociale et civile. Dans le domaine de la pédagogie et dans le registre scolaire, il existe différentes définitions de la compétence. Les compétences que nous détaillons ci-après sont ciblées comme des modes opératoires incorporés qui, selon Matthew Lipman, permettent aux adolescents (dont le jugement est ainsi formé au travers d'outils du penser) de se protéger contre les manipulations, de développer leur liberté de choix et leur

capacité à jouer un rôle constructif dans une société démocratique. Les compétences, entendues au travers de la pensée holistique, se situent dans une démarche rationnelle, intellectuelle, sans lien direct avec sa propre expérience de communication sociale, au travers de la compréhension des objets d'étude, des sujets, de la compréhension de la manière de penser des autres, etc. La compétence du penser, transférable dans différentes catégories de pensées, permet de développer sa propre façon de se situer dans la compréhension du monde pour y nommer les choses et les faits. Pour Lipman, c'est le sens qui est la compétence du penser par, et pour soi-même (Lipman & Sharp, 2000, p.571).

4.6-1. Définir la compétence dans les discours en DVP

Matthieu Gagnon propose une définition synthétisée de la compétence, inscrite dans le champ de la pédagogie et des DVP, comme étant un : « [...] *savoir-agir fondé sur une pratique réflexive impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces des ressources individuelles (connaissances, habiletés, attitudes) et du milieu (informations, matériel) à l'intérieur de situations-problèmes jugées complexes* » (Gagnon, 2008, p.27). La relation ainsi décrite identifie l'importance de l'individu et de son milieu selon un paradigme vigotskien dit « socioconstructiviste » et l'alimentation de la zone du cerveau dite « proximale de développement », qui est lieu de construction des cognitions entre un sujet et son environnement, de manière collaborative, selon une procédure qui se détache des objets passés pour s'orienter vers le futur. Elle s'oppose ainsi à l'idée de décomposition des compétences, comme le suggèrent les cognitivistes. La compétence ne dépend donc plus des seules facultés isolées des sujets à se développer et à s'ancrer seules. Elle s'arrime fortement au contexte dans lequel elle est mobilisée, où elle se développe de façon adéquate afin de répondre à ladite situation complexe. Ainsi, cette compétence définie par l'auteur s'inscrit dans le cadre d'analyse des discussions à visée philosophique, qui sont des discussions qui offrent des problèmes philosophiques jugés complexes, dans une approche interactionniste, au travers du langage. La compétence, dans les DVP, se situe dans les discours et permet de définir comment se crée une pensée collective oralisée, au sein d'un groupe-classe d'adolescents non-lecteurs, non parlants, non-philosophes.

4.6-2. La compétence en DVP

La compétence située au sein des discussions à visée philosophique permet de définir quels modes dialogiques sont à l'œuvre au sein des discussions, mais plus encore, quels types de capacités sont mises en jeu, selon une logique inscrite dans la psychologie du développement de l'adolescent. Penser la compétence située revient à comprendre comment elle se place dans le discours des participants aux séances, selon une logique interactive inscrite dans l'émergence du discours et des modalités repérables de la pensée en expression. La compétence dans les discours des adolescents est au cœur du protocole instauré dans la classe comme un lieu organisé de paroles et d'échanges sur les problèmes humains, à la parole démocratiquement partagée, mais avec une exigence critique, introduisant les grandes problématiques philosophiques (Tozzi, 2012). Au sein de notre recherche, nous définissons les modalités d'émergence d'une parole dont l'activité articulée témoigne d'une activité de médiation ou de remédiation des pensées, signifiant qu'une rupture avec les pensées dysfonctionnelles est à l'œuvre, selon un processus de résilience culturelle assistée. Les compétences situées sont inscrites au cœur des contenus discursifs du processus de résilience, définis par Jacques Lecomte, donc de la loi, du lien et du sens.

4.6-3. La compétence discursive

La compétence discursive est la capacité à mettre en œuvre un discours avec un interlocuteur. Cette compétence s'adapte et s'analyse dans le contexte de manifestation du discours et se reconfigure dans la dynamique interactive, au fur et à mesure que les échanges progressent et que les interlocuteurs s'ajustent (Héritage, 1984). Gagnon reprend cette métaphore de « mobilisation » qui instruit que la « *compétence est une construction toujours contextuelle et spécifique à un individu ou à un groupe* » (Gagnon, 2008, p.32). Selon Vygotski, la conceptualisation de la compétence suppose une influence du contexte socioculturel sur la mobilisation de la compétence (Vion, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005). Dans notre recherche, nous étudions les configurations particulières de la pratique de la DVP à visée résiliente, qui façonnent la manière dont les compétences pragmatiques se manifestent et indiquent qu'un processus de résilience culturelle, matérialisé sous forme de contenus discursifs, est à l'œuvre. Les compétences

se construisent donc collectivement et dans le cadre de dialogues, selon les activités réciproques des interlocuteurs, au sein d'un échange communicatif en co-construction de manière continue, au cours d'une situation de communication orale. Ainsi, les activités discursives ne s'appuieraient pas seulement sur un ensemble d'éléments constitutifs individualisés et intériorisés (savoir, savoir-faire et savoir-être), mais sur la manière dont les interventions s'arriment les unes aux autres et s'influencent mutuellement pour former un discours commun. Cependant, il existe chez les élèves acteurs des discussions des compétences individuelles présentes en amont qui s'appuient sur des éléments descriptibles et manifestes pour évaluer et réguler l'interaction. Dans le domaine de l'éducation, l'idée de construction de la compétence passe par des retours réflexifs sur le cours de l'action, dans une perspective de prise de conscience des actions mises en œuvre, afin de les évaluer et de les modifier au besoin.

4.6-4. La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle est la capacité de dire « je ressens » : se poser en sujet sentant. Le rôle de la DVP en groupe permet la mise en sens des grandes questions existentielles. L'événement dialogique, dans un premier temps, est libéré par la parole autour d'une question articulée. Cette question n'est pas de l'ordre de la métaphysique, mais de la pragmatique. Ce concept appartient au champ du réel, du concret, et est en lien avec les interrogations de l'adolescence. Mis en sens, il s'inscrit dans une narrativité collective. En plus de la verbalisation et de la discussion entre élèves se jouent des transformations silencieuses dans le groupe, au travers du sentiment d'être entouré par une enveloppe groupale où l'expression de sa voix puisse être entendue par tous, et revenir en écho de manière réécrite. Ces événements dialogiques jouent un rôle dans l'identité narrative du sujet, puisque *« tous les événements de vie peuvent constituer le levier pour faire évoluer un adolescent au sein d'un groupe (...) quand des événements sont rapportés au groupe au cours de cette période de transformations silencieuses, ils sont alors l'objet de commentaires de la part des autres adolescents du groupe. Cet événement va ouvrir un débat sur une question plus générale ce qui va permettre à la fois de sortir de l'impact affectif de la situation et permettre à tous les adolescents de s'exprimer sur le sujet »* (Catheline & Marcelli, 2011, p.185). Cette libération de la parole inscrite dans le cadre d'une continuité de l'élève, développe ses compétences en matière d'expression de ses émotions et de tentative de contrôle de celles-ci. En effet, une fois

inscrites dans la norme et partagées, ces émotions, souvent parasites, sont intégrées comme partie constituante de la personnalité et donc modifiables. Développer des compétences émotionnelles autour de pensées émotionnelles nécessite de discuter autour des émotions, au travers des contenus des discours, dans une logique de travail de la compétence. Marie-France Daniel et Marta Giménez-Dasí expliquent, dans leur ouvrage à destination des enseignants-animateurs, comment mettre en œuvre une discussion à visée philosophique autour des émotions. La volonté des auteurs est de faire communiquer les élèves autour des sujets-cibles, afin de pouvoir s'interroger, car « *leur cause, leurs conséquences, ou d'autres éléments liés aux émotions favorisent l'acquisition de compétences émotionnelles. D'autre part, écouter et participer à des conversations élaborées au sujet d'émotions aide à intérioriser un schéma narratif. Ce type de schéma servira aux enfants de cadre structurel à partir duquel ils pourront réfléchir, analyser et mieux comprendre les émotions.* » (Giménez-Dasí & Daniel, 2012, p.9). Analyser afin de comprendre ses émotions, pour ensuite mieux les intégrer dans le psychisme, afin de ne plus en dépendre, permet de s'ouvrir à l'autre, selon une logique de développement de compétences conatives.

4.6-5. La compétence conative

La compétence conative est la capacité de dire « Je le veux », de se poser en sujet porteur de désir face, pour ou contre l'autre. Nous entendons par compétences conatives les compétences qui s'inscrivent dans le champ de la motivation, de l'effort, de l'élan qu'un sujet est capable de mettre en œuvre afin de dépasser un état qui pose problème. Elles permettent à l'élève de poser un regard critique et réflexif sur leur personnalité et sa répercussion dans leur entourage direct, dans un but d'insertion ou d'inclusion au sein d'un groupe social. Les capacités en lien avec le champ du conatif regroupent les champs de la personnalité, de la motivation, de l'estime de soi. Nous savons, à la lecture de l'ouvrage de Nicole Catheline, que le temps du changement, suite à la médiation de groupe autour d'un objet de médiation de type culturel, engendre des conséquences à l'école. Ainsi, à l'extérieur du groupe, les adolescents affichent un nouvel intérêt pour l'orientation professionnelle. Ils se jettent plus ouvertement dans leur avenir. Ils arrivent à réfléchir à un véritable plan de formation et deviennent « *aptes à demander un soutien*

pédagogique. Ils peuvent désormais investir un domaine nouveau, à l'école » (Catheline & Marcelli, 2011). Cependant, la perception du changement au collège est paradoxale. Si objectivement, la médiation avec les adolescents autour d'objets culturels apporte des effets très positifs à l'école, ceux-ci s'effectuent lentement, et se portent, au niveau de leur perception et de leur investissement personnel, à tenter de réinvestir un champ trop longtemps négligé, qui est celui de leur scolarité. Le changement s'effectue donc au niveau de leur comportement puisqu'« *ils participent en classe et sont attentifs aux cours* » (Catheline & Marcelli, 2011, p.153). L'auteur souligne qu'un facteur important du domaine de l'intersubjectivité dans le champ du conatif est attribué au changement de comportement de l'adolescent, par le comportement de l'enseignant, qui semble plus détendu vis-à-vis de l'élève. Cette « *détente du côté des enseignants* » s'explique par le fait qu'ils ne « *cherchent plus sans cesse des preuves de la pathologie du comportement : ils ne sont plus sur le dos de l'adolescent pour repérer ce qui ne va pas* ». Ils tiennent un discours d'adulte qui lie la réussite scolaire au travail académique qui devient un moyen, et non plus une fin. Les adolescents acceptent de devenir autonomes en se conformant aux exigences d'autrui. Leurs compétences deviennent conatives, en ce sens qu'ils deviennent capables de se projeter dans un avenir en le verbalisant et en lui donnant du sens. Cet avenir devient un événement narratif et partageable.

4.6-6. Compétence cognitive

Les compétences cognitives se manifestent au travers de la capacité de dire : « Je sais », à se poser en sujet savant. La DVP avec les adolescents possède des possibilités de développement de compétences en lien avec la cognition. Ces progrès cognitifs se trouvent impactés sur « *la psyché* » (Catheline & Marcelli, 2011, p. 150). L'accès à la pensée abstraite et à la pensée formelle constitue une révolution à l'adolescence puisqu'elles deviennent opérationnelles, en adéquation avec les constats du travail psychique propre à cet âge. Ils ne restent plus bloqués dans l'impossibilité de l'abstraction, qui les empêche de s'ouvrir au monde des symboles et des concepts mentalisés. L'accès à la pensée formelle concourt à développer une vision plus large du monde, permettant à la pensée réflexive d'advenir. Certains adolescents en échec scolaire et/ou social refusent la potentialité de la pensée réflexive. Cette dernière doit trouver sa place dans le fonctionnement psychique, selon les théories de Jean Piaget, qui définit l'importance du rôle du social et de l'altérité dans ces apports. De même, afin de penser

ses pensées selon une possible réversibilité des opérations, les cognitivistes s'interrogent sur l'importance à attribuer aux métacognitions dans les processus d'apprentissage. Les capacités du grand enfant, puis de l'adolescent, à investir d'intérêt ses propres connaissances et ses capacités d'apprentissage, se doivent d'être développées par la mise en sens des activités dans une logique discursive, selon une visée de penser ses pensées, travail de sens nommé par Matthew Lipman comme produit par la DVP. Le processus cognitif mis en œuvre s'appuie sur la boîte à outils de prérequis dont dispose initialement l'élève qui, progressivement, va se saisir de ses acquis scolaires antérieurs (lecture, compréhension), afin de faire émerger sa pensée et problématiser les concepts qui lui posent problème. Le prix à payer pour cette méthode sera alors l'intranquilité de l'esprit, de la pensée, comme l'écroulement du socle de l'évidence.

4.6-7. Compétences sociales et socialisantes

Les compétences sociales se regroupent au travers de la capacité de l'élève à créer du lien et à dire « Je suis ». Il s'agit donc de la compétence à se situer dans un groupe et à se poser en sujet identifié et reconnaissable au travers de sa pensée manifestée comme une pensée philosophique et égologique. Nicole Catheline explique que dans le cadre de la création d'un espace de médiation avec des adolescents qui ne pensent pas, « *les discussions sur les règles et l'organisation sociétale sont intéressantes* » (Catheline & Marcelli, 2011, p.183), puisqu'elles permettent le développement de compétences en lien avec le transfert à l'extérieur d'une possibilité d'adaptation initialement compromise. Les compétences sociales se jouent également au sein des ateliers philosophiques dans l'apprentissage de la démocratie qui s'y effectue. De nombreuses recherches sur le pouvoir de la discussion à visée philosophique à l'école portent sur le développement de la citoyenneté et l'apprentissage de la démocratie. Marie-France Daniel explique comment la pédagogie de la DVP replace l'élève comme sujet dont l'éducation est au service de l'amélioration sociale. La pensée critique et la pensée dialogique y sont considérées comme une *praxis* au service de la médiation entre réflexion et action. L'amélioration attendue et le développement des compétences sociales et socialisantes de l'élève le conduisent vers l'appropriation du savoir-vivre ensemble dans la singularité, indispensable au développement d'une société.

4.6-8. Conclusion

La DVP est une méthode pédagogique efficace pour développer et structurer divers compétences chez l'élève, en jouant sur le déploiement de la pensée multimodale, au travers du travail sur le langage en groupe. Les analyses des discussions à visée philosophique, aujourd'hui étudiées à l'aide la pragmatique des discours, permettent de discerner, traduire et comprendre comment se construisent les pensées collectives au travers de la pensée individuelle, initialement limitée dans son propre champ de fonctionnement. La DVP, au travers des différentes formes de pensées qu'elle mobilise, permet de travailler des capacités réflexives, aptes à développer des compétences nécessaires au développement de la personnalité de l'élève. Cependant, elle doit être complétée par une aide à la structuration du sujet, comprise comme une aide à l'individuation et au développement de l'autonomie. La DVP ne porte pas de pratique de soins en elle-même et ne peut dicter à un sujet ce qu'il doit faire pour sortir de ses différentes problématiques personnelles invalidantes. C'est au travers de la médiation isolée et silencieuse, étayée par l'objet de type support écrit, que les fonctions psychiques se mettent seules en œuvre. Pour cela, il convient d'étayer les séances de discussion, selon les préconisations de Lipman, d'un support qui corresponde aux problématiques et aux questions précises des élèves du groupe. Préalablement au choix du support, il convient d'étudier, structurellement, quel type d'écrit peut être accessible aux adolescents de CAP.

5. LE SUPPORT « CONTE » COMME OBJET DE MÉDIATION

La dernière donnée de notre étude conceptuelle et théorique consiste en la réflexion autour de l'outil de médiation culturelle utilisé pour animer les DVP. Notre démarche est lipmanienne, en ce sens où le protocole de DVP que nous souhaitons instaurer suit les recommandations de la méthodologie globale de Lipman. Mais la littérature nous instruit également (cf. travaux de Serge Boimare, 2004) que pour faire penser un élève, d'autres supports sont possibles. Il convient de les différencier afin de choisir celui qui correspond le mieux aux attentes de notre pratique, à savoir, faire penser les élèves autour des problématiques existentielles au stade de l'adolescence. Le support de médiation doit posséder la double fonction d'agir seul et d'amorcer la discussion avec l'adulte. Cette double médiation doit avoir pour visée l'amorce de la construction de la résilience chez l'adolescent. Les élèves de lycée professionnel exprimant une défiance envers les objets scolaires, il ne suffit pas de fournir un support qui ne parle qu'aux seules fonctions cognitives. Cet objet doit aussi agir au niveau du symbolique et répondre aux

angoisses archaïques. Un bon support doit contenir des concepts philosophiques rejoignant les grandes questions existentielles comme « autrui », « l'altérité », « l'amour », « le savoir », « le pouvoir », « l'inconscient ». Les concepts abordés doivent également être en lien avec les concepts fondamentaux des théories de la résilience. Questionner autrui revient à questionner son rapport à l'autre, comme un ennemi, comme un ami ou comme Soi. La question du rôle de l'homme est en lien avec le tutorat de résilience. Le bien, le juste, le mal, sont autant de concepts porteurs qui ouvrent l'entrée en médiation avec les événements qui ont préalablement posé problème à l'élève et ont entravé, voire stoppé son développement.

5.1. Le rôle du conte

Dans la lignée des travaux de Matthew Lipman (Lipman, 1979, 1980, 1995), le conte est utilisé comme outil *ad hoc* d'enclenchement du questionnement philosophique. Il doit répondre à des besoins précis et ciblés de projection. Le groupe d'élèves auquel il s'adresse se voit anthropologiquement inscrit dans un contexte identificatoire. Le principe, repris par les continuateurs, est de cibler un thème intéressant, abordable par les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire représentant une porte d'entrée stratégique qui ne suscite aucune méfiance. Pour exemple, dans les contes d'Audrey-Anne (Daniel, 2012), le support émotionnel (joie, peur, tristesse, dégoût, etc.) est conceptuellement distillé au fil du conte. Ces concepts sous-jacents, associés aux actions et tergiversations des héros, engagent les élèves à comprendre ce qu'il se passe dans la mise en scène et les dialogues. La discussion sur les émotions qui en émanent engendre soit une prise de conscience au regard des situations vécues par les élèves eux-mêmes, soit conduit à l'amorce d'une maîtrise psychique dans la gestion des émotions. Les progrès sont cognitifs et sociaux, tant les élèves s'entraident pour comprendre les enjeux émotionnels humains (Schleifer, Daniel, Peyronnet, & Lecomte, 2003 ; Auriac & Daniel, 2006). Tout conte contient un réservoir d'émotions explicites ou sous-jacentes. Le support écrit ouvre le cheminement intellectuel, qui permet d'explicitier, grâce à la mise en mot qui engage à comparer les visions diverses sur les scènes ou sentiments des héros, et s'inscrit dans une pédagogie de la résilience (Anaut, 2008). Le conte est comme un modèle de comportement proposé pour réussir dans une entreprise délicate qui est celle de vivre. Le sujet, qui a épuisé ses capacités intérieures d'adaptation, fera appel à des ressources externes : le groupe-classe de discutants représente, à cet égard, une instance de résilience. L'élève profite ainsi

doublement, et de l'expérience psychique du conte et de l'expérience médiatrice de la discussion collective. Gillig expose en quoi le conte en pédagogie possède un rôle d'outil culturel, particulièrement en rééducation (Gillig, 1997). Prolongeant le bénéfice du conte dont les instruments de sublimation permettent au lecteur de résoudre ses problèmes psychologiques personnels, la discussion, portée par le conte, porte le plaisir de résoudre collectivement les problématiques adolescentes pour faciliter l'entrée dans le formalisme de l'adultité. Conte et discussion projettent les individus dans un espace de résolution et organisent leurs capacités cognitives vers leur avenir adulte.

5.2. Un outil pédagogique

Serge Boimare a conduit l'expérience pédagogique de la médiation au collège auprès d'élèves au comportement déviant ou réfractaires aux apprentissages, à l'aide de mythes. L'introduction du récit a permis de canaliser les peurs et les angoisses invalidantes des jeunes adolescents, dans la mesure où, selon l'auteur, les craintes empêchaient l'organisation intellectuelle, sur le principe d' « *un étayage de la capacité imageante pour pouvoir apprendre et penser. Étape dont nous sous-estimons souvent l'importance dans notre rôle pédagogique* » (Boimare, 2004, p.164). La résilience consistait à débloquer l'évitement de penser protecteur, installé psychiquement par les élèves (Boimare, 2004). L'expérience menée à partir d'une position de psychologue, le psychopédagogue activait un levier pour réduire les préoccupations identitaires et les craintes archaïques : la médiation culturelle *via* le récit mythique était prise en charge dans un dispositif de remédiation rééducative individuelle. Après constat que le dépassement d'événements traumatiques opérait *via* la captation d'attention sur ces héros mythiques où l'intermédiaire de mots compliqués conduisait inconsciemment à la décharge affective et au déblocage des angoisses, Boimare a préconisé un dispositif de remédiation collective, autour d'une vingtaine de séances dans un cadre rééducatif et didactisé. Les séances devaient être programmées et encadrées pédagogiquement, afin de contenir les décharges émotionnelles et pulsionnelles dès qu'elles étaient mal régulées par les élèves. La régulation passait par le questionnement de l'enseignant et la parole des élèves, mettant en mots (ou des mots sur) les débordements. Cette pratique est nommée rééducative et rejoint le courant de mise en place des discussions à visée philosophique que certains ont expérimentées à partir des mythes fondateurs (Tozzi, 2006).

5.3. Conte pour médiatiser

Le conte possède une fonction thérapeutique et médiatrice dans la prise en charge d'enfants et d'adolescents en échec scolaire (Gillig, 1997 ; Boimare, 2004). La pédagogie du conte, en tant que faisant appel à la motivation de l'enfant, permet de sortir de l'omnipotence imaginaire pour s'ouvrir au plaisir, pour créer du désir et connaître de nouvelles expériences culturelles. Le conte met le sujet en situation devant un problème dont il trouvera seul les solutions, grâce à sa capacité d'imagination, tout en permettant la symbolisation de manière isolée, au travers d'un travail psychoaffectif de l'inconscient. L'objectif est alors de faire aller de l'inconscient, du déjà-là, vers le conscient. En réintroduisant des rites d'initiation au travers de la lecture et des discussions, il y a retour au collectif, au partage du commun, affaibli dans notre société. Les passages sont là pour organiser et comprendre l'organisation de la vie sociale. Le conte structure les perceptions confuses que l'enfant possède du monde qui l'entoure. Il appréhende, entre autres, l'organisation de la vie familiale et sociale et les rapports interindividuels, en leur donnant du sens. Tout comme le héros du conte rencontre des aides au cours de son parcours, le sujet-lecteur ose s'appuyer sur les adultes de référence pour résoudre ses difficultés. Ainsi, le conte permet, au travers de l'appui sur l'adulte, de progresser dans la quête existentielle et philosophique où amour, pouvoir, justice, altérité... deviennent des thèmes qui sont progressivement discutés.

5.4. Les contes pour penser

Les travaux d'Edwige Chirouter nous démontrent que la littérature est une expérience de pensée pour les élèves (Chirouter, 2010). Penser est un acte mental, qui consiste à « *former des idées dans son esprit [...] à mettre en relation des idées, des images, venues de l'extérieur ou de l'intérieur, pour en découvrir d'autres qu'elles font naître, les garder en mémoire et/ou les communiquer à d'autres* » (Cardinet, 1995, p.70). Penser se fait à partir d'un apprentissage, d'un support culturel, même si tout apprentissage n'est pas un acte de pensée. Dans le cadre des discussions à visée philosophique et de l'utilisation des œuvres de la littérature, la philosophe nomme « récit » tous les supports qui abordent métaphoriquement des questions métaphysiques, dont les contes, les mythes, les poésies et les fables (Chirouter, 2013). Selon Paul Ricœur, le concept de littérature est en lien avec celui de la philosophie. En effet, les métaphores

nommées « *vives* » par le philosophe permettent de créer des expériences multiples et signifiantes dans la quête de la vérité des faits et des choses, reconnues également comme pouvant être plurielles. En plus de la fonction imaginaire, de faire vivre des expériences fictives, non accessibles dans la réalité, le support écrit littéraire permet de comprendre la réalité telle qu'elle se présente, en ouvrant des voiles d'une réalité insoupçonnée au lecteur. Dans le cadre de l'adaptation du support de littérature aux DVP, l'auteur nous instruit de la nécessité d'instaurer une pédagogie non seulement de la compréhension, mais aussi, et surtout de l'interprétation. Il revient alors à l'enseignant de pointer les zones d'ombre, les questions et les mystères qui traversent le support. C'est ainsi que le débat interprétatif dérive vers le débat réflexif, avec des élèves. Le conte devient un outil pour penser, mais surtout pour dire (Gordon, 2006).

5.5. Distinction conte-mythe-allégorie

Le conte est un récit de vie qui met en lumière l'expérience humaine, au travers de tranches d'existence, selon une ordonnance temporelle et logique, différente de ce que le sujet-lecteur vit dans la réalité. Il dépasse la cause, le « pourquoi » des choses, pour entrer dans la dynamique du « comment ». Appareil à penser, ses buts sont éducatifs (accès à la maturité), pédagogiques (avènement de la cognition) et thérapeutiques (élaboration d'éléments difficiles). Il s'adresse au sujet isolé comme au groupe culturel. Il s'inscrit dans le merveilleux, le philosophique ou le folklorique. Son schéma actantiel se définit selon la morphologie initiale instaurée par Propp (Propp & Méléntinski, 1970). Les personnages principaux ne possèdent pas de noms réels ou humains, et les secondaires ne sont pas nommés. Les héros sont imparfaits et font leurs apprentissages au travers de leurs erreurs et de leurs choix, parfois inadéquats. Cette imperfection permet une identification du lecteur aux personnages, sans fantasme ni idéalisation, mais par projection, écho, ou inversement, par rejet. Ce rapprochement des personnalités (ou des situations) permet au lecteur d'élaborer inconsciemment une posture critique ou empathique quant aux choix des personnages, et transposer ces représentations à sa propre existence. En exposant des faits et des déroulements d'épreuves souvent initiatiques, le conte suggère des réponses, et introduit des questionnements autour des problématiques humaines et humanisantes.

Contrairement au conte qui est fonctionnel, le mythe est un récit qui s'adresse au structurel. Le mot mythe vient du grec *muthos*, qui signifie récit transmis, et de *logis*, la parole. Le mythe est un discours qui confronte les humains à leurs peurs premières, archaïques ou primaires, face au monde et à l'univers, comme relation de l'homme aux origines de l'homme. Appareil à symboliser, sa fonction est thérapeutique (traitement des données issues du domaine psychique et inconscient), globale (se répercute sur toutes les instances de la personnalité, depuis le moi supposé au moi idéal, en interrogeant le Ça) et interpersonnelle. Le mythe se décline selon trois grandes catégories de récits : cosmogoniques, ils expliquent la naissance de l'univers ; théogoniques, ils définissent la formation progressive du monde en fonction de phénomènes liés à l'action des héros ; anthropogoniques, ils justifient l'apparition de l'homme sur terre, les conditions de son émergence, ainsi que les conséquences de son apparition. Contrairement aux contes, les héros des mythes possèdent des noms humains. Par le biais de grandes figures idéalisées, ils incarnent des héros parfaits, aux qualités souvent divines. Cette hyperbolisation des qualités des personnages ne permet pas l'identification directe avec les lecteurs et les adolescents, sauf à engager une pratique pédagogique associée (voir Boimare, 2004). La fonction principale des héros des mythes repose sur la projection idéalisée, fantasmée, de la curiosité, des peurs, ou de la fascination, par les craintes et complexes ravivés. Les mythes questionnent le 'pourquoi' des choses à l'échelle de l'humanité, et font écho aux questionnements identitaires précoces et profonds. Ils requièrent l'encadrement de professionnels, psychologues ou cliniciens, rodés à la perspective psychanalytique.

L'allégorie diffère du conte et du mythe par le langage métaphorique qu'elle contient, qui fait qu'elle est une métaphore thérapeutique en elle-même (Gordon, 2006). Du grec *allos* (autre) et *agorein* (parler), elle emploie obligatoirement des termes autres que les termes propres pour désigner un fait ou une chose. L'allégorie relate une histoire réelle ou fictive, dont le but est d'informer, d'éduquer, de guérir et de faire grandir. Bien qu'on ne puisse lui accorder le statut de thérapie en elle-même, elle est un outil à utiliser à bon escient. La relation qu'y puise le sujet est personnelle, et permet une symbolisation qui fait écho à l'expérience subjective. La métaphore développée s'adresse à l'individu, ou au groupe. Cependant, sa structure complexe ne permet pas une compréhension opératoire pour des élèves éprouvant des difficultés cognitives ou des défauts de symbolisation, tant ces difficultés entravent ou aplatissent le mécanisme de métaphorisation, au point de réduire la métaphore à une image qui reste enkystée et trop

personnelle. La métaphore agit si elle permet à l'individu de profiter pleinement du processus identificatoire pour dépasser le cadre de la souffrance individuelle. Elle présuppose l'engagement dans une certaine voie de résolution. L'allégorie offre une identification aux personnages, bien que ceux-ci n'aient pas de noms précis, mais elle s'adresse au lecteur/auditeur depuis l'inconscient vers le conscient. Pénétrant le monde intérieur, ouvrant une voie d'accès cognitive à la compréhension de soi et des choses, potentiellement porteuse d'une meilleure estime de soi, voire susceptible d'augmenter la motivation, elle reste difficile d'accès pour des élèves réfractaires au monde du symbole et en rupture avec les savoirs scolaires.

5.6. Conclusion

Au travers du recensement des arguments posés sur le choix de littérature possible pour amorcer des discussions à visée philosophique dans une *praxis* de résilience culturelle assistée, nous nous appuyons sur les préconisations de Lipman et le choix du conte comme support de discussion. Introduire la DVP en classe auprès d'un public scolairement fragile comporte des problématiques qu'il convient de prendre en compte pour conduire à bien les discussions. Face à l'insécurisation des élèves de CAP, face à leurs problématiques comportementales et cognitives, comme élèves non-lecteurs et non-parlants, le support conte nous semble un outil fonctionnel pour répondre aux problématiques du comment des choses. Il possède des fonctions précises qu'il convient d'analyser comme outil-support de nos séances de discussions à visée résiliente. Puisque l'objectif est d'écrire un conte répondant aux problématiques en situation, il convient d'en tester les effets et d'en connaître les mécanismes, afin de construire un protocole de résilience culturellement assistée, inscrit dans un cadre de DVP qui soit pédagogiquement stabilisé et sécurisant pour les élèves. Pour cela, il convient de décrire quels sont les pouvoirs des contes, afin de créer notre propre support et de l'adapter aux élèves de notre étude.

6. LES POUVOIRS DU CONTE

6.1. Le conte comme intermédiaire

Selon René Kaës, le conte est un outil important de travail de groupe auprès d'enfants dont les fonctions du préconscient sont déficientes. L'outil conte permet, en ce sens, de faire « *bonne contenance* » aux productions archaïques non pensées et non pensables, puisque l'archaïsme du conte possède pour fonction de penser l'impensable. Le conte « *permet d'établir un lien entre les différentes représentations des choses encore mal articulées et des représentations de mots gérés par le sens commun* » (Kaës, 2012). Au sein des groupes, les relations intersubjectives sont importantes puisqu'elles procèdent à des influences réciproques autour d'une médiation silencieuse et verbale. Pour René Kaës, la situation de groupe permet les moments de continuité dans les crises de vie, comme fonction de suppléance psychosociale au travers du corps, du code et du groupe. Aider ou soutenir une seule de ces trois fonctions permet des réaménagements de

l'ensemble de la structure individuelle, puisque « *le groupe est le support sur lequel prennent appui, s'accrochent (dé)pendent les membres du groupe : il est le représentant externe d'une fonction étayante primaire défaillante* » (Kaës & Missenard, 2013). Le processus de résilience nécessite des relations intersubjectives pour créer du lien. Ce lien permet de passer à une errance de pensée sans lien à des amarres dans le cadrage du groupe. Le recours à l'imaginaire aide à la lutte contre l'agression de l'intégrité, de l'identité. Afin de dépasser un état anémique, lorsqu'il y a eu un vécu de cassure, en lien avec le traumatisme, il est nécessaire de réintégrer dans le roman personnel que chacun se construit, sa propre histoire. Le travail de médiation est lié à la capacité du groupe ou du thérapeute de déclencher, dans un premier temps, une activité de pensée autour de l'histoire personnelle de l'adolescent, afin de la médiatiser, et permettre au sujet de la réécrire. Celle-ci est destinée, en quelque sorte, à s'articuler avec l'impensable et s'y substituer. L'adulte médiateur est donc présent, pour aider, en appui sur le conte, au remaniement de l'histoire individuelle, car l'organisation primaire ne doit pas disparaître du champ de la pensée du groupe, mais s'intégrer à une conception secondarisée de la vie extérieure et sociale.

6.2. Le conte comme créateur de liens intersubjectifs

Gordon explique que « *les vertus thérapeutiques du conte viennent de ce que le patient trouve ses propres solutions en méditant ce que l'histoire donne à entendre sur lui-même et sur ses conflits internes à un moment précis de sa vie* » (Gordon, 2006, p.26). Penser, méditer devient une peur, une angoisse, tant au niveau de l'inconnu que cet acte suscite qu'au travers des germes du traumatisme qu'il ravive. Afin de renouer le lien entre l'exercice et la pensée, Serge Boimare propose des lectures de contes adaptés, dans l'objectif de relancer les médiations culturelles pour accéder à l'apprentissage, en énonçant deux invariants au cours de ces médiations. D'une part, il importe de donner droit de cité aux questions brûlantes, dans une forme métaphorique susceptible de les atténuer. Et d'autre part, il convient d'offrir un cadre pour l'abstraction, en ramenant le lecteur au plus près de ces angoisses archaïques, avant de lui proposer un cadre méthodologique et conceptuel pour les verbaliser, puis les conscientiser. En effet, comme l'explique Bruno Bettelheim, afin de régler ses problèmes psychologiques de la

croissance, « *l'enfant a besoin de comprendre ce qui se passe dans son être conscient et, grâce à cela, de faire face également à ce qui se passe dans son inconscient* » (Bettelheim, 1976, p.18). Et en « *élaborant et en ruminant* » les images et les histoires du conte, en les développant, les argumentant et en les conceptualisant sous l'impulsion d'un adulte, l'enfant peut ainsi accéder aux voies de son inconscient et aux problèmes qui obstruent la conscience réflexive. Car le conte philosophique dans sa dimension argumentative est un moyen d'argumentation implicite ou explicite, stratégique, qui vise à emporter l'adhésion du lecteur et lui autorise son travail d'individuation. Les liens intrasubjectifs ainsi travaillés par les élèves au travers du conte se muent en lien intersubjectif, lorsque les concepts et les théories du support sont travaillés en groupe. Au travers des consensus et des désaccords, les élèves travaillent des liens hiérarchiques en positionnant leurs valeurs, qu'ils soumettent au groupe, chacun y puisant des outils de remédiation afin de travailler sa propre histoire.

6.3. Le conte comme outil d'identification et d'individuation

L'individuation, qui est le processus d'organisation et d'évolution d'un individu, doit prendre en compte la réalisation de toutes ses virtualités, par le dialogue extérieur et intérieur, afin de passer de la conscience à la réalité de Soi (Von Franz, 2004). Le conte, comme l'a exprimé Bettelheim, possède des fonctions de découverte de sa personnalité et d'aide au développement du caractère. En partant des fonctions du manque, en passant par des fonctions intermédiaires pour aboutir à des fonctions de régulation et de contenant, il permet à l'individu de se construire selon un système de nourritures affectives, au sens « cyrulnikien ». De même, Marie-Claire Dolghin-Loyer explique que dans l'individuation reprise par Von Franz et décrite par Jung, il existe une part de nous à laquelle nous avons accès par les productions de l'inconscient et par le regard de l'autre. Il y a donc une importance dans l'intersubjectivité et dans les relations humaines dans le processus d'individuation. (Dolghin Loyer, 2010). De même, le conte est support identificatoire en ce sens qu'il représente « *la plupart de nos désirs, de nos angoisses et des mécanismes de notre psyché* » (Bettelheim, 1976). Il s'agit donc bien pour le conte d'assurer une double fonction : celle de travailler dans la vie psychique d'un sujet et celle de l'aider à mieux fonctionner en travaillant ses problèmes inconscients, qui agissent comme un frein à son développement. Au travers des réalités qu'il exprime, le conte propose des personnages qui possèdent pour rôle de personnifier chaque peur, chaque

angoisse de l'enfant ou de l'adolescent, depuis les pulsions destructrices jusqu'au besoin de valorisation ou de création de son moi idéal. L'identification au héros se met en place par le biais de la situation du conte qui agit comme un écho, une résonance avec des sentiments non verbalisés ou non conscients. Une problématique, un ancien traumatisme, des conditions de vie traumatisantes peuvent donc perdre leur aspect redoutable par la médiation au travers de l'analogie avec les héros et leur méthode pour vaincre les conflits. Le conte montre alors qu'il est possible de réussir, de s'en sortir. Toujours orienté vers le futur, au rythme d'une quête initiatique, le conte guide le sujet-lecteur et lui permet, par projection, de remettre de l'ordre dans le chaos de ses sentiments. La méthode fonctionnelle ainsi exprimée, la médiation et les choix de l'élève vont lui permettre d'intégrer une nouvelle identité. De même, les épreuves initiatiques des héros permettent de montrer par quelles épreuves nous devons passer pour développer notre caractère, et ainsi faire découvrir une partie de notre identité. Le recours à l'imagination nécessaire pour symboliser la quête des héros en monde imaginaire est, à la fin de l'histoire, rompu par le retour à la réalité et l'amorce des questions philosophiques.

6.4. Le conte comme maîtrise en rééducation

En plus de l'individuation, une des fonctions du conte, au travers de l'identification, est d'instaurer un processus de restauration narcissique du sujet-lecteur, dans un travail qui suppose l'inscription de la pratique éducative en qualité de technique rééducative. Le travail de l'enseignant-éducateur, en lycée professionnel, est de stabiliser une économie narcissique précaire et favoriser un processus de remaniement identificatoire. Ce travail d'éducation s'inscrit dans un travail collectif qui supplée au travail individuel, puisque le travail de l'éducation est de rendre l'enfant capable de faire preuve de communauté. L'institution implique elle-même une fonction d'échange, de transmission, qui s'effectue au travers du langage, de la loi, autour des savoirs. Les ateliers de discussion mis en œuvre autour d'un support culturel de type conte permettent à l'enseignant, face à l'adolescence en grande difficulté, d'inventer, de composer, de jouer et de questionner les mots, selon une logique de fonction de passeur, ce que Boris

Cyrulnik exprime dans sa métaphore du dépôt du manteau de mots. Face à l'échec scolaire et de socialisation, face à la souffrance, aux répétitions, à l'inertie, l'éducateur doit faire preuve de créativité. Sébastien Ponnou nous instruit qu'en « *partant de son histoire, de ses choix, du soutien qu'il peut trouver auprès des adultes et des institutions qui l'accueillent, l'enfant travaille à la construction d'une solution de vie, quelque chose qui tienne entre lui et l'Autre du langage, au prix de fixations imaginaires et même du délire s'il trouve à se loger dans l'autre, autrement dit, sous le registre de la loi* » (Ponnou, 2015, p.110). Le langage au travers du récit introduit, ou peut introduire, les facteurs de résilience culturelle. Cette résilience est facilitée si elle porte comme support d'étayage un conte qui permet de jouer le rôle du signifiant, qui comble les manques chez les adolescents. Les images et les fantasmes qui forment le matériel signifiant viennent d'une expérience qui s'est faite au contact du signifiant et du signifié. Le conte permet l'élaboration de représentations, de petits mythes qui ont pour fonction de combler des béances, de suppléer aux manques de sa propre histoire, d'y mettre un peu d'ordre, d'y injecter du sens qui ne dépasse pas les capacités émotionnelles, comme l'exprime Lacan lorsqu'il annonce que « *la relation d'objet, le signifiant n'est pas là pour représenter les significations, bien plutôt est-il là pour compléter les béances d'une signification qui ne signifie rien. Ce n'est pas que la signification est littéralement perdue, c'est parce que le fil est perdu, comme dans le conte du Petit Poucet, que les cailloux du signifiant surgissent pour combler ce trou et ce vide* » (Lacan, 1998, p.330).

6.5. Le conte comme support affectif

Au sein de son ouvrage sur la discussion en éducation et formation, le philosophe Michel Tozzi regroupe un collectif d'auteurs qui réfléchissent sur le rôle et le pouvoir de la discussion au sein de l'éducation. Dominique Bucheton y exprime que le langage possède un « *pouvoir réflexif et créatif, comme un mouvement de soi au monde* » (Tozzi, 2004, p.64). La construction et l'attribution de sens par un sujet s'effectuent dans un espace psychique propre et partageable, avec des échanges langagiers, sièges d'émotions où « *toutes les ruptures (cognitives, affectives, relationnelles) sont possibles. L'émotion, on le sait, surgit à ces moments de rupture* » (Tozzi, *op.cit*). Les mots générant des émotions sont alors chargés de pouvoir affectif, et plus encore qu'au sens de l'agir communicationnel, ils servent de support de médiation émotionnel lorsqu'ils sont formulés sous forme de métaphores ou d'allégories. Les figures et les images

enclenchent, dans le système de représentation du sujet, un ensemble d'*imagos* qui, s'entremêlant, tentent d'éclairer une formule jusque-là dénuée de sens. Ce pouvoir est développé par David Gordon, qui explique la possibilité au travers d'un système de mots imagés, de faire penser un sujet en souffrance (Gordon, 2006). Le pouvoir affectif se retrouve dans l'échange, dans le partage, dans le sentiment d'appartenance groupale. Penser en groupe peut aussi impliquer des moments de silence, de pensées autonomes, pour mieux ensuite les partager. On peut penser en groupe, à condition de bien définir les règles au départ. Des références, des phrases, des explications, autour de besoins des élèves, des demandes de chacun, sont autant de points d'ancrage du lien affectif centré autour du savoir et de la connaissance du monde. Mieux compris, mieux médiatisé, ce monde devient plus clair, plus cohérent pour l'élève, qui s'inscrit dans une culture commune au sein d'un univers d'images acceptables qu'il pourra proposer en discussion à visée philosophique résiliente. Cela nécessite donc de discuter autour des émotions, afin de prétendre ou tenter de développer chez l'élève des compétences émotionnelles.

6.6. Le conte et le groupe comme facteur contenant

Le groupe joue un rôle de « contenant » des pensées de chacun, qui nécessite l'apport des contenus comme un « *nourrissage* » dont l'élève se servira pour alimenter ses propres réflexions (Boimare, 2008). Ce refuge permet le partage, d'une part, de leurs expériences, puis de leurs opinions, afin de les soumettre au joug de leurs camarades pour les questionner. Ainsi, il existe une nécessité de disposer des contenants de pensée, dont Gibello, au sein de l'ouvrage de Catheline, décrit trois types : archaïques, symboliques complexes et culturels. Ces contenants prennent vie grâce au « *nourrissage de l'environnement* » (Catheline & Marcelli, 2011). Ces contenants permettent de travailler les images et représentations humaines nécessaires au développement d'un individu, tout en créant une narration groupale qui va, de manière rétroactive, fédérer le groupe. Les élèves y apportent des récits récents ou anciens, des interrogations, des questionnements sur eux-mêmes et sur les autres. Les grands thèmes de la vie sont abordés : l'abandon, le choix, le pouvoir, l'amour. Afin qu'un groupe de médiation puisse recourir tantôt à des transformations coactives, tantôt à des transformations silencieuses, il convient d'instaurer alors ce que Michel Sasseville nomme une communauté de recherche active. Ce groupe de partage permet que la pensée de l'un équivaille à celle d'un autre, au travers de l'émergence de la réflexion et de la discussion (Sasseville & Gagnon, 2012). Cette

communauté crée des liens autour de la loi (règles de communication, règles démocratiques), comme du lien entre pairs et entre élèves, en donnant du sens à la pensée, au travers de la narrativité de groupe qui s'en dégage. « *La narrativité groupale va, de manière rétroactive, fédérer le groupe. Plus le groupe sera constitué, plus les adolescents qui le composent s'autoriseront à y apporter des récits récents ou anciens, des interrogations, des questionnements sur eux-mêmes et sur les autres. Les grands thèmes abordés sont la vie, la mort, l'abandon, l'argent, la sexualité, etc. (...)* » (Catheline & Marcelli, 2011, p.188).

6.7. Conclusion

Afin de pratiquer la discussion à visée philosophique comme outil de construction de processus de résilience culturelle, il convient de s'appuyer sur un objet culturel qui introduise les séances de discussion, selon les préconisations de Matthew Lipman, de type conte, écrit spécialement pour répondre aux besoins précis et identifiés des élèves de la situation discursive. Trois critères sont nécessaires afin que l'outil culturel puisse s'inscrire comme un outil de remédiation. Premièrement, le support doit correspondre aux besoins primordiaux des élèves. C'est-à-dire qu'il doit répondre aux problématiques du sujet qui le freinent dans sa scolarité et le conduisent vers des conduites déviantes. La seconde réflexion porte sur l'accessibilité de l'outil pédagogique, en fonction du développement cognitif et du stade de développement réel de l'adolescent. Enfin, le troisième critère repose sur la nécessité de médiatiser le rapport de l'élève à lui-même et à l'autre. C'est-à-dire questionner et aider le sujet à s'ouvrir à l'altérité dans une démarche de soins et donc de réponses qui passent par soi, sous la médiation de l'autre. Pour cela, il importe d'exposer la méthodologie complète de cette recherche et d'en détailler le choix de la population et l'extraction de l'échantillon, afin de tester si la totalité du protocole de résilience culturelle construit au travers de la pratique de la DVP permet de développer des outils de discussion porteurs de marqueurs d'entrée en processus de résilience.

7. LE CONTE COMME SUPPORT DES DVP

7.1. Préconisations sur le conte

Les travaux issus du champ de la rééducation et de la remédiation auprès d'adolescents en rupture de penser (Catheline & Marcelli, 2011) préconisent la médiation entre pairs dans les institutions, autour de l'activité discursive centrée sur des objets culturels, de préférence présentés sous forme de support écrit ou imagé. Ce support peut être un récit de type conte, largement reconnu dans la littérature depuis plus de quarante ans (Propp, Mélétsinski, 1970 ; Bettelheim, 1976 ; Gillig, 1997 ; Von Franz, 2004 ; Gordon, 2006 ; Kaës, 2012), ou un mythe (Valabrega, 2012) qui, après lecture, sera discuté par le groupe (Tozzi, 2006) afin de dégager des problématiques existentielles et partager les définitions et conceptualisations généralement ignorées des adolescents. Les théories de la lecture des mythes et contes à l'école, d'après les travaux de Boimare

(2004), exposent une pratique de possible remédiation comportementale et cognitive auprès d'élèves en rupture scolaire et sociale. Les élèves issus de l'éducation prioritaire et spécialisée possèdent des caractéristiques psychosociales expliquant partiellement les problématiques intellectuelles, éducatives, voire psychopathologiques qui ont entravé leur développement scolaire. Sans généraliser, la notion théorique de traumatisme, lorsqu'on l'associe à ces publics scolaires fragilisés, engage à concevoir que ces sujets peuvent cheminer vers une meilleure adéquation aux attentes sociales, en levant le traumatisme, c'est-à-dire en rebondissant. Car, à l'école, ces élèves adoptent souvent un comportement réfractaire aux apprentissages et à l'autorité, tantôt résistant, tantôt fuyant. Les savoirs ravivant des craintes archaïques, la défaillance de leur capacité de symbolisation ne leur permet pas d'accéder au monde de l'abstraction et de la pensée, nécessaires pour réguler leur comportement. Le support et les activités pédagogiques peuvent amorcer, chez les élèves, un processus de récupération post-traumatique, qui correspond à ouvrir les élèves à la résilience (Anaut, 2008). Le support utilisé importe alors pour faciliter le dispositif de médiation qui participe au travail de résilience. Le conte est alors préconisé puisque contrairement au mythe, il ne ravive aucune crainte archaïque et permet de jouer avec des situations, des personnages, selon un processus de médiation s'apparentant au jeu avec le médium malléable.

7.2. Généralités sur le conte

L'objectif de notre conte est de permettre aux enseignants de lycée professionnel du bâtiment de disposer d'un outil didactique pour animer des discussions à visée philosophique avec des adolescents, dans un contexte disciplinaire précis. La validation de cet outil conte est présentée à la lumière du questionnaire passé plus d'un an après les dix-huit séances qui ont été administrées au cours d'une année scolaire. L'histoire de notre conte, rédigé selon la morphologie de Proop, relate donc la vie de deux adolescents, Béni et Cocha, aux caractères et aspirations opposés, mais qui puisent leur force de vie dans l'échange et la bienveillance mutuelle et réciproque. Jusqu'au jour du tremblement de terre qui secoue leur pays, et les sépare vers un placement en famille d'accueil en terre (supposée) française. C'est ici que le héros Cocha va intégrer une formation en lycée professionnel, spécialité du bâtiment, qui est le réel placement proposé par l'Éducation nationale, en raison des places vacantes lors des affectations, pour les enfants issus de l'immigration ou de l'éducation spécialisée. Cocha, devenu muet suite aux événements

traumatiques, va puiser dans les échanges de ce milieu, en interaction avec la pratique professionnelle et réflexive étayée par des intervenants, la force de créer sa propre résilience, en combattant, à son insu, les facteurs qui empêchent l'accès au processus. Béni, quant à elle, connaîtra une expérience différente une fois arrivée en terre d'asile, et ne saura que très tard donner de sens à son histoire traumatique. Et c'est grâce à une rencontre décisive qu'elle trouvera le rebond nécessaire pour reprendre un développement harmonieux. Nous nous apercevons que nos deux héros sont d'âge similaire aux lecteurs de ce conte. L'intérêt de ce rapprochement est, d'une part la possible identification et les comparaisons générationnelles qui en découlent, mais surtout la critique des lycéens concernant les choix de vie des personnages. En effet, confrontés eux-aussi à des expériences de vie traumatiques (échec scolaire et social récurrent, placement en famille d'accueil ou en foyer, troubles sociocognitifs, délinquance et violence...), chaque lecteur puise dans les périples du récit une compréhension directe des événements. Cette approche permet tout de suite de pouvoir entrer en discussion, et facilite la compréhension de la réflexion autour des événements de vie. De même, par reconnaissance envers la discipline, des métaphores et renvois aux savoirs jalonnent le conte. Ainsi, le lecteur reconnaîtra dans ce conte des similitudes avec l'enseignement de sa discipline technologique et se sentira en rapport avec un univers littéraire auquel il ne donne pas crédit lors des heures d'enseignement en français. Le support de médiation doit posséder la double fonction d'agir seul et d'amorcer la discussion avec l'adulte. Cette double médiation doit avoir pour visée l'amorce de la construction de la résilience chez l'adolescent. Les élèves de lycée professionnel exprimant une défiance envers les objets scolaires, il ne suffit pas de fournir un support qui ne parlerait qu'aux seules fonctions cognitives. Cet objet doit aussi agir au niveau du symbolique, et répondre aux angoisses archaïques. Un bon support doit contenir les concepts philosophiques qui rejoignent de grandes questions existentielles, comme autrui, l'altérité, l'amour, le savoir, le pouvoir, l'inconscient. Les concepts abordés doivent également être en lien avec les concepts fondamentaux des théories de la résilience. Questionner autrui revient à questionner son rapport à l'autre, comme un ennemi, ou comme Soi. La question du rôle de l'homme est en lien avec le tutorat de résilience. Le bien, le juste, le mal, sont autant de concepts porteurs qui permettent l'entrée en médiation avec les événements qui ont préalablement posé problème à l'élève, et ont entravé, voire stoppé son développement. La discussion à visée philosophique semble un support de médiation qui crée une rupture dans les certitudes pour permettre une continuité psychique.

7.3. Modalités de création de notre conte philosophique : les inspirations de Lipman, Daniel et de la littérature

Matthew Lipman ne décrit pas de méthode particulière pour rédiger un roman philosophique. Il oriente simplement le rédacteur sur les huit fondamentaux sur lesquels repose la portée du conte philosophique au sein des DVP. Claudine Leleux détaille le modèle du roman philosophique selon Lipman. Tout d'abord, le conte doit refléter le « *modèle d'une communauté de recherche, présenté sous forme narrative* ». Il « *véhicule la culture et les valeurs de la société* » et est « *médiateur entre l'individu et la culture* ». Il est « *l'aiguillon de la perception des problèmes* » et « *portrait de relations humaines analysables en termes de relations logiques* ». Objet de culture, il est « *reconnaissance de l'autre dans l'alternance du lire et de l'écouter* ». Il permet « *l'intériorisation progressive des habilités de pensée des héros fictifs* » et la « *découverte du caractère signifiant du texte* » (Leleux, 2008, p.220). Cependant, afin de créer un outil qui soit à la fois à dimension morale et philosophique, mais cohérent dans le cadre d'une réflexion sur les mécanismes et processus de résilience, nous avons posé un regard critique et inquiet sur les modalités d'élaboration de l'histoire, et de sa faculté à poser les questions propres au processus de résilience.

Nous nous sommes donc premièrement inspirées de la structure des romans de Lipman, décrite par Marie-France Daniel. Selon Lipman, il importe que les personnages du conte deviennent significatifs pour les élèves, c'est-à-dire que ces derniers puissent s'identifier aux héros, au cœur d'histoires qui leur parlent (Daniel, 1997, 1998). C'est pourquoi il importe de mettre en conte de jeunes gens aux angoisses et événements de vie proches de ceux des lycéens de lycée professionnel. Mais Daniel va plus loin dans son ouvrage en expliquant que les textes philosophiques ne doivent pas transmettre un message unique, mais introduire divers champs d'études et de questionnements. Leur principal objectif est de présenter des situations problématiques qui engendrent des conflits d'ordre cognitif et permettent l'entrée en réflexion philosophique. L'histoire doit donc être conflictuelle et les rencontres signifiantes pour les héros. Ces rencontres (par exemple, entre Béni et le géomètre) débutent par un conflit d'opinion et une remise en cause des points de vue de chacun, pour entrer en dialectique. Les conflits engendrés sont d'ordre logique, éthique, moral, social, humaniste. Ils ne doivent pas trouver une seule solution, qui serait la bonne ou la meilleure, mais ouvrir à des champs de possibilités. C'est pourquoi les personnages

doivent introduire des débats, douter, dialoguer, émettre des hypothèses, se corriger. Ils doivent créer le doute chez le lecteur qui, par mimétisme, imitera leur façon de penser les problèmes. Nous avons ainsi retenu ces critères pour l'élaboration du conte autour du processus de résilience, en introduisant à trois reprises une interlocution directe au lecteur. Ainsi, l'élève retient que son point de vue critique sera sollicité et peut se préparer à éveiller son esprit à la séance de discussion qui suit la lecture de chaque chapitre.

7.4. Adaptation de l'outil conte

Notre conte philosophique sur le processus de résilience est destiné aux jeunes adolescents du bâtiment afin de rentrer en communication autour des interrogations qui posent problème dans leur quotidien. L'histoire philosophique est rédigée selon les recommandations de Marie-France Daniel et ses cinq critères de déroulement de l'histoire. Selon la philosophe, l'histoire du conte doit présenter un problème logique d'ordre conflictuel. Ces conflits ne doivent pas avoir pour solution une seule issue, mais proposer des voies produites par la réflexion des héros. Plus d'un héros doit d'ailleurs intervenir dans la résolution du (ou des) conflit(s) du conte. Le quatrième impératif se situe au niveau des échanges des personnages entre eux, qui doivent être basés autour du doute, des questionnements, de l'élaboration d'hypothèses, de critiques. Ces échanges sont donc matérialisés sous forme de dialogues. Il doit enfin y avoir rencontre entre les différents personnages, dont les destins ou les parcours de vie sont amenés à se croiser au fil de leur périple initiatique (Daniel, 1998). Ainsi construit, notre conte s'inscrit bien dans le genre du conte porteur philosophique. Concernant son appartenance à un matériel pédagogique, nous nous sommes référées aux critères de Van Der Maren afin d'inscrire notre support comme outil pédagogique stratégiquement conçu à destination de besoins particuliers d'élèves en échec scolaire et social. Ainsi, l'auteur préconise que la première étape d'élaboration passe par l'analyse du besoin premier de la population, et précisément les points de remédiation dont ont besoin les élèves. Les élèves de CAP sont ceux isolés, reclus, selon Joël Gaillard (2010). Ceux qui ne pensent pas et s'isolent. Les privés de la culture, selon Aziz Jellab, dont on ne parle jamais et dont le comportement est marqué par l'échec scolaire antérieur et douloureux (Jellab, 2009). Le besoin premier de ces élèves, fragilisés et vulnérables, est bien de donner du sens à leur scolarité et les aider à comprendre le sens de leur place dans le monde. Au travers de la réflexion sur soi étayée

par des autres, il est possible de reprendre un développement qui ne s'inscrit plus dans l'échec, mais dans le développement résilient, c'est-à-dire un développement qui dépasse le traumatisme et permet de savoir naviguer dans les flots du torrent. Le second critère relève de l'ordre de la cohérence de l'objet modélisé. Il s'agit d'introduire la réflexion et les concepts de la résilience selon un ordre chronologique qui respecte les différents stades du processus de résilience, depuis l'émergence du traumatisme aux rencontres diverses, dont une qui fait sens et amorce, par affectivité et/ou conflit sociocognitif et à l'aide de la loi retrouvée, une reprise de développement. La troisième étape de création du support appartient au domaine de la préparation et des stratégies de réalisation du produit fini, qui fera l'objet de plusieurs compromis de réajustement du prototype initial (Van der Maren, 1995). Notre truchement concernant les étapes-clés de la résilience s'est situé dans la chronologie d'introduction des événements et des concepts sensibles chez nos élèves. C'est pourquoi nous avons choisi prioritairement de suivre le développement des adolescents selon un ordre temporel, afin de donner de la cohérence au conte et d'expliquer comment se construit aussi le processus de résilience sur un temps donné, qui est celui de l'adolescence.

7.5. Adaptation à l'histoire de la résilience

Afin de construire notre conte porteur du phénomène psychologique de la résilience, nous nous sommes inspirées des travaux sur le roman psychologique, autrement nommé roman d'analyse psychologique. Ce genre littéraire met l'accent sur la caractérisation intérieure des personnages, sur leurs motivations, sur leurs actions qui découlent des caractéristiques internes et externes au contexte dans lequel ils évoluent. Il comporte également la description des états d'âme, des passions, des conflits, des mécanismes des sentiments humains, positifs ou négatifs, afin de les nommer et en permettre une interrogation par le lecteur au travers des interrogations des personnages. Au travers des périples des héros, nous nous sommes inspirées de quelques études réelles en contexte qui permettent d'approcher la compréhension du phénomène de la résilience. Afin de construire l'histoire du conte, nous sommes partis de l'étude d'Emmy Werner qui a conduit au milieu du 20^e Siècle, la plus grande étude de cohorte sur des enfants d'un archipel d'Hawaï, victimes d'un séisme, et devenus orphelins. Nos héros sont ainsi placés dans ce contexte précis afin de projeter nos lecteurs dans une terre lointaine, mystérieuse,

non localisée géographiquement, qui leur permet d'associer cette position à une image mentale préalablement implantée dans leur mémoire. L'événement traumatique initial est celui du traumatisme collectif, vécu sous la forme du choc, de la perte et du deuil. Ensuite, la progression résiliente passe par les différentes étapes du soutien au traumatisme. La prise en charge et les placements des adolescents rejoignent les travaux sur la résilience assistée (Ionescu, 2011) et la place de la résilience dans la psychanalyse (Cyrulnik & Duval, 2006) dans le cadre de la loi sur le placement des adolescents. La résilience à l'école rejoint les différents travaux sur l'adolescence et la prise en charge à risques dans les institutions (Romano & Baubet, 2011 ; Thomazeau & Juhel, 2012 ; Bouteyre, 2008). La prise en charge de l'adolescence à risques dans les institutions et la médiation des affects autour de la création du vivre en commun au sein des différences structurelles et culturelles sont extraites des travaux sur la résilience au cœur de la rébellion adolescente (Gonnet, Koffi & Cyrulnik, 2010), complétées des travaux sur l'empathie dans la société et particulièrement avec des mineurs délinquants (Tisseron, 2011 ; Zanna, 2010). Le rapport aux familles des héros de notre conte est extrait des études conceptuelles sur les familles, des styles éducatifs et familiaux, du rapport aux événements de vie et au traumatisme, ainsi que d'études pratiques dans les cas de remédiations résilientes (Delage & Cyrulnik, 2010). Enfin, la résilience au cœur des relations humaines est proposée dans les rencontres significatives des héros au travers des études sur le couple, la famille, les institutions, la vie professionnelle et la culture (Coutanceau & Bennegadi, 2014), au travers des pratiques conseillées par les auteurs sur la résilience comme voie de dépassement des expériences traumatiques et délétères, selon une renaissance de sa souffrance (Cyrulnik & Seron, 2003). Ces travaux sont synthétisés et présentés sous forme métaphorique, et à l'aide de différentes figures de style dans notre conte.

7.6. Choix des figures de style

Comme le rappelait Gaston Bachelard dans son ouvrage sur la formation de la pensée scientifique, le langage métaphorique contribue paradoxalement au succès public d'une idée et, à la fin, de son usage rigoureux. Cependant, Lakoff et Johnson (1980) ont montré qu'un mot s'implante mieux dans l'usage social lorsqu'il possède le pouvoir de faire image d'une certaine manière de vivre. L'usage du langage métaphorique est utile pour la compréhension d'un phénomène lorsque l'on souhaite « le vulgariser » et nous

conduit à exposer les quatre métaphores utilisées pour désigner la résilience. Selon Paul Ricœur, la métaphore est un procédé cognitif original qui possède sa propre valeur. En effet, « [elle] est la capacité à produire un sens nouveau, au point de l'étincelle de sens où une incompatibilité sémantique s'effondre dans la confrontation de plusieurs niveaux de signification, pour produire une signification nouvelle qui n'existe que sur la ligne de fracture des champs sémantiques. » (Ricœur, 1965). L'usage de la métaphore produit dans l'inconscient un sens nouveau, une image sublime de l'événement. Extraite du langage de la physique, la métaphore du métal, rapportée à la résilience de l'individu, explique la capacité d'un matériau à retrouver son état initial après un choc. Cette métaphore a contribué à créer l'image des personnes résilientes, c'est-à-dire qui retrouvent leur structure première après un traumatisme. La seconde métaphore de Boris Cyrulnik (2005) est celle du sous-marin, qui continue sa route en détournant les obstacles rencontrés. Cette métaphore possède cependant l'ambiguïté de laisser penser que, comme le sous-marin, le résilient posséderait une carapace d'acier, donc que la capacité à affronter les événements serait une capacité biologique ou physiologique propre à l'individu, ce qui n'est pas la résilience. La troisième métaphore est celle de la perle dans l'huître. Il s'agit de comprendre comment le grain de sable infiltre le système de la personne et l'agresse, et enfin, comment cette dernière répond à l'agression en transformant le corps étranger agresseur en perle rare. Cette métaphore poétique est volontairement introduite comme porteuse de la transformation d'un événement à caractère traumatique ou honteux en quelque chose de beau. Enfin, la quatrième métaphore qui nous paraît la plus appropriée dans notre recherche est celle du « *tricot* » de Boris Cyrulnik, qui définit la résilience comme un maillage, c'est-à-dire la création d'un lien autour du sens et de la loi, au cœur d'une rencontre signifiante, selon une association de mailles en équilibre, fabriquées soi-même, à partir de l'aide de l'autre. De même, ce « *tricot* » requiert un facteur essentiel dans le processus de résilience : il s'agit de la notion de « temps ». Le temps de (re)-construction de soi, dans le cadre d'une résilience, en interaction avec l'Autre. Mais les figures de style ne s'arrêtent pas seulement dans l'utilisation des métaphores, pour désigner la résilience. L'usage d'oxymorons est également requis pour mettre en lumière certains contrastes ou paradoxes propres au processus de résilience. Ainsi, pour traduire, selon ses termes, le bien-fondé de vivre une histoire, aussi difficile soit-elle (en ce sens où cette histoire est justement porteuse d'une histoire), Cyrulnik choisit d'intituler un de ses ouvrages « *Un merveilleux malheur* ». Dans son livre, il explique le phénomène de résilience et la

nécessité pour le sujet qui entre en processus de raconter son histoire, sous toutes ses formes, depuis le récit, même fantastique, en passant par l'œuvre créatrice. Il stipule en guise d'avertissement au lecteur qu' « *un malheur n'est jamais merveilleux. C'est une fange glacée, une boue noire, une escarre de douleur qui nous oblige à faire un choix : nous y soumettre ou la surmonter. La résilience définit le ressort de ceux qui, ayant reçu le coup, ont pu le dépasser. L'oxymoron décrit le monde intime de ces vainqueurs blessés.* » (Cyrulnik, 2002, p.21).

7.7. Conclusion

Le conte *ad hoc* porteur de concepts philosophiques issus du champ de la résilience auprès d'adolescents est un outil pédagogique construit pour répondre aux problématiques des lycéens de lycée professionnel confrontés à des situations éducatives et sociales personnalisées. Il porte également des questions propres à l'adolescence et permet l'amorce des questions à destination du groupe. Après passation sur une année scolaire, il sera testé au travers des traces qu'il laisse dans la mémoire des adolescents, comme outil-ressource de dépassement ou résolution de certaines situations analogues du champ social. Préalablement à la vérification de son efficacité, il convient de détailler le protocole global et le déroulement de la recherche, afin de vérifier qu'il y ait bien eu activité interlocutoire dans les séances, au travers du conte.

Point synthèse du chapitre n°1 :

Le cadre conceptuel appuyé sur le cadre théorique nous permet de dresser l'état de l'art des recherches sur la résilience assistée à l'école, au travers de méthodes pédagogiques portant sur la création de liens entre membres d'une communauté, structurée dans le cadre de la loi qui, au travers des échanges sur les thèmes communs à l'humanité des épreuves, des traumatismes, du métier d'homme, permet la construction et la mise en commun du sens de l'existence. Anthropologiquement située, la discussion à visée philosophique est étudiée dans ses matérialisations discursives au travers des déploiements des jeux de la pensée individuelle, inscrite dans la construction collective du langage et des interlocutions entre les participants. La résilience se construit dans les lieux de culture où les interactions et les échanges humains, de type cognitif, social, émotionnel, permettent de mettre en œuvre des mécanismes de défense et de rebond suite à un passé douloureux, anémique ou délétère. Cependant, les lieux de parole et de discours, particulièrement à l'école et ici, en lycée professionnel, sont très peu étudiés, alors qu'ils sont les lieux principaux et pertinents où s'effectue la socialisation des enfants et des adolescents. S'il est possible de trouver et construire sa propre résilience au travers de soi et des autres, dans des lieux où sont présents naturellement les facteurs de la résilience culturelle, où le sens se construit seul en rapport avec sa propre histoire, intégrée dans sa différence à celle du commun de la culture à laquelle l'adolescent appartient, dans un cadre discursif sanogène et

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

1. CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

1.1. Mise en place des éléments de recherche

Afin de réfléchir à une méthode qui permette à un adolescent, non pas de travailler sa motivation à dépasser un état psychique dysfonctionnel, mais de donner sens en comblant ses manques, entendus comme des facteurs de protection internes et externes nécessaires à l'homme pour se développer socialement, nous nous sommes appuyées sur les théories de la résilience et particulièrement de la résilience scolaire. Les chercheurs sur le phénomène nous instruisent d'une définition consensuelle qui nomme la résilience comme la faculté de rebondir suite à un traumatisme et reprendre un parcours de vie harmonieux, au travers de l'axe de l'étayage affectif du sujet, de la loi (du réel) expliquée et apportée dans la construction du sens du passé, du présent et la projection dans l'avenir. Parmi les supports d'étayage à l'école, nous avons retenu celui du neuropsychiatre Boris Cyrulnik, lorsqu'il prétend que « *l'engagement philosophique peut étayer l'enfant* » (Cyrulnik, 2004, p.89), et que grâce à cet étayage culturel, celui-ci passe par le remaniement de son histoire, afin qu'il puisse « *en faire un acte philosophique* »

(Cyrulnik, 2004, p.193). Engager un adolescent dans une démarche réflexive en l'étayant, donc en créant du lien social, en lycée professionnel, semble une possibilité au travers d'un protocole qui concilie les théories de la résilience à l'école, avec une pratique institutionnalisée, qui est celle de la philosophie avec des adolescents, avec pour visée de créer le rebond résilient, au travers des différentes modalités institutionnelles et du cadre réglementaire.

1.2. Articulation du cadre conceptuel

La résilience suppose l'existence chez le sujet pris en charge, d'un événement de vie à caractère traumatique ou d'événements de vie à caractère anxiogène, qui sont étudiés dans une approche psychodynamique comme facteurs de risque. Parler de résilience aujourd'hui revient nécessairement, au cours d'une recherche de type scientifique, à parler de processus. La résilience se pose comme un maillage, un tricot, une laine affective et sociale qu'un groupe noue autour du récit, de la parole (Cyrulnik, 2002, 2004, 2005, 2007). Elle est donc une construction qui implique la présence d'un facteur indispensable : celui d'un autre (de l'altérité), alors nommé tuteur de résilience. Les études et les récits de vie des personnes résilientes impliquent tous la présence d'une personne rencontrée au cours de leur parcours, qui leur a permis de sortir de l'état végétatif dans lequel ils étaient enfermés, afin de reprendre un cours de vie construit et intégratif. Les caractéristiques de ces tuteurs sont actuellement à l'étude, mais nous savons qu'ils se trouvent dans le milieu du sujet, qu'il s'agisse du milieu micro, méso ou macro-environnemental (comme la famille, les amis, les institutions) (Lecomte, 2010 ; Cyrulnik & Pourtois, 2007). C'est pourquoi l'école est considérée comme un lieu de construction de résilience chez les élèves, où celle-ci sera nommée résilience scolaire (Bouteyre, 2008). De nombreux ouvrages (Lecomte, 2010 ; Anaut, 2006) interrogent la construction du processus de résilience au travers de la nature et des modalités de mise en œuvre des interactions dans la relation du sujet et de l'enseignant, en qualité d'éventuel tuteur de résilience. Parmi les autres facteurs de résilience extraits de la littérature scientifique, il convient de considérer ceux qui permettent la création du sens des événements qui posent problème, et la mentalisation de ceux-ci, pour entamer un travail de reconstruction. Parmi ces critères se trouve la pratique de la philosophie, comme activité permettant, au travers du dialogue philosophique, d'évoquer son récit, de narrer

une expérience proche, afin de la conceptualiser ou d'en faire un récit de soi. Une nouvelle piste s'ouvre, qui serait celle de la discipline de la discussion à visée philosophique à l'école, comme vectrice de résilience. Mais encore faut-il penser la possibilité d'ouverture de la parole de l'élève à l'école. Et c'est ici que la discussion à visée philosophique devient l'outil qui aide et met en lien au travers de la pédagogie, le savoir, les textes de la littérature, la médiation éducative, dans une logique de protocole porteur de résilience culturelle.

1.3. Articulation du cadre théorique

Le cadre de la discussion à visée philosophique (DVP) est aujourd'hui étudié par une communauté de recherche soucieuse de porter les valeurs de l'élève en qualité de sujet pensant, conduit vers son émancipation intellectuelle (par exemple, Connac, 2004). En cela, la pratique de la discussion à visée philosophique avec des adolescents porte des exigences accrues de rigueur didactique et pédagogique tout en les soutenant au cours de leur développement identitaire, dans des dimensions affectives, relationnelles et morales. Le processus de résilience requiert l'établissement d'un lien entre le sujet en demande et une (ou des) personne(s) de l'environnement. Qui dit établissement de liens dit communication, échanges et interactions produites, largement présentes dans les institutions scolaires. Afin de s'inscrire dans un processus de résilience, cette communication doit prendre en compte l'individu dans ses composantes intrapsychiques et sa personnalité ainsi que selon ses modes de comportement dans ses facultés d'adaptation et relationnelles (Anaut, 2008), puisque les échanges langagiers prennent en compte ces trois composantes essentielles de l'individualité personnelle. Contrairement à la communication qui est une transmission d'informations, la discussion est « *une interaction sociale rapprochée (...) ouverte par une question déterminée qui fait problème par ses enjeux et sa difficulté qu'un groupe animé est appelé à examiner en vue d'y chercher des réponses* » (Tozzi, 2002). Dans le cadre de notre contextualisation de la discussion, celle-ci est nommée « *à visée philosophique lorsqu'on tente d'y mettre en œuvre les exigences du philosophe, dans un esprit d'éthique communicationnelle* » (Tozzi, 2002).

Les méthodes d'accompagnement à la résilience visent à « *travailler sur les processus individuels défensifs et l'estime de soi et encourager la réussite dans les domaines qui*

sont importants pour le sujet (pas forcément académiques et/ou reconnues par le corps scolaire ou professionnel » (Anaut, 2008, p. 112), et rejoignent les objectifs majeurs de la DVP, à savoir, le développement d'une pensée autonome, inscrite dans une pratique communicationnelle entre soi et autrui, autour d'objectifs développementaux d'insertion sociale. Ainsi, « certains cliniciens et éducateurs considèrent que les expériences éducatives et la réussite scolaire doivent être encouragées, comme autant de possibilités pour le jeune de développer des « résistances » face aux situations de l'adversité, aux difficultés de la vie et pouvant pallier les défaillances familiales. Dans les pays anglo-saxons, c'est principalement dans la perspective théorique d'une résilience étayée sur et par un réseau social, que se situent les tentatives de mise en place de modalités d'aide éducative, voire rééducative, visant à aider les sujets quel que soit leur âge » (Anaut, 2008, p. 113). La résilience est un processus défini au cœur d'une pratique au sein des institutions, qui se corrèle selon une implémentation de facteurs de protection mis à disponibilité du sujet qui s'en saisit de manière personnelle, au travers des interactions langagières pour construire ses propres résistances. Penser la résilience à l'école revient à penser la mise en œuvre d'une pratique qui puisse apporter une possibilité de résilier avec son passé (au sens de se dégager d'un ancien contrat tacite ou implicite que l'élève avait passé avec lui-même et qui ne lui permettait pas de s'inscrire dans une voie autre que celle de l'échec scolaire ou social), selon les théories de la résilience assistée (Ionescu, 2011). Pour cela, la recherche actuelle sur la résilience assistée dans le champ social permet de mettre à jour trois facteurs conduisant à l'implantation du processus. Le psychologue Jacques Lecomte définit ce protocole de résilience assistée selon l'apport de la LOI chez un sujet inadapté, en construisant un LIEN de nature authentique, porteur de SENS qui permettra à l'adolescent de se délier de ses pensées inadaptées pour en construire de nouvelles sanogènes (Lecomte, 2010a). Michel Tousignant complète cette analyse en affirmant qu'afin d'atteindre ce protocole, il convient de sortir le sujet de l'ISOLEMENT, du NON-SENS et de la HONTE, qui sont les trois facteurs empêchant la résilience (Tousignant, 2011). Ce cadre d'accompagnement à la résilience, au travers des trois facteurs de la loi, du lien et du sens, dégagés de la honte, est nommé processus de résilience culturelle (Lecomte, 2010), puisqu'assistée par la culture qui éduque. Pour que cette combinaison de facteurs soit émergente, il convient de mettre en œuvre la recherche et le développement de l'autonomie de la pensée au premier plan de notre recherche, vers l'émancipation du sujet qui se construit comme futur citoyen.

1.4. Conclusion de la mise en place des éléments de recherche

La mise en œuvre de la DVP, exercée selon une *praxis* définie, permet de construire le citoyen de demain, donc de structurer et soutenir le développement identitaire et social (Tozzi, 2012). Au stade de l'adolescence, elle porte une méthode de jeu sur le dernier stade de développement, avant l'entrée dans l'âge adulte et précisément au palier de tous les remaniements psychiques, depuis l'identité sexuelle, sociale, affective jusqu'à la stabilisation et au développement du citoyen. Cette période est propice à la déconstruction des anciennes pensées inadaptées et dysfonctionnelles pour en construire de nouvelles plus adaptées personnellement et socialement. Sous l'étayage et le guidage d'un autre-tuteur qui apporte le lien, la loi et le sens, cette pratique permet de sortir des états d'hébétement social, ou d'hébéture scolaire, pour oser construire des cadres interactifs, porteurs de hauts niveaux d'échanges discursifs. Au travers de la pratique de la discussion à visée philosophique, en garantissant un cadre pédagogique conteneur d'affects, il est possible de penser une méthode d'implémentation du processus de résilience collectif assisté au travers d'un cadre de discussions de groupe.

2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

2.1. L'objet de recherche

Michel Tozzi (2012) explique que la discussion à visée philosophique, exercée avec des adolescents et particulièrement ceux scolairement dysfonctionnels, permet de « *soutenir des forces résilientes* ». La résilience se pose comme le fait d'arracher du plaisir au cœur de situations dites sensibles, délétères, pour des élèves en échec scolaire et social, dans des moments où l'espace humain s'humanise, et permet les échanges discursifs sur le mode démocratique de la parole, reconnue comme valable. Ce plaisir décrit est celui du pensé, selon une logique de prendre plaisir à jouer avec son appareil à penser (Richaud, 2014). Plaisir et désir sont au cœur du processus de DVP pour rendre l'élève porteur et acteur des séances de discussion. Dans le cas d'adolescents inadaptés, le travail d'élaboration de la pensée permet de reconnaître en eux leurs malaises, de les prendre comme des sentiments importants à reconnaître en soi, jusqu'à s'autoriser une prise de position (parole) personnelle et affirmer ses limites. Il s'agit là encore de renverser la position, de l'enfant-objet à l'enfant sujet.

Le processus d'intégration des valeurs singulières de l'adolescent quant à ses propres sentiments, tel que l'offre la pratique de la discussion à visée philosophique, permet de penser qu'elle participe à la construction et la préservation de son intégrité. Et si, malheureusement, il ne parvient pas à se faire respecter par l'adulte, il aura la conviction que ce qu'il ressent mérite l'attention demandée, et saura qu'il pourra être entendu par un autre adulte capable d'apporter des réponses. Il s'agit d'articuler, dans les objectifs portés par notre recherche, les méthodes et les moyens de concilier pensées et résilience au cœur d'un dispositif de DVP culturellement assisté, pour des adolescents dysfonctionnels. L'objectif de la reconnaissance qu'il puisse y avoir, en lycée professionnel, l'implémentation d'une conception structuraliste de la construction par l'élève de son propre raisonnement renvoie à l'idée lacanienne que le désir puisse être moteur de développement et de changement, comme le suggère le phénomène de la résilience.

2.2. La situation de l'objet de recherche

Toutes les méthodes de discussion à visée philosophique ont en commun l'apprentissage du penser, du jugement, de l'esprit critique. Voilà pourquoi il convient de pourvoir les adolescents évitants ou fuyants en outils de penser, en méthodes de mise en mots de leurs jugements empruntés à d'autres (références musicales, idoles..), afin qu'ils nourrissent un esprit critique (positif ou négatif) envers eux-mêmes et envers les autres, pour trouver leur propre voie de développement. Afin de développer les outils d'une pensée dite critique, il convient de partir des acquis antérieurs comme le rappelle Philippe Meirieu, citant Edgar Morin, qui dit à ce propos que « *construire suppose un constructeur ; apprendre suppose un a priori ; acquérir suppose un inné* » (Meirieu, 1999). L'élève, en qualité d'apprenant, possède un savoir inné qui lui permet de prétendre à un acquis. Il ne peut construire un savoir sans devenir actif et partisan de celui-ci, autrement dit, à l'unique condition qu'il accepte les mises en doute de ses certitudes, au travers de l'acte de penser. Afin de se mettre dans une posture d'apprentissage, l'adolescent doit se remettre en question, comprendre là d'où il part, et savoir là où il va, à partir de ce terreau de pensées. Or, des années d'échec scolaire antérieures et de réfraction aux apprentissages ne lui ont pas permis de donner sens à sa présence à l'école, ni de mettre en marche ce désir de savoir, donc de questionner ses anciennes représentations devenues des mécanismes automatiques de fonctionnement. Comment alors comprend-il l'*a priori* pour pouvoir le mettre en doute ? Cherche-t-il du sens

derrière les apprentissages qu'il doit assimiler ? L'objet de la recherche se situe en contexte pédagogique de transmissions des savoirs, dans la posture attendue du métier d'élève, c'est-à-dire comme sujet porteur de désir, acteur de sa formation, ayant préalablement incorporé, puis travaillé, sa place au lycée et son rapport aux connaissances. Le lycée professionnel, en fonction de ses spécialités, porte cette problématique du dysfonctionnement de la pensée et particulièrement du bien-penser, qui révèle que l'adolescent n'a ni préalablement, ni actuellement, développé le caractère autonome de sa pensée, entendue comme une pensée débarrassée des parasites qui invalident son fonctionnement et la projection dans son avenir. De cette lacune, le caractère de raisonnable, attendu de l'émancipation de l'adolescent intégrant bientôt les fonctions de citoyen, ne s'est pas implanté, laissant place aux imprévisibilités pédagogiques et aux actions parasites des situations d'apprentissage. L'objet de recherche, portant sur la pensée des adolescents dysfonctionnels, inscrits en situation réelle de scolarisation, dans la voie professionnelle, permet d'inscrire notre recherche en contexte ciblé et d'y tester les méthodes de l'apprentissage de la pensée, entendue comme une pensée qui rebondit. Pour cela, la connaissance des établissements scolaires du secondaire relevant de la voie prioritaire, de leurs actions, de leur fonctionnement, mais également de leur manque, sont des réflexions préalables nécessaires pour créer des relations entre les attendus académiques et pédagogiques et les moyens de parvenir à l'émancipation du lycéen, au travers de la construction du sens de sa présence à l'école et de son rapport avec son insertion dans la vie professionnelle et sociale. Et si, à ce jour, la formation de l'élève passe par le rapport aux savoirs et aux techniques, elle porte le manque de la formation de l'esprit critique, dialogique, qui permet la symbolisation et le fonctionnement du monde interne de l'adolescent, lui permettant de travailler intérieurement et dans le collectif le sens de sa présence au monde, au stade de tous les remaniements psychiques. La philosophie est un moyen d'acquisition du bien-penser, puisqu'elle est un terrain d'entraînement et d'apprentissage, en qualité de démarche singulière et individualisée pour la discipline de l'esprit. Et lorsque les thèmes du penser sont inscrits dans les cadres descriptifs du phénomène de résilience, ils permettent de mettre en œuvre des raisonnements et des apprentissages liés à des méthodes de construction d'une résilience assistée.

2.3. Le matériel de la recherche

Les DVP sont étayées par des supports écrits extraits de la littérature, qui permettent la construction de questions philosophiques distanciées des problématiques directes des adolescents. Ces supports, dits de médiation, doivent permettre de déconstruire les anciennes certitudes au travers des histoires et des questions philosophiques qu'ils contiennent. En effet, « *les certitudes ont une fonction tranquillisante. Dès que l'on pose une question, quelle qu'elle soit, on introduit le doute, on cesse de réciter, on va voir. Et des tas de surprises nous attendent, y compris dans ce qui a l'apparence du banal* » (Cyrulnik, 1995, p.61). Boris Cyrulnik nous explique que la complexité des systèmes relationnels fait apparaître l'interpénétration qui existe entre le fonctionnement biologique et la dynamique psychoaffective de l'humain, notamment l'importance de l'influence des interactions langagières sur la biologie des interlocuteurs. Lorsqu'il apparaît un arrêt de développement d'un sujet, donc une incapacité à penser, à mentaliser ses affects, il est nécessaire de s'en remettre au domaine du signe, dans le *bios* et dans l'affect, car « *l'abstraction et le symbole ne tombent pas du lien, ils s'enracinent dans [...] l'affection* » (Cyrulnik, 1995, p.44). La reprise de développement doit être une adéquation entre les liens créés et les signes envoyés pour créer une dynamique de symbolisation interne autour d'échanges langagiers externes. Des aides éventuelles sont à chercher autour de modèles, et précisément autour d'objets culturels, au sein de médiations socio-éducatives. Celles-ci peuvent être « *fondées sur des techniques comme (...), les récits de vie (...), les contes et divers supports médiateurs construits à cet effet* » (Anaut, 2008, p.113). Les supports culturels de médiation de type « conte » sont « *des agents médiateurs entre les enfants et la culture dont ils font partie* » (Sasseville & Gagnon, 2012, p.18). La nécessité de se servir d'une littérature permet aux enfants et aux adolescents d'une société de réfléchir sur la culture qu'elle transmet et « *d'être ainsi en mesure de prendre une position critique à son égard, afin de contribuer à la transformer selon les besoins actuels ou futurs de [cette] société* » (Sasseville, *opus, cit*). Chaque roman présente un ensemble de concepts à caractère problématique où chaque lecteur s'engage dans un processus de recherche autocorrectif, afin de comprendre le concept, sans présenter la route à suivre. Ceci s'ensuit d'une approche langagière autour du récit, qui permet de mettre en place des situations de confrontation, des conflits sociocognitifs par l'exercice de l'argumentation. Michel Tozzi parle de développement de la réflexivité de la parole et des échanges, car « *s'exprimer non seulement pour parler, pour exprimer un vécu, mais principalement pour dire ce qu'on pense, et penser ce qu'on dit* » (Tozzi, 2002). Avec des élèves en difficulté, organiser des DVP autour d'objets de récit permet

« de se poser des questions, d'organiser un discours logique et argumenté, de définir, de conceptualiser des notions élémentaires, d'améliorer la capacité d'élaboration d'une pensée autonome » (Tozzi, *op.cit.*). Le support culturel doit ainsi porter et répondre aux problématiques existentielles des adolescents, afin de permettre l'enclenchement des discussions dans une perspective d'interrogations philosophiquement partagées. Construit spécialement pour les élèves de la classe, ce conte, matériel principal de notre recherche, est nommé *ad hoc*.

2.4. L'intentionnalité de la recherche

Notre recherche se propose d'analyser un protocole de résilience culturelle assistée en lycée professionnel, autour d'un étayage méthodologique de mise en marche des outils de penser en contexte pédagogique. Nous savons de la résilience qu'elle nécessite la présence de personnes, nommées tuteurs de résilience, présentes, à leur insu, dans l'environnement d'un sujet en souffrance, dans une culture donnée (Cyrulnik, 2004, 2006, 2008 ; Cyrulnik & Pourtois, 2007). Ces tuteurs ne s'improvisent, ni ne s'intronisent tuteurs de résilience. C'est au travers de la réintégration du sujet dans le monde humain, au travers des œuvres de la culture, de l'écoute inconditionnelle, que la sortie de l'état d'hébétement (social) ou d'hébétude (intellectuelle), définie par Boris Cyrulnik, est possible, quand le sujet crée le sens de son histoire passée, l'intègre dans le présent pour se projeter dans le futur. Ce processus à l'école est nommé « résilience scolaire », et est issu des travaux d'observation des mécanismes de la résilience à l'école, au travers de différents parcours d'élèves qui tiennent le coup, et trouvent les réponses à leurs problématiques dans les œuvres de la culture, au travers de l'étayage d'un enseignant. Si la résilience autorise l'espoir que chaque élève puisse trouver à l'école les mêmes séances culturelles ou les interactions dialogiques et discursives (de groupe, puisque la résilience ne se construit pas seule) ; si le sens se travaille au travers des questions humaines existentielles (et non pas uniquement psychologisantes) ; si ces questions existentielles sont contenues dans la discipline de la philosophie ; si cette discipline, exercée en communauté de recherche, permet la création de liens culturels entre les membres d'un groupe ; si ce groupe garantit la loi, y compris chez des élèves non respectueux de celle-ci, et que cette loi se formalise au travers d'une matrice didactique philosophique forte qui organise les mouvements de pensée et garantisse l'autorité sécurisante du maître ; si les discussions et les aspects psychologiques sont contenus et inscrits dans un objet

culturel littéraire, aux problématiques humaines correspondant à celles des élèves ; que ces discussions traitées en groupe se détachent des affects et des emprises invalidantes liés à des perturbations ou à des traumatismes antérieurs chez les élèves, comme le rappellent les auteurs sur le pouvoir des contes et des mythes à l'école (Gillig, 1997 ; Boimare, 2004), alors, il est possible de tester l'effet d'un conte porteur pour adolescents en lycée professionnel, auprès d'adolescents dysfonctionnels, comme méthode rééducative qui permette le rebond résilient et l'adaptation scolaire et sociale harmonieuse. Et si la construction de cette résilience se matérialise selon la progression de la résilience culturelle de Jacques Lecomte, qui préconise de créer des liens, en questionnant pour se réapproprier la loi, tout en créant le sens individuel au travers du collectif des histoires et des expériences personnelles, alors, cette résilience est nommée culturelle. L'intentionnalité de notre recherche consiste à tester l'effet d'un conte porteur, conformément aux préconisations du père fondateur de la méthode, Matthew Lipman, comme méthode et support de la construction de la résilience individuelle au travers des discours des élèves, matérialisés par des interlocutions inscrites dans les contenus de la loi, du sens et du lien, tout en permettant la sortie de la honte.

2.5. Le but de la recherche

Cette recherche pose pour finalité de mettre en lumière si la résilience se construit en pédagogie, et comment celle-ci se construit dans les échanges collectifs d'un groupe classe, au travers des compétences pragmatiques qui émergent des discours, inscrits dans des contenus sémantiques et lexicaux de la loi, du sens et du lien. Réfléchir à la résilience à l'école ne veut pas dire vouloir délivrer l'élève de ses anciens problèmes de comportement, de son absentéisme ou de son échec scolaire antérieur. Penser la résilience à l'école revient à penser la mise en œuvre d'une pratique qui puisse apporter ou non une possibilité de résilier avec son passé (« résilier », au sens de se dégager d'un ancien contrat tacite ou implicite que l'élève avait passé avec lui-même et qui ne lui permettait pas de s'inscrire dans une voie autre que celle de l'échec scolaire ou social), donc avec d'anciennes emprises invalidantes, selon les théories de la résilience assistée (Ionescu, 2011). Ces emprises se trouvent, en lycées sensibles, dans l'incapacité des élèves à maintenir leur attention face à la demande de l'adulte et à entrer en communication, si ce n'est de manière inadaptée. Cependant, Serge Boimare a montré que chez les enfants blessés par la vie et l'école, la peur d'apprendre n'a pas ôté le désir de savoir, pour peu

que l'on mette en jeu des activités à fort contenu anthropologique. Le conte est un support de médiation adéquat qui agit comme *medium* de conteneur d'affects en introduisant des réflexions de types philosophiques autour du processus même, de ses modalités de mise en œuvre, des événements de vie, qui permettent de discuter de fait émotionnels, d'apporter des outils de construire soi-même son propre parcours de résilience. En aidant les adolescents à réfléchir par eux-mêmes et pour eux-mêmes, le développement de l'estime de soi, la créativité et l'esprit de solidarité sont facilités. Au lycée, la résilience, au travers des discussions à visée philosophique, rejoint les théories de la médiation et de la remédiation comportementales, mais principalement cognitives, selon les travaux de Feuerstein (Feuerstein, 2009). Cette pédagogie en relation symétrique permet, au travers des interactions inscrites dans des savoirs, de faire jouer l'élève avec son appareil psychique à penser, et à créer du désir d'apprendre. La méthodologie du postulat de l'éducabilité cognitive repose sur une triple réflexion du support de médiation culturel utilisé, sur la didactique adéquate, ainsi que sur la posture du maître. Le protocole de DVP au travers de la médiation qu'il comporte, s'apparente à un protocole de médiation maïeutique, qui inscrit le savoir au travers du grattage des « *soubassements de la pensée* » au travers de questions philosophiques, et permet à l'adolescent de construire son propre sens aux apprentissages en remaniant son passé (Richaud, 2014). Le réveil de la pensée produit du langage et du sens, et permet la réversibilité des anciennes pensées parasites ou invalidantes, qui conditionnent l'adolescent dans l'hébétement ou le dysfonctionnement. Si ce rebond s'opère au travers des protocoles de discussion avec un enseignant et le groupe classe, selon le sens d'une communauté de recherche à l'école, alors, il est possible de relever, dans la progression des discours des élèves, des marqueurs discursifs de la construction de la résilience individuelle au travers du collectif.

2.6. La finalité de la recherche

Puisque la résilience et la perception de soi de l'adolescent (sentiment de compétence, perception de valeur personnelle, sentiment positif) « *sont le résultat d'une construction progressive qui s'opère au cours du processus de socialisation* » (Cyrułnik, & Pourtois, 2007), puisque « *les concepts d'identité et de résilience sont intimement imbriqués [et que] l'identité se forme au sein des groupes sociaux par l'interaction avec autrui, ce qui donne du sens au monde vécu de tout individu* » (Cyrułnik & Pourtois,

2007, p.101), que « *l'adolescence constitue normalement une période de remaniement affectif où chaque jeune met en jeu ce qu'il a appris dans son passé pour s'engager dans l'avenir, le processus de résilience connaît, à ce moment-là, une période propice dont les traumatisés peuvent profiter pour reprendre une aventure existentielle constructive* » (Cyrulnik, 2007, p.66), la finalité de cette recherche consiste à déceler au travers des marques des discours philosophiques étagés des adolescents, comment la résilience dans un processus de socialisation axé sur la construction de liens, en incorporant la loi et en créant du sens au travers des exercices de penser, permet le développement du discours résilient. La pratique de la discussion philosophique permet la construction d'exercices de réflexion visant une meilleure connaissance de soi et du monde, au travers du prendre soin (du grec : *therapeia* - savoir et savoir-faire et *epimelia* - prendre soin). Il existe un espace de correspondance entre la sagesse (qui est une vertu morale) et la thérapie (qui vise au bien-être psychologique), comme lieu de concordance possible au sein d'une *praxis* qui tendrait vers le même objectif, celui de rebond de la pensée. Jacques Lévine, praticien de la DVP, explique que les ateliers de discussion philosophique à orientation psychologique permettent de mettre des mots sur les émotions, et non plus uniquement sur les représentations du monde. Le langage instauré grâce à la médiation (cognitive et émotionnelle) permet d'organiser la mise en mouvement des pensées et de les réguler. Ainsi, la DVP autour de la résilience, matérialisée dans le conte porteur des discussions, peut porter remède en activant des actes mentaux qui permettent d'élaborer des solutions collectives et individuelles répondant aux problématiques de l'adolescence en difficulté (Richaud, 2014, Cardinet, 1995), selon une technique de la transformation, par la mise en actes de pensées réflexives partagées. Elle conduirait, grâce au plaisir (émotion) à communiquer, à échanger, à organiser et même à jouer avec ses propres pensées (cognition) (Catheline, 2011). En offrant un cadre contenant et sécurisant, en détoxifiant la pensée, la médiation collective, qui organise une discussion, crée les liens intersubjectifs nécessaires aux membres. Elle donne une voie d'accès à l'émergence d'une pensée individuelle s'ouvrant au et se nourrissant du collectif. Les activités et les interactions réelles normalisent le réel, les expériences des acteurs s'y réfléchissant progressivement. Porteuse d'intersubjectivité, la parole est reconnue sincère, authentique, car authentifiée comme *alter*, comme un autre. La confiance et le dévoilement envers l'adulte supposent la mesure, en qualité comme en quantité, des véritables besoins à caractère différencié de chaque élève. La DVP débloque, *via* le langage, la possibilité du processus de résilience, assistée par le caractère instituant du lycée (Ionescu, 2011). Et

dans ce langage, dans les contenus des interactions, se dévoilent pour les linguistes les procédures d'implémentation d'un processus de résilience. La finalité portée par cette recherche se situe autant dans la réflexion des modalités techniques et d'outillage de séances de discussion à visée philosophique auprès d'adolescents dans une *praxis* d'implémentation d'un processus de résilience en lycée professionnel, que dans l'analyse des productions discursives des adolescents comme marques objectives des modalités de mise en œuvre des compétences pragmatiques visant à créer des interlocutions résilientes, capables de permettre à l'élève désorganisé de rebondir.

2.7. Conclusion des objectifs de recherche

Les objectifs de notre recherche s'articulent entre le cadre conceptuel et le cadre théorique, autour des modalités de mise en œuvre de la pensée des élèves, dans une *praxis* de DVP qui prendrait forme de construction d'une résilience culturellement assistée. Penser vient du latin *pensare*, qui signifie 'peser', qui est la fonction qui forme des idées dans nos esprits. Penser est synonyme de distanciation, de critique et d'analyse, de retour sur soi, et s'oppose à l'agir, aux croyances, aux dogmes, au travers de la dialectique. Les travaux des cognitivistes sur la pensée définissent l'acte de penser comme résultant d'un tri entre les divers stimuli, afin de choisir, puisque « *penser, c'est inhiber* » (Houdé, 2009). L'acte de penser se structure par inhibition des stimuli dangereux ou inadéquats, puis activation des non-dangereux, mais pertinents, pour pouvoir inhiber les non dangereux, mais non pertinents (Catheline, 2012, p.153). Penser revient à travailler un concept, une action, ou un événement direct ou indirect, sous l'effet d'un processus de choix. Mais préalablement à ce choix, penser, c'est définir. Savoir de quoi on parle, ou on tente de parler. Il est alors question d'éducation à la parole, à la définition. Il faut en amont une interaction entre les acteurs dans la phase de la construction qui passe par l'éducation aux mots, afin de passer de la phase d'objectivation à la phase de subjectivation. En lien avec les théories de la résilience, penser est une capacité en constante évolution, qui nécessite une interaction avec le milieu. Penser permet d'isoler des facteurs de risque (inhiber), pour développer des facteurs de protection. La résilience est un processus psychodynamique qui s'effectue sous un rapport de facteurs de risques occultés par des facteurs de protection (Lighezzolo & De Tychev, 2004). L'adolescent doit donc inhiber certaines de ses compétences

antérieures afin de développer, sous l'impulsion de l'entourage, de la culture, de nouvelles compétences du penser, selon le principe du choix. Au travers de l'articulation du cadre théorique et conceptuel de notre recherche, nous dégagons les principaux objectifs qui consistent, au travers du suivi de sept élèves adolescents en lycée professionnel, ayant pratiqué la DVP étayée par un support de discussion adéquat basé sur le principe de la résilience culturelle assistée, à relever les traces de leurs discours exposant, au travers des dialogues mis en œuvre, comment ceux-ci ont construit ou non leur résilience. Pour cela, il convient d'extraire, au sein de contenus de corpus des discours enregistrés et matérialisés sous forme de corpus livrable, selon une analyse structuraliste des discours, les marques linguistiques de rebond de leurs pensées comme vectrices d'une pensée qui s'est remise en cause, selon un processus de résilience culturelle assistée par un protocole de DVP adapté.

3. ÉLABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Penser avec les élèves, en principe et en acte, dans un contexte interactionnel précis, rejoint les cadres de la discussion à visée philosophique, méthode de mise à bonne distance avec le démagogue ou le dogmatisme, qui permet la relation dialogique de distribution de cognitions entre élèves et enseignant, en contexte pédagogique et scolaire de groupe. Au sein des échanges, hors-champ de l'évaluation, les acteurs de la recherche collective s'échangent des questions, des doutes, des certitudes, des raisonnements, qui permettent de développer des pensées dans la logique de la pragmatique des discours. Notre recherche porte pour objectif d'extraire les mouvements de construction des discours et de leurs contenus pris dans les pensées collectives philosophiques en actes de raisonnement et de création de sens, dans un contexte scolaire d'élèves adolescents ne pensant préalablement pas. Pour élaborer notre question de recherche, il convient de considérer comment se construit le dialogue philosophique à l'oral dans la perspective théorique de la pragmatique des discours, et quelles en sont les modalités observables en termes de développement de compétences discursives et transversales, au travers des

auteurs de références de la DVP. Pour élaborer une question de recherche univoque qui relie la pratique de la DVP, la lecture du conte et le cadre conceptuel de la résilience, il convient de partir du cadre de référence de la pragmatique pour progresser vers une articulation conceptuelle et théorique étayée.

3.1. Le dialogue philosophique selon Dewey

Inspirée de la philosophie de l'éducation de Dewey (1910), la pratique de la DVP (Lipman, 1980) s'analyse autant du côté des élèves que de celui de l'enseignant, et des mises en œuvre des échanges dialogiques. Le rôle de la DVP est de mettre en œuvre et de maintenir une forme de motivation intrinsèque des élèves à s'investir dans une recherche de sens en groupe classe (Daniel, 2005 ; Sasseville & Gagnon, 2012). L'inscription pragmatique de Dewey renvoie à la théorie des apprentissages qui pose que, dans et par l'interaction, il est possible de co-construire en groupe des savoirs, selon une logique d'apprentissage sociale et socialisante. Construire du sens avec des élèves se distingue des apprentissages traditionnels, en ce sens que cette pratique permet aux sujets de se rendre compte de ce qu'ils sont capables de faire en commun, et non uniquement à ce qu'est capable de leur faire faire le maître, en conduisant les élèves à générer et à évaluer des idées de manière critique et dialogique, en interaction, au travers des échanges discursifs (Gagnon, 2011 a ; Lipman, 2011). Il s'agit d'un travail autour des savoirs qui passent par un travail sur le rapport aux idées, aux points de vue émis sur lesquels ils ne sont évalués qu'au travers de leur viabilité et non pas au travers de leur caractère vrai ou faux. La discipline de la philosophie, contrairement aux autres savoirs, ne possède pas de vérité en elle-même. Elle porte la quête de la vérité ; non pas de chacun sa vérité, mais du point de conceptualisation au-delà duquel la pensée maniée, manipulée, déconstruite puis reconstruite se heurte au champ des valeurs qu'il n'est pas permis de transgresser, du point de vue moral, individuel, ou inscrit dans les cadre de la loi. En cela, elle autorise les changements de paradigmes des adolescents, les glissements, d'être autrement que ce qu'ils sont, sans peur du jugement, en fonction des échanges épistémologiques.

3.2. La DVP comme moteur des apprentissages

Prise dans ce jeu de levée des barrières de l'inhibition de l'échec ou de la honte, il est possible de faire produire, en contexte scolaire, des interactions, auprès d'élèves qui ne pratiquent pas le discours philosophique ni la réflexion différée sur les idées ou les représentations. Des postulats interactionnistes émergent de l'interaction orale, et permettent la construction de certains apprentissages en fonction des compétences qu'elle sollicite. Selon John Dewey (Dewey, 1910) la discussion à visée philosophique conduit les élèves à mieux penser en commun, de manière plus rigoureuse, plus constructive, selon une mise en application directe de la compétence dans le milieu d'acquisition (Sasseville et Gagnon, 2012). Pour Matthew Lipman (2006), il faut faire du dialogue le seul moteur de l'apprentissage, comme pilier central de la construction des processus de penser. Il est impossible d'apprendre à penser seul, mais seulement au travers des autres, en développant du langage. En relation avec les postulats interactionnistes, la DVP conduit à une démarche collaborative de la construction de la connaissance et du sens associé, dans une perspective de développement d'une autonomie intellectuelle. La DVP est donc le support par excellence pour questionner et réfléchir en commun, à travers des échanges dialogiques, autour des questions existentielles que se pose chaque sujet humain. Contrairement aux séances traditionnelles d'enseignement, l'enseignant ne décide pas seul de l'orientation des échanges, mais s'adapte aux fluctuations, au rythme et à la dynamique des échanges des élèves. Des compétences discursives en situation naissent de cette dynamique de production d'échanges dialogiques et de cognitions distribuées. Et lorsque ces cognitions sont inscrites dans le champ sémantique de la résilience et de l'explication du phénomène, celles-ci sont repérables et définies comme étant des interlocutions à visée résiliente.

3.3. Mise en adéquation des énoncés en contexte scolaire

C'est dans sa pratique, en situation interactive, que l'oral serait le plus propice aux apprentissages en milieu scolaire, dans une logique de production de langage au travers de l'utilisation du langage. Contrairement aux causeries ou aux exposés oraux ou aux groupes de discussion, la pratique de la DVP en groupe-classe fait appel aux activités de communication, donc d'échanges et de remédiations dialogiques. C'est pourquoi il importe d'analyser les interactions des élèves, retranscrites sous forme de corpus de discussion, afin de disposer d'un éclairage visuel des mouvements des discours. Cependant, la manifestation d'actes discursifs et leur organisation au sein des

communications orales en contexte scolaire anglophone ne disposent que d'un faible appui empirique (Auriac-Peyronnet, 2003c ; Daniel, Pettier & Auriac-Slusarczyk, 2011). Les enjeux scolaires et cognitifs de l'oral en interaction regorgent de pistes d'observation, et celles-ci sont actuellement exploitées par des recherches s'intéressant à la manifestation de compétences pragmatiques en interaction (Saint-Dizier de Almeida, 2016). Seuls les travaux rattachés à l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2005a) apportent un éclairage essentiel sur l'aspect interactif de la communication orale, mais ne s'inscrivent que très rarement dans le contexte scolaire, mis à part du côté de la pratique de l'enseignant en situation (Specogna, 2007, Vinatier, 2012, Auriac-Slusarczyk & Colleta, 2015). Ceci nous permet d'inscrire notre recherche dans une démarche de type compréhensif, du fait de son caractère novateur et non exploité dans ses objectifs terminaux. Pour que des discours soient produits en lycée professionnel, au sein des espaces pédagogiques, il faut qu'il puisse y avoir la mise en commun d'idées et établissement de relations entre elles, de mise en délibération, de questionnements communs et complexes, de conceptualisation et de remise en question de son propre point de vue. Dans cette organisation, il peut y avoir émergence de conflits sociocognitifs, propres à favoriser la manifestation de compétences pragmatiques, exploitables dans les analyses de corpus. La DVP est cet espace où les élèves en situation d'interlocution, selon un dispositif pédagogique précis, s'expérimentent à la recherche commune de sens au travers des multiples négociations et des déplacements dans les points de vue (Sasseville et Gagnon, 2012). La DVP instaure un dispositif pédagogique interactif duquel émergent de nombreuses compétences pragmatiques qui permettent l'organisation d'un discours divergent, puis commun ; c'est au sein de la pratique du dialogue inscrit dans un tutorat supposé de résilience et de son aspect dynamique, collaboratif et évolutif, et également son inscription dans la complexité, que nous inscrivons notre recherche.

3.4. Élaboration de la question de recherche

Les élèves des classes prioritaires possèdent la caractéristique forte de ne pas avoir accès à la pensée abstraite, au travers des échecs scolaires antérieurs, et de manifester des freins aux apprentissages en situation. Cette pensée abstraite crée pourtant la possibilité de gagner la confiance d'un adulte-enseignant, face à d'anciennes expériences délétères. L'enseignant en situation de DVP se décale de son rôle habituel et devient un médiateur qui guide les élèves dans leur réflexion (Gagnon, 2005), et qui

apporte un regard en retour sur ses propres pensées dans les activités discursives. Il y joue un rôle-clé dans la mobilisation des ressources cognitives, discursives et interactionnelles, en coordonnant les habiletés de penser en contexte d'interaction orale. Ces habiletés de pensée proviennent de ressources individuelles d'ordre cognitif que les élèves mettent en œuvre pour alimenter les processus de recherche de sens. Le rôle de l'enseignant est ancré dans une perspective « méta » puisqu'elle invite les élèves à faire de leurs pensées et de leurs discours des objets de réflexion, selon la référence de Lipman pour qui une pensée critique est une pensée autocritique (qui s'évalue) et autocorrectrice (qui se corrige elle-même). Dans le cadre d'une réflexion sur la résilience et ses mécanismes, l'enseignant traduit cette préoccupation « méta » en nommant les habiletés de pensée, mobilisées par les participants au cours du dialogue, selon les indices discursifs opportuns, livrés par les participants. Ces interventions aident les élèves à prendre conscience des différentes activités discursives mobilisées durant le dialogue et de les relier aux habiletés de pensée sous-jacentes. La démarche philosophique, en qualité de cheminement intellectuel, porte le principe de complexité et de faillibilité. Le principe de faillibilité, repris par Matthew Lipman, est central à la nature philosophique du processus de recherche. Ce principe s'inscrit dans la pensée de Popper (1973) qui situe la réfutation au cœur du processus de recherche et de l'évolution des savoirs scientifiques. Il faut que les élèves apprennent à considérer leur point de vue comme falsifiable et évolutif, en étant ouverts aux désaccords et aux remises en question, puisque « *face à notre ignorance infinie, nous sommes tous égaux* » (Popper, 1973). La résilience serait ainsi repérable dans les indices des discours philosophiques construits des élèves, sous l'étayage de l'enseignant, selon une remise en question des idées premières ou spontanées, qui se détacheraient progressivement d'un protocole enraciné de non-penser pour s'ouvrir à la complexité du rebond discursif en développant la pensée abstraite. En ce sens, puisque la discussion à visée philosophique, étayée par un support de médiation de type conte *ad hoc*, au travers de la compréhension des enjeux des discussions, permet la mise en marche des mécanismes du penser, et le rebond de celui-ci, au cœur d'un protocole pédagogique groupal, il est possible de considérer une méthode globale de résilience assistée en champ scolaire et institutionnalisé, qui s'inscrive dans les théories de la résilience.

3.5. Énoncé de la question de recherche

Au terme de cette mise en relation du cadre conceptuel (résilience et résilience culturelle) et du cadre théorique (discussion à visée philosophique étayée par l’outil conte *ad hoc*), notre question de recherche se pose en ces termes : « *Est-ce qu’au sein du discours collectif tenu en discussion à visée philosophique, les prises de parole respectives de chaque élève, selon une étude de cas étayée par un protocole de DVP global selon les recommandations de Matthew Lipman, en appui avec les théories de la résilience à l’école, au travers des facteurs de la résilience culturelle, indiquent qu’un parcours activant potentiellement le processus de résilience s’opère ?* »

Cette question de recherche annonce la méthodologie protocolaire globale de la réflexion et de la modalité de mise en œuvre d’une *praxis* de DVP avec des adolescents inadaptés en lycée professionnel, susceptibles de dégager différentes hypothèses de recherche.

3.6. Conclusion sur la question de recherche

Le dialogue philosophique, étudié grâce à la méthode de la pragmatique des discours, permet de mettre en lumière comment s’organisent des échanges discursifs porteurs de méthode de réversibilité de la pensée, et comment cette production de discours se décompose en contenus, aux thématiques inscrites dans les catégories du processus de résilience. Ces mêmes discours produits sont porteurs de champs lexicaux forts, dictés par des modalités discursives qui les classent et les distinguent dans des structures séparées. Le second temps de la pragmatique semble ainsi être le recours à l’analyse structurale, seule à même d’exposer comment se construit la résilience individuelle au travers des contenus discursifs des élèves entrés en philosophie, montrant ou non qu’un processus de résilience assistée est à l’œuvre.

4. PROBLÉMATIQUE

À l'issue de l'élaboration de la question de recherche, il est possible de procéder à l'énonciation de la problématique de cette recherche globale, qui consiste à travailler un matériel complet de recherche (production d'un conte étayant et animant la discussion à visée philosophique avec des adolescents en lycée professionnel dans une *praxis* de résilience culturelle assistée), dans l'objectif d'en décrire le suivi d'adolescents sur un moyen terme à l'issue de leur scolarité obligatoire, et de déceler quels facteurs ont permis ou non le rebond résilient dans leur développement.

4.1. Énoncé de la problématique de recherche

Depuis le cheminement réflexif mis en œuvre au travers du parcours de construction de cette recherche, depuis la question première qui interroge si la résilience peut être assistée auprès d'adolescents inadaptés en lycée professionnel, en classe

prioritaire, par une méthode pédagogique en appui sur un cadre conceptuel et théorique complet, nous posons comme problématique que la méthode de discussion à visée philosophique, selon la méthode de Matthew Lipman, mise en œuvre selon la didactique Michel Tozzi, à l'aide d'un conte *ad hoc*, permet l'amorce de discussions philosophiques autour de la résilience, et développe des outils de penser aptes à développer du sens, à créer des liens et à incorporer la loi, selon les travaux sur les facteurs du processus de résilience culturelle de Jacques Lecomte. Cet énoncé traduit, dans une réflexion élargie, que le processus de résilience culturelle, tel qu'il est décrit dans le cadre conceptuel et théorique, peut être implanté en lycée professionnel au travers d'un protocole pédagogique complet de discussion à visée philosophique, et que les mécanismes de construction de cette résilience se repèrent dans les corpus de discussion des élèves, sous le guidage de l'enseignant.

4.2. Énoncé des hypothèses de la recherche

Afin de vérifier qu'un protocole dialogique et discursif à portée d'adolescents dysfonctionnels puisse être mis en œuvre en lycée professionnel, et permettre le repérage des marqueurs de construction de la résilience culturelle dans des discussions de groupe autour de concepts philosophiques issus de la résilience, nous posons quatre hypothèses instruites dans un ordre chronologique, construites pour tester chaque phase du protocole de recherche et en assurer la progression par étape de réalisation.

- L'hypothèse n°1 consiste à considérer qu'un outil puisse être construit et adapté pour que de jeunes lycéens entrent dans une *praxis* de discussion à visée philosophique à leur portée, conformément à la méthode mise au point par Matthew Lipman, et que cet outil puisse être *a posteriori* évalué.
- L'hypothèse n°2 repose sur la probabilité que la discussion en lycée professionnel comporte des éléments caractéristiques d'un processus de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation collective, caractéristique d'une pensée en acte, et que ces actes soient vérifiables au travers d'un livret d'accompagnement qui permette l'analyse du rôle du maître dans les discussions.

- L'hypothèse n°3 consiste à envisager qu'il est possible, en suivant une expérimentation pédagogique pendant une année en lycée professionnel, de livrer un corpus utile aux SHS, utilisable par nous-mêmes et par d'autres, pour procéder à l'analyse des discours des lycéens en situation de DVP à visée résiliente.
- L'hypothèse n°4 pose que la caractérisation d'un suivi de lycéens dans leur mode d'implication dans les discussions et leur rapport *a priori* à la résilience permet de décider en quoi la DVP joue un rôle positif dans la construction de la résilience culturelle assistée en les débloquent avec le discours pour les ouvrir au sens, au lien et à la loi. Cette hypothèse est vérifiée au travers des marques des discours présentés dans les dix-huit corpus retranscrits des séances de discussions, dans les signifiants présents dans les discours à tout moment de l'année.

4.3. Détail du caractère exploratoire global de la recherche

Notre recherche tient son caractère exploratoire du fait du peu de données empiriques fournies sur l'analyse structurale des discours en France dans le cadre de la construction d'un processus de résilience culturellement assisté à l'école, en groupe. Ce manque d'appuis empiriques est d'autant plus grand dans l'enseignement du secondaire, et plus encore en lycée professionnel, où seule l'étude de Nonon relate l'expérimentation des effets de la discussion entre adolescents, au stade de développement où la fonction du langage se complexifie, alors que les situations d'évaluation à l'oral, pour les examens de certification ou les recherches de stage, sont nombreuses. Puisque les modalités de contrôle en cours de formation (CCF) du diplôme du CAP, puis du baccalauréat professionnel, impliquent des situations d'oral où les élèves ont à construire un discours en interaction avec des membres d'un jury, la dimension de la dynamique dialogique et collaborative se doit d'être prise en compte comme une compétence inscrite dans un enseignement. Or, cette compétence fait défaut, puisque considérée comme acquise antérieurement, ou non enseignable. Notre recherche ne peut alors prendre appui sur un cadre empirique issu de la recherche sur l'oral en lycée professionnel ou en établissement sensible. C'est pourquoi ce mémoire de thèse inscrit en contexte social et scolaire existant repose sur un protocole expérimental global en appui sur un cadre conceptuel et théorique étayé, dont la méthodologie étoffée confère le caractère scientifique à la recherche en science humaine. Elle repose sur une conception structuraliste du rôle du

mâitre comme instigateur éventuel du désir de penser, de rebondir, de résilier avec un ancien contrat scolaire et social inadapté. Par transfert et jeu interlocutoire, au travers de la pragmatique des discours et de la pratique de la philosophie, la DVP permet à l'adolescent de structurer son propre raisonnement, afin de passer vers le fonctionnalisme, donc l'autonomie de penser. En cela, notre recherche ouvre la voie à d'autres études qui compléteront notre méthode en institution, comme méthode de résilience culturellement assistée.

4.4. Méthodologie globale mise en œuvre en fonction des objectifs de recherche

Notre méthodologie globale se contextualise sur le terrain du lycée professionnel, auprès d'un échantillon prélevé sur une population d'adolescents, d'une durée minimale de quatre années. La première année est consacrée à la rédaction d'un outil opératoire de type conte philosophique *ad hoc*, c'est-à-dire écrit pour répondre aux problématiques des élèves, puis aux passations des 18 séances de DVP avec des élèves de classe de CAP du bâtiment. La deuxième année correspond à la retranscription des données et des corpus, et à l'étude de l'analyse interlocutoire, ainsi qu'à celle de l'élaboration du cadre conceptuel et théorique. La troisième année est celle du retour sur protocole auprès des élèves de l'échantillon sortis du système scolaire afin de valider, au travers d'un questionnaire, le rôle du conte et des séances de DVP dans leur vie sociale et professionnelle actuelle. La quatrième année nous permet de procéder aux analyses de contenus des corpus, et de rechercher les marques des discours résilients en adéquation avec les traces des élèves, afin de comprendre comment ceux-ci ont construit leur résilience. Nous précisons que l'analyse des contenus *a posteriori* nous permet de nous détacher des procédures d'affects envers les élèves, à qui nous avons administré les séances. Ce protocole méthodologique complet nous permet de cadrer nos analyses avec la rigueur de la recherche.

4.5. Conclusion de la problématique de la recherche

La problématique de notre recherche se situe dans la possibilité qu'une méthode globale de résilience assistée au travers d'un protocole de DVP puisse être instaurée avec des adolescents porteurs de problématiques psychosociales, afin de les guider vers l'exploration d'une variété de dimensions d'un même problème, dans une *praxis* de

dépassement et de construction de parcours de vie résilient. En reliant les idées et en dessinant des relations repérables au sein des discours des adolescents sur une année scolaire, il est possible de conduire une recherche de type qualitative qui rende compte d'une évolution résiliente des pensées des adolescents. Cependant, afin de définir les pistes précises d'analyse et de démonstration des produits de ces objets de recherche, il convient de définir des objectifs précis, qui seront les fils conducteurs de notre protocole global.

5. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

En partant de cette définition de Paul Ricœur, « *le communicable, dans la vie, c'est le « noétique », c'est à dire la part intentionnelle de la vie articulable dans un logos et qui se laisse dire, dans la foulée du sens, à la faveur de toutes les allusions sui-référentielles du discours. L'incommunicable, c'est le psychique, en tant que tel, c'est-à-dire cette part non intentionnelle de la vie... Le psychique, en un mot, c'est la solitude de la vie, que par intermittence vient secourir le miracle du discours* » (Ricœur, 2005, p.64), il est possible d'établir le fil conducteur général de cette recherche. Puisque le communicable ne se transmet qu'au travers du discours, il convient de définir en quoi, et comment, ces discours peuvent être repérables et repérés dans des contenus discursifs extraits de corpus d'élèves en situation d'interactions philosophiques, aptes à mettre en avant l'extraction de la solitude du psychique, dans un type de recherche précis.

5.1. Le type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une logique qualitative/interprétative, en lien avec les caractéristiques de Hatch (2002) et la définition/synthèse de Savoie-Zajc (2009), qui définissent que les recherches qualitatives/interprétatives sont « *subjectives et intersubjectives* », en ce sens où elles s'intéressent « *aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété. Elles travaillent avec des données subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde. Elles travaillent donc avec des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites* » (Recherches qualitatives, 2009). L'analyse des données de notre recherche se préoccupe ainsi de comprendre, au travers de la complexité de la production du discours à visée philosophique avec des élèves non-communicants, dans une analyse contextualisée en champ scolaire, les détails de construction desdits discours. La finalité est de construire une lecture interprétative, c'est-à-dire de donner du relief, de la lisibilité et du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité. Ainsi, nous portons pour objectifs d'observer et d'analyser des activités langagières telles qu'elles se manifestent en contexte de discussion à visée philosophique, en milieu scolaire avec des adolescents. La recension des compétences pragmatiques en interaction, bien que peu documentée, comme le rappelle Marie-France Daniel, permet d'ouvrir un nouveau champ de recherches, que celle-ci introduit au travers d'un cadre conceptuel étoffé et d'un cadre théorique appuyé (Daniel, Pettier, & Auriac-Slusarczyk, 2011). Nous procédons à l'analyse préalable des compétences pragmatiques mises en jeu dans l'analyse des discours des adolescents afin de vérifier, d'une part, la philosophicité des échanges, comme le préconise Michel Tozzi, à l'aide de l'analyse interlocutoire, seule à même de définir la nature des interactions échangées, ainsi que leur inscription comme « cognitions », donc produits de pensée en cours d'échanges, de métaréflexion et de communication.

5.2. Les compétences pragmatiques à visée résiliente en interaction

Nous nous fixons pour objectif de poser des balises empiriques pour étudier les compétences pragmatiques, en contexte scolaire et institutionnel, dans le cadre des

discussions philosophiques autour du concept de la résilience, dans une *praxis* de DVP orchestrée dans une logique de résilience culturelle assistée. La compétence pragmatique, nous le rappelons, recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (fonctions, actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios d'échanges interactionnels. Elle s'inscrit et dépend d'un contexte culturel fort, dont elle se nourrit et qu'elle modifie au travers de l'activité interlocutoire. Ces balises sont posées et étudiées afin de comprendre comment, au sein des discours, se distribuent des cognitions selon des contenus inscrits dans la construction du processus de résilience, dans une didactique philosophique transférable aux praticiens des DVP. Ces interactions sont repérables au travers des chaînes de discours alimentées par l'enseignant, selon une logique indiciaire dans les interventions, à l'aide d'une analyse quantitative, puis qualitative, à destination des élèves. Autour du phénomène de la résilience, ces compétences pragmatiques se manifestent dans un espace pédagogique interactif porteur sur le plan des apprentissages sociocognitifs, donc favorable à la manifestation de ces compétences, selon une logique de conceptualisation, de remise en cause de leur propre point de vue, de délibération et de questionnement de l'autre. Ces interventions se traduisent par des actes de questionnement auxquels les élèves répondent par des actes discursifs, sous l'impulsion des modalités interrogatives de l'enseignant, qui se pose en moteur interactionnel du groupe. Ainsi, la compétence pragmatique à visée résiliente est principalement mobilisée par l'élève non pas de manière autonome, mais sous l'impulsion des interventions interrogatives. C'est en cela qu'il est possible de parler de processus d'interaction et de co-construction de la résilience au travers de l'échange discursif, selon une logique de médiation groupale.

5.3. L'analyse sémantique des discours résilients

Suite à l'analyse interlocutoire vérifiant qu'une activité d'échange de cognitions fut bien mise en œuvre par l'enseignant-animateur autour de la production et du partage du discours philosophique, nous nous fixons pour objectif de procéder à l'analyse sémantique des contenus des discussions, démontrant que celles-ci s'inscrivent dans le registre d'un processus de résilience culturelle assistée, selon les catégories de la loi, du sens, du lien et (Lecomte, 2004/2010), avec, pour facteur inversé, celui de la sortie de la honte (Tousignant, 1998). La résilience se construit au sein d'interactions discursives entre différents acteurs, et ces interactions s'organisent selon la logique des

préoccupations du lien, de sa qualité et de sa mise en œuvre, de la loi discutée puis mise en jeu afin de recadrer le réel au sein du conceptuel, et du sens créé par les acteurs de la discussion, tout en levant les barrières de la honte. Si ces facteurs de résilience culturelle peuvent s'inscrire dans le cadre des DVP avec des adolescents, elles trouvent leurs modalités d'application selon la didactique de Michel Tozzi : problématiser, argumenter, conceptualiser (apporter un dilemme à l'autre pour créer du lien, argumenter pour chercher le sens et conceptualiser pour définir les lois). L'outil conte *ad hoc* est alors l'amorce, l'*input* de la méthode globale de DVP autour de la résilience, qui permet l'amorce de la véritable interaction entre les adolescents, comme un tremplin cognitif et dialogique (Daniel, 2005). Il autorise les échanges de cognitions qui s'opèrent entre les élèves et l'enseignant, selon une logique d'ouverture de la parole autour de questions sensibles, à un âge où ces questions problématiques n'ont jamais été posées. Ces contenus d'interlocutions, matérialisés dans les corpus des élèves comme des compétences pragmatiques transférables, sont classifiables selon une analyse de contenus, dite analyse structurale, autour de champs lexicaux identifiables. La logique du protocole global de DVP dans une *praxis* de résilience culturelle assistée peut se définir au travers de ce schéma hypothétique premier :

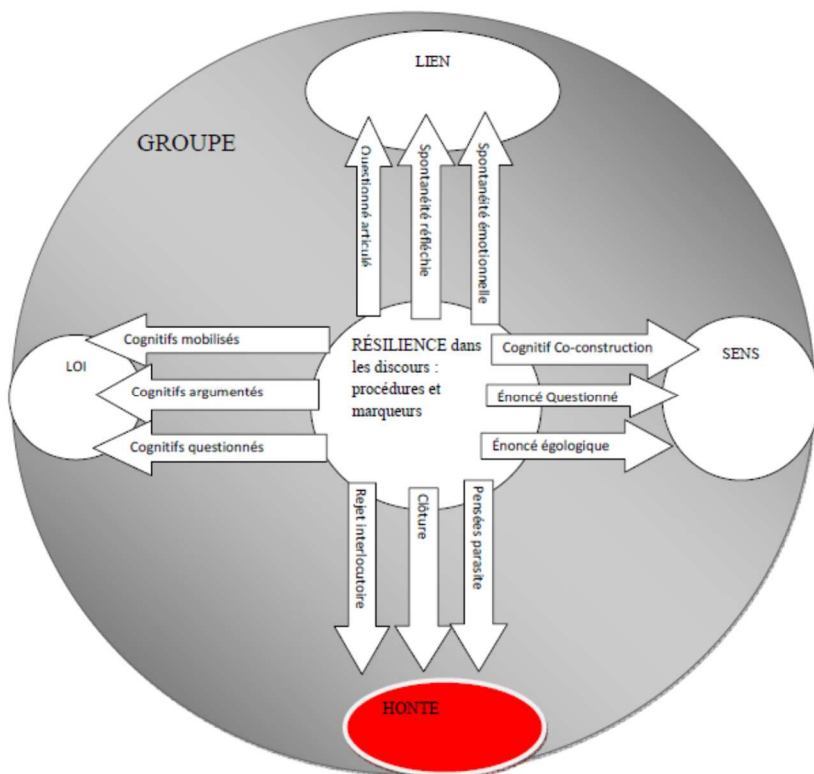


Figure n° 9 : représentation schématisée des distributions de procédures dans les contenus de la résilience culturelle assistée

Ce schéma nous guide vers la mise en œuvre du protocole et des objectifs précis de notre recherche. Puisque nous cherchons des marqueurs dans les discours produits par des élèves selon une méthode globale de résilience culturelle, au travers de laquelle les contenus des discours doivent s'inscrire dans des procédures dialogiques appartenant aux contenus de la loi, du sens et du lien, complétés des marqueurs de honte, il est possible de pré-catégoriser quels actes des discours, entendus comme « cognitions », doivent interpénétrer ces catégories.

5.4. Analyse des contenus ou analyse structurale

Les discours extraits des corpus sont analysés selon quatre grandes catégories de contenus, que nous avons classées en catégorie des contenus de la loi, du sens, du lien et de la honte, selon les facteurs de la résilience culturelle du psychologue Jacques Lecomte, comme méthode de résilience culturelle assistée. Ces contenus permettent de déterminer comment les élèves positionnent leurs pensées et leurs valeurs dans ce qui construit la résilience individuelle au travers des récits et des pensées collectives, selon un discours qui s'organise et se rythme dans la didactique philosophique, au travers du questionnement, de l'argumentation et de la conceptualisation des thèmes. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur l'analyse structurale, qui est une méthode qualitative d'analyse des contenus, étudiée par Alex Mucchielli. Selon la classification de Mucchielli (1991), cette technique entre dans la catégorie des techniques sémantiques et structurales, pertinentes à chaque fois que les questions de recherche nécessitent de prendre en compte le point de vue d'un sujet ou d'un groupe de sujets, et que ce point de vue peut être exprimé sous une forme langagière, puisque les techniques sémantiques structurales « *cherchent à dépasser le contenu manifeste explicite et à atteindre, par une analyse au second degré pour ainsi dire, un sens implicite, non-immédiatement donné à la lecture* » (Mucchielli, 1983, p.86). Elle permet exactement d'analyser les représentations des adolescents, l'analyse des récits de vie, l'analyse des valeurs exprimées au travers des discours oralisés en contexte polygérés, c'est-à-dire gérés par différents intervenants des discours. En qualité d'analyse sémantique, elle s'intéresse au sens des discours, à la signification des mots échangés et aux expressions des locuteurs, non directement

accessibles à l'enseignant. Elle suppose la création d'un outil d'intelligibilité des discours propre au phénomène observé (ici, la résilience culturelle manifestée dans des contenus des discours extraits des DVP) en méthode lipmanienne dans la combinaison, l'articulation, les relations de termes avec d'autres termes donc, dans la structure d'ensemble du discours. Elle permet de traiter les catégories de langage construites et articulées par le groupe en discussion, qui exprime son rapport au monde.

5.5. Conclusion de l'objectif général de la recherche

L'objectif général de la recherche nous permet de construire une méthodologie étayée en appui sur l'analyse du cadre conceptuel, puis théorique, de nos objets d'étude. Préalablement à l'analyse sémantique des contenus des discours des élèves, exposant comment un processus de résilience à l'œuvre se construit au travers des séances de discussions étayées par un conte *ad hoc*, en tenant compte de la *praxis* et du rôle de l'enseignant, il convient de détailler le choix de la contextualisation de notre recherche, en cadre scolaire, justifiant la création du matériel pédagogique utilisé selon les préconisations de Matthew Lipman, et les évaluations et les tests réalisés pour soutenir et stabiliser l'ensemble du protocole. Le cadre conceptuel et le cadre théorique associés nous permettent ensuite de définir la méthodologie globale du protocole de DVP inscrite dans des contenus extraits de la résilience culturelle assistée.

Point synthèse du chapitre n°2 :

La problématique de la recherche répond aux principaux objectifs posés, qui consistent dans le suivi de sept adolescents, élèves de lycée professionnel, ayant expérimenté un protocole complet de discussions à visée philosophique sur une année, exercées en communauté de recherche, dans une *praxis* de résilience assistée, c'est-à-dire répondant à leurs besoins pédagogiques et éducatifs particuliers, consistant à parvenir à dépasser un échec scolaire et social implanté et les conduites inadaptées associées suite au défaut de mentalisation et de symbolisation des situations, pour les conduire vers le dépassement et la reprise développementale homéostatique. L'adéquation et l'articulation des cadres conceptuels et théoriques renvoient à l'utilisation de la matrice de la résilience culturelle et des facteurs développementaux associés qui permettent, au travers d'une posture d'accompagnement de groupe et d'une technique disciplinaire et pédagogique, de construire et de développer des facteurs de la résilience culturelle, et de se saisir d'outils pertinents pour rebondir sur les pensées et combler les failles des raisonnements. Afin d'expérimenter et de poser les balises de la recherche de la résilience culturelle au travers de la pratique de la DVP dans les marques des discours, comme pratique permettant de créer des liens, tout en incorporant la loi et de créer le sens de la vie en commun, l'élaboration de quatre hypothèses de recherche permet de dérouler chronologiquement, par étapes, les modalités de la pratique et les techniques de création des supports associés à la recherche. Depuis l'élaboration des

B- PARTIE PRATIQUE EXPÉRIMENTALE

CHAPITRE III : PROTOCOLE DE RECHERCHE

1. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie présentée se décompose en deux phases. Dans un premier temps, nous redéfinissons l'objectif global de cette recherche, ainsi que le cadre déontologique dans lequel nous l'inscrivons, au regard de notre position d'enseignante intervenante sur la classe, et praticienne des DVP en situation. Dans ce cadre, nous détaillons la méthodologie de la construction des différents matériels utilisés pour réaliser l'ensemble du protocole. Dans un second temps, nous définissons le choix de notre échantillon au travers de l'analyse des caractéristiques fonctionnelles des élèves, indispensables pour étudier la construction du processus de résilience auprès d'adolescents. Le rappel du caractère de la recherche et des finalités de celles-ci permet d'établir une adéquation entre la recherche et son contexte, et envisager l'école comme environnement favorable, voire premier, pour construire la résilience de manière culturellement assistée.

1.1. Caractère de la recherche

Nous rappelons le caractère exploratoire de notre recherche par son caractère spécifique sur le suivi d'une cohorte sur trois années, dont une année complète est consacrée à la passation des discussions à visée philosophique. Ceci positionne notre étude davantage dans un mode d'analyse de nature empirique que théorique, puisqu'elle vise à combler un manque, qui est celui de la recherche en situation en lycée professionnel (Van der Maren, 2003). Notre recherche porte pour objectifs de dégager, au sein de catégories issues du champ de la construction d'un processus de résilience culturelle, les marques du discours définissant la compétence pragmatique en situation d'interlocution, dégageant des procédures inscrites dans les contenus du lien, du sens et de la loi. Pour cela, il convient de souligner l'aspect novateur de la création d'un outil d'intelligibilité susceptible de structurer les catégories du discours, selon des modes de

repères d'inscription des interlocutions. La création de l'outil d'analyse des contenus de la résilience possède un caractère stabilisé par les recherches sur l'analyse des contenus des discours. Ce protocole d'expérimentation de la batterie méthodologique complète épaissit son caractère scientifique et lui confère une inscription dans une recherche de type expérimental en situation. Enfin, nous spécifions que les données recueillies sont de nature qualitative, puisque composées de dix-huit corpus complets, tous analysés dans leur totalité et leur globalité, et non pas sous forme d'extraits aléatoires, excepté dans l'étude confirmatoire sur l'interlocution, selon la méthode de la logique interlocutoire élaborée par Trognon et ses continuateurs.

1.2. Méthode de recueil des corpus

La taille de notre échantillon repose sur une logique de stabilisation puisque nous avons recueilli suffisamment de données de passation (questionnaires et tests) pour être en mesure de stabiliser raisonnablement notre cadre d'analyse et d'en dégager un portrait dans les manifestations de la compétence pragmatique à visée résiliente, issues des contenus de la résilience culturelle dans les dialogues philosophiques au secondaire. Au sein de cet échantillon, nous spécifions que notre observation est participante, puisqu'enseignante de la classe. Afin de pouvoir exercer un regard décentré sur les productions discursives des élèves, nous nous sommes outillées d'instruments et de matériel technologique : une caméra-vidéo pour l'enregistrement filmé des dix-huit séances de discussions à visée philosophique, un livret-conte écrit et relié pour chaque adolescent-participant, un livret-conte manuel pour guider les questions de l'enseignant, un ordinateur pour déposer les films et un logiciel de traitement de texte pour retranscrire les corpus. L'usage du tableau noir fut également de mise pour schématiser certains fils de pensée complexes ou certaines idées-clés, afin que le groupe puisse s'appuyer sur des idées antérieures conceptualisées pour relancer leur raisonnement. Les enregistrements vidéo ont permis la retranscription et l'analyse des séances de DVP, à l'issue de celles-ci. L'enregistrement filmé (contrairement à l'enregistrement audio), nous permet de visionner et retranscrire les séances à plusieurs reprises, afin de pouvoir examiner, au plus proche des manifestations, toutes les observations discursives et non discursives, comme les comportements non verbaux (silence, rires..).

1.3. Détail des objectifs

Au terme de ce parcours réflexif, nous synthétisons le cheminement intellectuel et articulé des cadres de référence de notre recherche afin de mettre en œuvre une méthodologie détaillée et progressive. Puisque la résilience requiert une combinaison de facteurs repérables dans les marques d'un discours dual ou de groupe qui progresse et développe du sens au travers des liens dans le cadre de la loi, au fur et à mesure des interactions cognitives et des marqueurs symboliques, opérant selon un processus individuel, pour mettre en œuvre cette recherche au sein d'une analyse de contenus des facteurs de la résilience culturelle, nous nous assurons au travers du matériel complet de recherche récolté :

1. Qu'il y ait bien présence dans les DVP d'un avènement dit « interlocutoire », c'est-à-dire qu'au sein des discussions, il y ait bien échange d'actes discursifs dans lesquels un mouvement locutoire entraîne une réponse interlocutoire, selon une élaboration dialogique traduite en actes de paroles, capable de produire des échanges de cognitions autour de sujets philosophiques inscrits dans les contenus de la résilience culturelle (contenus du lien, du sens et de la loi).
2. Qu'au sein de ces enchaînements dialogiques soient mis en jeu des thèmes et des sujets issus du concept de la résilience, inscrit dans les catégories de la loi, du sens, du lien et de la honte, déposées par le support conte et problématisées sous forme philosophique par l'enseignant animateur, qui s'assurera de la portée cognitive des discussions et des échanges de cognitions, des doutes, des émotions provoquées par l'étonnement philosophique.
3. Que ces catégories préalables à la construction du processus de résilience soient repérables dans les modalités interlocutoires des discours selon une analyse de contenus au sein de laquelle les procédures linguistiques inscrites dans la didactique de Michel Tozzi (problématiser-argumenter-conceptualiser) sont repérables et décrivent les procédures discursives nécessaires à la construction et au rebond de la pensée.
4. Que les procédures linguistiques soient corrélées à une valeur en fonction de leur performativité dans la construction de la résilience chez l'élève selon une échelle de Likert à 5 points où la plus faible valeur vaut pour 0 point et la plus forte pour

4 points, et que les manifestations de la honte soient en échelle de valeur de résilience inversée.

5. Que ces résultats soient interprétables qualitativement puis quantitativement selon un calcul de degré de résilience selon les trois contenus de loi, de sens et de lien, matérialisés dans une structure pyramidale de type tétraèdre, où la résilience se visualise selon son pourcentage de construction d'une résilience implantée, avec en base inversée les indicateurs de manifestation du contenu de la honte (manifestée par l'élève au cours des discussions).
6. Que la construction du processus de résilience au travers de la discussion à visée philosophique de groupe soit repérable dans la progression des discours, et permette la réduction manifeste de la honte, au travers du développement de nouvelles modalités discursives du groupe repérables par l'articulation d'opérateurs discursifs et linguistiques, donc que l'évolution des discours enclenche l'évolution de la pensée et déconstruise la honte.

Pour cela, il convient de construire un protocole global de recherche reposant sur plusieurs années, expérimentable en situation scolaire en lycée professionnel, selon une chronologie des opérations qui permettent de récolter et d'analyser toutes les données à croiser, afin de comprendre si la DVP permet l'élaboration collective de discussions résilientes, et comment celles-ci se mettent en œuvre en groupe-classe constitué sur le mode de la communauté de recherche, étayée par un conte porteur . Le protocole complet de la recherche se doit donc d'être prévu et détaillé en amont des séances.

2. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

L'objectif de la rédaction du conte comme support de DVP était de permettre la mise en œuvre d'une activité interlocutoire avec les élèves, sur une année scolaire, autour de dix-huit séances porteuses de concepts philosophiques extraits du champ d'étude de la résilience. Le plan pédagogique global a ainsi permis la récolte de dix-huit corpus d'analyse de discussions afin d'en extraire, au travers de l'étude des compétences pragmatiques, la construction du discours résilient, c'est-à-dire le discours qui interroge les métareprésentations et permet de construire du sens. Le déroulement de la recherche se décompose selon les phases suivantes : passation des séances, enregistrement-vidéo, retranscription des corpus, analyse au travers de l'outil interlocutoire des mouvements des discours, extraction des contenus selon les facteurs de la résilience culturelle, et analyse des résultats.

2.1. Conditions expérimentales de la recherche

Afin de programmer un protocole de recherche complet, et de poser des balises sur la méthodologie fonctionnelle en omettant aucun recueil de données, nous avons programmé sur quatre années les différentes tâches chronologiques à mettre en œuvre auprès d'une cohorte de sept élèves de CAP.

Cette méthodologie nous a permis de tenir un tableau de bord avant, pendant et après les séances de DVP, puisque l'objectivité de chercheuse et le retour sur les données nécessitent d'extraire différents résultats, donc exigent de se détacher de l'analyse directe et spontanée, trop rapide et hâtive. Ce tableau nous a permis d'appréhender les séances et de créer les outils nécessaires et adéquats pour procéder aux passations étayées des séances de DVP. Il nous a également servi, pendant les séances, de procéder à la création des outils d'évaluations et de test, pour en récolter les réponses, analysées ultérieurement.

Enfin, il fut nécessaire, pour procéder aux retours sur expérience lors du travail des différents résultats et arriver à les resituer dans le temps, sans faire appel à la mémoire. En cela, les conditions psychologiques et techniques nécessaires à la recherche furent assurées par la traçabilité écrite du protocole.

| Effectif classe : 7 élèves Niveau classe : CAP 2 ^e année – bâtiment peinture et revêtement | | | |
|--|--|----------------------|---|
| | matériel | Période | Conditions |
| Année 1 (2011-2012) expérimentale | Diagnostic classe – septembre 2011 | Octobre | Prise en charge – évaluation des facteurs + et - |
| | IFR 40 | Octobre | Passation du test |
| | vignettes | Novembre | Réunion parents |
| | Rédaction conte | Octobre à décembre | Évaluation et accréditation laboratoire |
| | Passation des séances de DVP | Janvier à début juin | 18 séances à raison d'une séance hebdomadaire |
| Année 2 (2012-2013) : rédaction du corpus et extraction des données : partie méthodologique | Retranscription des corpus | 1 an | Principe laboratoire Valibel |
| | Exploitation des données : analyse interlocutoire | 1 an | Laboratoire 2LAPRé Nancy |
| Année 3 (2013-2014) : retour sur cohorte et exploitation des résultats | Questionnaire conte | Janvier 2014 | Élèves revus à l'extérieur de l'école –passation du questionnaire |
| | Exploitation des contenus | 2014 | Rédaction article et exposé journées Philosophèmes – Clermont-Ferrand |
| | Article conte – revue Psychologie et éducation | 2014 – sortie 2015 | Auriac- Slusarczyk Emmanuèle |
| Année 4 (2014-2015) | Construction grille d'analyse des discussions | Mars 2015 | HEP Fribourg |
| | Évaluation de la grille et exploitation des corpus | // | ACTé Chamalières |
| | Article résultats de l'activité du maître dans la conduite des discussions | 2015 – en cours | Tozzi Michel |

| | | | |
|---------------------|--|--|--------------------|
| | Dépôt des corpus plateforme Philosophème | | ACTé - Chamalières |
| Année 5 (2015-2016) | Rédaction des résultats terminaux : manuscrit de recherche | | |

Tableau n°5 : déroulé global de la recherche

2.2. Approche globale de la recherche

Une des conditions de mise en œuvre des discussions à visée résiliente est l'adaptation de l'outil culturel aux besoins personnalisés des adolescents, donc d'un outil suffisamment proche pour qu'ils y puisent des scènes de vie semblables aux leurs, et suffisamment symboliques pour que ces scènes ne soient pas des signifiants crus de leur vécu. La première condition fut de créer l'outil et d'y introduire les problématiques à discuter avec le groupe, après diagnostic de la classe. La seconde condition consiste à créer un espace dialogique qui assure qu'une discussion soit à l'œuvre et que celle-ci porte un rythme contenu par l'impulsion du maître, car « *si l'enseignant veut amener ses élèves à penser, il doit savoir comment fonctionne le lien entre pensée et langage, en tout cas ce que l'on en connaît aujourd'hui* » (Auriac-Slusarczyk, 2010, p.22). Il convient donc de mesurer d'un point de vue éthique et déontologique le poids des mots et le sens de ceux-ci auprès d'élèves à besoins personnalisés qui, progressivement, vont se saisir de cet espace pour y développer du langage et des conduites associées, qui iront de la régression vers la progression, mais selon un processus variable au cours duquel il convient de ne pas se décourager. La troisième condition est celle de la création d'un groupe sécurisant, c'est-à-dire assez solide pour contenir les affects et les émotions et assez souple et malléable pour permettre la déconstruction des aspects négatifs de ceux-ci. Puisque résilier, c'est prendre sens et pensée d'un ancien vécu préalablement impensable ou non pensé ou mal pensé, ce groupe provoquera de lui-même un espace de doutes et de questionnements oralisés ou silencieux, qui étayeront les modifications progressives des fixations et des croyances anciennes (l'instauration d'un rapport au vrai s'établissant au fur et à mesure de la discussion). Le cadre fixe les barrières du cheminement heuristique qui laisse place à une grande imprévisibilité dans les discussions, au moment de l'émergence des sentiments et des affects. Cette création de l'espace-contenant rejoint la notion de la modalisation (prise en charge) qui est la « *poly-opération cognitive qui permet à tout locuteur de situer ce qu'il dit dans l'espace public* »

ou fictionnel dans lesquels ses dires prennent sens et valeurs » (Auriac-Slusarczyk, 2010). Enfin la quatrième exigence se fixe au niveau de l'analyse de la posture du maître dans l'animation des séances de DVP, puisqu'il prend en charge un groupe-classe à besoins différenciés, dans une *praxis* de développement d'une pensée holistique, donc d'une pensée autant émotionnelle que cognitive et sociale. C'est au prix de la mise en marche de cette pensée holistique ou multimodale (Lipman), mise en œuvre en pédagogie autour d'une didactique forte (Tozzi) dans un cadre de médiation groupale sécurisant de type maïeutique (Richaud), que les lycéens construiront leur propre résilience et se protégeront, à la sortie du système scolaire, des récupérations dans des pensées uniques.

2.3. Passation et méthode des séances

2.3-1. Conditions de l'expérimentation

Nous avons tenu, dans notre classe, en qualité de professeure principale, durant une année scolaire, dix-huit séances de discussions à visée philosophique, à partir d'un matériau *ad hoc*, que nous avons élaboré sur une période de septembre à octobre 2011. Nous attendions de l'expérimentation des traces d'un développement positif perçu par les élèves (concernant le conte proposé comme la discussion), une fois les adolescents sortis du système scolaire et entrés (ou en voie d'entrer) dans la vie d'adulte. L'expérimentation s'est déroulée en 2011/2012 pour la partie discussion et en janvier 2014 pour la partie recueil d'impacts (questionnaire en annexe). Les élèves, au nombre de sept, étaient tous scolarisés en terminale CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) du bâtiment, dit CAP prioritaire de lycée professionnel. Les élèves de cette section sont issus d'un collège placé en zone prioritaire, scolarisés en classes soit de SEGPA, soit d'EREA. Leur affectation en lycée professionnel est effectuée par défaut, sous la contrainte des instituts qui en ont la charge jusqu'à leur majorité, afin de leur assurer une sortie du système scolaire avec un diplôme. Adolescents pré-adultes, les lycéens de CAP inscrivent leur comportement dans le rejet des savoirs, le refus de l'autorité et l'échec scolaire et social. Leur comportement déviant se manifeste sous forme de crises identitaires et personnelles.

2.3-2. L'heure de vie de classe

Implanter un cours de discussions à visée philosophique en classe de CAP semble une nouveauté. Cependant, il est important de tenir compte des particularités de la structure du lycée professionnel et des élèves, afin de ne pas importer une nouvelle discipline qui serait une contrainte ou une surcharge de travail dans un emploi du temps au volume horaire très chargé. De plus, les séances de discussion à visée philosophique, novatrices, donc peu appréhendées par les élèves hors des heures de cours, paraissent d'un premier abord comme une méthode de lecture et de discussion étonnante et angoissante. La peur de ne pas savoir répondre, de dire des bêtises et de s'apercevoir qu'à partir d'une histoire, il est possible de développer toute une argumentation personnelle, pour dériver vers une conceptualisation générale, fait de ces séances le lieu de toutes les innovations verbales et psychiques. Le cadrage du rôle et de la posture de l'enseignant, ainsi que la formalisation de la DVP, est inscrit dans le formalisme du champ institutionnel au sein de l'emploi du temps. La séance, devenue obligatoire, prend tout son sens et s'inscrit dans le rappel des exigences ministérielles attribuées à l'heure de vie de classe telle « *travailler sur la notion de citoyenneté, réfléchir collectivement aux problèmes liés à la vie en société et à la dimension éducative liée à la réflexion des valeurs d'une constitution* ». L'heure de vie de classe répond à l'installation de la pratique de la DVP et permet l'élaboration de celle-ci dans le respect des règles institutionnelles. Au cœur de la réflexion, elle permet d'interagir avec l'ensemble de la classe, dans une volonté d'amélioration d'une condition individuelle.

2.3-3. L'ergonomie de la salle

Dans les discussions de groupe, il importe de penser l'espace pédagogique comme contenant des émotions libérées par les échanges philosophiques. Bien que la volonté du maître ne soit pas de pratiquer une *catharsis* à l'école, il ne peut nier la libération des affects qui émergeront au cours des échanges et sur lesquels il ne saurait intervenir seul. Il revient au groupe de jouer ce rôle de contenant, de réceptacle à émotions, et à l'enseignant d'en être, en amont, le catalyseur. Le groupe est de préférence en cercle afin de pouvoir discuter avec tous les signaux de l'autre (le corps, la sémiotique, le visage les gestes, etc.). Les déterminants spatiotemporels et les fonctions de responsabilisation donnent aux élèves un cadre de discussion sécurisant par ses repères tel un contenant psychique des pulsions : la parole est d'autant plus libre que le cadre est robuste. La

circularité du groupe inscrit le maître comme membre participant. La relation établie entre les membres devient symétrique, circulante entre les acteurs, renforçant le sentiment de confiance. Il se positionne à proximité du tableau afin de pouvoir y écrire si une expression conceptualisée émerge et mérite d'être collectivement discutée, au travers d'une schématisation de pensée construite. La discussion et sa métaréflexion durent le temps d'une séance de cours, soit cinquante-cinq minutes. Ce temps comporte celui de l'accueil des élèves, de l'appel de la classe, du rappel des consignes, de la distribution d'un conte à chaque élève, de la désignation du lecteur, de la lecture du chapitre, de la synthèse et des explications du chapitre, de la pose des questions et de la collecte des réponses. L'enseignant étaye régulièrement des fonctions qui faiblissent et relance les processus de pensée à l'aide de signaux non pas directifs, mais sympathiques : sourire, encouragement, humour, dédramatisation, etc. En revanche, il s'abstient de tout signe lors des moments d'exigences philosophiques ou de demande de pensée rigoureuse. Il importe d'attribuer certains moments de solennité comme garants de la loi, loi symbolique (respect de l'autorité), loi des hommes (respect de la parole de l'autre). L'enseignant doit également examiner, dans ce dispositif circulaire, pourquoi certains élèves ne participent pas et quelles sont leurs préoccupations du moment (stress, anxiété du jour), par des jeux de balayage du regard. De cette façon, il ne néglige aucun participant et ne frustre aucune parole qui souhaiterait émerger .

2.3-4. Posture de l'enseignant

Les axes de conduite du tutorat fondent l'axiologie éthique et déontique de la pratique de la DVP dans une *praxis* de résilience culturelle. Le maître devient alors tuteur lors de la prise en charge de l'adolescent déviant et définit sa pratique dialogique avec eux selon des critères de médiation qui reposent sur des structures fondamentales. Ainsi devenu tiers médiateur, il s'officie responsable inconditionnel du groupe et des échanges, en faisant abnégation de tout pouvoir. Le pouvoir qu'il s'approprie naturellement est celui d'un catalyseur qui garantit que puisse s'établir une communication qui soit philosophique et n'agisse que sur le cognitif et les actes mentaux. La posture s'inscrit dans une médiation rénovatrice selon un enchaînement d'actes de remédiation qui permettent de « *redonner confiance, d'effacer le goût de l'échec, de corriger un rapport au savoir et à soi-même malmené par la vie* » (Cardinet, 1995, p.55). Ainsi, notre dispositif s'inspire du courant lipmanien, mais n'utilise pas sa méthode d'animation,

essentiellement basée sur l'animation du débat et des exercices d'approfondissement. De même, contrairement à Agnès Pautard ou Jacques Lévine, qui octroient les dix premières minutes d'échanges entre les élèves seuls, il convient de ne pas laisser de temps de pause suite à la première question, mais de procéder directement au jeu interlocutoire entre les acteurs. Le premier temps de l'échange laisse alors plus de place au maître qu'aux adolescents, car c'est le temps où se construit la translation. Le cadre se sécurise progressivement, car « *converser avec les autres fait naître l'anxiété de ne pas être approuvé. Si la pensée exprimée est un credo, est moi, être contredit est destructeur. S'il y a eu prise de conscience du cheminement de la pensée et possibilité de l'étayer, la peur de s'exprimer s'estompe progressivement* » (Cardinet, 1995, p.105). Le maître prête son oreille aux élèves, mais surtout son psychisme, afin qu'il puisse y avoir dépassement des anciennes conduites non dépassées, puisque le prêt du psychisme est « *la condition nécessaire à la résilience* » (Richaud, 2014 p.51).

2.3-5. Degré de guidage

Différentes grandes formes de guidage sont à relever des pratiques de DVP. La première est celle de la non-directivité des échanges, dans une perspective autogestionnaire de la dynamique des dialogues qui programment eux-mêmes la propre disparition du groupe. La seconde, inspirée du courant d'Oscar Brénifier, influencée du caractère de torpille des échanges socratiques, s'appuie sur la directivité pour assurer la philosophicité des échanges, en travaillant selon une logique de jouer sur les contradictions pour ébranler les impensés. Enfin, la troisième méthode issue du courant de Michel Tozzi (construite sur les techniques d'Alain Delsol et Sylvain Connac) articule en toute vigilance un partage des rôles au sein du dispositif démocratique, pour opérer sur les processus de pensée, pour apprendre à penser par soi-même (problématiser, conceptualiser, argumenter). La DVP avec des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale nécessite de « *gratter les soubassements du psychisme, pour tout repasser au sas de la subjectivité afin de forger le système autoréflexif qui empêchera l'être humain de devenir un automate* » (Richaud, 2014, p.157). L'élève guidé dans les DVP remet en marche sa machine à penser, en développant du cognitif et en se sensibilisant à la subjectivité de chaque sujet au travers de son histoire personnelle. C'est pourquoi conduire des discussions à visée philosophique résilientes requiert une réflexion forte sur le degré de guidage de l'élève. Du fait que les pratiques philosophiques sont arrivées

tardivement en France, en 1984, sous l'influence de Patricia Surac qui rapporta la méthode Lipman, celles-ci se sont développées de manière localisée et disparate, chacune portant des objectifs de réponses à chaque situation contextualisée. Pratiquée dans une visée d'accompagnement à la résilience culturelle, le maître garantit l'exigence intellectuelle des échanges, tout en développant des pédagogies coopératives qui permettent le renforcement de la capacité naturelle à exprimer un point de vue pour commencer, en progressant vers une pensée assumée et une parole décomplexée, dans le but de gérer son émotivité. Dans cette visée, l'enseignant devient moins médiateur de la parole que des affects circulants, selon un apprentissage coopératif de la canalisation de ceux-ci en société. Par identification, les élèves se réfèrent aux mouvements dialogiques et s'ouvrent à la parole maîtrisée par la rigueur intellectuelle, au détriment des débordements émotionnels, qui parasitent leur capacité à penser. Ils s'affranchissent naturellement du guidage du maître lors de la construction et de l'émergence de leur pensée, dans une perspective de construction de leur identité, au travers du collectif.

2.3-6. Agir en fonction d'hypothèse et de conséquence

L'enseignant animateur de DVP et d'interlocutions résilientes favorise, au travers des hypothèses qu'il livre aux élèves sur les différents événements de vie du conte et des conséquences des choix des héros, le développement de la réversibilité des opérations. Au travers de l'encouragement dispensé à penser différemment, en déconstruisant les schèmes et les modes de fonctionnement acquis au travers de ses milieux, il acquiert une nouvelle autonomie. Sous l'impulsion d'interactions exigeantes, l'adolescent se responsabilise progressivement en se posant comme acteur conséquent de ses propos, et prend le temps de faire appel à sa mémoire pour trouver des expériences personnelles en lien avec le concept abordé. L'enseignant anticipe et accepte la responsabilité des exemples qui lui seront livrés par les élèves, sans les ramener au champ du *pathos*, du dramatique. En adossant le comportement de celui qui pose des questions, formule des hypothèses, cherche le sens des mots, il agit selon « *une pédagogie du questionnement* » (Sasseville, 2012, p. 26) et sort de tout jugement. La formation de l'élève est assurée de manière holistique (Lipman, 2011), selon une procédure comportant des étapes vers des solutions. La première consiste à amener l'élève à percevoir ses propres sentiments et à pouvoir les exprimer. La seconde réside dans l'aide à formuler ses problèmes pour le conduire à décider d'un objectif (je veux). La troisième ne donne pas de solution, mais

l'aide à en trouver plusieurs, pour l'amener à prévoir les conséquences de chacune des solutions envisagées, en l'aidant à opter pour la meilleure. Enfin, en l'aidant à planifier et à trouver le moment adéquat pour mettre son projet à exécution, à prévoir les conséquences, le maître peut laisser l'élève faire sa propre expérience et en évaluer les effets (approche constructiviste). Ces étapes comportent l'expression du sentiment « *qu'il y a un problème par identification de la cause de ce sentiment, le choix d'une fin souhaitée ou d'un objectif, l'identification de moyens, la prévision de conséquences, le choix entre plusieurs solutions possibles, l'élaboration d'un plan d'action et l'évaluation des effets* » (Lipman, 2011, p.61), selon l'approche socioconstructiviste de Vygotski. Cette méthode rejoint celle de la résilience assistée, en ce sens qu'elle permet, par double processus cognitif et affectif, de produire du sens, en le transposant à celui de sa vie.

2.4. Déroulé des séances de DVP

2.4-1. Lecture du chapitre

Rituellement, pour chaque séance, après lecture à haute voix de chaque chapitre, nous avons procédé selon la méthodologie préconisée par Liman (1980/1995, 2011), à une explication et à une reformulation d'éléments de compréhension du chapitre, puis à une phase de questionnements qui amorce les argumentations et la conceptualisation des thèmes mis en jeu. Ensuite, l'objectif se situant, dans le cadre de notre expérimentation, à entrer en médiation avec les élèves afin de débloquer les fonctions langagières et proposer des méthodes et des solutions adaptatives immédiates dès leur sortie de l'école, nous avons mené des discussions en tentant d'opérer des retours sur l'expérience des deux héros du conte : Cocha et Béni. Les discussions ont duré entre 6 minutes et 35 minutes, avec une moyenne de 15 minutes d'échanges par thème. Parmi les thèmes des dix-huit discussions tenues, voici quelques exemples de questions qui ont servi d'amorce aux échanges : *Peut-on être heureux en 2011 si l'on vit différemment ?* (DVP n°1) ; *Est-on obligé d'obéir ?* (DVP n°6) ; *Est-ce que penser c'est se souvenir ?* (DVP n°8) *Faut-il s'en remettre au hasard ou au destin ?* (DVP n°14) (Auriac-Slusarczyk & Colleta, 2015). Les questions ont ensuite été posées selon la matrice didactique opératoire de Michel Tozzi. La conceptualisation opère, car la discussion scénarise une capacité à interroger (douter), et à re-poser le ou les problème(s) face à la vérité (celles des autres, générale), ce qui écarte des traumatismes personnels. Le souci de précision est porté par le langage

(Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). Le mot n'est pas le simple mot du dictionnaire : *kiffer* ou *désobéir* sont des mots dont l'épaisseur conceptuelle en font un univers (Revault-D'allones & Foessel, 2012). Conceptualiser revient à ouvrir et s'ouvrir à la pensée où l'argumentation collective œuvre à élargir les représentations de soi, d'autrui, du monde. L'émergence de la parole, des pensées, adossées aux souvenirs envahissants ou aux événements effrayants des adolescents aide au dépassement du passé lourd de problématiques personnelles.

2.4-2. Didactique des séances

Afin de procéder à la passation des dix-huit séances de DVP, nous nous sommes appuyés sur la didactique de Michel Tozzi, intitulée PAC, exposée en amont de ce manuscrit. Cette méthode didactique comporte le double moyen de sécuriser les élèves au travers d'une méthode inscrite en champ scolaire permettant de garantir le cadre pédagogique et de transférer à l'enseignant-animateur une méthode qui assure la philosophicité des échanges. Michel Tozzi préconise, dans l'application de sa didactique, de procéder à la problématisation, c'est-à-dire au questionnement des élèves, à l'aide de termes en articulation reliés au conte (ex : comme Cocha, savoir une chose permet-il de disposer du pouvoir de la mettre en œuvre ?). Nous formulons un choix de réponses fermées, afin que les élèves expriment, dans un premier moment, une position affirmée, comme déclencheur de l'expression de leur parole (les questions articulées autour de concepts ne sont pas, en début de protocole, accessibles aux lycéens). Cette affirmation binaire (*oui/non*) permet alors à l'enseignant de demander à l'élève le second temps du protocole didactique : « *Pourquoi penses-tu cela ?* » ou « *Développe ta réponse* ». Cette phase est celle du déploiement de l'argumentation, qui est celle de l'utilisation et de la recherche des mots de langage, selon l'ordre naturel des mouvements de raisonnement des élèves issus du champ de l'éducation prioritaire. Enfin, le troisième moment, avec l'aide de l'enseignant, est celui de la conceptualisation, c'est-à-dire non pas du choix de la bonne ou de la mauvaise réponse, mais celui de la collecte de toutes les définitions et points de vue émis qui permettent de définir le sens des mots employés préalablement à l'exercice, que les élèves ne comprenaient pas (ex : « *le savoir : c'est ce qui regroupe les connaissances ; le pouvoir, c'est ce qui met en œuvre les connaissances* »). Face au constat des difficultés à faire entrer les lycéens dans le monde des idées et de l'abstraction et à leur manière spontanée de se saisir du protocole, nous avons repéré que les élèves

procédaient toujours selon les mêmes mouvements en trois temps. Nous résumons notre méthode au travers de la matrice du déroulé des séances de discussion, issue des travaux de Michel Tozzi, dont nous inversons la troisième et la quatrième opération :

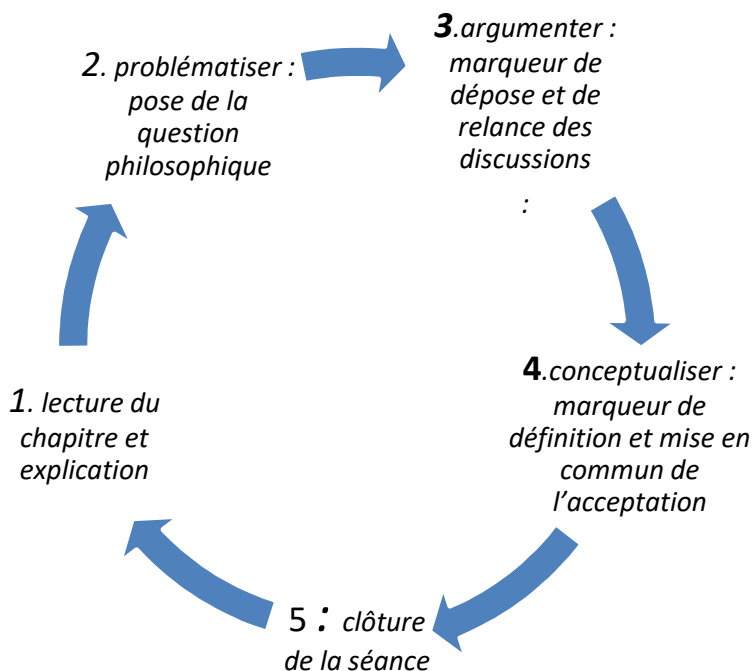


Figure n° 10 : Matrice didactique des DVP dans une praxis de résilience

2.5. Conclusion de l’approche de la recherche

L’approche de la recherche et la traçabilité des conditions expérimentales de celles-ci permettent d’appréhender l’outillage méthodologique des séances de DVP et les conditions et techniques de passation des séances dans l’objectif de récolter toutes les données nécessaires au travail ultérieur des résultats. L’anticipation et la programmation des séances offrent également à l’enseignant la méthodologie et la technicité nécessaires à la conduite du groupe classe en situation de communauté de recherche dans une praxis de résilience culturelle. Elles permettent de n’omettre aucun outil ni n’autorisent aucun temps mort ou incertitude qui seraient à même de faiblir ou rompre la communauté et le protocole, au risque de ne pas procéder à la récolte des résultats nécessaires à leur traitement. La troisième partie doit alors s’intéresser non plus à la posture ou la technique de l’enseignant, mais à la réflexion sur son éthique et sa déontologie lors des passations des séances, puisque l’enjeu porte sur le déploiement et le développement de la pensée

critique et dialogique chez les adolescents, dont les questionnements autour du sujet, de la personnalisation et de l'individuation, dans le cadre de la résilience.

3. ASPECTS DÉONTOLOGIQUES

L'aspect déontologique de notre thèse se situe sur les réflexions préalables portant sur l'enseignant, les élèves, et l'éthique nécessaire dans un contexte donné, qui est ici celui du pédagogique. Les lieux de parole font l'objet d'études rigoureuses et plus encore encore quand ces lieux produisent des pensées critiques et dialogiques, avec retour sur l'émotionnel, puisque, comme le rappelle Cyrulnik, « *Il faut parler, mais ni n'importe quand, ni n'importe comment, ni n'importe où, ni avec n'importe qui. Il doit y avoir un processus nécessaire et possible pour donner du sens à la parole* » (Cyrulnik, 2008, p.237). L'inscription de notre *praxis* dans le cadre des discussions à visée philosophique fut d'abord l'objet de cadrage méthodique et conceptualisé, au travers de méthodes définies et encadrées par des chercheurs.

Préalablement à notre étude, nous avons soumis notre projet au comité de direction de thèse duquel nous avons reçu l'approbation de conduire cette recherche, après rédaction d'un cadre déontologique précis, qui s'inscrit dans le cadre de la Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche, signée en Janvier 2015, qui stipule que « *tout chercheur se tient informé des dispositifs législatifs et réglementaires qui régissent les activités professionnelles et veille au respect des textes correspondants, s'agissant notamment des recherches sur l'être humain, l'animal et l'environnement* ».

3.1. Considérations éthiques préalables

Enseignante en lycée professionnel, spécialité du bâtiment, section bâtiment, spécialité aménagement et finition du bâtiment, mon champ d'intervention s'étend des classes de CAP aux élèves issus de l'éducation prioritaire de SEGPA ou d'EREA, vers les classes de BAC PRO, qui accueillent un nouveau public de lycéens depuis la réforme du lycée de 2010 : ceux du baccalauréat professionnel en 3 ans. Intervenante dans la

classe de l'étude durant l'année de récolte de données de la recherche, il convient de poser les balises du cadre déontologique et éthique qui nous ont permis d'inscrire notre protocole dans une pratique garante de la loi et de l'éthique de gestion de groupe scolaire en institution.

3.2. Annonce

Notre recherche analyse une pratique pédagogique sous un angle particulier, puisqu'elle traite de la mise en activité discursive de l'adolescent selon une *praxis* d'accompagnement à la résilience culturelle. Notre recherche s'inscrit dans le domaine de recherche en psycholinguistique, puisque notre objectif est de relever les marques de la résilience dans les discours d'adolescents dysfonctionnels, inscrits dans un protocole global de DVP en lycée professionnel. Aucune recherche en linguistique ou en psycholinguistique n'est recensée à ce jour en lycée professionnel, auprès d'adolescents. Il nous faut donc dire un mot concernant notre position de doctorante, d'enseignante et de jeune chercheuse en sciences de l'éducation, afin de cadrer objectivement cette recherche dans un cadre déontologique et éthique précis. Nous avons choisi de traiter le sujet de la résilience au travers des discours et des mouvements de rebond de la pensée. Nous convenons de la nécessité de définir l'usage que nous faisons de la définition de la résilience, ainsi que son utilisation sur notre terrain de recherche. Nous n'exploitons la résilience que comme phénomène observable dans une pratique pédagogique et non comme une manipulation, susceptible de combler toutes les problématiques éducatives. Il existe un postulat fort autour du concept de résilience qui énonce que l'on ne peut parler de résilience que s'il y a eu présence de traumatisme ou de marqueurs d'événements à caractère traumatique. Notre échantillon est composé d'adolescents ayant un parcours de vie délétère. Afin de comprendre les freins à la pensée et les conduites comportementales inadaptées, nous choisissons l'étude psychodynamique en termes de facteurs de risque et de protection de l'élève, plutôt que l'analyse sur le traumatisme, celui-ci relevant plus du champ de la psychologie ou de la psychanalyse. C'est pourquoi nous choisissons, afin de nous assurer de la validité de notre échantillon, de faire passer des tests portant sur la psychodynamique de l'adolescent en termes d'analyse fonctionnelle, et non sur ses contenus psychiques en termes d'analyse structurelle. Le test retenu (qui est notre premier

outil) est celui de l'évaluation d'entrée en processus de résilience (IFR 40), qui recense les facteurs de risque et de protection de l'adolescent. Le second outil valide ou invalide l'efficacité du conte comme outil porteur de concepts compréhensibles pour un adolescent. Le troisième outil est un questionnaire sur l'évaluation du conte. Le quatrième outil est un questionnaire distribué deux années après les séances de DVP qui mesure l'impact du conte et de la pratique de la DVP dans la construction de leur parcours personnel et social. Le dernier outil consiste en la récolte et la retranscription des corpus et leur traitement.

3.3. Contrôle et transfert

Cette thèse repose sur la possibilité que les discussions à visée philosophique avec des adolescents inadaptés, déviants, dysfonctionnels, en échec scolaire et social, autorisent la réintégration des anciennes expériences scolaires et sociales au jour de la réalité et de la confrontation au groupe et en permet la médiation, afin de reprendre un développement harmonieux. Cette médiation orchestrée selon une didactique forte ouvre les vannes à l'incorporation et au sens de ces expériences délétères, pour en permettre le travail psychique isolé, et la symbolisation à long terme. Cette pratique de DVP travaillée à l'aide d'un objet de médiation culturelle de type conte permet l'entrée en discussion et lève les barrières de l'inhibition de la parole de groupe. Cet objet permet le travail de réflexion autour de grands sujets communs à l'humanité et s'il parle du phénomène de résilience, il permet à l'adolescent de penser seul des solutions techniques de mise en œuvre de sa propre résilience, comme un déliement d'un ancien contrat inadapté qui deviendrait caduc et permettrait, par libération des affects et des éprouvés, d'oser la formation et la projection positive dans l'avenir, au travers du déploiement des valeurs démocratiques et citoyennes aptes à créer du commun. Le conte aide à la symbolisation d'affects négatifs qui emprisonnent et ne permettent pas au processus d'individuation d'advenir. Le recours à l'empathie de la part de l'enseignant et à la référence culturelle est une aide qui permet de relancer la discussion. Conformément à la méthode du père fondateur de la DVP, Matthew Lipman, l'enseignant s'engage à fournir un support écrit pour entrer en résonance avec la propre situation problème de l'élève. Ce support est de préférence écrit par l'enseignant- animateur, mais peut être puisé dans la littérature à disposition à condition qu'il traite de problématiques personnelles des adolescents. Un guide est préalablement construit pour étayer et guider les séances selon une didactique

soutenue, qui offre des pistes de questionnements et de réflexions possibles. Chaque chapitre est accompagné d'un mode opératoire, dans lequel tous les concepts sont identifiés. Cette préparation permet à l'enseignant de s'appuyer sur des supports de relance et de cadrer les questions en les mettant hors débordement. La préparation assure également la philosophicité des échanges. Cette didactique permet la déconstruction des idées préconçues liées aux jugements de valeur, pour tenter d'entrer dans le jugement critique, dans le but de médiatiser la vie psychique et cognitive des élèves.

Travailler les affects avec des adolescents au travers de la médiation représente une possibilité d'éparpiller « *ses émotions sur toutes sortes d'objets qui ne le concernent guère [le sujet], pour laisser dans l'inconscient ses émotions liées à certains objets qui ne le concernent que trop* » (Ferenczi, 1968). Pour éviter les écueils en lien avec les débordements d'affects non gérés, il convient, d'une part d'avoir conscience de la réalité des biais et des risques du transfert en pédagogie avec des adolescents, et d'autre part de se mettre à bonne distance au travers d'une posture inscrite dans les préconisations de Carl Rogers, à savoir l'authenticité, la congruence et l'empathie, tout en restant vigilants aux effets de transferts avec l'élève (Rogers, 2013).

3.4. L'objectivité de chercheuse

Toute pratique socialement assistée, selon une méthodologie opératoire précise, comporte certains biais susceptibles de fausser l'analyse des résultats de la recherche. Comme toute recherche en sciences sociales, nous travaillons de manière empirique. Nos données récoltées servent ainsi à infirmer ou confirmer nos hypothèses. Cependant, nous instruisons qu'afin de démontrer des relations de cause à effets, c'est-à-dire précisément ce que nous cherchons à démontrer dans notre recherche, nous allons diversifier nos instruments de mesure, afin de nous assurer de la qualité de nos outils, ainsi que d'isoler ceux qui capturent le mieux la mesure du résultat affiché. Nous assumons par avance les biais dans lesquels la subjectivité nous conduit lorsque nous traitons de la résilience. Des dispositifs de minoration de ces biais sont mis en œuvre tout au long de cette recherche, lorsque nous parlons particulièrement de discussions résilientes et non de personnalités résilientes, terme qui n'apparaîtra que dans les discussions, à la lecture des résultats de notre recherche. En qualité d'enseignante intervenante dans cette classe, je me suis vue occuper intellectuellement et émotionnellement certaines positions que je ne pouvais

couper de ma pratique. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter les données des corpus trois années après l'expérience en situation, afin de nous décentrer de la réalité du terrain pour occuper une place autrement située et incorporée de chercheuse en sciences de l'éducation, au travers de la discipline de la linguistique. Pour cela, nous avons travaillé avec différents chercheurs en laboratoire de recherche en éducation et en linguistique. Parmi eux, nous citons la collaboration de monsieur Heinzen Samuel, de la HEP de Fribourg et madame Specogna Antonietta, maître de conférence en psychologie, qui nous a introduites dans l'analyse interlocutoire.

3.5. Aspects déontologiques sur les séances

L'enseignant-animateur de DVP énonce clairement les objectifs et motifs de la DVP et lui donne le caractère obligatoire attendu d'un programme d'enseignement scolaire. Il annonce la passation des tests et questionnaires, et récolte les autorisations des familles. L'élève et sa famille sont instruits de l'enregistrement vidéo des séances et de la retranscription des corpus. L'élève prend connaissance seul des questionnaires distribués au cours de l'année pour évaluer l'adéquation du protocole avec les attendus. Confronté à des problèmes de lecture, l'enseignant se tient à disposition pour expliciter les mots ou les termes qui posent problème, sans influencer la réponse. L'enseignant réfléchit et modélise sa posture et sa pratique selon les mouvements du groupe. Il s'engage à adopter une posture neutre et en retrait lors des discussions entre élèves, en rejetant tout dogmatisme ou tout recours à son expérience personnelle. Il autorise la libre émergence de la pensée et des expressions de celle-ci lors des réponses aux interrogations. Lors des ruptures de discours, et des arrêts de la pensée, l'enseignant se réserve le droit de reprendre la main afin de synthétiser les réponses et de relancer la conceptualisation au travers du questionnement. Une vigilance est apportée à la manipulation du discours des élèves. L'enseignant évite certaines modalités dialogiques de type altruiste qui ôtent le caractère universel aux discussions, et ne fait preuve d'aucune curiosité ni questionnement sur les problématiques personnelles des élèves. S'il arrive que l'élève interroge l'enseignant sur son histoire, l'enseignant s'octroie le droit de répondre à sa demande par « *Je ne sais pas* », ou « *Non, cela ne m'est pas arrivé, donc je ne peux partager cette expérience, mais je peux l'entendre et la comprendre* ». Il refuse toute connivence de nature intime ou révélation qui pourrait entraver son autorité ultérieure ou entraîner une relation biaisée avec l'élève. Il ne force pas l'avènement de la parole, mais

l'amorce afin qu'elle advienne en s'inscrivant dans le registre du conceptuel et non de l'intime. Il surveille également que tous les élèves soient également sollicités en offrant des tours de parole et se gardent des effets liés aux apprentissages qui favoriseraient ou défavoriseraient certains élèves du groupe.

3.6. Aspects déontologiques envers les élèves

Notre pratique s'adresse aux conflits psychologiques qui font entrave au développement harmonieux d'un élève. Cependant, l'enseignant-animateur ne pratique pas la psychologie clinique. Il parle des conflits psychologiques, présents dans les dilemmes des héros des contes et des mythes, mais pas de l'élève. Il ne pose pas de diagnostic structurel. Il laisse s'exprimer l'élève, recadre, mais ne bride pas la parole, sauf si celle-ci s'inscrit hors du cadre de la loi. Si l'élève entre en récit anecdotique, l'enseignant ne pose aucun jugement et ne procède pas à la relance si le récit se coupe. L'enseignant est instruit du biais de la désirabilité sociale, susceptible de fausser les collectes des résultats en inscrivant l'élève dans un processus de production de discours afin de plaire à l'enseignant. Il comprend que toute tentative d'infléchissement ou de pénétration de la personnalité d'un sujet, de surcroît en cours de développement, est influencée par l'environnement et les acteurs qui exercent cette influence. La désirabilité sociale est un biais de type affectif chez le sujet mis inconsciemment en œuvre, qui affecte l'évaluation de sa personnalité. Ce biais est particulièrement présent dans les questionnaires d'autoévaluation ou d'autodescription du sujet, tantôt perçu positivement, tantôt perçu négativement. Si la désirabilité peut être interprétée comme un facteur biaisant les résultats d'une étude, nous convenons que dans le cadre d'un processus de tutorat à la résilience, cette désirabilité peut devenir un facteur facilitant l'accès à l'entrée en processus de résilience. La résilience repose sur la présence d'un tuteur de résilience. Ce lien même créé entre le tuteur et le sujet, bien que non conscient, suppose une part de désir et d'investissement de la part des acteurs. Mais s'il s'avère difficile à cet âge de rentrer en DVP, la désirabilité peut être un facteur favorisant l'adhésion à la pratique de la DVP.

3.7. Conclusion de notre déontologie

Le cadre déontologique développé pour notre recherche répond à notre posture de chercheuse et d'animatrice-enseignante de la classe des dix-huit séances de discussions à visée philosophique avec les élèves. Ce cadre permet de conduire, légalement et sans manipulation, une recherche exploratoire globale d'évaluation d'une pratique pédagogique novatrice en institution, comme outil de développement d'un processus de résilience. Il nous permet également d'assurer le suivi d'une cohorte de lycéens et d'en évaluer le devenir deux années après la sortie du système scolaire, afin de constater si le parcours de résilience s'est activé, et si cette expérience a permis de former le citoyen, dans une démarche d'adaptation et d'insertion dans la vie sociale et professionnelle, sans manipulation d'identité. Ce protocole déontologiquement cadré nous permet enfin de confronter les résultats des analyses de contenus des discussions avec le devenir de chaque élève de l'étude, revu deux années après l'expérimentation, afin d'observer si la progression de la résilience relevée dans les discours est bien en adéquation avec leur situation actuelle.

Point synthèse du chapitre n°3

Le cadre du protocole complet de recherche recense les différents outils et matériaux nécessaires à la mise en œuvre de la récolte des données, des résultats et des corpus, en garantissant le cadre philosophique des échanges d'une part, et la sécurisation globale de la passation des séances au travers de la réflexion didactique, technique, pédagogique et déontologique, d'autre part.

Ce cadre est nécessaire lorsque les DVP, de nature Lipmanienne, se décalent dans la visée de la résilience culturelle vers une inspiration lévinienne, c'est-à-dire jouant sur les différentes instances de la personnalité des élèves, sous la dynamique dialogique et discursive de l'enseignant. Si la *praxis* de la résilience culturelle peut conduire à développer et mettre en œuvre des forces de résistance sous l'influence du discours de l'autre, sa portée est élargie au niveau de la capacité à résister, puis à rebondir sur le discours de l'autre selon des capacités critiques et discursives liées à l'élaboration de la vie en société. C'est pourquoi le cadre du protocole de recherche, dans lequel la rédaction de la déontologie de l'enseignant s'inscrit comme le préalable sur les considérations des séances, assure et garantit la philosophicité des échanges et le cadrage de l'exercice discursif avec les adolescents. Ce cadre épistémologique et didactique permet de poser la création des outils de l'enseignant et d'orienter naturellement ses objets de recherche et ses discours. Il permet de passer à la méthodologie détaillée des outils utilisés et construits pour répondre aux quatre hypothèses de recherche. Cette méthodologie se décompose en six points, élaborés de manière chronologique. Le premier consiste à présenter les élèves au travers des vignettes et du repérage de leurs manques grâce au test IFR 40. Le second point consiste dans le détail de l'élaboration du conte, suivi dans un troisième temps de sa didactique, au travers du livret d'accompagnement. Le quatrième temps est celui de l'étude de la pratique du maître qui permet de procéder aux détails des cinquièmes et sixièmes temps de la recherche, qui consistent en l'analyse des interlocutions selon la logique interlocutoire, puis à l'analyse des contenus des discours selon les critères de la résilience culturelle (lien, sens, loi et honte).

CHAPITRE IV. MÉTHODOLOGIE DE LA THÈSE

1. MÉTHODOLOGIE DU CHOIX DE L'ÉCHANTILLON

Afin de dresser un portrait des élèves de notre étude, nous nous sommes appuyées sur la méthodologie d'élaboration des vignettes-portraits que nous exposons sous forme de vignettes pédagogiques, tenant compte de l'élève dans sa globalité. Préalablement à l'étude de vignette, nous procédons au test de résilience, afin de vérifier que notre échantillon comporte bien les marques d'une résilience préalable non implantée, comprise sous l'étude psychodynamique en termes de recensement des facteurs de risque et des facteurs de protection. Ensuite, nous dressons les vignettes selon une analyse en quatre temps. Dans un premier temps, nous situons chaque élève sur un plan de présentation scolaire, sociale, familiale et pédagogique. Ensuite, nous établissons son parcours antérieur personnel, selon des données issues des familles que nous avons rencontrées en début d'année scolaire (courant octobre, soit un mois après la rentrée), au travers de leurs conditions de vie matérielles et affectives dans leur milieu proximal (familial et extrafamilial). Dans un troisième temps, nous recensons le parcours scolaire de l'élève et les problématiques qu'il rencontre, afin de comprendre comment l'orientation en classe de CAP dit prioritaire s'est effectuée et selon quels choix et quelles modalités. Enfin, nous situons le vécu scolaire actuel de l'élève, son comportement en classe, ses problématiques au stade de l'adolescence, afin de comprendre les dysfonctionnements éducatifs et/ou fonctionnels dans leur globalité. Ces vignettes présentent les caractéristiques structurelles et comportementales des six garçons et de la jeune fille de notre étude, selon une approche globale et systémique de l'adolescent. Ces vignettes seront mises en lien avec l'analyse factorielle de la psychodynamique de la résilience, à savoir l'inventaire des facteurs de risque et de protection (IFR 40), qui permettent à un sujet en état d'inadaptation de créer ses propres voies de reprise de développement de type adaptatif et harmonieux.

1.1. Détail des élèves

La classe que nous décrivons est accueillie dans son effectif complet au mois de septembre 2011, et est composée de sept élèves pour une capacité d'accueil de neuf.

Nommée pour cette rentrée en qualité d'agent titulaire de l'éducation nationale, je suis professeur principal de cette classe de terminale CAP (année de certification du diplôme qui s'effectue sur un cycle global de formation de deux ans) dit prioritaire, située en Meuse, dans l'académie de Nancy-Metz, destinée à accueillir prioritairement des élèves des classes de SEGPA et d'EREA des collèges du département ou de la Région. La formation dispensée est un CAP qui se prépare sur une durée de deux ans. La cohorte est composée de huit élèves inscrits entrants l'année précédente (soit la rentrée de septembre 2010) pour une place vacante (pas de taux de pression sur ce diplôme). Un des élèves de l'an passé a quitté la formation en cours d'année suite à des problèmes de comportement, un autre ne s'est jamais présenté. Ces deux places n'ont ensuite pas été pourvues par de nouveaux entrants. Nous commençons l'année par les présentations officielles et le recueil de données sur les élèves et les familles, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé mis en place dans cet établissement pour les élèves de CAP. Nous profitons de ce moment pour distribuer le programme de l'année et les différents formulaires à remplir par les familles, depuis ceux de l'administration jusqu'aux autorisations d'enregistrement et de droits à l'image (droit à l'image pour les vidéos filmées des séances professionnelles sur le site du lycée, autorisations parentales diverses et dates des réunions annuelles). Nous savons que la situation complexe de certains adolescents nous oblige à prendre les mesures adéquates afin de préserver, selon la volonté des familles, la confidentialité ou l'anonymat de chacun des élèves qui nous sont confiés. C'est pourquoi nous annonçons, dans le programme annuel, les séances de DVP qui auront lieu en séance de vie de classe, autour de thèmes lycéens selon une logique de discussion démocratique. Nous attendrons la réunion parents/professeurs pour en reparler, au cas par cas, avec les familles et faire signer à ce moment les autorisations pour l'exploitation des corpus retranscrits. Nous informons également les familles que les séances ne démarreront qu'en début d'année civile, soit à partir de janvier 2012.

Suite au tour de table des élèves, nous relevons les caractéristiques suivantes :

- Six garçons et une fille sont scolarisés ;
- Deux garçons et une fille sont internes dans l'établissement ;
- Un élève est externe, les autres déjeunent à la cantine ;
- Tous sont boursiers ;
- Six proviennent d'une classe de troisième de SEGPA ou d'EREA et ont suivi un enseignement adapté au collège ;

- Un élève provient de classe de troisième préprofessionnelle (nommée 3DP6 ; incluant six heures de stage de découverte des métiers ou des entreprises par semaine) ;
- Trois élèves sont placés par défaut dans la section professionnelle du bâtiment;
- Seul Dylan possède le diplôme national du brevet des collèges ;
- Six élèves de SEGPA ou/d'EREA n'ont pas obtenu leur DNB, mais possèdent un CFG qui délivre une reconnaissance d'acquis de fin de cycle, inscrit au niveau 2 du socle commun de compétences.

Ce constat semble cohérent et correspond au profil classique des élèves de CAP dit public prioritaire de cet établissement. Nous rappelons que les places de ce CAP sont réservées aux élèves issus de l'éducation prioritaire et spécialisée de classe de troisième de collège. Nous précisons que les noms des élèves ont été anonymés et remplacés par un prénom de substitution, tout au long de cette recherche.

1.2. Portraits des élèves participants : étude préalable

Notre réflexion se situe en lycée professionnel du bâtiment et concerne les classes de CAP labellisées comme prioritaires, réservées aux élèves issus de l'éducation spécialisée. En échec scolaire, en refus d'apprentissage, au comportement inadapté, ils sont placés à l'issue des classes d'EREA ou de SEGPA dans une formation professionnelle courte, visant l'obtention d'un diplôme de niveau V. Proches de l'hébétement, ces lycéens, âgés entre seize et dix-neuf ans, sont occupés par des pensées déviantes, qui les empêchent de se saisir des dispositifs scolaires adaptés, et donc d'organiser leur mode de penser selon les attentes de l'institution. La classe de notre étude est composée de six garçons et d'une fille, âgés de seize à dix-huit ans, scolarisés en classe de CAP du bâtiment, option peinture et revêtements. Afin de considérer pourquoi nos élèves sont instabilisés émotionnellement et psychologiquement et de prétendre au diagnostic du besoin de résilience, il convient de s'assurer qu'ils ne sont préalablement pas entrés en résilience, grâce au recours à l'outil IFR 40, dont l'objectif est de mettre en évidence le diagnostic des facteurs de risque présents chez les sujets. Comme le rappelle Marie Anaut, en dehors de la recherche ou la détection d'un traumatisme, il convient de prendre en compte que *«très souvent, les troubles du comportement et les troubles psychologiques pathogènes apparaissent comme résultantes*

des histoires d'enfance blessée, de relation familiales carencées ou de confrontation à des événements de vie traumatiques » (Anaut, 2008). Ces troubles à l'adolescence peuvent être appréhendés au travers de l'histoire des élèves et de l'étude de leur environnement. Le test IFR 40, conçu pour anticiper la résilience chez les enfants et les adolescents au travers des facteurs de résilience, permet de mettre en lumière ce qu'en psychodynamique, on nomme les facteurs de risque et les facteurs de protection.

1.3. IFR 40

Le test retenu pour compléter les vignettes des élèves se nomme IFR 40 (Inventaire Facteurs Résilience) et est établi par Bekaert & al. Il répertorie, au travers de quarante items décomposés en trois catégories, les trois grands facteurs de protection familiaux, extra familiaux et personnels, dont doit disposer un sujet afin de développer sa résilience.

1.3-1. Présentation

Ce test, établi par Bekaert, présenté en annexe n°2.1, consiste en l'établissement de l'inventaire de quarante facteurs de résilience (IFR-40), d'après les théories de la psychodynamique de la résilience, auprès d'adolescents, selon trois grandes catégories de facteurs de protection qui sont les facteurs de protection familiaux, extrafamiliaux et personnels, et fut confirmé dans sa structure factorielle au travers de ce rapport. Si le concept de la résilience présente, selon Lecomte (2010), des problèmes d'élaboration et d'opérationnalisation des concepts et des indicateurs de mesure, il devenait urgent de recenser les facteurs de résilience communs aux individus capables de surmonter un traumatisme sans présenter de pathologies particulières. Lecomte définit la résilience comme un « *processus dynamique consistant à bien se développer malgré des conditions de vie difficiles ou des événements traumatiques, basés sur l'interaction des potentialités internes à l'individu et des soutiens environnementaux (...)* » (Lecomte, 2010, p.10). C'est pourquoi sont retenus dans la recherche des facteurs et des variables sur la résilience, les facteurs de protection individuels, familiaux et extrafamiliaux, soit ceux issus de l'environnement proximal, médian et élargi d'un sujet exposé à un traumatisme. Le test IFR 40 (Inventaire Facteurs de Résilience) est composé de quarante questions,

avec pour choix de réponse une échelle de Likert, qui s'étend du « *pas du tout d'accord* », vers le « *légèrement d'accord* », puis « *modérément d'accord* », pour augmenter vers le « *d'accord* » et finir par le « *tout à fait d'accord* ». La formulation des questions s'effectue à la première personne du singulier. L'IFR-40 conçu pour les adolescents consiste en la répartition des items en trois facteurs : facteurs de protection familiaux (14 items), facteurs de protection personnels (14 items) et facteurs de protection extrafamiliaux (12 items). Cet instrument évalue les facteurs de résilience selon les catégories du soutien (lien), de l'aide à la compréhension (sens) et du cadre familial (loi). Il nous a été fourni par l'auteur elle-même, *via* un courrier électronique au cours de l'année 2012. Il nous a été demandé, à l'époque, de ne pas diffuser ce courrier. Ce que nous avons respecté. Nous avons ensuite discuté des résultats.

1.3-2. Condition de passation

Le test fut passé aux lycéens en début d'année scolaire (octobre 2011). Il s'agit d'un test autoadministré, dont la lecture et le choix des réponses incombent à l'élève, seul. Dans le programme annuel, il est précisé aux familles que les élèves répondent à différents questionnaires inclus dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, ce qui ne pose ni problème et ne suscite pas de résistance. Seul l'aspect autoadministré, point sensible pour des élèves non-lecteurs et maîtrisant peu la compréhension des textes écrits, pose problème pour l'enseignant qui ne peut, ni ne doit, intervenir au risque d'influencer les réponses. C'est pourquoi, en rapport au questionnaire initial, nous avons modifié la lecture des choix de réponses, en y ajoutant des pictogrammes visuels, afin d'adapter la lecture et la compréhension du test aux adolescents et leur permettre de répondre de manière autonome. La structure factorielle initiale et l'ordre des questions sont cependant conservés en rapport à l'ordre et au mixage des questions prévues. Enfin, afin d'isoler les items dans les trois grandes familles, nous avons grisé les lignes du questionnaire pour en permettre un traitement rapide par le chercheur. Le test revu pour les adolescents de notre recherche est présenté en annexes 2.2 de ce manuscrit et est intitulé : « *modèle enseignant* ». Nous détaillons et présentons le questionnaire en livrant quelques extraits.

1.3-3. Extraits de l'IFR

L'extrait de l'IFR 40 ci-dessous présente les trois couleurs associées à la catégorie des questions du questionnaire (gris foncé pour les questions sur les facteurs de protection familiaux, gris clair pour les questions sur les facteurs de protections personnels et blanc pour les questions sur les facteurs de protection extrafamiliaux). Les couleurs permettent un traitement rapide des questions pour un échantillon composé de sept élèves. L'échelle de valeur est matérialisée par le score octroyé à la réponse associée à des pictogrammes de type « smiley » dont la sémiotique exprime le désaccord total au travers du renforcement de deux airs tristes vers l'accord total, au travers de deux sourires. L'échelle de score médiane est matérialisée par un smiley neutre.

| N° | CONSIGNE : entoure la réponse de ton choix !!! (du NON NON vers le OUI OUI, en passant par le neutre (n°3)) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|----|---|---|----|-----|
| | | ☹☹ | ☹ | ☺ | ☺☺ | ☺☺☺ |
| 1 | Lorsque je rencontre des difficultés graves, j'arrive à les surmonter et je peux continuer à m'épanouir | | | | | |
| 2 | Mes parents réussissent à s'entendre même en cas de tension ou de problèmes familiaux | | | | | |
| 3 | Je réalise des activités avec l'un de mes parents | | | | | |
| 4 | J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de choses dont je peux être fier | | | | | |
| 5 | Je pense que je suis utile | | | | | |
| 6 | En général, en cas d'imprévu, j'arrive à me débrouiller seul | | | | | |
| 7 | Dans l'ensemble, je suis content de moi-même | | | | | |
| 8 | L'un de mes parents me motive lorsque je dois faire quelque chose | | | | | |
| 9 | Je pense que mes parents sont de bons parents et qu'ils sont compétents dans leur rôle | | | | | |
| 10 | Mes parents ne sont pas isolés. Ils prennent plaisir à rencontrer d'autres personnes | | | | | |
| 11 | En général, je me considère comme quelqu'un qui réussit ce qu'il entreprend | | | | | |
| 12 | Nous nous entendons assez bien dans ma famille | | | | | |
| 13 | Je m'adapte facilement aux situations lorsque des changements arrivent. | | | | | |
| 14 | Pour mieux comprendre les choses difficiles que je vis, je pose des questions aux personnes qui m'entourent | | | | | |

Tableau n°6 : extraits de l'IFR 40 élèves

Les questions sont formulées de manière directe et se présentent sous forme d'items exemplifiés, afin de faciliter la compréhension de la lecture pour les adolescents. Les questions sur les facteurs de protection familiaux au nombre de quatorze concernent la structure affective et transmissive de la compétence parentale partagée. Elles se présentent ainsi : « 1) mes parents réussissent à s'entendre même en cas de tension ou de problèmes familiaux ; 2) je réalise des activités avec l'un de mes parents ; 3) l'un de mes parents me motive lorsque je dois faire quelque chose ; 4) je pense que mes parents sont de bons parents et qu'ils sont compétents dans leur rôle ; 5) mes parents ne sont pas isolés, ils prennent du plaisir à rencontrer d'autres personnes ; 6) nous nous entendons

assez bien dans ma famille ; 7) je me plais vraiment dans ma famille ; 8) quand je suis triste, l'un de mes parents me comprend et me soutient ; 9) je me sens en sécurité avec l'un de mes parents ; 10) je partage avec ma famille des valeurs morales par exemple le respect ; 11) j'ai une bonne relation avec l'un de mes parents ; 12) je m'entends bien avec l'un de mes parents ; 13) l'un de mes parents est disponible quand j'ai besoin ; 14) mes parents ont des projets communs pour l'ensemble de la famille par exemple les vacances ».

Les questions sur les facteurs de protection extra familiaux au nombre de douze regroupent des questions comme « 1) je connais un(e) ami(e) qui connaît les mêmes problèmes que moi ; 2) je connais au moins une personne, autre que mes parents et mes amis, avec qui je peux parler de mes problèmes (voisins professeur, oncle ...) ; 3) j'ai un(e) petit(e) ami(e) avec qui je me sens bien ; 4) j'ai un ami(e) que je considère comme mon confident et cela m'aide beaucoup dans les moments difficiles ; 5) lorsque je suis triste, il y a au moins un adulte, qui ne fait pas partie de ma famille, qui me donne des conseils ou des informations ; 6) mes amis m'aident quand je ne me sens pas bien ; 7) si quelque chose va mal, il y a au moins une personne qui me viendra en aide ; 8) il y a quelqu'un avec qui je peux discuter des décisions importantes concernant ma vie ; 9) il y a au moins une personne avec qui je partage mes intérêts et mes préoccupations ; 10) j'ai l'impression de faire partie d'un groupe qui partage les mêmes choses que moi ; 11) il y a une personne fiable à qui je peux faire appel pour me conseiller lorsque j'ai des soucis ; 12) pour mieux comprendre les choses difficiles que je vis, je pose des questions aux personnes qui m'entourent ».

Les questions sur les facteurs de protection personnels au nombre de quatorze sont composées de questions telles : « 1) lorsque je rencontre des difficultés graves, j'arrive à les surmonter et je peux continuer à m'épanouir ; 2) j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de choses dont je peux être fier, 3) je pense que je suis utile ; 4) en général, en cas d'imprévu, j'arrive à me débrouiller seul ; 5) dans l'ensemble, je suis content de moi-même ; 6) en général, je me considère comme quelqu'un qui réussit ce qu'il entreprend ; 7) je m'adapte facilement aux situations lorsque des changements arrivent ; 8) en général, je sais m'organiser dans la vie de tous les jours ; 9) je pense maîtriser ma vie ; 10) je suis assez sûr(e) de moi ; 11) je vois souvent le bon côté des choses ; 12) je ne me laisse pas décourager lorsque j'échoue ; 13) dans des situations stressantes, je me centre

sur le problème et je vois comment je peux le résoudre ; 14) ma foi me permet de sortir de situations difficiles ».

1.4. Objectifs de recherche au travers de l'IFR

Les objectifs poursuivis par la recherche au travers du choix du test de l'IFR 40 sont dans un premier temps, la détection des facteurs de risque et de protection présents dans l'environnement des élèves et ceux constituant leur personnalité, afin de dresser un diagnostic selon une approche fonctionnaliste individuelle, centrée sur le sujet. Le second objectif porté par le test est la mise en adéquation des manques ou des défaillances communes aux sujets de notre étude afin de mettre à jour ce qui pose collectivement question au sein du groupe-classe, en termes de facteurs de protection.

Pour cela, nous traitons les résultats issus de l'IFR en deux temps distincts. La première étape consiste en l'analyse des résultats individuels, afin d'établir un renforcement, un complément ou des différences avec l'étude des vignettes individuelles des élèves ciblés. Le second temps de l'analyse consiste au recensement des défaillances communes des élèves en termes de facteurs de protection personnels, familiaux et extrafamiliaux. Ce constat commun permet également de cibler les besoins collectifs des élèves, afin de les inscrire dans des thématiques discutées dans le conte.

1.5. Conclusion sur le choix du test

Le test IFR 40 est un questionnaire autoadministré pertinent pour évaluer comment se construit la résilience sur un modèle multidimensionnel autour de trois facteurs de protection qui sont la dimension familiale, la dimension personnelle et la dimension extra-familiale. La dimension personnelle est matérialisée par la recherche de la présence d'un tempérament actif, d'un sentiment d'auto efficacité, d'une bonne estime de soi, de la présence de l'humour, d'un bon contrôle et d'une bonne régulation interne, du courage et de l'optimisme. La dimension familiale atteste de la présence d'un soutien parental, de bonnes relations avec les enfants, d'une bonne entente, de l'absence de conflits avec les parents et d'une vie de famille structurée. Enfin, la dimension extra familiale se réfère la présence d'un soutien social, de toute provenance possible. La saisie des résultats de ce test dans notre protocole de recherche, pour des adolescents francophones, nous permet d'une part d'étudier au plus proche les élèves dans leur

individualité, puis de répondre, dans un second temps, aux compensations obtenues par les défaillances ou les manques mis en évidence au travers de la DVP et dans le support conte, dans une approche de l'accompagnement personnalisé au sein d'un collectif groupe en classe.

2. MÉTHODOLOGIE DE RÉDACTION DU CONTE

Afin de vérifier si, conformément aux hypothèses sur le fait qu'un conte puisse être construit et adapté pour des adolescents de lycée professionnel comme outil de médiation isolé efficace, nous avons décidé d'en évaluer les traces mnésiques après leur sortie du système scolaire. Nous avons revu les élèves en janvier 2014, soit une année et demie après leur sortie de formation pour leur administrer un questionnaire validant, sur un moyen terme, les effets du conte comme outil-support de médiation et d'organisation des séances de discussion à visée philosophique pour des adolescents qui souvent, comme le décrit Nicole Catheline, « *mettent en place des défenses caractérielles en l'absence de toute motivation pour comprendre ce qu'il se passe en eux au travers d'un travail d'élaboration ou de reconstruction d'un passé refoulé* » (Catheline, 2011, p.166). Afin de palier à ces résistances, nous avons considéré la place du désir dans le savoir, « *où l'on voit comment le désir vite de l'énigme, l'énigme de la relation, et la relation de la médiation* » (Meirieu, 2007, p.85). Organiser des écrits autour de la résilience à l'adolescence requiert des étapes de rédaction que nous détaillons dans cette partie.

2.1. Les étapes de construction

Si le conte parle de résilience, il parle nécessairement de préoccupations structurelles et identitaires dont il faut ouvrir les vannes, car « *si l'on veut que ces enfants retrouvent un peu de liberté de pensée, il faut aussi leur donner la possibilité de s'appuyer sur ces préoccupations identitaires et ces craintes archaïques sans lesquelles nous ne récupérerons jamais leur désir de savoir dans une classe, sans lesquelles ils ne renoueront jamais pleinement avec leurs capacités à apprendre* » (Boimare, 2004, p.13). Pour écrire le conte, nous avons déterminé sa structure complète que nous avons découpée en dix-huit chapitres qui abordent, dans une logique progressive de construction, des grandes questions concernant l'adaptation complexe à un monde adulte. Le conte s'intitule : *les aventures de Cocha l'indigène au pays du Génie Civil*. Les dix-huit chapitres sont porteurs de thèmes philosophiques liés à des thèmes extraits du programme de terminale des lycées généraux : *altérité, justice*, par exemple. Les comportements opératoires des héros entre monde scolaire et monde réel, contenus dans les chapitres, permettent d'engager la discussion sur des possibilités ou des modalités de dépassement d'épreuves objectives et subjectives, dans le but d'adapter l'être humain à sa

condition universelle. Loin des dogmes, ou de la morale injonctive des adultes, les deux héros mis en scène combattent, discutent et se positionnent pour se sortir d'une situation de crise complexe. Le sommaire du conte se présente ainsi :

| | |
|---|----|
| Sommaire | |
| Chapitre 1.Cocha et Béni..... | 2 |
| Chapitre 2.Quand la terre trembla..... | 4 |
| Chapitre 3. Le réveil du séisme..... | 6 |
| Chapitre 4. L'après séisme..... | 7 |
| Chapitre 5. La déportation..... | 9 |
| Chapitre 6 : A l'école..... | 10 |
| Chapitre 7. La réponse de Cocha..... | 13 |
| Chapitre 8.Le métier..... | 15 |
| Chapitre 9. La certification des élèves..... | 18 |
| Chapitre 10. L'entrée dans la vie professionnelle..... | 20 |
| Chapitre 11. La vie de l'entreprise..... | 22 |
| Chapitre 12. Comment Cocha est retourné au pays..... | 24 |
| Chapitre 13. Comment cocha a rebondi dans sa vie..... | 26 |
| Chapitre 14. Comment cocha retrouva sa voix..... | 28 |
| Chapitre 15. Comment Cocha pensait avoir accompli son œuvre, et terminé sa vie..... | 30 |
| Chapitre 16.Le retour de Béni..... | 33 |
| Chapitre 17. Les retrouvailles..... | 36 |
| Chapitre 18. La reconstruction de l'avenir..... | 39 |
| Conclusion : Que sont devenus Béni et Cocha ?..... | 41 |

Le conte se présente sur un total de quarante et une pages, avec une moyenne de deux pages de lecture par chapitre. Le choix synthétique du faible nombre de pages se justifie de par la construction philosophique des histoires et le mode d'intervention dialogique des héros, au niveau de la construction de leurs interventions, courtes. Cette volonté nous permet d'assurer l'inscription du conte dans le genre, mais également de ne pas créer de freins face à la lecture, pour des élèves non-lecteurs qui risqueraient de se démotiver ou de prendre peur face à un exercice lourd ou complexe. Nous présentons des extraits de chapitres, afin de détailler comment et en quoi chaque chapitre, condensé, permet d'enclencher des discussions à visée résiliente, et au travers de quels contenus.

2.2. Extraits du conte et résilience

Pour écrire un conte traitant du phénomène de résilience, une bonne connaissance du processus, du phénomène et des mécanismes associés sont nécessaires et s'effectuent au travers de la littérature sur le sujet. S'ajoute un second impératif qui consiste à connaître les méthodes de construction et de rédaction d'un conte au travers de sa morphologie (choix et situation des héros, modes d'interventions, chronologie, fréquence), et enfin, de déterminer sa situation anthropologiquement définie, afin de l'adapter philosophiquement pour des élèves aux besoins et au stade de développement précis. Pour inscrire la résilience dans notre conte et la présenter aux adolescents, nous avons choisi quatre procédés de description afin qu'elle soit assimilable par tous. La première présentation est celle de la résilience comme phénomène observable, c'est-à-dire comme activité à construire seule par les adolescents (MÉDIATISER). La seconde est celle de la résilience en acte, présentée dans le conte au travers des actions des héros et résumée par les élèves suite à la lecture (ARGUMENTER). La troisième est la résilience en questionnement, comprise dans les questions posées par le maître en articulation philosophique (PROBLÉMATISER). La dernière est la résilience en conceptualisation qui consiste, à l'issue du protocole de DVP, de dégager les lignes de force autour des concepts articulés, pour collectivement construire des solutions de rebond (CONCEPTUALISER). Nous présentons des exemples de la présentation du phénomène de résilience contenu dans le conte.

2.2.1. La résilience en observation

L'exemple du traumatisme :

Parler de résilience, tout d'abord, consiste à situer le phénomène dans son terrain principal, qui est celui du traumatisme. Pour résilier, il faut avoir vécu un traumatisme, des événements à caractère traumatique, ou bien être exposé à des événements pathogènes sur une longue période, avec une fréquence qui impacte et/ou détruit les facteurs de protection, tout en instaurant sur un long terme des facteurs de risque. Dans notre conte, nous exposons différentes situations inscrites appartenant au champ du possible humain, donc susceptibles d'être connues ou reconnues de tous, mais non forcément en lien avec les histoires personnelles des adolescents, afin de ne pas établir de

stratégies individuelles de résonance ou d'identification, mais bien des appropriations collectives et humaines, car « *le conte permet à l'enfant de s'identifier aux héros dans la lecture du conte comme sujet capable de comprendre, même inconsciemment ses propres difficultés et d'espérer les surmonter comme le héros d'une histoire qui finit bien* » (Gillig, 1994, p.170).

La première situation décrit le traumatisme collectif des héros, matérialisé par un séisme qui détruit le village non connu du lecteur. La conclusion, en fin de chapitre, introduit une articulation et un questionnement métaphorique entre le combat des hommes et des éléments, qui situe le champ du combat contre le traumatisme.

« *Boum* », « *Grrrrrr* », « *Splatchhhhhhh* ». Cocha bien réveillé, comprit aussitôt que la mer n'allait pas aimer que la terre la réveille ainsi, et qu'elle allait, de fait, lui répondre en déversant sur le sol son eau salée, afin de la calmer. Mais jeter de l'eau sur une personne en colère ne peut en rien lui porter secours ni lui être d'une quelconque aide. Au contraire, après la stupeur du jet d'eau, naissent la colère, puis la vengeance, et la guerre. Et cette nuit-là, tout un pays assista au combat de la terre et de la mer, sans vraiment savoir laquelle des deux avait entamé cette guerre.

Et finalement, ni la terre ni la mer ne gagnèrent vraiment cette guerre, cette nuit-là. D'ailleurs, personne ne gagna rien, et tous les habitants de Soleya perdirent tout.

EXTRAIT CHAPITRE 2

L'exemple du stresser de la migration :

Se décalant du traumatisme, un exemple de stresser est présenté dans le conte, dans l'épisode de la déportation des héros du conte. Cocha, suite aux événements douloureux, perd sa voix et se laisse conduire vers une terre d'accueil, face au désastre qui a ravagé son pays. Pour Cyrulnik (2002), suite à un traumatisme, une période d'hébétement suit une progression qui va de la perte du sens, de la réflexion, vers le processus de réadaptation ou de rejet, au cours duquel le sujet est en proie à ne pas combattre de nombreux stresser de la vie courante, comme le décrit l'auteur dans ses travaux sur les enfants déportés ou migrants. Pour qu'il y ait résilience chez les enfants ayant connu la déportation ou le refuge, il faut qu'il y ait « *exigence [comme] facteur de protection* » de la part de la culture accueillante (Cyrulnik, 2002, p.43). En ce sens, la culture crée une intégration résiliente si elle soutient les blessés en les intégrant dans la culture telle qu'elle est, dans son déjà-là, autour des règles d'hospitalité réciproques. En donnant du sens à la culture et aux règles de celles-ci, les enfants scolarisés construiront

le sens de leur histoire et de celle de leurs parents, puisque, « *l'école et le travail deviennent les lieux de bonheur qui réparent les blessures des parents* » (Cyrulnik, 2002, p.43). Nous présentons au lecteur la situation de Cocha à l'école, face à la complexité humaine de la vie de groupe et de classe, et son intégration dans celle-ci, en France, à notre époque. Au travers de cet exemple, les élèves enclenchent la discussion sur l'intégration, l'inclusion et la différence, dans une classe préalablement multiculturelle.

Cocha se retrouva donc dans la cour de récréation, seul, contemplatif de tous ces grands locaux qui l'entouraient. Lorsque quatre élèves s'approchèrent de lui.

-« *Mais d'où tu viens toi, le schpeng ?* demanda le premier. »

-« *S'y vas ! Il parle pas l'étranger,* rétorqua le second. »

Cocha aurait souhaité leur répondre, mais d'une part, ne le pouvait pas et d'autre part, ne se sentait pas vraiment rassuré face au regard agressif de ses nouveaux camarades.

-« *Ben v'là. Le nouveau, y se prend pour un fils à papa avec ses habits de vieux. Pis, il nous parle pas, ce kouer. Allez, fous le camp, dégage, ou on te marave,* dit le premier élève. »

EXTRAIT CHAPITRE 6

L'exemple des émotions

Les émotions, dans la construction du parcours de résilience, jouent un rôle important pour des sujets en proie avec l'hébétement ou l'hébéture intellectuelle. L'indicible et le non-dit les ont plongés dans l'incapacité ou le refus d'exprimer, voire l'interdit de ressentir, une fois même les stressés ou le traumatisme évacué. Parler des émotions avec des adolescents, dans un processus assisté de résilience, ne consiste pas à jouer sur des techniques (ré)adaptatives ou faire la morale, qui sont des procédés inefficaces dans le registre émotionnel. L'usage de procédures détournées est alors requis, comme l'emploi de métaphores, d'allégories, ou d'images anaphoriques. Cyrulnik a proposé de nombreuses métaphores et figures de style sur la résilience, reprises dans le conte de manière contextualisée dans la discipline scolaire et professionnelle des adolescents de notre recherche (ici, le bâtiment), mais également au travers de la quête initiatique des héros du conte. L'exemple de la capillarité ci-dessous rend compte de l'usage de nombreuses métaphores présentes dans toutes les disciplines scolaires, permettant de parler d'un phénomène *versus* un autre avec des élèves. Parallèlement à

définir un phénomène préalablement mal ou non compris, la stratégie de la métaphore renforce les savoirs scolaires et donne sens au disciplinaire.

M. Martin sourit, et fournit la réponse scientifique du phénomène de capillarité. Mais Cocha n'écoutait plus, à ce moment, monsieur Martin. Il se surprit à rêvasser, et se sentit comme cette fleur. Il pensa à son chagrin, et se dit que ses larmes soudaines lorsqu'il pensait à son ancienne vie étaient probablement dues à la pression de ses souvenirs, et que cette pression laissait sortir du liquide de ses yeux. Le sel de ses larmes, c'était le sel de sa mer, qu'il avait bu lors de ses grandes baignades. Et il retrouva, à ce moment, le souvenir de son pays et de son village.

EXTRAIT CHAPITRE 8

La construction du sens chez les élèves passe alors par un double processus. D'une part, elle agit de manière isolée lors de la lecture du conte. Dans un second temps, sous la médiation dialogique du groupe, donc coconstruite, elle s'autorise la réversibilité et la confrontation au travers des différentes interprétations dialogiques, afin de mettre en lumière des choses cachées ou non mentalisées préalablement. Comme le rappelle Boimare, « *seuls le sens et la hargne affective qui se rattachent aux mots, aux thèmes, peuvent concurrencer le parasitage des émotions violentes réveillées par la tentative d'organisation intellectuelle* » (Boimare, 2004, p.137). Il y a assurance, au travers de ce double procédé, de permettre le réveil du raisonnement et de la pensée dans un cadre sécurisé contenant les émotions parasites, dues au réveil du psychisme.

2.2.2. La résilience en lien

L'exemple du modèle identificatoire

Gillig (1994) explique que la rééducation à l'école se doit de proposer des modèles identificatoires possibles et des pistes pour réussir, car, comme le nécessite le processus de résilience, ce que dit un conte, c'est « *que rien n'est facile si l'on ne fait pas l'effort de réfléchir* » (Gillig, 1994, p.180). Cependant, pour réfléchir, il importe de réfléchir seul dans un premier temps, puis collectivement, afin de ne pas s'enliser dans une pensée dénuée des outils de raisonnement et cristalliser sur des pensées non ou mal pensées. Le tuteur de résilience est, selon la littérature, celui qui apporte le sens, au travers de la remise en cause du fonctionnement du sujet. Il n'est pas celui qui soutient le dysfonctionnement, mais celui qui amène la contradiction, dont le sujet se saisit ou non, au travers du lien authentique et inconditionnel, c'est-à-dire qui accepte le sujet, la discussion et la remise en question. Dans le conte, l'exemple de la rencontre de Béni avec un supposé modèle identificatoire qui semble en première lecture non-adapté à porter de

bons conseils, va renverser la situation et oser à penser les non pensés. Contrairement au héros, le modèle de l'antihéros proposé autorise à comprendre que pour entrer en communication avec des sujets qui la refusent, il faut que soit créé un effet de surprise, d'inattendu, voire de subversion dans le discours, allant à l'encontre des attendus d'une situation. Cet antihéros va alors apporter la contradiction au travers d'une réflexion philosophique, qui permettra à Béni en situation de rébellion de se saisir d'une opportunité qui, de premier abord, apparait contre la loi, mais qui portera le sens de la dette acquittée, et autorisera la première étape du rebond résilient.

-« Non Béni, nous ne trichons pas. Nous ne mentons pas non plus, et ne trompons personne. Je crois au contraire que nous changeons de peau et de personnage afin de pouvoir garder intacte la promesse faite à nous-mêmes. Cette promesse de devenir, et de garder foi en l'avenir. Alors, nous déguisons notre peine et notre déception, afin de nous adapter aux circonstances présentes, sans perdre espoir. Mais il est temps, pour toi, de redevenir qui tu es. Tu as bien été sage et as bien répondu à ce que l'on attendait de toi. Aujourd'hui, tu dois partir, afin de comprendre ce qui t'es arrivé. De retrouver la route de tes ancêtres, et démarrer une nouvelle vie. »

Ces mots laissèrent Béni stupéfaite. Jamais personne ne lui avait donné ce conseil jusqu'ici. De fait, puisque Béni était si intelligente, si vive, et remplissait si bien son travail, que la conseiller et l'orienter lui aurait permis de l'aider et de la faire partir. Et personne ne souhaitait que cette docile jeune fille parte.

EXTRAIT CHAPITRE 14

L'exemple du lien :

Comme évoqué ultérieurement, le lien est un facteur central dans le processus de résilience, puisqu'il est impossible de résilier seul. La nature de ce lien est largement décrite dans la littérature sur la résilience, comme conduisant, au travers du réchauffement affectif, à mettre en marche l'élaboration mentale de son histoire pour puiser, de manière sanogène, les stratégies de rebond. Ainsi, la résilience « *n'est donc pas du tout un récit de réussite, c'est l'histoire d'une bagarre d'un enfant poussé vers la mort qui invente une stratégie de retour à la vie* » (Cyrulnik, 2008, p.133). C'est pourquoi le lien, dialogique ou inscrit dans un partage d'actions collectives, porte la nécessité d'être ferme, authentique, inconditionnel et congruent, c'est-à-dire (en accord ou en désaccord), qu'il sache porter l'acte du sens et de la sincérité. L'extrait proposé du conte montre un différent entre Cocha et un élève de sa classe, qui semble conflictuel et aporétique. La méthode que propose Cocha afin de mobiliser une solution pour vivre ensemble engage la

réflexion entre les deux élèves. Le lien créé dans le groupe, au-delà de son aspect affectif, est alors appliqué dans la résilience culturelle et collective comme moyen de se comprendre et de se faire comprendre, pour autoriser la vie de groupe, au-delà des différences.

Cocha posa sa main sur les portes dessinées, et effaça le trait qui supposait la porte fermée. Il ouvrit ainsi les portes.

-« *J'ai compris*, dit Muhamed. *Hey, hey, il nous propose de créer des espaces pour chacun, si nous ne pouvons pas nous entendre. Mais il nous propose aussi d'ouvrir les portes, si nous souhaitons apprendre à nous connaître. L'espace est modifiable, et nous pouvons créer des murs, tu vois, comme des frontières, ou au contraire, permettre une ouverture. Cocha veut nous dire que c'est à nous de choisir.* »

EXTRAIT CHAPITRE 7

Cet extrait positionne le lecteur face au système de communication nécessaire à toute existence en communauté, au travers des symboles partageables qui relient une culture. Lorsque des codes langagiers ou symboliques font défaut, ils sont compensés dans leur inscription dans un conte commun. Comme le rappelle Gillig, « *le symbolique du conte n'est pas dissociable des systèmes sémiotiques de représentation de l'activité humaine et des différents langages utilisés pour communiquer. Entrer dans le symbolique signifie accéder à la communication avec autrui (...) donc accéder à la culture, accéder au monde des symboles, et ultérieurement, au monde des signes (...)* » (Gillig, 1994, p.184). Le domaine du *bios* est ainsi rejoint et appuie la construction de la résilience, au travers de la capacité imageante nécessaire à toute activité de mentalisation et d'élaboration de situations de vie complexes ou d'histoires délétères. Ainsi, il n'y a pas de fuite des problèmes ou d'incapacités à établir des liens, mais élaboration de la capacité à affronter toutes les situations, puisque mentaliser au travers du conte, « *ce n'est pas fuir les problèmes posés par le réel, c'est pour mieux les traiter, puisque la fin heureuse du conte constitue au niveau fantasmatique une réponse à un conflit réel* » (Gillig, 1994, p.172).

2.2.3. La résilience en récit et sens

L'exemple de l'écriture narrative

Pour résilier, une donnée essentielle est l'accès à l'écriture narrative de sa propre histoire, afin d'en travailler de manière isolée l'appropriation du vécu, pour en construire

collectivement le sens. Cette étape permet la sortie préalable du déni et autorise l'accès aux médiations internes, qui sont des étapes différenciées, car « *le déni, le refus des souvenirs, protège de la souffrance, alors que le refuge dans la rêverie est un réinvestissement narcissique qui nourrit la créativité des blessés, la narcissation nécessaire au fonctionnement du moi* » (Cyrulnik, 2008, p.61). L'important pour un sujet en proie au doute, à l'isolement, à l'anomie, est de permettre, lors de la lecture et des discussions, de donner accès à la trace dans le récit, puisque « *la trace, si elle est reprise dans le souvenir, devient comme une sorte de pont entre le passé, le présent et le devenir, une trace qui nous amène à travers des interrogations personnelles sur l'indice, sur le temps, les vestiges et l'absence, les actes et les gestes. Et à ce moment-là, la trace prend le sens d'une piste à tracer, d'une brèche à ouvrir et d'un parcours à entreprendre* » (Ricoeur, 1984, p.52). En ce sens, si la pensée redevient opératoire, elle devient une pensée qui signifie, qui donne et prend sens. Dans cet extrait, le sens est travaillé chez le héros au travers d'une médiation préalable reçue par un auxiliaire du conte qui, faisant appel à la trace mnésique chez le jeune garçon, l'autorise à penser et agir autrement face à la mort.

Et ces paroles firent réfléchir Cocha. Et il en conclut que quelquefois, il est impossible de maîtriser l'avenir. Et que s'il ne faut pas perdre de vue ses projets et ses objectifs, il importait plus de vivre le moment présent. Et cette réflexion lui permit de visiter tous les jours son vieux patron malade, sans peur de la mort. Car ce qui lui importait, c'était de le voir aujourd'hui. Et, tout en accompagnant son maître et ancien patron, Cocha reprit l'entreprise de génie civil, gros œuvre, construction et finition, en s'associant avec le fils de M. Gilon.

EXTRAIT CHAPITRE 10

L'exemple du rôle de la culture

Construire le sens de son histoire consiste à questionner cette histoire au travers de l'expérience collective de la culture et des modalités de son fonctionnement. Cette culture est celle qui doit offrir des lieux de parole, où la fabrication des symboles, donc du sens, peut se faire. Ces lieux de parole sont aujourd'hui affaiblis dans notre société, et la perte des symboles est relatée dans de nombreux ouvrages traitant de la résilience et des récits, comme le rappelle Ostermann, in Lani-Bayle & Slowik. (2016, p.49). Dans les diverses manifestations actuelles de l'affirmation de son identité particulière au détriment du commun, se traduit le symptôme de la crise du symbole (symbole : du grec « *symbolon* » qui signifie : « *objet coupé en deux permettant à deux personnes de se rappeler leur*

devoir d'hospitalité »). La conscience du monde qui nous entoure ne peut prendre sens que par la médiation du symbole, véhiculé par l'univers du *muthos*, du récit.

Le lieu de parole, afin qu'il s'inscrive dans un cadre de construction et d'élaboration de la résilience, est celui qui autorise l'évocation du souvenir, qui permet l'expression de sa pensée et sa manifestation discursive. Il permet ainsi de ne pas recourir au déni ou au refoulement, mais de dépasser le douloureux, le difficile. Le souvenir ou la trace deviennent inconscients non pas quand ils sont oubliés, mais quand le sujet peut se les approprier pour les dépasser et les utiliser comme matériau dans un processus personnel de construction. Sur le plan culturel, la crise de la symbolisation induit la crise du récit. L'importance du rôle de la culture est alors de pouvoir organiser la place du récit individuel dans le collectif et de transmettre le sens aux plus jeunes, selon une réaction collective et sociale organisée. *A contrario, « plus la réaction sociale est désorganisée, plus les troubles seront importants. Quand l'entourage social est détruit, quand le mythe culturel pousse à se désolidariser des blessés, l'abandon empêche le travail de résilience »* (Cyrulnik, 2008, p.50). L'extrait ci-dessous propose au lecteur un épisode où Cocha se confronte à son passé, à ses erreurs, dans une interaction avec un des siens.

Cocha répondit sans hésiter « *oui* » de la tête.

-« Mais vois-tu, cette petite fille qui t'a longuement regardé au bord de la route est ta petite sœur, la petite Solina . Elle a survécu au cataclysme, son berceau perché dans un arbre. Elle fut recueillie gracieusement par la famille de gitans qui s'était installée avant le cataclysme, en retrait du village. Nous les avons rejetés à l'époque. Cela les a tous sauvés. Et ils ont élevé ta petite sœur, pauvrement certes, mais quand même. Vois-tu Cocha, tu as beaucoup appris, et tu as beaucoup retenu. Mais tes connaissances sont techniques, et tu as négligé tout ce que tes émotions auraient pu t'apprendre sur les hommes. Va-t'en à la rencontre de ta sœur, discute avec les gens, et réfléchis à comment améliorer le système que tu as créé. »

EXTRAIT CHAPITRE 14

L'exemple de l'erreur dans la résilience

Au sens où résilier consiste à se délier d'un ancien contrat, d'erreurs passées, de pensées non ou mal pensées, de sortir d'un état végétatif ou d'hébétement, le statut de l'erreur est particulièrement important dans la construction de la résilience culturelle assistée. L'erreur doit être considérée comme l'appui sur lequel il est possible de comprendre les problématiques de l'autre, afin de lui permettre de remettre seul en question ses certitudes inadaptées. Si la réponse de la culture face à l'erreur de l'un des

siens se limite au jugement ou l'évaluation liée à la valeur de l'erreur, elle ne concerne pas la résilience et ne l'y autorise pas, puisqu'elle n'en construit pas le sens. La résilience est la capacité à ne plus « être victime des circonstances, c'est [l'enfant] qui librement, affronte les épreuves, se donne confiance en lui, et ose enfin rêver à un projet d'existence : le travail de résilience peut commencer ». (Cyrulnik, 2008, p.133). En ce sens, la résilience culturelle consiste non pas à la passivité avec le sujet en situation de vulnérabilité, mais à la compréhension fine de ses problématiques partant de ses erreurs, pour le mettre au travail de penser, en lui donnant les outils efficaces de raisonnement, dans une posture d'accompagnement nommé tutorat de résilience. La tenue du discours et la médiation de l'erreur sont des qualités importantes du tuteur pour faire comprendre la nécessité de s'équiper des bons outils de pensée et de raisonnement. La confiance et l'apport de l'assurance dans la construction de la progression philosophique des discours s'effectuent également par le biais du conte, puisqu'à eux seuls, « beaucoup de contes merveilleux nous apprennent que l'être le plus insignifiant peut réussir » (Gillig, 1994, p.172). Dans cet extrait, il est proposé au lecteur de travailler sur la colère de Cocha, suite au sentiment d'erreur qu'il éprouve d'avoir accordé sa confiance dans son collègue. Une analogie introduit la sagesse philosophique et permet au lecteur de ne pas entrer dans le jugement de valeur des héros, mais dans le jugement critique des situations.

-« Écoute encore Cocha. Nous avons bien travaillé ces dernières années ensemble, et nous avons gagné beaucoup d'argent. Mais vois-tu, je ne dois rien à mon père, et je ne te dois rien non plus. Tu feras ce que tu voudras de l'entreprise, mais moi, j'arrête. Eh oui, je t'abandonne, mais bon, m'en veux pas trop. C'était cool de bosser ensemble, mais ça doit s'arrêter. »

Cocha sentit comme un grand sentiment d'abandon l'envahir. (...). Mais Cocha pensait que le fils M. Gilon pouvait changer. Il se souvenait de cet arbre de son pays. Un arbre jeune, très jeune, qui ne donnait pas de fruits. Les habitants de Soleya se réunissaient chaque printemps autour de lui, de cet orme, pour voir quels fruits juteux il offrirait aux villageois. Tous attendaient de belles poires, dorées, sucrées, appétissantes. Et tous les habitants attendirent, des années et des années. Tous attendirent, mais jamais l'orme ne donna de poires. Voilà ce que se dit Cocha. Il ne faut pas attendre de l'orme ce qu'il ne donnera pas, ni du fils ce qu'il ne fera pas.

EXTRAIT CHAPITRE 12

2.2.4. La résilience en loi

L'exemple de l'injustice

Résilier d'un traumatisme, d'un ancien contrat inadapté, consiste à s'appuyer sur les forces existantes intégratives de la culture pour permettre de trouver en soi le courage donné par l'autre. Cette visée, au-delà de sa portée aliénante, est émancipatrice pour le sujet, puisque, comme le rappelle Cyrulnik : « *pour vivre ensemble et fabriquer du social, pour éviter les rapports de force, nous devons consentir à l'obéissance. (...) l'obéissance fonctionne comme une colle affective entre personnalités différentes, mais coordonnées par un projet social* » (Cyrulnik, 2008, p.168). Cette colle affective est matérialisée dans notre conte par une scène où Cocha le héros se retrouve victime d'une injustice, portée à la connaissance de son enseignant qui, malgré le caractère ressenti, décide de respecter le protocole de l'institution (donc la loi), tout en supposant cautionner et valider la responsabilité de l'adolescent. Au travers de cet acte, qualifié initialement d'injuste, l'instituteur procède au processus second de recherche de la vérité et de réparation, permettant à Cocha de se conformer à la loi des hommes pour ensuite chercher, lors de son retour, la vérité de manière collective et faire punir les véritables auteurs du méfait.

Monsieur Martin ne pouvait croire que cet acte pouvait venir de Cocha. Mais dans la peur et la colère, il demanda à celui-ci de la suivre dans le bureau du proviseur. Cocha ressentit une grande incompréhension et une grande colère. Mais il obéit, puisqu'il faisait confiance à la justice de l'école. Mais on peut dire qu'il fut bien déçu. Tous les élèves (sauf deux) témoignèrent de sa culpabilité, et Cocha fut renvoyé deux jours de l'école. Imaginez, cher lecteur, l'ampleur de l'injustice !

EXTRAIT DU CHAPITRE 8

Cette réflexion sur le juste et l'injuste, au cœur de la loi, permet aux adolescents de notre étude de réfléchir aux formes de l'injustice, à son caractère émotionnel et social, pour chercher des solutions de dépassement et de réparation collective, non inscrits dans la vengeance. La question directe de la fin de chapitre permet l'amorce de la médiation isolée chez l'élève, en l'invitant à faire fonctionner son imagination. Il permet également aux adolescents d'expérimenter, au travers de la narration de groupe, leurs propres expériences d'injustice, et d'enclencher des médiations collectives, en trouvant des solutions inscrites dans le cadre de la loi, et en se conformant à la marche collective des institutions en place, tout en sachant disposer d'un esprit critique, et de proposer ultérieurement des améliorations de la colle affective.

2.2.5. La résilience en questionnement

L'exemple de la métacognition

Dans notre conte, la résilience est également questionnée par les adolescents comme un phénomène appropriable, au travers des questions philosophiques posées dans les chapitres. Elles sont introduites par les héros eux-mêmes, selon une phase « métacognitive » qui se transpose aux adolescents permettant, une fois le débat amorcé, de se confronter à « *l'éthique discussionnelle démocratique, à la capacité à se confronter à la différence par et dans la discussion, à se frotter à l'altérité comme source de richesse et non de peur, sans d'une part les coups et les injures pour manifester un désaccord, mais aussi sans indifférence à ce que dit l'autre (...) attitude qui le nierait tout autant que la violence dans sa singularité* » (Tozzi, 2006, p.54). L'intérêt est alors d'utiliser les fonctions du raisonnement pour se mettre à bonne distance des dogmes et des injonctions sous forme de solutions, et faire réfléchir au travers du conte et du merveilleux, à comment fonctionnent les processus résilients. L'objectif alors visé par cette phase pour l'adolescent est de se confronter à ses propres croyances, à la solidité de ses opinions, afin d'amorcer la construction de nouvelles. Dans cet extrait, Cocha le héros se questionne sur lui-même à propos de ses anciennes croyances suite au traumatisme qui a déconstruit en une nuit, toute sa construction préalable.

Alors, à quoi bon choisir de devenir un brave guerrier, plus fort et plus courageux que les autres si, de fait, il ne pouvait lutter contre toutes les forces de ce monde ? La force de Cocha, qui le rassurait tant quand il chassait ou tirait avec son arc et ses flèches, lui paraissait bien inutile ce matin-là. Il se souvint alors de sa grippe de l'an dernier, et de la fièvre de deux jours qu'il avait dû combattre avec force et courage. Oui, cette année-là, Cocha avait souhaité ne pas être malade. Mais un virus rapporté dans un convoi de marchandises provenant de l'Europe avait propagé des germes d'une maladie jusqu'alors inconnue à Soleya. Surpris, Cocha dut rester deux très longs jours au lit, soigné par sa maman sous le regard bienveillant et inquiet de son papa.

Alors, Cocha se dit que « *oui* », bien que décidé à être un brave, il ne disposait que de peu de pouvoir contre les choses de la vie, qui, de fait, lui ôtaient de sa liberté. Comme la grippe de l'an dernier, la catastrophe de cette nuit lui retirait une part de ses certitudes. Et triste, Cocha décida de se mettre à la recherche de ses parents et de Béni, les yeux rougis et le cœur en sang.

EXTRAIT CHAPITRE 2

Si cette pratique introduit le doute, qui semble porteur de troubles et d'inconfort de la pensée au travers de la mise en marche d'incertitudes, elle doit être entendue, dans un processus de résilience, comme nécessaire pour amorcer un nouveau terrain et travailler de nouvelles pensées. Tout travail de résilience est alors, comme le rappelle Cyrulnik, un travail couteux, qui porte le prix de la modification de la personnalité.

L'exemple de l'identité

Le questionnement identitaire (répondre à la question « *qui-suis-je ?* ») est une étape nécessaire pour l'accès à l'individuation et se manifeste principalement au stade de l'adolescence. Si ce virage est mal ou non-négocié, ou bien non accompagné par l'entourage, il fixe des questionnements qui deviennent parasites, laissant place à des réponses non adaptées. Puisque la crise du symbole collectif n'autorise plus la reliance commune entre individus d'une même culture à s'unir, chaque sujet est en proie avec le questionnement identitaire, qui peut rapidement détériorer l'envie même de créer ou de s'insérer dans le commun. Souvent, l'identité cherchée est donnée par d'autres, sous forme d'évaluations et de nominations qui peuvent détériorer l'estime de soi ou les représentations de soi à l'adolescence. S'il est complexe, voire impossible, en l'absence de connaissance des histoires ou des parcours individuels de parler d'identité avec des adolescents, l'extrait ci-dessous du conte propose une discussion collective autour du nouveau statut du héros Cocha, désormais nommé « orphelin », permettant d'aborder le sujet des identités et de la définition de l'autre. L'objectif de la résilience passe par la compréhension et la reconnaissance du statut, la compréhension des identités, et les voies de dépassement de celles-ci :

Cocha se laissa conduire, sans réfléchir, ni même pleurer. Il fut soigné dans un camp dressé en toute hâte, qui recevait et soignait les blessés du sinistre. Le surlendemain du drame, il partit en hélicoptère vers la capitale Fortuna. Il resta deux jours à l'hôpital, au service de soin des enfants, avant d'être déclaré « *orphelin* », et envoyé en terre d'accueil, dans un pays où une famille s'était portée volontaire pour accueillir les enfants sans famille de ce terrible séisme. Cocha était donc orphelin et survivant, et c'était là sa nouvelle identité.

EXTRAIT CHAPITRE 4

L'exemple de la loi chez le tuteur de résilience

Discuter de la loi dans les DVP avec des adolescents peut se faire au travers de l'expérience familiale et sociale, et des différentes lois qui régissent la vie de groupe et plus largement, la vie humaine et ses interdits fondamentaux. La loi à l'école, différente du concept d'autorité ou d'autoritarisme, est un concept important dans le tutorat de résilience, puisque discutée au travers des valeurs et des expériences individuelles. Si la loi humaine ne peut être négociée, elle diffère de la loi sociale qui, comme le rappelle Cyrulnik, peut être entravée en faveur du bien de l'humanité. Lui-même dans la

description de son parcours de résilience, estime qu'il doit sa survie au fait de ne pas avoir obéi, petit, lors de la déportation, et s'être caché longtemps des adultes, aidé d'une infirmière bienveillante (Cyrulnik, 2014). Le tuteur de résilience est celui qui garanti la loi, préalablement humaine, avant de l'adapter dans le social. Dans l'exemple proposé dans le conte, le rôle de l'instituteur, qui fait préalablement appliquer la loi de l'institution afin de rétablir la loi humaine, garantissant, au travers de la discipline, le succès aux examens scolaires de Cocha, est celui qui a préservé et adapté la loi à la situation de l'élève, dans l'objectif de lui permettre de continuer à progresser dans son parcours de résilience, sans l'enfermer dans un statut de victime. Le rôle du tuteur de résilience n'est pas celui de défier ou d'idéologiser les lois et les règles, mais de décider de leur application en fournissant les explications nécessaires à la constitution de la vie en société. Le tuteur de résilience n'est alors pas cette personne empathique qui dédouane et excuse systématiquement, mais un tuteur de développement responsable qui autorise les sujets à « *être suffisamment heureux, malheureux comme tout le monde, [pour que] les épreuves ne [soient] pas des traumatismes* » (Cyrulnik & Seron, 2003, p.63).

Il existait alors des vérités. Des vérités partout, que chacun pouvait défendre. Oui, Cocha avait bien été puni, et c'était là une vérité, mais oui, il était innocent, et c'était là une vérité aussi. Monsieur Martin se sentit bien impuissant, mais affirma, avec courage, qu'il croyait en l'innocence de Cocha, et s'excusait de ne pas l'avoir écouté avant, et d'avoir agi avec précipitation. Cocha s'assit, ouvrit ses cahiers, et se remis au travail. Il passa ses contrôles en cours de formation avec succès, et obtint son diplôme, non sans fierté. Malheureusement, son camarade qui avait jeté le pétard et avait accusé Cocha ne réussit pas ses examens. Alors, Cocha se dit qu'il devait être bien malheureux, et qu'il lui faudrait alors bien du temps avant de trouver, lui, sa propre vérité.

EXTRAIT CHAPITRE 9

L'exemple ou le contre-exemple de la puissance dans la résilience

Parler de la loi avec les adolescents revient à questionner son application dans le social au travers du progrès, de la modernité, de la puissance. Il importe de rappeler que la résilience n'est pas l'invulnérabilité, ni la puissance, qui conduiraient à supposer que certains seraient prédisposés, en raison de caractères ou qualités particulières, à résilier, et d'autres pas. La puissance est un thème important à l'adolescence, et particulièrement le champ de l'ordalique (de la toute-puissance), qui consiste à défier l'autorité familiale puis sociale, afin de se construire. L'idée exposée dans ce chapitre est de permettre aux adolescents de questionner le thème de la puissance, mis en contradiction avec celui de la

médiation, préalablement au passage à l'acte. La visée déclenchée par les discussions est la mise en confrontation de leurs représentations et de leurs expériences personnelles, au travers des émotions comme la colère, la crise, la violence, et tout autre facteur parasite qui invalide le développement, mais également les apprentissages.

Après tout, la science sert le progrès. Le progrès, c'est maîtriser la nature. Maîtriser la nature, c'est devenir puissant.

Mais être puissant, est-ce bon pour l'homme ?

Alors, Cocha fit s'arrêter ses chantiers, s'assit sur une roche, et réfléchit, sa tête entre ses mains.

EXTRAIT CHAPITRE 13

En créant ce moment introspectif, il y a renversement de la structure du conte, et des dialogues. Les solutions ne sont plus discutées et aucune réponse n'est apportée. Pour Kaës, dans ces moments, l'utilisation du conte par la psychanalyse est inversée, puisque *« c'est en utilisant le modèle féérique de la personnalité humaine que la psychanalyse, cette belle histoire, adresse des messages importants à l'esprit, conscient, préconscient et inconscient »* (Kaës, 2012, p.71). Les messages s'adressent bien aux structures de la personnalité, et sont ensuite questionnés par la philosophie.

2.2.6. La résilience en conceptualisation

L'exemple de l'estime de soi

Un facteur important de la résilience culturelle à l'adolescence, inscrit dans notre conte, se situe au niveau du travail sur l'estime de soi et de l'identité des groupes, qui est une problématique traitée dans l'ouvrage de Cyrulnik et Jorland. Pour les auteurs, *« l'espoir de résilience c'est l'acte du faire ensemble, au sein d'une culture, puisqu'au-delà de son étude individuelle, la résilience est abordée au niveau des groupes (...) des communautés et de la société »* (Cyrulnik & Jorland, 2012, p.31). L'estime de soi est souvent confondue avec le narcissisme ou/et le faux-self à l'adolescence, qui sont des sentiments de représentation de soi et d'auto-reconnaissance, biaisés par des facteurs extérieurs liés à la marchandisation des images, dans un contexte et une époque donnés. La construction et la conduite vers l'individuation impliquent l'homéostasie du sujet, au stade de développement qui est paradoxalement celui de tous les remaniements et de toutes les perturbations psychiques et des restructurations narcissiques. L'estime de soi questionne les représentations de soi et les faisabilités du devenir. L'estime est construite

par soi, au travers de soi, mais nécessairement sous la médiation d'un groupe, afin de ne pas être assimilée à de la toute-puissance ou d'autres caractéristiques narcissiques inadaptées dans le social ou l'accès au métier d'homme. L'estime de soi ne peut être questionnée dans le conte à direction des adolescents de manière directe, sous peine de ne pas pouvoir entrer philosophiquement dans la discussion. Dans cet extrait, elle est introduite au travers du thème de l'espoir, du projet et de la méthodologie de la construction individuelle dans l'action envisagée.

-« Tu sais, l'espoir nous permet certes de vivre dans l'attente des jours meilleurs. Mais l'espoir n'est pas ton ami. Car l'attente t'empêche de vivre ce que tu dois vivre aujourd'hui. Je ne sais pas ce que tu es revenu faire ici, mais tu ne pourras rien reconstruire sur ces ruines, qui sont les tiennes. Il te faudrait tout raser, et remonter du neuf. »

Les paroles de l'homme transpercèrent Cocha, qui se dit qu'il était vrai qu'on ne reconstruisait rien sur les décombres du passé. (...)

EXTRAIT CHAPITRE 14

L'exemple de la définition de soi

Conceptualiser ses réflexions au travers de ses actions selon une inspiration existentialiste, consiste également à aboutir à la tentative de la définition de soi, qui s'apparente à l'exercice le plus complexe de la vie humaine, et principalement à l'adolescence. Cet exercice s'inscrit dans un processus de résilience afin de permettre au sujet de se positionner comme sujet pensant et éprouvant, c'est-à-dire capable de reconnaître ses forces, ses faiblesses, donc ses capacités face à l'existence. Il est proposé dans le conte au travers de la métaphore issue de la littérature sur la résilience, sous l'exercice des poupées impactées par un coup. Au cours de ce chapitre, Béni rencontre un géomètre qui lui propose, afin de se connaître, une expérimentation sur des poupées et la reconnaissance de leur matériau. En choisissant de quel constituant elle est faite (plastique, cire ou porcelaine), elle procède non pas par affirmation, mais par élimination d'hypothèses. Ce procédé éloigne les adolescents de la tentative de se soustraire à la définition d'eux-mêmes ou de les conduire à s'affirmer au travers de l'image idéalisée d'eux-mêmes. Il conduit également les participants, pris au jeu, de définir les autres membres du groupe et de soumettre les évaluations et les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes et des autres. La discussion autour des représentations de groupe conduit à

la reconnaissance des leviers ou des freins individuels et collectifs, tout en développant la création de liens entre les membres de la communauté de recherche.

-« Je vais te poser une question, en te citant trois exemples, toi qui es une jeune fille. Moi qui suis géomètre, j'ai un marteau dans ma sacoche. Avec ce marteau, je décide de faire du mal, à des poupées. Alors, je prends trois poupées : une de cire, une de porcelaine, et une en plastique. Et de toute ma colère, je porte un coup de marteau très fort sur la tête de ces poupées. Et sais-tu ce que je constate ? »

-« Non », répondit Béni

-« Et bien, la poupée de porcelaine éclate en mille morceaux et n'existe donc plus. La poupée de cire possède un trou dans la tête, mais son corps est encore intact. La poupée de plastique, quant à elle, n'a rien, si ce n'est une trace noire sur le sommet de son crâne, trace noire du marteau. Alors, dis-moi, es-tu une poupée de cire, de plastique ou bien de porcelaine ? »

-« Heu, je crois, réfléchit à voix haute Béni. Je crois que je ne suis pas en porcelaine, puisque je suis encore ici. Je ne suis pas en cire, puisque je ne possède pas de trou dans la tête qui m'aurait empêché de venir jusqu'ici. Je crois que je dois être une poupée de plastique, et que je sais résister aux coups. »

EXTRAIT CHAPITRE 17

L'exemple de la honte en concept

La honte est le principal facteur empêchant l'accès au processus de résilience, comme le rappelle Cyrulnik, citant Tousignant (Cyrulnik & Jorland, 2012, p.204). L'isolement, le sentiment d'incompétence perçue, les fausses représentations invalident la création de lien, donc la construction du sens. Parler directement de la honte avec des adolescents porteurs de problématiques psychosociales comporte le risque de rapporter le phénomène à leurs propres problématiques et de créer, voire d'accentuer, le procédé de repli et d'isolement. La stratégie du conte est alors de prêter, humainement, le sentiment de honte à l'un des héros, capable d'en parler et de la nommer, au plus profond du bilan des actions qu'il a accomplies au cours de son périple initiatique. L'extrait proposé relate les retrouvailles entre Béni et Cocha, où Cocha dresse le constat de la honte ressentie, au détriment de la fierté qu'il devrait éprouver. La situation et le dialogue des personnages permettent de créer une situation contre toute attente chez le lecteur, et d'amorcer la réflexion autour des sentiments cachés et paradoxaux, qui forgent et structurent la honte.

-« Non Béni, je ne suis pas fier. Tous les matins, je me réveille tôt afin de ne croiser aucun regard. Je pars travailler mes terres, et rentre tard le soir. Je ne parle à personne, et n'accepte que personne ne vienne me déranger lors de mon travail. Je donne des cours à l'école de construction, mais je crois que je ne suis pas un bon enseignant, car je parle peu avec mes élèves. Je travaille, c'est tout. »

EXTRAIT CHAPITRE 18

En inscrivant la description, la discussion philosophique autour du concept de la honte avec des adolescents, la culture, matérialisée par la groupe et le maître, fournit la raison et la pratique comme aide au dépassement, puisque, comme le rappelle Bruner *« on est contraint, pour situer culturellement sa propre action, de devenir narrateur. Il ne s'agit pas dans cet exercice d'étudier comment l'enfant s'implique dans le récit, mais de montrer à quel point cet investissement compte pour vivre dans une culture »* (Bruner, 2015, p.103). En ce sens, *« une culture est une sorte de boîte à outils, où l'homme trouve toutes les prothèses dont il a besoin pour dépasser et parfois définir les « limites naturelles » de son fonctionnement »* (Bruner, 2015, p.42).

L'objectif du conte est de susciter et d'amorcer les discussions résilientes, reprises dans le protocole global de recherche de groupe, dans une pratique de communauté de recherche à caractère démocratique, où chaque parole est reconnue comme valable. Cette portée importe lorsque le phénomène abordé comme le sujet de la honte à l'adolescence est sensible et serait susceptible d'engendrer l'effet inverse à celui recherché s'il s'adressait directement au lecteur, qui s'identifierait dans le complexe. C'est pourquoi la portée démocratique de la discussion, comme le rappelle Anzieu, importe, puisque *« le groupe démocratique permet une participation plus active des membres dans la détermination et la poursuite des buts, une meilleure mise en commun des ressources psychologiques de chacun, une résolution continue des tensions »* (Anzieu, 1999, p.28). L'objectif se situe alors, à défaut de prétendre à la sortie de la honte, dans la levée des tensions associées au phénomène, grâce à la mise en commun des outils et des ressources cognitives, émotionnelles et discursives propres à la communauté de recherche.

2.3. Livret d'accompagnement du conte

Conformément à l'outillage de Matthew Lipman, nous avons rédigé un livret d'accompagnement de notre conte, permettant aux animateurs d'orienter les discussions sans omettre les questionnements philosophiques importants et de garantir des échanges philosophiques ciblés, en évitant que les questions ne tournent en rond ou que la

communauté de discussion ne s'essouffle. Nous présentons le livret qui a permis d'étayer les dix-huit séances de discussions en annexe n° 4.1 de ce manuscrit, mais également sur la plateforme philosophèmes, consultable à cette adresse : http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/system/files/corpus/livret_accompagnement_du_contes_beni_et_cocho_henrion_johanna.pdf. La déclaration et la diffusion des corpus sont effectuées au nom de la MSH de Clermont-Ferrand, développement 2013. ([http : philosophemes.univ-bpclermont.fr](http://philosophemes.univ-bpclermont.fr) IR-COM Corpus Oral et Multimodal déclaration 2011 <http://ircom.corpus-ir.fr>).

L'objectif du livret, dans le cadre de notre méthode d'accompagnement à la résilience, est de travailler sur une perspective avec les lycéens, qui est celle de la résilience culturelle assistée, pour des élèves aux parcours scolaires et sociaux chaotiques, en proie au décrochage scolaire. Le livret d'accompagnement permet une stabilisation des interrogations et des habitudes pédagogiques pour le groupe en situation de discussions. Le mode d'animation est ainsi recensé et guidé par des questions prévues, qui autorisent la reprise sur les questions incidentes, et superpose la méthode Lipman sur l'influence de l'école de pensée du psychanalyste Lévine (2007). Le parcours de construction des DVP est alors taxé d'aide à la résilience, au travers du passage forcé des pensées vers des degrés de conceptualisation de haut niveau, matérialisés par des prises de parole. La production de questions au fil du parcours intellectuel est également support de complément et de réajustement du livret d'accompagnement.

2.3.1. Stratégie de résilience

La différence de notre action avec celle de Lipman est bien de travailler un phénomène issu des sciences de la psychologie au travers de l'activité discursive et médiatrice de la philosophie de groupe. Parler de résilience n'assure pas de créer de la résilience individuelle, mais permet de produire des groupes à résilience supposée collective, car inscrits dans une culture. Notre action est ainsi ciblée autour d'un phénomène présent en champ scolaire : celui de la possibilité de dépasser un événement à caractère traumatique qui aurait plongé un sujet à un moment donné de sa vie en état d'hébétement, l'empêchant ainsi de penser. En s'appuyant sur le phénomène de résilience, les chapitres du conte permettent, par le biais de questions simples, de nature philosophique, d'interroger les lycéens lecteurs sur les processus mis en jeu pour dépasser

des événements à caractère traumatique. En fondant notre réflexion autour des caractéristiques mises en œuvre dans le cadre de la résilience assistée, nous avons souhaité tester comment le conte peut devenir un point d'ancrage avec des élèves en rejet scolaire, afin de les conduire progressivement à remettre leur pensée en question, et entrer en interaction avec l'enseignant. Cette interaction repose alors sur de nombreuses qualités des acteurs, et de la discussion en elle-même. Parmi ces qualités, nous en nommons deux essentielles : d'une part l'empathie mise en jeu dans la relation enseignant/enseigné ; d'autre part, la réciprocité entre les acteurs comme une reconnaissance du travail fourni autour de la construction identitaire. Située dans le champ de la pédagogie, notre action s'inscrit comme une aide à la construction d'un échafaudage réflexif pour l'élève, qui le conduit progressivement à poser des questions plus argumentées. La dimension humaine est donc nécessaire et primordiale dans la passation des séances de DVP. Sans implication, ni empathie, ni bienveillance, les résultats ne sauraient rejoindre ceux attendus. La place occupée par les valeurs telles le respect de la parole de chaque enfant, l'entraide, le soutien de l'enseignant, la valorisation des différents points de vue, le plaisir de la construction commune de sens qui assure le maintien de la parole non violente font qu'un climat de confiance peut être acquis.

2.3.2. Livret et prescriptions de Lipman

Lipman et sa collaboratrice, Ann Margaret Sharp, ont écrit sept contes philosophiques qui vont du début de cycle 2 (Elfie) jusqu'au cycle de terminale (Mark), chaque conte représentant un âge donné. Pour cela, Lipman s'est appuyé sur les stades de développement de Piaget et des opérations logiques, afin de jouer avec le développement de différentes modalités de penser des élèves. La *praxis* de Lipman, au travers de l'établissement de la communauté de recherche, tendait vers le jeu et le développement des habiletés intellectuelles (la logique, les inférences, le raisonnement, la réversibilité des opérations, etc.). Nous nous sommes ainsi appuyées sur les préconisations de Lipman en respectant le stade de développement affectif des adolescents de notre étude, l'acquisition des opérations concrètes et formelles, mais en développant les références philosophiques qui ont permis de construire les questions de relance de l'enseignant. Ainsi, chaque séance de DVP présente une chronologie qui propose dans l'ordre : 1) le thème du chapitre de discussion à destination de l'enseignant ; 2) les questions philosophiques sous-jacentes (il s'agit des questions portées par le chapitre même qui,

nous le rappelons, sont issues du programme de classe de terminale de philosophie de l'enseignement technique ou général) ; 3) les questions philosophiques (il s'agit des grandes questions philosophiques en lien avec le thème de la séance, qui permet de situer les auteurs de référence) ; 4) les objectifs de discussion (il s'agit pour l'enseignant de comprendre où il conduit les élèves vers la compréhension des mécanismes développementaux humains au travers du thème philosophique); 5) les compétences abordées (cognitives, conatives, émotionnelles et sociales, afin que l'enseignant situe son action et puisse procéder à une rapide évaluation de l'amélioration de ces compétences chez les élèves ; 6) les questions posées par enseignant (il s'agit des questions directes et articulées, donc posées de manière philosophique, que l'enseignant peut introduire en cas de non-enclenchement des questions des élèves ; 7) les facteurs de résilience concernés (il s'agit pour l'enseignant de comprendre et de faire le lien avec les mécanismes du processus de résilience culturelle en termes de jeux avec le lien, le sens ou la loi ou les trois chez les élèves) ; 8) déroulement de la séance (qui est éventuelle, si l'animateur souhaite travailler toutes les compétences possibles au travers du chapitre) ; 9) la conclusion de la séance (qui permet de dresser le bilan de la séance) ; 10) la bibliographie (fournie à titre indicatif pour les ouvrages philosophiques, si l'enseignant souhaite approfondir ses connaissances ou étayer sa séance avec des citations d'auteurs).

2.3.3. Spécificité du livret d'accompagnement et du corpus

La récolte du corpus est étroitement liée à la méthode d'accompagnement du conte, qui permet la production d'interlocutions au travers des relances des discours des membres du groupe en situation de communauté de recherche. La spécificité et la particularité du corpus tiennent au fait qu'il s'est déroulé dans le cadre d'une expérience pédagogique dans une académie, ciblée pour des adolescents de lycée professionnel du bâtiment, de classe prioritaire, présentant des caractéristiques liées à des problèmes sociocognitifs et psychosociaux. Issus de l'éducation spécialisée, de type E.R.E.A ou SEGPA, tous possèdent en commun l'échec scolaire, les troubles du comportement, les difficultés cognitives, voire certaines caractéristiques relevant du champ du handicap. L'objectif du livret d'accompagnement est d'une part d'engager les lycéens dans l'aventure intellectuelle, puis de les guider, dans un second temps, dans les échanges autour de thématiques ciblées, sans temps mort ni rupture des questions. Il permet également d'assurer la philosophicité des échanges. Les discussions conduites

régulièrement sur l'année ont suivi le roman selon le protocole d'accompagnement, disposant d'une marge de manœuvre pour la spontanéité des discussions. Les questions sont inscrites dans des thématiques précises, recensées sous forme de listes de questions dans le livret, que nous synthétisons dans un tableau récapitulatif, extrait de l'ouvrage collectif sur les ateliers de philosophie (Coletta & Auriac-Slusarczyk, 2016). Nous recensons dans ce tableau la liste des questions prévues par le livret d'accompagnement, qui diffèrent ou complètent les questions incidentes, c'est-à-dire celles qui émergent spontanément des discours, des élèves ou de l'enseignant.

2.3.4. Liste des questions

Ce livret recense, pour chacun des chapitres, des questions philosophiques ciblées autour d'un sujet propre à la résilience, inscrites dans des généralités philosophiques. Les thèmes abordés sont ceux inscrits au programme de philosophie des classes de terminale générales et techniques. Par exemple, nous retrouvons l'altérité, l'inconscient, le travail et la technique, le langage, le désir, l'existence et le temps, la liberté, le devoir. Nous avons aussi consacré une séance à l'amour, puisque ce sujet semble important pour les adolescents. Chaque thème propose une liste d'auteurs de référence afin que l'enseignant puisse disposer de ressources s'il souhaite élargir ses connaissances philosophiques.

| N° | Thème | Extrait des questions prévues |
|----|---|---|
| 1 | Bonheur et existence | Qu'est-ce qu'être heureux ? le bonheur est-il dans le plaisir ? Qu'est-ce que le plaisir ? |
| 2 | Le lien et l'amour | Qu'est-ce que l'amour ? Aimer, est-ce rendre libre ? Aimer, est-ce prendre soin de l'autre ? le bonheur est-il dans le plaisir ? le bonheur est-il dans l'amour ? le plaisir est-il l'amour ? Quelles sont les différentes sortes de l'amour ? aimer, est-ce risquer ? |
| 3 | Savoir, conscience, pouvoir et vulnérabilité | Savoir est-il pouvoir ? |
| 4 | Morale, jugement et culpabilité | quelle est ma responsabilité dans mon rapport à l'autre ? puis-je juger ? faut-il aider autrui ? suis-je responsable d'autrui ? suis-je responsable de mes actes lorsque je suis avec autrui ? |
| 5 | Altérité & différence Bien et Mal | Quand on veut faire du bien à quelqu'un heu # est-ce qu'on [ne] peut pas lui faire du mal en même temps ? faut-il rester dans un mal sécurisant que d'oser un bien incertain ? sommes-nous libres de nos actions ? sommes-nous libres de nos choix ? qu'est ce qui définit une identité ? |
| 6 | Culture et différences | Est ce qu'on est obligé d'obéir ? vaut-il mieux obéir en étant malheureux ou désobéir pour trouver le bonheur ? sommes-nous obligés d'obéir pour vivre en société ? |
| 7 | Intégration et rapport au monde : colère et l'autre | Est-ce qu'on peut choisir ou non d'être ami avec les gens ? choisissons-nous nos amis ? qui sont nos ennemis ? qu'est ce que la colère ? |
| 8 | Pensées, émotions et travail de mémoire | Est-ce que penser un événement # c'est arriver à s'en souvenir ? les hommes pensent-ils tous penser ? existe-t-il de bonnes ou de mauvaises pensées ? pouvons-nous penser à toutes nos pensées ? est-ce que penser provoque des émotions ? |
| 9 | Justice, Injustice et vérité | Est-ce que quand on a chacun sa propre vérité # c'est forcément parce qu'on a chacun notre propre vérité qu'elle est heu # qu'elle est la bonne ? peut-on dire à chacun sa vérité ? existe-t-il plusieurs vérités ? La preuve est-elle la vérité ? L'image est-elle la preuve ? |

| | | |
|----|--|---|
| 10 | La mort | existe-t-il plusieurs façons de voir ? voyons-nous tous la même chose ? ce que je vois est-il ce qui est vrai peut-on maîtriser son destin le hasard est-il du au destin ? le destin m'arrive-t-il ou est-ce que j'arrive au destin ? Peut-on imposer ses choix à autrui ? |
| 11 | L'adaptation : devoir raison et croyance | qui sommes-nous ? sommes-nous condamnés à être ce que l'on est ? pouvons-nous devenir quelqu'un d'autre ? nos émotions nous appartiennent-elles ? pouvons-nous être différents de ce que nous sommes |
| 12 | Espoir : le contingent, le nécessaire et le possible | Est-ce qu'on peut vivre sans espoir ? Faut-il espérer ou vouloir les choses ? Exister, est-ce espérer ? Peut-on reconstruire du neuf sur des ruines ou doit-on raser la mémoire des choses ? |
| 13 | Travail et technique Mémoire et développement : en acte et en puissance | La technique est-elle au service ou nuisible à l'homme ? Peut on vivre sans mémoire ? Qu'est-ce qu'un homme puissant ? S'il existe des surhommes, existe-t-il des sous-hommes ? |
| 14 | La justice des hommes et celle de Dieu : la relation d'aide | Dans votre vie vous vous en remettez # plutôt au hasard # ou plutôt au destin ? Pourquoi a-t-on besoin des autres ? Comment connaître l'autre que je ne connais pas ? Doit-on aider les gens ? Faut-il de la chance pour trouver le bonheur ? La justice divine existe-t-elle ? |
| 15 | Le masque : qui est-« soi-même » | Est-ce que c'est vrai # est-ce que dans la vie il faut tricher mentir ou tromper pour y arriver ? Fait-il jouer un rôle pour s'adapter ? Mentir, est-ce une action morale ? Devenir, est-ce se promettre ? |
| 16 | La matière et la personne | A votre avis l[e] progrès c'est bien ou c'est mal ? La technique s'oppose-t-elle à l'art ? Le progrès est-il toujours bon pour l'homme ? Faut-il espérer ? |
| 17 | Pragmatisme et réflexion : le faire et le penser | Moi j'aimerais savoir si c'est important de faire des activités pour s'occuper l'esprit ? Le faire s'oppose-t-il au penser ? |
| 18 | La vie heureuse et l'avenir | Est-ce que c'est dur de trouver le bonheur ? Faut-il chercher le bonheur ? Qu'est-ce que la honte ? Est-ce important de se faire des promesses ? La fatalité est-elle le contraire du bonheur ? |

Tableau n°7 : extrait du journal de bord et des questions philosophiques de l'enseignante

Les questions proposées ne sont ni obligatoires ni limitées. Elles servent uniquement à cadrer la dimension philosophique de la discussion, afin de ne pas dévier vers des discussions à caractère moralisatrices ou thérapeutiques. Cependant, une grande liberté est laissée à l'enseignant qui souhaiterait reprendre le conte et le livret pour questionner des concepts transversaux à ceux proposés. Il importe principalement que les questions soient adaptées au niveau cognitif de l'élève, afin que celui-ci puisse comprendre la demande de l'animateur et prenne plaisir aux séances, et que ces questions soient en rapport avec les chapitres du conte.

2.3-5. Extrait des attendus philosophiques du conte

L'exemple des cultures

Afin d'illustrer le rapport entre philosophie et résilience, à l'aide du livret d'accompagnement, nous proposons un extrait du conte (chapitre 6) et détaillons comment les questions prévues s'enracinent et animent la discussion avec les adolescents.

Le chapitre porte sur les cultures et les différences inter et intra-individuelles. Les deux thèmes abordés sont ceux de l'hospitalité à l'école et de l'obéissance. Ce sujet nécessite une mise à distance des faits politiques ou idéologiques pour en extraire les concepts porteurs :

Mais alors que leurs intérêts étaient communs et stratégiques de s'unir pour que les uns puissent aider les autres, il leur fallut plus de trois longues années avant d'aboutir à un arrangement, qui semblait fragile. Car d'un conflit de terre, ils en étaient arrivés à se détester de leur différence de peau et de leur manière de vivre.

-« Crois-moi Cocha, lui disait son grand-père. Ne laisse jamais un conflit se développer, car, lorsque tu souhaiteras trouver des solutions, tu ne te souviendras même plus de son origine première. Et si, dans l'action, tu sauras prendre une décision pour régler à court terme le problème, tu seras aveuglé par ta précipitation. Et aveuglé, tu ne sauras, dans tes considérations, prendre les mesures de toutes les conséquences. »

Cocha tournait cette histoire dans sa tête, quand la cloche du début des cours retentit.

Extrait du chapitre n°6

Cet extrait expose comment aborder la culture d'une société donnée et sa transmission au travers de rites, de son histoire, de ses conflits et de ses coutumes de passage, comme le rappelle Boris Cyrulnik lorsqu'il affirme que nous avons perdu ces pratiques initiatiques et que leur perte ne donne plus sens pour un adolescent dans les étapes de sa construction. La réflexion autour du conflit décrit permet de transposer des problématiques de territoires, du vivre ensemble sans passé commun, au travers de l'abstraction des conflits et des cultures. Les thématiques des règles du vivre ensemble et des problèmes d'interprétation de l'histoire qui provoquent des conflits y sont abordées sous l'angle de la recherche de l'historicité des faits.

L'exemple du vivre ensemble

Nous illustrons un second exemple au travers d'un extrait du chapitre n°7, portant sur l'intégration et le rapport au monde : la colère et les sentiments humains. Cet extrait décrit l'arrivée de Cocha dans son lycée sur le mode inclusif, conformément à la loi sur l'École de 2005. L'arrivée de nouveaux élèves, issus de contextes sociaux différents, se produit sur un mode anxigène pour l'élève, qui intègre une culture et un groupe social dont les premières traces se fixent au niveau de l'émotionnel et du relationnel, comme

l'exprime Cocha dans ce chapitre. Le lecteur est directement questionné au travers de l'appel à son imagination et l'expression de son point de vue.

Décidément, monsieur Martin, l'enseignant, semblait sympathique et digne de confiance. Et cela plaisait à Cocha.

-« Pour tout te dire jeune homme, nous venons à peine de démarrer cette année. Moi, je suis monsieur Martin, comme il est inscrit sur ton carnet de correspondance. Tu entres donc en classe de CAP cette année, pour une durée de deux ans. Il te faudra obligatoirement une mise à niveau du programme, et du soutien en français, afin que tu puisses comprendre et assimiler les savoirs théoriques, généraux et technologiques de la formation ».

Cocha ne comprenait pas tout ce que son professeur lui disait, mais il faisait « oui » de la tête, afin de montrer qu'il entrait en bon état d'esprit dans cette école et cette classe. Mais il faut dire, cher lecteur, qu'elle était bien particulière cette classe. Imaginez! Onze élèves seulement, et juste quatre filles.

Extrait du chapitre n°7

L'évolution du chapitre, au travers de la description de la classe et du conflit qui y est présenté, permet d'enclencher les discussions autour du vivre ensemble et de la gestion du rejet de la différence. Les questions posées : « *Est-ce qu'on peut choisir ou non d'être ami avec les gens ? Choisissons-nous nos amis ? Qui sont nos ennemis ? Qu'est-ce que la colère ?* » rejoignent les problématiques adolescentes habituelles qui sont celles des groupes d'appartenance et des inclusions/exclusions des individus dans ces groupes. La stratégie discursive propose une mise à bonne distance avec les discours démagogiques ou les polémiques sur le sujet. Ces questions sont inscrites dans la transmission des valeurs de la République et des modalités de construction de la vie en société, centrée autour des différences qui rassemblent, et non des opinions qui excluent.

L'accompagnement du conte au travers du livret permet d'évaluer son impact selon des catégories non hiérarchisées. Premièrement, il garantit le genre philosophique, afin de développer les capacités d'abstraction et de conceptualisation en lien avec des problématiques universelles et existentielles. Deuxièmement, il est inscrit dans une culture anthropologiquement marquée, qui permet une mise en confiance et une reconnaissance implicite de sa propre culture. Troisièmement, il propose des pistes de réflexion existentielles et adaptatives, émanant d'un problème fonctionnel et permettant

le jeu avec le développement structurel des adolescents. Quatrièmement, il permet l'adéquation entre l'outil-conte et les caractéristiques psychologiques et psychodéveloppementales des élèves, au travers du repérage des obstacles qui semblent empêcher la continuité ou le développement harmonieux, afin de viser l'identification et la déconstruction de représentations ou des conceptions préalables, pour amener l'élève à douter et à penser. Enfin, il cible le développement des compétences spécifiques à la discussion, afin de produire du plaisir, du désir lié au contenu de l'histoire, tout en préservant le réveil de craintes trop archaïques, de thèmes trop sensibles incontrôlables par l'enseignant, en fléchissant des compétences sociales, cognitives, discursives à travailler avec les élèves.

Le matériel ainsi produit permet l'analyse du rôle du maître et de l'efficacité de sa pratique dans la conduite des discussions à visée résiliente, c'est-à-dire qui ose la réversibilité des pensées sans injonction, ni morale, dans la neutralité de la pratique réflexive liée à la philosophie. Ces résultats seront analysés dans la partie n°4 des résultats de la thèse, suite à l'analyse des résultats du conte, évalué par un questionnaire post-passation des DVP, que nous présentons.

2.4. Construction du questionnaire conte (annexe 4)

2.4.1. Choix des questions

Après avoir détaillé l'appareil méthodologique d'organisation des discussions à visée philosophique dans une *praxis* de résilience culturelle assistée avec les élèves, nous avons souhaité évaluer l'impact du conte et des discussions un peu moins de deux années après leur sortie du système scolaire. L'objectif de ce questionnaire est de vérifier si le conte a répondu à ses principaux objectifs, qui consistaient d'une part dans l'attractivité des séances (désir vs contrainte pédagogique), puis d'en vérifier la compréhension (désirabilité sociale vs implication dans les séances) pour enfin déterminer comment ces séances ont porté le désir de comprendre et discuter (interrogations voulues vs interrogations subies). Pour cela, nous avons élaboré un questionnaire (disponible en annexe 3.2 de ce manuscrit), distribué aux élèves en janvier 2014, composé de 20 questions à choix de réponses binaires (*oui/non*) et possibilité de s'abstenir (*ne se prononce pas*). La construction linguistique des questions est simple, univoque et ne comporte pas de difficultés de compréhension particulières (vocabulaire adapté au

lexique des adolescents et questions non intrusives). Il fut proposé et annoncé dans la continuité de la recherche scientifique et novatrice conduite avec eux durant la passation des séances de DVP.

2.4.2. Présentation des questions

La formulation des questions est simple, univoque. Les questions se regroupent selon trois grands thèmes. Le premier interroge la trace mnésique du conte et des séances, selon une orientation de détection des traces et des souvenirs des élèves, au travers de sept questions (exemple : « *Te souviens-tu du conte ?* », « *Te souviens-tu de l'histoire ?* », « *As-tu repensé à ces séances de discussion ?* ». Le second thème cherche l'attractivité et le plaisir dégagés des interactions, selon une orientation questionnant le désir, autour de six questions (exemple : « *As-tu aimé discuter avec les profs ?* », « *As-tu aimé les questions sur la vie en général ?* », « *Prends-tu plaisir à discuter avec les autres autour des concepts philosophiques ?* »). Enfin, le troisième thème cherche à évaluer si le conte et la discussion ont apporté de l'aide, d'un point de vue structurel et fonctionnel chez l'adolescent, selon une orientation adaptative, regroupée autour de sept questions (exemple : « *As-tu obtenu des réponses propres à tes difficultés ?* », « *Te sens-tu mieux armé pour penser tes problèmes depuis ces années ?* », « *Sais-tu mieux gérer tes émotions depuis ton diplôme ?* »). Les élèves étant majeurs au moment du renseignement, ils ont cependant signé un accord pour l'utilisation anonyme des résultats. La passation du questionnaire fut libre, sans aide ni influence de l'enseignant. Seule une aide à la compréhension des questions fut apportée individuellement.

2.4.3. Conditions de passation

Les élèves de la classe ont été revus en janvier 2014, soit 19 mois après leur sortie du système scolaire. Une invitation téléphonique fut lancée et le rendez-vous fut pris dans un local proche de l'établissement scolaire où l'expérimentation fut conduite. Tous les élèves se sont présentés. Nous avons procédé aux récits de vie, et avons complété leur suivi post-scolarité, au travers d'échanges personnels sur leur entrée dans la vie active. Ils ont été avertis de la passation du questionnaire sur les séances de DVP afin de ne pas créer un effet de fausse surprise ou poser de fausses intentionnalités. Ils ont tous répondu positivement. Le caractère du sérieux de la recherche fut rappelé et la confiance portée

par les anciens acteurs de la communauté de recherche non mise en doute, ce qui a permis de procéder à la récolte des informations.

2.5. Conclusion des objectifs portés par le questionnaire

L'objectif du questionnaire est de vérifier la validité et l'adéquation du conte pour provoquer des discussions à visée philosophique, porteuses de thèmes aptes à créer une trace mnésique justifiant qu'un protocole de médiation psychique, silencieux et isolé est en activité. Le conte comme support *ad hoc* de médiation efficace peut ainsi être l'objet de médiation culturelle adéquat auprès d'adolescents hébétés, susceptible de créer le désir de savoir, au travers de l'intrigue des personnages, comprise comme transférable à l'intrigue au sens ricœurien du terme, entre temps vécu et temps raconté, comme « *imitation ou représentation dans le sens dynamique de mise en représentation, de transposition des œuvres représentatives de l'homme* » (Ricœur, 1983, p.69). Les interactions extraites des discussions philosophiquement animées sont analysables dans leurs modes de production et dans leurs contenus, afin de permettre au dispositif global de résilience culturelle d'être vérifié. De plus, le questionnaire et sa passation permettent, dans les entretiens individuels et collectifs, de rendre compte du devenir des adolescents de l'étude au sortir de la scolarité et de l'entrée dans la vie adulte et professionnelle. Cette collecte complète et conduit à l'aboutissement des vignettes, et nous permet de dresser alors un portrait global, de l'adolescence à la préadultité, en croisant ensuite avec les extraits de corpus pris individuellement dans l'analyse de leurs contenus et les mises en œuvre effectives des représentations qu'ils entretenaient sur le monde, la vie et les choses, à l'époque où leur échec antérieur entravait leur développement scolaire et social.

Le troisième temps de la création de l'appareillage méthodologique est ainsi consacré à l'analyse des contenus de discussion des adolescents, retranscrits sous forme de corpus, à l'issue des séances de DVP.

3. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES CORPUS : RÉPONDRE AUX OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous rappelons que l'objectif premier des séances de DVP consiste en l'élaboration d'une communauté de recherche philosophique prise dans le jeu de déconstruction de pensées préalablement mal ou non pensées, entraînant des dysfonctionnements de conduite et de comportement en milieu scolaire, ne permettant pas l'accès au rebond résilient. Créer de la résilience culturelle nécessite de créer un lien qui, accompagné d'échanges et des discours respectifs, autour de thèmes communs à l'humanité, permet aux adolescents de modifier leurs pensées et leurs discours, de s'ouvrir à la culture dans laquelle ils sont inscrits pour en accepter l'actuel en s'y insérant comme acteur conscient, donc de passer d'un dysfonctionnement fonctionnel vers un équilibre structurel. L'enjeu des discussions est de créer de la parole raisonnée et argumentée avec des adolescents qui ne communiquent pas et ne lisent pas. Puisqu'au terme de la mise en méthode de l'appareil susceptible d'amorcer les discussions et de les produire, il est possible de récolter un matériel sous forme de corpus par adolescent pris dans les DVP, de procéder à l'analyse scientifique et linguistique de ces corpus, afin d'y chercher les modalités de production, de construction et de modification de la pensée des élèves. Pour cela, il importe de partir sur des cadres de références forts, permettant de progresser vers l'élaboration du matériel terminal, qui sera celui de l'analyse des contenus de la résilience culturelle dans les discussions des adolescents.

3.1. L'activité interlocutoire

Nous choisissons de travailler sur les résultats généraux issus de la synthèse de l'ensemble des sept élèves de notre échantillon, dans une démarche détaillée d'analyse des discours. Afin de répondre aux objectifs de recherche, nous avons tenté de comprendre, au travers de l'outil d'analyse des interlocutions, comment l'enseignant procède à la mise en œuvre de discussions porteuses de philosophicité, et donc de cognitions distribuées dans les catégories de la loi, du sens et du lien, au travers de la situation des objets du discours. Une fois cette analyse effectuée, nous avons détaillé l'évolution et la fluctuation des discours, afin de rendre compte de leur enchaînement sur celui de l'enseignant. Au travers de l'analyse de quelques extraits de corpus, rendant compte des modalités des actes des discours présents, nous procédons à l'analyse des

contenus matérialisés par les modes d'articulation des discours, en appui sur les compétences pragmatiques mises en œuvre par les élèves.

3.1-1. Montrer qu'une activité interlocutoire est à l'œuvre.

Préalablement à l'analyse de contenus, il convient de montrer et d'analyser, conformément à l'hypothèse que le maître est capable de mettre en œuvre, au sein d'un groupe-classe, une activité interlocutoire apte à contenir des affects et des pulsions et distribuer des cognitions, c'est-à-dire des interlocutions construites sur un mode réflexif, comment cette activité interlocutoire s'ancre dans les DVP. Pour cela, les corpus retranscrits sont, dans un premier temps, étudiés sous un angle quantitatif. C'est-à-dire qu'ils renseignent sur le nombre de prises de parole et mettent en évidence les évolutions, les régressions des discours ainsi que leurs modalités d'organisation. Nous souhaitons évaluer quel effet interlocutoire est favorable à l'établissement d'une discussion à visée philosophique avec des adolescents en grande difficulté et non-communicants, selon des thématiques et des discussions centrées autour de la résilience, comme moteur de développement des compétences pragmatiques. L'intérêt de l'analyse interlocutoire est de montrer comment les pensées en jeu dans les DVP s'articulent et quels sont les supports à l'articulation, donc de repérer comment s'exécute « le faire », ou comment le sujet devient « auteur de l'agir », en passant du statut d'élève locuteur vers le statut d'élève interlocuteur. En effet, l'analyse des conversations en DVP dégage le point de vue psychologique du reflet des modes de pensées et des modes d'imprégnation des individus. Elle socialise les adolescents d'un milieu et leur permet d'acquérir des habitudes et des traits distinctifs des modes d'interaction en contexte d'apprentissage particulier, selon un modèle d'analyse ethnocentrique, qui permet au maître de comprendre les modes de fonctionnement du penser individuel. La psychologie du développement est aujourd'hui la discipline qui s'intéresse le mieux aux modalités d'organisation de la pensée et des habitudes mentales cognitives des enfants au cours de l'apprentissage du langage, dans leurs premières interactions. Au stade de l'adolescence, l'activité interlocutoire des élèves renseigne sur ces habitudes antérieures (capacités à dialoguer, à interagir, à trouver les mots, à comprendre les intentions des locuteurs, etc.). Elle permet d'évaluer, au travers des acquis et des manques, les besoins des adolescents en termes de logique communicationnelle et de capacité à créer des liens, qui conduisent,

par les jeux de construction et de déconstruction dans le discours philosophique, à développer du sens, tout en garantissant le respect et la loi du groupe.

3.1-2. Stratégie d'analyse des données selon la logique interlocutoire

Notre objectif est de déceler, au sein des dix-huit corpus, comment se construit le jeu interactionnel entre les membres du groupe, sous l'impulsion des questionnements et des espaces ouverts de l'enseignant. La résilience au sein des groupes se construit autour de présences intersubjectives au sein desquelles une figure adulte fera (ou non) référence comme tuteur de résilience, au travers de trois facteurs principaux qui sont le lien et sa qualité d'avec le tuteur, la loi qu'il apporte au sujet, et le sens que ce dernier sera à même d'élaborer à partir de son histoire traumatique ou délétère, accessible à l'activité de narration sur le mode du discours. La co-construction de la résilience se joue alors au cœur des espaces dialogiques, à l'aide de la réflexion, de la déconstruction, de la construction de sens, d'émotions, de cognitions, qu'il est possible de déceler au sein des discussions. Pour cela, deux facteurs sont à prendre préalablement en compte : le rôle de l'adulte qui impulse les discussions supposées résilientes dans le jeu du groupe, et les modalités de construction de la pensée personnelle, puis collective, comme porteuse de facteurs de résilience, rendant compte des liens créés et de leurs qualités, de la loi symbolique puis sociale qu'il devient possible d'intégrer, et des processus de narration des événements et des questions qui posent problème au travers d'une histoire collective, exempte de psychologie ou de *pathos*. Dans ces contenus, nous souhaitons évaluer quel effet interlocutoire est favorable à l'établissement d'une discussion à visée philosophique avec des adolescents en grande difficulté selon des conversations centrées autour du phénomène de la résilience au travers d'un conte porteur.

3.1-3. La logique interlocutoire au service de la compétence pragmatique

La logique interlocutoire est une démarche d'analyse des dialogues à partir de la construction du discours, qui permet d'en extraire inductivement les dimensions sociocognitives. Elle retranscrit, au travers des études de corpus, le mode opératoire d'élaboration d'une cognition commune entre les acteurs du dialogue. Elle regroupe différents modèles et théories issus de la linguistique et de la philosophie du langage. Ces

modèles forment un système qui fonctionne dans un cadre pragmatique et dialogique. La logique interlocutoire fournit les outils pour approcher l'enclenchement des conversations dans leur dimension pragmatique et dialogique. Plus précisément, elle permet d'identifier les processus qui sont au cœur de la dynamique conversationnelle. Aussi permet-elle de comprendre comment, dans une communication finalisée, la tâche se résout progressivement (niveau opératoire) et comment les rapports sociaux (niveau relationnel) se gèrent. En effet, les activités relevant des niveaux opératoires et relationnels laissent des traces dans la conversation que la logique interlocutoire permet de détecter. La logique interlocutoire facilite, combinée à d'autres théories et d'autres cadres conceptuels, l'identification des différentes dimensions de l'activité, comme la dimension communicationnelle, la dimension opératoire, la dimension cognitive, la dimension relationnelle. La logique interlocutoire consiste à décrire des événements interlocutoires, c'est-à-dire des actions sociales discursives *in situ*. Elle se veut une théorie réaliste des conversations, en ce sens qu'elle se contente, à l'aide de la pragmatique du discours, de décrire les événements interlocutoires tels qu'ils surviennent naturellement dans les conversations (Trognon 1999 ; Trognon & Coulon, 2001). Elle retranscrit le mode d'existence des rapports interpersonnels ou des pensées et des influences réciproques de celles-ci sur le comportement ou le raisonnement de l'autre. Intégrée dans notre recherche, la logique interlocutoire permet de comprendre comment les questions et les relances de l'enseignant dans un cadre philosophique constituent la construction et le cadrage des discours du groupe. Elle nous permet également de tester sous quelles impulsions et au travers de quels mécanismes le questionnement philosophique autorise l'émergence de paroles et d'arguments spontanés ou réfléchis à l'adolescence, permettant de traiter des problématiques indicibles dans un autre contexte discursif à l'école.

3.1-4. L'activité interlocutoire

La logique interlocutoire intègre les théories de la structure hiérarchique de la conversation inventée par Eddy Roulet (1985) et intégrée à la sémantique générale qui conduit vers la généralisation de la logique illocutoire mise au point par John Searle et Daniel Vanderveken (1985). L'activité interlocutoire considère que les connecteurs de la logique interlocutoire sont les connecteurs de la langue naturelle comme les marqueurs de la structure de la conversation, interprétés comme étant des connecteurs logiques. Elle

porte pour objets d'analyse des objets dialogiques (Trognon & Brassac, 1992), et étudie les discours en situation et en contexte réel, entre deux ou plusieurs personnes. Elle permet d'établir des relations dans la structure des discours et observe comment les cognitions échangées s'établissent temporellement. Ces connecteurs logiques sont à même de nous éclairer, au cours de notre recherche et précisément dans notre grille de contenus, sur les modalités de construction de la résilience culturelle collective, en utilisant naturellement, les connecteurs premiers issus du milieu de l'élève. Partant des prérequis sociaux du milieu d'origine du langage, c'est-à-dire de la manière dont l'élève organise initialement ses discours avant l'entrée en DVP, il est possible d'évaluer l'évolution qualitative (et quantitative) des discours des adolescents, au travers de la pratique de la discussion philosophique et des connecteurs développés, sous forme de marqueurs des discours. L'évolution des connecteurs et des modes de pensée, au travers des dix-huit corpus, traduit la progression du discours résilient, dans une culture donnée, et l'impact de cette culture et de sa capacité à communiquer pour autoriser l'effet performatif, c'est-à-dire le changement sur la cognition de l'élève au stade de l'adolescence.

3.1-5. Mise en œuvre

Tout d'abord, les composants des conversations se présentent dans des illocutions, dont des activités sociocognitives simples ou complexes sont régies par une logique spécifique (Searle, Vanderveken, 1985 ; Gighlione & Trognon, 1993). Ainsi, les illocutions sont distribuées entre plusieurs interlocuteurs (Trognon & Kostulski, 1999), en s'élaborant progressivement de façon située et opportuniste. Cette élaboration des illocutions suit un développement en séquences établies entre les différents acteurs. Enfin, ce développement séquentiel se traduit en une architecture discursive fait d'actes de langage, d'interventions, d'échanges, de structures et de transactions, qui se décomposent en jeux de langage sous forme de négociations et de débats. Ces illocutions traduisent, dans le cadre d'un raisonnement collectif en acte, des interlocutions, selon un mode d'échange de produit de conscience, dans le jeu du débat philosophique. En ce sens, les discussions sont analysables selon leurs modalités de mise en œuvre dans les discours des adolescents. L'analyse consiste à comprendre comment ce jeu interlocutoire se met en action.

3.2. La distribution des communications (niveau communicationnel)

L'analyse interlocutoire propose un principe d'études à rebours, susceptible d'extraire les conditions préparatoires aux événements dialogiques sans présager *a priori* du thème porteur des enjeux. Elle est une étude dynamique inscrite dans la pragmatique des discours, qui permet d'émettre l'idée que ce qui se parle en classe ou en groupe sert à réussir un objectif visé et à débusquer des incidents critiques qui soient intelligibles pour les acteurs de l'institution (Auriac-Slusarczyk, 2010). L'analyse interlocutoire permet une distribution des communications au sein d'un groupe, qui se prend en actes de parole. En ce sens, elle permet à des sujets non communicants d'être interpellés en actes de questionnement, pour un enseignant dont la tâche est de rendre l'élève acteur de sa formation, selon l'objectif porté par ce même enseignant. L'analyse des distributions des communications renseigne notre recherche sur les méthodes d'émergence de la pensée en actes de parole chez les adolescents, en groupe, ainsi que sur le style d'animation de l'enseignant. Ce dernier, en fonction des besoins du groupe, réévalue sa pratique et les distributions des tours de parole, afin de permettre à tous les élèves de s'exprimer.

3.2-1. L'activité réflexive

Notre recherche préalable tend à montrer comment les communications se distribuent dans une classe de CAP de lycée professionnel, au cours de dix-huit séances de discussion à visée philosophique, au travers des discours et des échanges des élèves, sous le rythme de l'enseignant. L'étude préalable de l'analyse interlocutoire est de mettre en lumière quelle place occupent les participants, avec quelle fréquence, dans quel sens et sous quelles impulsions. Ainsi, ces interlocutions sont porteuses d'activité réflexive de la part des participants, où les échanges forment des boucles conversationnelles, définies par l'ouverture de la prise de parole d'un locuteur, laissant la possibilité aux autres locuteurs d'interagir, et se clôturant lorsque le thème (ou l'idée de la réflexion) arrive à son terme (procédure limite). Afin d'évaluer le rôle porté par l'enseignant dans l'animation des DVP résilientes, dans un jeu culturel, l'analyse interlocutoire permet de montrer que la conversation évolue dans un espace conversationnel majoritairement dialogué, d'un élève vers l'enseignant et/ou de l'enseignant vers l'élève, avec retour vers l'enseignant. Cette activité rend compte de la création de liens et de leur nature dans le rapport éducatif et

transmissif (confiance, défiance, refus, acceptation, plaisir, etc.), et permet de placer les adolescents en posture de réflexion par rapport à leur propre discours.

3.2-2. Le contrat de communication (niveau relationnel)

La théorie de la pragmatique repose sur constructibilité des faits langagiers, selon l'étude des espaces conversationnels porteurs d'espaces d'imprévisibilité (Trognon & Bressac, 1992) dans un contexte finalisé. Le contrat de communication est un contrat par lequel les participants à une interaction acceptent tacitement un certain nombre de règles et de principes rendant possible l'interaction, qui se retrouvent dans les contenus de la loi. Le contrat renseigne sur « *ce qui peut être dit ou fait dans une situation donnée, de connaître les objets que l'on peut mettre en communication ainsi que la manière de le faire.* » (Vion, 1992, p.74). Ce contrat entre les élèves et l'enseignant porte la garantie de l'autorité et la rigueur de la philosophicité des échanges. Il peut s'établir spontanément si les règles de vie de classe sont incorporées en amont de la scolarité, ou retravaillées si celles-ci ne sont pas acquises. La réflexion de l'enseignant se pose lorsque les élèves transgressent une règle ou se permettent des actes de spontanéité déplacés, inappropriés dans les discussions (prendre la parole sans la demander, remettre en question l'intérêt des discussions philosophiques, etc.). La réflexion suscitée par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk sur le contrat de communication permet de définir le degré d'exigence, mais également les attendus de l'inattendu dans les DVP avec des adolescents dysfonctionnels. Puisque les séances de DVP autorisent et organisent la libération et la construction des discours, le contrat doit être fortement établi en amont des séances. En revanche, ce sont ces mêmes manifestations qui portent en elles les indicateurs pertinents d'un processus de résilience culturelle à l'œuvre. Dans le cadre des contenus de la loi, l'enseignant doit intervenir en cas de transgression pour rappeler le contrat, puis laisser l'interaction suivre son cours afin de ne brider aucune parole, puisque « *tout indicateur est important* » (Auriac-Slusarczyk, 2013). Le contrat permet également de repérer les manifestations incidentes, les cas de refus, de déni, les cas d'extorsion de réponses, de rejet, tout ce qui ne s'inscrit pas dans le code communicationnel mis en œuvre, mais qui porte les manifestations explicites de la construction du sens.

3.2-3. La structuration de l'activité (niveau opératoire)

La structuration d'une activité d'interlocution dépend généralement du nombre d'interventions explicitement adressées au collectif-groupe qui sont (généralement) produites par l'enseignant (ou plus rarement) par les élèves eux-mêmes. La structure minimale d'une activité comporte trois phases. La première consiste dans la production de la consigne à destination du groupe, au travers de la lecture de la question-amorce. La seconde concerne l'élaboration des productions discursives au cours de la séance, sous l'organisation de la didactique philosophique (celle de Michel Tozzi, dans le cadre de notre recherche). La troisième est celle de la clôture de la séance et de ses modalités (Auriac-Slusarczyk, 2013). Plus les interventions adressées au collectif sont nombreuses et plus le nombre de phases produites s'accroît. Dans le cadre de notre recherche, nous convenons de la nécessité de mettre en œuvre une activité riche de productions des discours, afin de développer des outils langagiers traduisant une pensée à l'œuvre, et récolter le maximum d'indicateurs dans les discours, afin d'en extraire les plus pertinents. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant porte sur les moyens et les techniques de production de relance de l'activité réflexive, qui permettent également d'orienter les discours. Cette relance est étayée et soutenue au travers du guide d'accompagnement du conte et des questions proposées, inscrites dans le champ de la philosophie. Ces questions aux concepts articulés et aux interrogations directes à destination des élèves, leur demandant d'exprimer nominativement leur point de vue, permettent de solliciter l'ensemble des membres du groupe afin de ne pas créer de sentiment d'oubli ou de délaissement, dans le contenu de la création de liens.

3.2-4. L'activité cognitive des élèves (niveau cognitif)

Sans pour autant s'adresser à un autre élève, on observe que certaines interventions entretiennent des relations hiérarchiques et d'autres, des relations linéaires. Nous précisons que les relations hiérarchiques signifient que les élèves s'approprient, à travers leur discours, des propos tenus par d'autres élèves, alors que les relations linéaires signifient que les élèves n'intègrent pas, dans leur discours, les propos tenus antérieurement. La résilience culturelle, rappelle Boris Cyrulnik, n'est pas le psittacisme, c'est-à-dire qu'elle ne peut être le récit d'un autre que s'approprie un sujet, dont la structure sécurisante lui éviterait de penser ses propres mots. De même, la résilience n'est

pas la récitation du même discours, des mêmes explications, qui entravent la recherche de la vérité. Elle est une construction permanente, un remaniement constant de l'histoire délétère, traumatique, de la quête du sens, qui se doit d'être interrogé au travers d'un autre. L'enseignant doit ainsi être attentif aux moments où des idées et des points de vue autres sont appropriés par certains, comme facteur d'une résilience partielle. Les ruptures et les changements du discours portent la marque de l'argumentation, qui est la production de raison, et qui doit être médiatisée au travers du caractère de fausseté qu'elle est susceptible de porter (comme des explications vides de sens pour justifier des actes dysfonctionnels, qui n'autorisent pas l'adolescent à chercher les véritables raisons). C'est pourquoi la relance de l'enseignant porte sur le raisonnement de l'élève et son aptitude à raisonner, qui est la marque d'un processus interactif en cours portant sur l'étude de cette dynamique, et non sur le résultat, ce que Lipman nomme « *la raisonnabilité* » (Lipman, 1995). Le processus d'investigation dans lequel on retrouve de la tension vers la vérité est au cœur du raisonnement. Heinzen, Ducotterd & Hess (2009) soulignent que la pensée individuelle se développe à partir de sa nécessité à être communiquée aux autres, et que pour qu'un raisonnement collectif ait lieu, une interaction entre plusieurs interlocuteurs est nécessaire. Pour cela, l'utilisation de la logique interlocutoire, dans le travail de détection des raisonnements collectifs, s'impose (Specogna 2013) afin de repérer les différents types de raisonnements autour de mots « référents », qui permettent à une discussion de porter sur un thème directeur. Ces mots référents dirigent vers l'actualisation ou la compréhension du concept, initialement inaccessible en entrée en DVP. Et lorsque le concept est construit collectivement, de manière commune, il est possible de considérer que la portée cognitive de la DVP correspond à l'émergence du commun au sein du groupe classe, comme modalité de mise en route non pas d'une pensée commune, mais d'une intercompréhension compréhensive, dans laquelle la loi est garantie au travers des différences, dans des liens sécurisants, avec un sens qui en permet la définition.

3.3. Conclusion

Le recours à la logique interlocutoire dans le cadre de l'analyse des discours en DVP nous permet de procéder à la recherche des procédures validant ou invalidant le rôle de la pragmatique au service de la résilience culturelle, comme mode de production de discours susceptibles de contenir suffisamment de marqueurs de raisonnement pour les analyser au

travers d'une grille de contenus. La dernière étape de la production de l'appareillage méthodologique consiste, suite à la vérification préalable de tous les attendus de la recherche, de procéder à la construction de la grille d'analyse des contenus des discours, à même de rendre compte de la construction de la résilience culturelle à l'aide des DVP.

4. MÉTHODOLOGIE DE CRÉATION DE L'OUTIL D'ANALYSE DES CONTENUS DES DISCOURS

L'objectif terminal de cette recherche consiste à repérer, conformément à l'hypothèse numéro 3, si des expressions des discours inscrites dans une analyse de contenus éclairent la résilience, et comment s'organise l'élaboration de ce discours résilient (à l'aide de quelle didactique). Pour cela, nous nous sommes appuyées sur la matrice de Michel Tozzi afin de repérer dans les discours les mouvements de problématisation, d'argumentation et de conceptualisation en lien avec les catégories de la résilience culturelle, en vue de vérifier si l'animation philosophique permet de déconstruire et faire rebondir la pensée. Nous avons vu que la résilience requiert une combinaison de facteurs (création de liens avec différentes personnes dont une sera nommée « tuteur de résilience » au sein d'interactions langagières centrées sur la loi (réelle et symbolique), susceptibles de développer le sens nécessaire au sujet pour rebondir dans son développement), repérables dans les échanges des discours collectifs. Nous savons qu'au fur et à mesure des interactions, émergent des réflexions, des questionnements, des doutes, depuis les activités de réflexion cognitives en passant par des échanges émotionnels. Des marqueurs symboliques opèrent dans les discours selon un processus individuel qui s'acquiert au travers d'un autre. Au sein des discussions à visée philosophique, étayées par un conte *ad hoc*, porteur de concepts résilients issus des études sur le phénomène, il est possible d'ouvrir des espaces de discussion de groupe avec des adolescents, sous une didactique forte rythmée en trois étapes, selon la méthode du philosophe Michel Tozzi. La première consiste, après lecture du chapitre, à questionner les événements du conte au travers d'une question purement philosophique, extraite du livret d'accompagnement. Depuis cette question philosophique, il est possible de mettre en œuvre une argumentation collective au travers des réflexions individuelles, isolées, soumises au jeu du groupe et de la controverse. De ces arguments, les concepts ou les événements conduisent vers la troisième exigence didactique qui est celle de la conceptualisation. Toutes ces opérations tendent à formaliser des liens entre la pratique de la résilience culturelle assistée avec des adolescents et son application, didactisée par le modèle éducatif et institutionnel, matérialisée par l'enseignant-animateur des discussions à visée résiliente, selon une programmation comprise dans un dispositif groupal interactif, vecteur d'opérations de pensées qui se mobilisent.

4.1. Rappel de l'objectif

Avant de procéder à l'analyse des contenus des discours, nous rappelons l'aspect singulier et personnalisé de notre protocole de recherche, développé particulièrement pour implémenter un processus de résilience culturelle avec des adolescents dysfonctionnels. Matthieu Gagnon précise que le processus de recherche philosophique mis en œuvre dans les DVP ne comporte pas de mouvement linéaire, mais un processus de fluctuation. En raison de leur caractère interactionnel, les DVP s'actualisent selon un mode itératif, et sont modulées par les contingences locales (Gagnon, 2005). Ainsi, la structure et la variabilité des discussions sont liées à la construction partagée des acteurs du groupe et suivent un cheminement heuristique qui comporte ses propres tâtonnements. La démarche philosophique en qualité de cheminement intellectuel est alors taxée de complexité et de faillibilité, comme l'explique Matthew Lipman. Il s'agit donc de guider les élèves vers l'exploration d'une variété de dimensions d'un même problème (logique, éthique, métaphysique, esthétique, épistémologique), plutôt que de segmenter ce problème pour le simplifier, comme il est pratiqué en situation d'enseignement classique. L'activité consiste à relier les idées et à dessiner des relations, afin de permettre la compréhension de la démarche philosophique globale. Le principe de faillibilité est central à la nature philosophique du processus de recherche. Ce principe s'inscrit dans la pensée de Popper (1973) qui situe la réfutation au cœur du processus de recherche et de l'évolution des savoirs scientifiques. Il faut que les élèves apprennent à considérer leur point de vue comme falsifiable et évolutif en étant ouvert aux désaccords et aux remises en question, puisque « *face à notre ignorance infinie, nous sommes tous égaux* » (Popper, 1973). Ce cheminement permet l'émergence des doutes, des affirmations, des régressions qui produisent le discours résilient. L'objectif porté par cette recherche au travers de l'analyse des discours situés des adolescents en DVP est de repérer dans les discussions philosophiques comment se construit le discours résilient, selon une analyse structurale, dite analyse des contenus sémantiques des discours.

4.2. Construction de la grille d'analyse

Afin de construire notre grille d'analyse de contenus, nous nous sommes appuyées sur les recommandations de Van Der Maren et ses travaux sur la légitimité de la grille, qui repose sur une méthode qualitative d'analyse de contenus. Selon le chercheur, la

démarche qualitative est nécessaire si l'on veut construire une théorie de l'action pédagogique. Afin de construire notre outil, nous nous sommes appuyées sur les attendus des discours résilients, synthétisés au travers des sept qualités fondamentales attribuées aux résilients, qui sont la capacité d'identifier des problèmes et de chercher des solutions, l'indépendance, la capacité d'établir des limites, la capacité de choisir des partenaires en bonne santé mentale, l'initiative qui permet de se maîtriser, la créativité et le refuge dans le monde imaginaire et l'expression des émotions et enfin, l'humour (Tisseron, 2011, p.78). Ces qualités sont inscrites dans les catégories de la résilience culturelle décrite par Jacques Lecomte, comme la capacité à créer du lien, puis à entretenir des interactions (verbales, transmissives, cognitives, gestuelles) qui introduisent le sens, tout en réintroduisant et redéfinissant le cadre de la loi réelle et symbolique. Nous partons ainsi avec les contenus identifiés du discours résilient, en y ajoutant celui de la honte, comme facteur inversé. Il convient de détailler les procédures qui permettent de dégager les contenus du discours, afin de définir, en linguistique, comment se construit une grille d'analyse au travers d'énoncés scientifiques qui se ventilent selon leur mode d'apparition dans des formes discursives particulières, propres au discours résilient.

4.2.1. Les énoncés scientifiques

Van der Maren (1995- 2003) définit le travail de recherche scientifique en quelques éléments : ses finalités, ses méthodes, ses énoncés et l'attitude de ses protagonistes. Les finalités d'un travail de recherche scientifique peuvent être pédagogiques (chercher pour comprendre et mieux enseigner), technologiques ou épistémologiques. Nous postulons que notre recherche s'inscrit dans une démarche de finalité pédagogique, puisqu'elle concerne la prise en charge d'un groupe-classe en institution scolaire, dans les cadres des lois éducatives de 2005 et 2013, avec les missions afférentes aux procédures de prise en charge et de transmission des compétences civiques et citoyennes. De même, les méthodes de collecte, d'analyse et de traitement scientifique exigent que la démarche soit transparente et suffisamment explicite pour que les lecteurs puissent savoir comment elle procède afin de pouvoir la critiquer et en percevoir les limites. Notre recherche comporte, en ce point, la méthodologie et l'approche globale d'une expérimentation d'une pratique de DVP dans un accompagnement à la résilience culturelle, selon un cadre théorique de référence. Nous en détaillerons et expliquerons les

limites suite à l'analyse des résultats. Enfin, dans le cas des données singulières, l'analyse et le traitement doivent être fidèles et valides, vérifiables, ajustés et avec un poids de fiabilité relatif à la suite d'un contre-codage, d'une contre-analyse et d'un traitement mixte. Le traitement mixte permet la confrontation des contenus implicites et explicites des discours, ainsi que la juxtaposition de la structure interprétative des textes avec leur structure statique.

4.2.2. Le matériel récolté

Notre matériel est issu d'une situation éducative précise sur une année scolaire, et fut élaboré selon un cahier des charges exigeant la mise en œuvre d'un protocole complet, tant du point de vue de la méthodologie opérée que de sa partie éthique, déontologique et légale sur la récolte des données et des enregistrements avec des adolescents mineurs. Afin de circonscrire le terrain et d'en prévoir tous les indicateurs de vérifiabilité pour notre recherche, nous avons suivi les cinq phases requises par Van Der Maren, qui rejoignent les phases d'exploration d'une situation problème selon une analyse systémique. Dans un premier temps, nous avons organisé une phase de préparation de l'analyse, en choisissant les unités de sens que nous souhaitons dégager de cette recherche. Puis, nous avons réfléchi à une analyse de codage des traces (de données) afin d'en dégager les unités de sens. Cela nous a permis de dégager une réflexion et un travail de recherche sur la qualité des données recueillies (corpus en quantité et en qualité), afin de procéder à la quatrième étape, qui est celle de la synthèse des données, matérialisées sous sa forme quantitative au sein de l'introduction à l'analyse interlocutoire (ce que nous présentons sous le style d'animation de l'enseignant et de sa capacité à impulser des discussions résilientes par des relances interlocutoires). La cinquième étape consiste en la distribution des interlocutions dans les contenus de la résilience culturelle assistée, dans les catégories de la loi, du sens, du lien et de la honte. La dernière étape consiste en la vérification de notre matériel total, composé des dix-huit corpus par participant, qui représente un matériel lourd, volumineux, aux multiples informations.

4.2-3.Choix de la grille

Afin de procéder à l'analyse de contenus conformément aux besoins de notre recherche, nous nous sommes référées aux travaux en sciences humaines et aux grilles disponibles afin de trouver une grille d'analyse nous permettant de traiter nos données. Or, il s'avère qu'aucune grille existante ne savait répondre à notre recherche. Le choix de la création de notre propre grille s'est appuyé sur l'injonction de Van der Maren qui explique que « *dans le cas où aucune grille n'est disponible, il faut en construire une par un premier essai de modélisation de la situation dans laquelle le problème se pose* » (Van der Maren, 1995, p.168). La situation de notre recherche exige une analyse fine de la situation éducative dans laquelle nos séances de DVP ont été passées, selon une modélisation de la situation dans laquelle le problème de notre recherche s'est posé. « *Ce modèle ou la représentation abstraite de la situation doit pouvoir déboucher sur une grille d'analyse : un ensemble de thèmes, de questions ou de rubriques dont on devrait pouvoir trouver, dans le matériel à analyse, des traces concrètes* » (op.cit, p.169). Afin de construire notre grille, nous sommes parties sur les quatre contenus majeurs qui sont la recherche des marqueurs du lien, de la loi et du sens construits individuellement par chaque élève, puis de la honte. Pour cela, nous avons élaboré la grille plus de deux années après la récolte des corpus, après différentes analyses et manipulations de ceux-ci, afin de prendre le temps d'en percevoir les contenus à plusieurs mains. Elle fut soumise à différents remaniements, depuis l'analyse interlocutoire (afin d'en détecter si une pensée en acte était à l'œuvre sous l'impulsion de l'activité discursive de l'enseignant), jusqu'au travail de ses contenus sous l'analyse quantitative première, afin de mettre en évidence les fréquences et les échanges de cognitions entre les élèves. Suite à ces vérifications, nous avons procédé aux découpages lexicaux, selon les thèmes de la résilience culturelle. Ensuite, notre grille dégagant ses propres contenus, nous avons élaboré une première ébauche que nous avons testée lors d'un stage à la Haute-École Pédagogique (HEP) de Fribourg, sous l'accueil du professeur Samuel Heinzen. Ce travail de questionnements réciproques autour des contenus de la résilience culturelle nous a permis de stabiliser la grille préalablement établie au travers d'une étude confirmatoire, après modification des indicateurs de contenus et des marqueurs du discours. Testée sur différents corpus, elle fut donc élaborée de manière itérative (c'est-à-dire testée plusieurs fois), à partir d'une proportion de données recueillies, et fut confrontée à un matériel résiduel, conformément aux recommandations de Van der Maren (2003). Cette démarche nous a permis de pallier

au risque de créer cette grille qui ne serait opérationnelle que sur les données sur lesquelles elle a été construite.

4.3. Les segments d'analyse

Les unités d'analyse sont déterminées par la taille des segments à analyser. Nos segments sont déterminés par la taille des unités préétablies par le but ou l'objet, qui est celui de la résilience culturelle assistée. La grille d'analyse n'est qu'un outil qui ne peut être efficace que pour ce que l'on cherche. La notion du codage est au cœur de notre recherche dans le choix des indicateurs permettant de détecter les mouvements de pensée dans les interlocutions des élèves. Le but de ce codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour la condenser, la comparer. Un code est attribué à chaque unité par un mot ou un concept (lien, sens, loi, honte). Il importe de conférer à ce mot un caractère discriminant, c'est-à-dire apte à se démarquer et à rendre compte de ce qu'il signifie au regard de la recherche. Ce caractère discriminant permet alors de classer et de rendre compte de la qualité des données à mettre en lumière au sein des corpus. Ces données sont ensuite réduites afin d'être rapportées à leur fréquence d'apparition dans les corpus (quand le sens arrive, quand la loi est interrogée, etc.). Cette méthode rejoint celle de la condensation par abstraction, qui est l'ensemble de réponses semblables possédant des traits communs qui se répètent dans les corpus. Chercher le concept ou l'abstraction permet de recadrer l'analyse qui se focaliserait sur des détails (les choses concrètes). Nous avons opté pour une analyse de corpus établie sur une démarche d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012). Ces indicateurs théoriques servent d'unités d'encodage en laissant place aux indicateurs émergents, pour préciser le cadre d'analyse préalablement défini, mais en fonction des particularités du contexte de la recherche.

4.4. Détail des indicateurs et des procédures de contenu retenus

L'outil d'analyse des contenus des discussions permet de mettre en lumière le cheminement heuristique du raisonnement des élèves et la construction de leur pensée, dans l'élaboration de leur identité narrative comme méthode d'accompagnement à la résilience, puisque « *dans la perspective d'une résilience potentiellement présente chez*

tous les individus, le domaine scolaire et éducatif devient un lieu de mise en travail possible de la résilience des enfants et adolescents. La médiation des relations liées à la scolarité (...) fait partie des éléments princeps des programmes d'intervention actuellement initiés dans l'objectif d'accompagner et de stimuler la résilience individuelle » (Anaut, 2008, p.105). Sur les bases des réflexions du philosophe Paul Ricœur, nous savons que toute relation subjective et intersubjective est narrative, en ce sens où elle est l'expression de différentes capacités à s'éprouver et se construire au travers des événements qui nous incombent, inscrits dans une temporalité et un processus au cours desquels la capacité à se dire permet le rebond résilient. Cette temporalité prend alors l'allure d'un récit où chacun devient un personnage en intrigue avec toutes les grandes questions existentielles de la vie. Dans les DVP étayées de notre conte sur le phénomène de la résilience, certaines fonctions font appel à la mémoire, afin que puissent être racontés le passé et le présent, puisque tout récit actuel est prototypique, donc structurant pour la personnalité. La DVP, telle que nous la concevons, devient une façon de se raconter rigoureusement et de verbaliser aux autres ce qui peut être attendu dans l'avenir. Selon le philosophe Hegel, ce « je », marqueur de la pensée égologique, est en double processus puisque l'altérité est questionnée au travers de l'identité, selon une conscience de soi qui devient reconnaissance de l'autre en soi. La pensée réflexive mobilisée s'effectue par double processus de socialisation, à la fois démocratique et sociocognitif, en qualité de sujet parlant et pensant, au travers d'une *praxis* langagière qui favorise le *parlêtre* (l'identité langagière) et le *pensêtre* (l'identité réflexive), selon les propos de Jacques Lacan. C'est donc au travers de l'outil d'analyse des discours des élèves, étudiés au cas par cas, qu'il est possible de déceler le processus de construction de l'identité qui se déroule ou non dans une interaction résiliente. Afin de définir les procédures de la pensée qui s'individualise, nous avons préalablement choisi de clarifier les énoncés, afin de déterminer ce que nous souhaitons montrer dans cet outil au travers du jeu interlocutoire des discussions. Ensuite, nous avons élaboré la grille d'analyse sémantique, en référence aux travaux sur les indicateurs du processus de résilience, pour la tester au sein des logiques interactives de groupe pédagogique en situation d'enseignement et d'éducation. Les indicateurs et les marqueurs du discours éclairant la résilience sont présentés au regard des travaux d'analyse des discours, à l'aide d'indicateurs polylexicaux. La grille à échelle (disponible en **annexe 6.1** de ce manuscrit) permet la catégorisation de la valeur de l'implémentation du processus selon la logique de construction de la résilience assistée, grâce à la didactique philosophique qui permet aux

marqueurs polylexicaux d'émerger. En cela, le questionnement, l'argumentation et la conceptualisation portent des indicateurs qui attestent de la procédure en élaboration.

4.4. Conclusion

La construction de la grille d'analyse de contenus inscrite dans les théories de la résilience culturelle assistée par la DVP repose sur une triple nécessité scientifique. La première consiste à considérer les objectifs de recherche et les inscrire dans les cadres théoriques de référence. La seconde consiste à rendre compte de la méthode scientifique d'un nouveau matériel de recherche pédagogique et scientifique, au travers de son évaluation et de son adéquation avec les besoins réels et constatés des élèves. La troisième consiste à renseigner quels sont les buts et les méthodes portés par l'école d'analyse des discours, et comment ceux-ci ont progressé depuis leur émergence dans le domaine scientifique et linguistique depuis leur création. Cette méthodologie étayée et décrite nous conduit vers la possibilité de détailler les contenus des discours des élèves et, après catégorisation, d'en extraire les modes de production des contenus des discours inscrits dans le processus de résilience culturelle. Préalablement à l'élaboration et à la présentation de la grille, il importe de repartir sur l'histoire de l'école d'analyse des discours, afin de procéder aux distinctions d'usage dans le choix des critères d'analyses des segments d'interlocution retenus, et de rendre compte, au plus proche de l'aspect scientifique, mais novateur dans cette recherche, de la rigueur exigée de l'analyse des discours.

5. ANALYSE DES DISCOURS : HISTOIRE ET MÉTHODE

Afin de produire notre grille d'analyse des contenus répondant à notre objectif terminal de recherche, conformément aux analyses de contenus thématiques des discours, nous sommes reparties sur l'histoire de l'analyse des discours et des analyses de contenus, au travers de la littérature scientifique, dont nous présentons l'historique détaillé. La présentation des différentes écoles et des évolutions des courants et outils de recherche nous permet d'articuler les différentes méthodes avec la classification des énonciations des adolescents dans notre recherche, alors évaluables dans des analyses de contenus thématiques, encore non-exploités par la recherche sur la construction de la résilience dans les discours.

5.1. Qu'est-ce que l'analyse des discours

L'analyse des discours examine l'étude de l'utilisation du langage afin de nous apprendre sur le langage lui-même et sur ses locuteurs. Elle s'intéresse à la structure de la phrase et à la fonction des fragments du discours ou du texte, au-delà de l'unité de la phrase. Elle examine comment la structure de la phrase est influencée par leurs fonctionnements dans des contextes linguistiques et sociaux dans lesquels elle se déploie. Par discours, il est entendu des exemples réels de conversations, d'écrits ou de communications linguistiques, dans la tradition foucauldienne du discours, c'est-à-dire des corpus d'idées et de pratiques sociales en circulation, pouvant inclure des façons de parler. Elle s'intéresse également à la modélisation du langage, à la présentation du langage dans l'esprit du sujet-énonciateur.

Les éléments historiques sur l'analyse des discours ont en commun la recherche sur les conditions de la stabilité du langage au travers des interactions. Deux écoles sont ainsi présentées dans les travaux : l'école américaine et l'école française. Contrairement aux travaux américains, marqués par l'interactionnisme (qui est l'oral en situation quotidienne, l'approche de l'interlocution et la description des usages de l'objet conversation), les travaux français mêlent, dans une conception structuraliste (institutions ou groupes institués, et mode de construction de l'objet du discours), les linguistes, les sociologues, les historiens et les philosophes. Depuis les années 80, la nouvelle approche

de l'objet du discours intègre les apports de l'école américaine et ceux de la pragmatique, et d'un certain formalisme linguistique. Cependant, la linguistique fut importée des États-Unis, dont nous détaillons les mouvements et les travaux.

5.2. Les débuts aux États-Unis

5.2-1. Les courants

Le premier courant de l'analyse des discours aux États-Unis est issu des travaux de Mead, fondé dans les années 1920, qui étudie l'échange interindividuel en tant que comportement symbolique résultant d'un processus d'interactions sociales. Ces travaux mettent à jour les mécanismes qui, dans l'interaction, construisent, négocient ou modifient la réalité sociale. Goffman s'inscrit dans la continuité des travaux avec l'apport de celui des « faces », qui propose une structure générale des échanges conversationnels et termes d'échanges confirmatifs et d'échanges réparateurs ensuite, en termes de mouvements.

Dans les années 60, les travaux évoluent et émergent de l'ethnographie de la communication, qui s'intéresse aux relations entre le langage et ses contextes d'utilisation. L'ethnographie complète les travaux de Chomsky (qui a développé le concept de compétence linguistique) avec celle de la compétence communicative, qui permet à un locuteur de produire des énoncés adaptés aux contextes sociaux d'occurrence. Par là, il joue sur le développement des compétences à produire des phrases linguistiquement et socialement correctes.

Un troisième courant intitulé l'ethnométhodologie des conversations fait apparaître la notion de sujet social comme créateur dans, et par l'acte communicatif de la réalité sociale, au travers de l'interrogation de ses savoirs, de ses représentations, de ses stratégies (discursives) pour atteindre certains buts, en étudiant les suites interactionnelles, et non les actes de langage pris individuellement. Les choix méthodologiques seront nommés par Héritage, et les méthodes d'analyse par Schegloff et Sacks (1973), à propos des procédures d'ouverture et de fermeture des conversations ou encore dans les travaux de Schegloff (1968) et de Sacks et al.(1974) concernant l'organisation générale des conversations.

Enfin, se pose la théorie de l'interaction de Goffman, qui repose sur l'analyse des échanges, des interventions et de l'acte de langage. Elle étudie la relation d'ordre argumentatif qui intervient entre les différents constituants d'une conversation sur la base de deux propriétés conversationnelles fondamentales : l'intégration et la programmation. Ces études renvoient aux principes sociaux et aux interrogations qui ont traversé les États-Unis, en y déployant des recherches novatrices en linguistique.

5.2-2. Pourquoi une évolution des recherches aux États-Unis ?

Aux États-Unis, l'analyse du discours répond à des préoccupations plus riches d'une socio linguistique, donc d'une étude du langage ordinaire, tel qu'il est parlé dans tel ou tel lieu. C'est donc le langage produit en situation réelle qui est analysé, et non plus travaillé sur des fragments de textes ou d'écrits.

Dans cette optique, les américains se décalent aujourd'hui de l'interactionnisme symbolique qui fut le principal courant aux États-Unis depuis les années 1930 développé par Mead et repris par Goffman. Goffman est aujourd'hui considéré comme un des chefs de file de l'interactionnisme symbolique, qui définit que le fait social n'est pas une donnée, mais un processus qui se construit dans le cadre de situations concrètes. La démarche ethnographique est toujours considérée pour saisir le réel, au travers de l'observation participante. Cependant, aujourd'hui, les travaux portent plus sur l'interactionnisme social. L'interaction sociale peut être définie, de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans les situations sociales. En isolant l'interaction, il est possible d'étudier différentes sociétés, de manière anthropologique, mais également de manière historique. L'analyse du discours aux États-Unis s'occupe alors de rituels agis par des sujets sociologiquement décrits. L'appel à la psychologique n'est que la référence à une condition nécessaire régie par l'émotion, l'état d'esprit, la cognition, l'orientation du corps et de l'effort musculaire. L'analyse des discours y est essentiellement anthropologique, afin de faciliter l'étude des langues indigènes autour du projet d'articulation de la langue et de la société, de manière comportementaliste, qui tente de définir la langue comme un ensemble de comportements permettant de créer et de maintenir une certaine forme d'organisation sociale. De même, dans les années 80, les préoccupations de la société américaine évoluent et convergent vers l'étude des langues des minorités ethniques, qui posaient de graves problèmes d'intégration dans le tissu

social américain. Le sociologue se substitua ainsi progressivement à l'anthropologue et la sociolinguistique s'épanouit dorénavant dans des recherches de terrain. Dorénavant, les trois grands courants sont individualisés aux États-Unis, et sont l'interactionnisme symbolique, l'ethnographie de la communication et l'ethnométhodologie.

5.3. L'école française du discours

5.3-1. Les débuts

L'analyse du discours apparaît en 1969, trois années après la période du structuralisme français, dans la revue *Langages* qui publie un numéro spécial édité par Dubois et Sumpf. Le projet de Dubois était d'accorder une place centrale aux processus d'énonciation avec l'idée de rompre avec certains présupposés majeurs du structuralisme. Pécheux, dans la même période, se détache de Dubois, en précisant que pour lui, l'analyse des discours s'ancre dans la linguistique structurale et dans la psychanalyse. Sa méthode consistait en la décomposition des phrases qu'il regroupait en domaine, en ensemble de paraphrases censées relever des processus idéologiques à l'œuvre dans le texte, donnant naissance à l'école française d'analyse des discours.

Casari (1990) définit la création de l'école française dans les années 60 comme s'inscrivant « *dans une triple déterminisme : celui renvoyant à l'arrivée en France de l'analyse du discours de Z.S Harris et de la grammaire générative de N. Chomsky ; celui exercé par des théoriciens de l'énonciation comme Jakobson et Benveniste qui ouvre une perspective nouvelle à l'analyse de texte, qui ne renvoie plus seulement au langage comme répertoire de signes et de système de leur combinaison, mais comme langage assumé par l'individu et enfin, celui lié aux travaux de Foucault et Althusser, sur le discours en rapport à une formation sociale, c'est-à-dire idéologique, qui fait que le discours est d'une part historique, avec ses limites, ses transformations, ses modes spécifiques de sa temporalité* » (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995). Ainsi, le discours est noté selon une perspective triple (linguistique, idéologique et énonciation), qui détermine qu'il ne trouve son identité que dans l'inter-discours. Toute compétence ne s'acquiert que sur fond d'idéologie, puisque « *le sujet parlant n'a aucune chance de se forger un outil grammatical ni idéologique, la compétence qu'il acquiert se forme à partir des performances structurées par l'idéologie* » (Guespin, 1969), et toute

énonciation, pourtant présentée comme permettant la réintroduction du sujet dans le discours, n'est que le lieu de recherche de types d'idéaux ou de traces d'appartenance à des formations discursives.

L'analyse du discours est ensuite formalisée par Pêcheux en 1969 dans la continuité des travaux de Ferdinand de Saussure. Pour lui, elle n'a pas pour objet la construction ou la description de la réalité linguistique, mais la mise au clair, au jour, de l'idéologie du texte. L'école française se réclame donc d'une double filiation : linguistique comme présumé d'une part et philosophique-psychanalytique d'autre part (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995, p.9).

L'école française, malgré les courants qui la composent, manifeste toutes tendances confondues, un réel intérêt pour la mise en correspondance du linguistique et de l'extralinguistique. « *Cela réintroduit du parleur qu'il soit un « je » ou un « je » traversé par un « nous », et constitue de ce fait un dépassement de la coupure saussurienne langue/parole* » (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995, p.17). Alors, les déplacements du discours se font en deux directions, vers un cadre de référence sociologique ou vers un cadre de référence pragmatique, selon une étude du versant de l'interlocution ou de l'énonciation. Si la recherche est liée aux sujets sociaux, le versant sociologique l'emporte ; si elle est liée aux mécaniques parolières, le versant pragmatique l'emporte.

5.3-2. Les années 80

L'analyse du discours s'essouffant, un nouveau déploiement des recherches s'opère dans les années 80, centré sur l'analyse conversationnelle, développée par les travaux de Kerbrat Orecchioni en France, et les travaux de Roulet et de son équipe en Suisse. Au sein de l'École française d'analyse du discours (Guespin, 1984), on tente d'introduire un système autre que linguistique. Pour cela, les chercheurs s'appuieront sur les travaux de Goffman et « *l'analyse conversationnelle francophone intégrera donc des notions empruntées aux conversationnalistes Américains et plus particulièrement à Goffman, aux théoriciens des actes de langage, et aux théoriciens de l'argumentation dans la langue que sont Ducrot et Anscombe...mais elle n'intégrera pas le sujet producteur d'effet* » (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995, p.29). Le sujet-interlocuteur reste soumis aux contraintes imposées par le discours dont la satisfaction témoigne non pas d'une compétence communicative, mais de sa compétence discursive.

Donc, le sujet énonciateur ne construit pas son discours en fonction des effets qu'il entend produire, mais en fonction de ces deux types de contraintes, qui sont conventionnelles et conversationnelles, et qui gouvernent les mécanismes énonciatifs. Dans cette même période, le dernier conflit oppose Bourdieu à Austin, quand Bourdieu dit qu'il y a une impossibilité à rendre compte de la définition de l'usager de la langue, indépendamment de ses conditions sociales d'existence, sociales au sens de sociologique du terme. Ces conflits et ces courants qui traversent la nouvelle école d'analyse des discours permettent la production de différentes méthodes et courants d'analyse.

5.3-3. Les méthodes

Ghiglione, au début des années 80 en France, a proposé un mode d'analyse propositionnelle du discours (APD), qui tient compte des contrats conversationnels des interlocuteurs et met l'accent sur la forme (syntaxe et argumentation) par laquelle chacun s'exprime à propos de thèmes ou concepts-clefs, qu'il appelle « référents noyaux ». Cette analyse débouche sur la compréhension des stratégies utilisées par chacun pour respecter la force du contrat de conversation, mais aussi pour convaincre et persuader l'autre, pour marquer des points ou tenir des positions. Selon Van der Maren, cette analyse est pertinente pour réaliser des analyses des relations dialogiques et discursives entre élèves et étudiants par exemple, ou dans toutes les situations où les interlocuteurs sont liés par un contrat. Cette méthode se détache de l'analyse de contenus thématiques (ACT), qui dominait jusqu'en 60 dans pratiques psychosociologiques habituelles. L'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication et des thèmes dans les messages.

Ghiglione et Matalon, dès 1978, procèdent à une analyse thématique « verticale » qui permet, au sein d'une même thématique, de dégager les contradictions, les similitudes, les nuances et les particularismes, en opposition à une analyse thématique horizontale, qui relève les différentes formes qui, d'un entretien à l'autre, se réfèrent au terme. Ghiglione tenait à distinguer les données de leur interprétation, en se mettant d'accord sur ce que l'on voit avant d'entreprendre d'interpréter.

En 1981, Roulet complète cette analyse en définissant qu'il ne faut pas chasser l'interlocuteur concret. Pour lui, il faut aborder l'étude des séquences d'actes dans des événements de communication authentique. Ainsi, sous l'influence des écoles

américaines, des philosophes du langage et des argumentalistes français, l'analyse du discours que pratiquait l'école française s'est muée en analyse des conversations sur fond de pragmatique et de structure sociale. L'analyste doit prendre en compte, dans l'analyse des contenus, la cohérence référentielle, la cohérence textuelle et la consistance argumentative. Le but est d'élaborer un outil méthodologique et conceptuel où l'analyse de contenu sémantique du texte n'est plus seulement une liste de propositions, mais une analyse qui reflète des données et les résultats des opérations cognitives effectuées, sources de données. Articuler l'APD (analyse propositionnelle du discours organisé sur référents centraux qui organisent les corpus) et l'APP (analyse propositionnelle du discours fondée sur hypothèse psychologique qui dit que la forme dominante de la représentation cognitive du langage est de nature propositionnelle, donc prédicative) permet aujourd'hui de disposer de cadres de références méthodologiques permettant de combiner une approche pluraliste et complète de l'analyse des discours.

5.4. L'actualité et le courant pragmatique

Actuellement, l'importance fondatrice de l'analyse des discours se situe au niveau de la récolte et de l'analyse des corpus (construction d'un dispositif d'observation, et non pas un simple relevé, ou une liste d'énoncés et d'usage de la langue), abordées à la fois comme structure et comme production empirique des acteurs sociaux. La question du sujet, abordée par Pécheux, est également essentielle pour situer le sujet-parlant, ainsi que celles des savoirs, des types de discours, et du traitement du sens. Ces cinq impératifs (corpus, sujet, contexte, savoir et sens) permettent à l'analyste de délimiter et de construire son outil de recherche sans omission, ni dispersion.

La référence à la pragmatique des discours (du grec «*pragma*» «*praxis*» signifie «action») permet, du point de vue de la communication, l'étude des signes dans leur rapport avec les utilisateurs de la langue. Elle est un mode d'appréhension du langage à côté de la syntaxe qui concerne les relations entre les signes et la sémantique, qui traite du rapport des signes avec le monde. Il existe différents courants en pragmatique (la pragmatique analytique (Austin et Searle, années 50), la pragmatique énonciative ou intégrée (Benveniste, année 1966-1974), la pragmatique radicale, la pragmatique textuelle et enfin, la pragmatique psychosociologique). Cette dernière comporte le modèle préconisé par Ghiglione (1989) et inclut les présupposés que le sujet est acteur comme

capable d'agir sur, et non plus dominé, par des déterminismes macrosociaux. La conception de la langue est fondée comme un outil d'intercommunication et de persuasion où la scène énonciative est un espace interlocutoire où se construisent les univers de références, les univers de relation aux autres et les positionnements par rapport au monde mis en scène. Cette approche accorde de l'importance aux actes de langage, aux figures rhétoriques et aux différentes formes d'arguments. Il s'agit d'une approche dynamique qui inscrit les jeux d'influence dans l'acte de communication et se positionne dans l'approche constructiviste et cognitiviste des discours.

5.5. L'analyse des discours située dans notre recherche

Au travers de la compréhension des courants et des mouvements de recherche en analyse des discours, nous partons du principe, conformément aux auteurs, que le sujet énonciateur est maître de ses intentions et de l'adéquation de celles-ci avec le sens de ses propos. Entre l'analyse du discours, l'analyse de la conversation et l'analyse du contenu, nous privilégions pour créer notre grille, la position du sujet concret dans une situation concrète, porteuse d'enjeux, de règles systémiques, de planifications avortées, d'essais, d'erreurs et de sens. Puisque, comme le rappelle Benveniste, « *la langue enseigne la définition même de l'homme. C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet, parce que le langage seul fonde, en réalité, dans sa réalité qu'est celle de l'être, le concept d'égo* » (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995, p.31), il importe de situer le locuteur dans les discours afin d'en extraire et d'analyser ses contenus, et les catégoriser pour en comprendre le sens. Les auteurs reformulent que « *le langage utilise certaines catégories notionnelles fondamentales pour structurer et organiser la signification ; ces catégories fondamentales sont déterminées (notamment) par les caractéristiques du système cognitif des individus. Il faut aller chercher le sujet dans les situations de co-construction des discours, co-construction de la référence (philosophe du langage et pragmaticien)* » (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995, p.32). Ainsi, nous partons sur le préalable que le sujet-énonciateur assumé autorise en groupe la co-construction de la référence, et que celle-ci signifie que toute production discursive s'inscrit dans un processus communicatif initié par un enjeu, finalisé par un ou des buts, effectué par des énonciateurs porteurs de savoirs, de croyances, eu égard à un certain nombre de principes et de règles gérant les faits communicatifs. Notre objectif est de

comprendre qui dit quoi à qui, comment et avec quels effets, en extrayant les réponses du seul matériau discursif, donc en ayant une théorie de la relation entre l'activité cognitive d'un sujet-communicant concret et des traces de celle-ci en langue. Suite à cette compréhension des mécanismes de coproduction, il est possible d'analyser à quels degrés les catégories préalables de la résilience culturelle se sont constituées par sujet, afin de tester l'efficacité du protocole complet de DVP.

5.6. Conclusion

L'analyse du discours doit être considérée comme un domaine différent de celui de l'analyse de contenu même si, curieusement, les objectifs de ces deux domaines sont proches l'un de l'autre (Ghiglione & Blanchet, 1991, p6). Le bref rappel sur l'histoire de l'analyse des discours et des contenus des discussions nous permet de procéder à un double temps d'analyse dans notre étude des corpus de discussions. Le premier temps de l'analyse interlocutoire, situé au niveau des discours, situe la recherche sur les phénomènes didactiques mis en œuvre au travers de la matrice philosophique permettant de situer les interlocutions dans le champ de l'animation de l'enseignant et du groupe. Le second temps, décalé de la logique interlocutoire, qui consiste en l'analyse détaillée des contenus selon des catégories précises, nous conduit à répondre à notre principal objectif de recherche, qui est celui de déceler, dans les corpus de discussion en DVP, comment la pensée qui rebondit et se déplace du point de vue épistémique permet de modifier le discours tout en construisant des liens et du sens dans le cadre de la loi, selon les théories de la résilience culturelle assistée. Puisque l'analyse cognitivo-discursive autorise la création de contenus décidés par le chercheur, il convient d'étudier au plus près de leur forme les contenus de la résilience culturellement assistée, sur laquelle nous nous appuyons, afin de mettre en adéquation nos objectifs de recherche et les contenus discursifs qui s'y rapportent. L'appui sur les mouvements des discours et la circularité du raisonnement collectif des élèves en situation de communauté de recherche invite, pour que le codage soit fidèle, à définir préalablement les catégories. Deux notions sont alors centrales dans l'analyse cognitive et discursive : celle de fidélité et de validité. La fidélité est l'instrument lié à la procédure de codage et par conséquent, au codeur. Il faut deux codeurs minimum afin que les résultats soient indépendants de ceux qui le produisent (Ghiglione et Matalon, 1978, p.170). La validité est l'adéquation entre les buts et les fins,

sans distorsion des faits, qui rendent compte de la matérialisation de la production des discours à visée résiliente dans un cadre de DVP exercée dans une *praxis* de résilience culturelle assistée. C'est pourquoi il importe de détailler les critères de codage de la résilience retenus.

6. LES CRITÈRES DE CODAGE DE RÉSILIENCE RETENUS

Afin de déterminer nos trois contenus sémantiques, nous nous référons aux facteurs de la résilience culturelle, établis par le psychologue Jacques Lecomte, au travers de modalités pratiques et adaptatives de la loi, le sens et le lien, qui sont trois éléments fondamentaux dans la construction du processus de résilience chez les enfants et les adolescents, chacun influençant les autres, au travers de liens de causalité étroits. En effet, « *l'enfant et l'adolescent en difficulté ont non seulement besoin d'amour, mais aussi de cadre structurant. Une erreur fondamentale serait de penser que le fait de tisser des liens est incompatible avec celui de poser des règles. Ces deux attitudes sont complémentaires. C'est pourquoi les tuteurs de résilience savent généralement jouer sur les deux registres du lien et de la loi* ». (Lecomte, 2010, p.65). Stefan Vanistendael, premier auteur français à avoir écrit sur la résilience, définit que la résilience se construit sur deux éléments majeurs qui sont le lien et le sens (Vanistendael & Lecomte, 2000). Il a tiré ces conclusions de ses expériences de terrain en aide humanitaire. Jacques Lecomte, qui a travaillé sur la résilience suite à la maltraitance infantile, complète avec l'indicateur de la loi, comme nécessaire à la reprise du développement sanogène, c'est-à-dire qui porte une définition ou une explication acceptable, commune et dégagée des emprises de la vengeance ou de la honte, pour construire le sens de la résilience et du retour dans le social. Le triangle, ainsi établi autour du sens de la loi et du lien, décrit le mode de fonctionnement de tout groupe humain en mode de reprise de développement au sein d'une société portant ses codes culturels précis. Michel Tousignant complète l'analyse de la résilience culturelle en isolant les trois facteurs qui empêchent scientifiquement la résilience de s'implanter, au travers de l'isolement, du non-sens et de la honte. La honte est ainsi notre quatrième indicateur de contenu, compris comme un facteur inversé. Il convient donc de prendre en détail la définition des concepts définis et d'en vérifier leur applicabilité au travers de notre grille d'analyse de contenus.

6.1. Le contenu de la loi

Les contenus de la loi sont les premiers contenus analysés des discussions. La loi est la condition préalable à l'implémentation du protocole total de DVP. En effet, sans le cadre de la loi et ses modalités de mise en œuvre effective au travers du contrat de

communication, aucune parole émergente identifiable n'est possible et aucune garantie de la philosophicité des échanges ne peut être attestée. Le contenu de la loi s'analyse au travers de trois grandes procédures qui sont les valeurs, les dilemmes articulés et les limites.

6.1-1. Définition

La loi est le troisième élément de la trilogie du processus de résilience culturelle, après le lien et le sens. Nous le positionnons en premier contenu puisqu'en pédagogie, dans l'instauration d'un cadre de médiation et de discussions de groupe, la loi permet de délimiter les liens instaurés et de garantir le sens, en qualité de direction commune pour tous. La loi se définit comme l'ensemble des règles et des normes qui régissent la vie en communauté. Elles peuvent être écrites ou oralisées, mais se doivent d'être connues et partagées par tous afin de garantir la sécurisation des espaces de pensées communs. La loi doit être pensée et réfléchie en amont de son application par les tuteurs ou les enseignants, puisque c'est elle qui pose et garantit le cadre interactif et les contenus des échanges. Dans le cadre d'une séance de discussion à visée philosophique avec les adolescents, la loi est le premier élément investi au travers des interrogations philosophiques, puisqu'elle est inscrite dans la rigueur du raisonnement, y compris quand celui-ci n'en est qu'à ses prémices. En effet, comme le rappelle Jacques Lecomte, loi et lien sont fortement imbriqués dans les relations, afin que celles-ci s'établissent sur un mode communicationnel réciproque et productif, puisque « *la loi sans le lien n'est que contrainte insupportable et dénuée de sens. Inversement, le lien sans loi s'apparente à du laxisme de la part de l'adulte et risque de dégénérer en sentiment de toute puissance chez le jeune* » (Lecomte, 2010, p.68).

6.1-2. Les différentes lois

Parmi les différents concepts de la loi que nous présentons, il importe de déceler, dans les marques du discours, ceux relevant de la loi symbolique, la loi du père, universelle et intemporelle, de ceux de la loi sociale, légale, qui régit la vie humaine et détermine, par son application, la capacité à vivre ensemble. Cette distinction, dans le cadre des ateliers philosophiques, est décrite par Jacques Lévine lorsqu'il explique qu'

« il y a deux systèmes de loi : la loi qui procède de la nature et la loi qui procède de la culture. La soumission à la loi n'est jamais acquise, elle est constamment affaire de médiation, elle implique des négociations intérieures et des interventions extérieures » (Lévine & Moll, 2004, p.70). En cela, la loi symbolique engage la réciprocité de son application qui apporte le renoncement afin de reconnaître ses intérêts et ses limites, telle une loi « *promotionnante* », pour reprendre Françoise Dolto, qui permet de trouver sa place dans la communauté humaine. Elle permet à un humain d'interdire une action commandée par le désir sur un autre humain. La loi symbolique est ce qui ordonne, compris comme ce qui ne relève ni du droit, ni de la morale, mais de l'éducatif. Elle est la loi naturelle intégrée par les rapports de la famille, par les liens naturels d'attachement et les interdits fondamentaux. Elle comporte trois interdits qui sont ceux de la toute-puissance matérialisée par l'attachement exclusif ou les liens de dépendance actifs et est amenée précocement par la fonction paternelle. Le deuxième interdit est celui du meurtre et du vandalisme, compris comme l'interdiction de faire du mal à l'autre. Le troisième interdit est celui de l'inceste, qui apporte l'accès à la socialisation et intègre les lois sociales en interdisant les lois d'alliance. La loi de la culture est celle définie par une société, reconnaissable au travers de ses actes, de ses règlements, de ses codes.

6.1-3. La loi à l'adolescence

La loi à l'adolescence recouvre la nécessité, principalement quand celle-ci n'a pas été introduite précocement dans la structure familiale, d'apporter la cohésion structurante de la personnalité et le cadre propice au bon développement. Jacques Lecomte rappelle que « *ne pas fixer de limites à l'enfant est une façon involontaire de ne pas le reconnaître à sa juste valeur, de ne pas le considérer comme un être suffisamment responsable de ses actes* » (Lecomte, 2010, p. 73), donc que l'absence de loi est aussi toxique que son abus. Dans le cadre de l'adolescence inadaptée ou délinquante, l'auteur ajoute qu' « *on n'aide pas un adolescent à se reconstruire en le considérant comme une victime irresponsable* » (op.cit, p.73). Responsabilité et lutte contre la victimisation sont au cœur du processus de loi symbolique. Le temps de l'adolescence est celui de l'intériorisation de cette loi selon un processus d'ordonnance destiné à mettre ou remettre en ordre ce qui fut préalablement acquis, selon la logique de vectorisation du sens. Les adolescents questionnent, à ce stade ultime de développement, cette loi symbolique et en cas d'expériences précoces délétères avec celle-ci, manifestent des désirs souvent exprimés

par un comportement ordalique et dysfonctionnel, qui nécessite une rééducation à la loi symbolique, nécessaire prérequis pour incorporer la loi sociale. La loi sociale, qui est celle des règles et des normes, permet l'intégration au travers de codes cognitifs, de l'adaptation à la vie en société. La loi symbolique mentalisée, intériorisée, permet l'accès aux lois écrites, sur lesquelles elle repose. Ces lois définissent les droits et devoirs de chacun, et permettent, ou interdisent, un certain nombre de comportements. Elles sont connues au travers de leurs écritures dans les codes et les textes. Produites par les hommes, elles sont contingentes et s'adaptent aux changements de la société et de ses modalités à vivre ensemble, afin de constamment répondre aux besoins du plus grand nombre. Notre outil utilise la loi comme fonction de référence d'insertion sociale harmonieuse. Les valeurs antérieures acquises sont désignées puis questionnées et mises en lumière au travers de leur logique sanogène et interactive, selon les indicateurs linguistiques de cohérence, tels les foncteurs qui organisent la pensée présente dans les discours. Les énoncés des élèves sont progressifs et mentionnent des choix et des dilemmes qui tiennent compte de la loi. Sans loi, pas de résilience possible.

6.1-4. La procédure des valeurs des contenus de la loi

Les indicateurs de contenus retenus pour préciser quels mouvements de pensée exprimés sous forme dialogique désignent des réflexions isolées ou collectives autour de la loi se regroupent sous trois procédures, qui sont les valeurs, les dilemmes et les limites. Ainsi, les valeurs énoncées au sein des discours permettent d'appréhender le degré d'intégration de celles-ci chez les élèves. Les valeurs de la loi à l'adolescence permettent de définir le style et le mode éducatif parental reçu par l'adolescent lors de l'enfance, selon les théories de l'attachement. Ces mêmes valeurs et leurs limites, dans un processus de résilience, permettent, si l'élève va les chercher en lui, de les réinterroger au travers des dilemmes, afin de découvrir son « *mythe intime, à la carte* » (Cyrułnik, 2010a).

6.1-5. La procédure des dilemmes des contenus de la loi

Les dilemmes énoncés par les lycéens au cours des DVP s'expriment par des marqueurs de doute sur les valeurs préalables qu'ils accordaient aux contenus de la loi, manifestés par leurs certitudes antérieures. En créant, autour du questionnement de

l'enseignant, des doutes purement philosophiques à l'aide de syllogisme, de l'induction ou de la déduction, l'élève se trouve confronté à des choix qu'il ne connaît que peu, et dont il doit extraire les critères de véracité et de viabilité. Le dilemme constitue alors l'ouverture à la réflexion de l'autre au travers du groupe, à même de venir débloquent le conflit cognitif qui bloque le sujet, à l'aide de la prise de parole et du questionnement avec l'enseignant. La loi est ainsi matérialisée puisque questionnée au travers de la méthode philosophique et du raisonnement d'inhibition associé, comme seule issue pour développer une nouvelle réflexion qui s'accompagnera d'une métaréflexion vers la conceptualisation du problème ou de la situation conceptuelle problématique. Le doute, comme le rappelle Cyrulnik, est une procédure « *centrale à toute pensée vivante* » (Cyrulnik, 1995). Il importe de l'introduire comme procédure sanogène et salutogène lorsque sa visée est de provoquer de nouveaux comportements chez l'adolescent, apte à retranscrire de nouvelles modalités d'adaptation de groupe. C'est au travers de la confrontation avec la pensée de l'autre que le doute devient levier de résilience, et non plus introducteur de non-sens.

6.1-6.La procédure des limites des contenus de la loi

Les procédures des limites de la loi se regroupent sous un ensemble d'indicateurs des discours manifestant des contenus préalablement travaillés, qui s'affichent comme conceptualisés autour d'un sens commun. Les limites sont, qu'elles soient symboliques (valeurs, morales) ou sociales (cadre juridico-légal), inscrites dans le cadre applicable par tous, au-delà duquel chaque transgression entraîne des conséquences. La procédure des limites se reconnaît lorsque sa manifestation clôt les discours, et ne permet pas une relance discursive. Elle est repérée au travers de l'appel aux valeurs supérieures et est enclenchée suite aux dilemmes par une pensée conative qui choisit. La procédure de conceptualisation de la matrice didactique regroupe le plus souvent les procédures de limite de la loi. Elle recense également les définitions communément définies par les élèves d'un concept complexe ou inconnu jusque-là. Les limites se posent en fin de protocole discursif, matérialisées par l'acceptation de la définition du concept mis en jeu.

6.2. Les contenus du sens

6.2-1. Le sens : définition

Le sens recouvre une double analyse dans notre recherche. D'une part, il doit être compris comme la nécessité de comprendre l'événement ou les événements antérieurs passés (durant l'enfance) qui provoquent un état incompris d'inadaptation sociale et comportementale. Une donnée importante dans la clinique du traumatisme consiste à considérer que ce n'est pas l'événement en lui-même (ni sa nature, ni son intensité ou son degré de toxicité) qui détermine l'impact du coup reçu par la victime, mais l'interprétation de ce coup par le sujet. Le sens est tout d'abord l'aspect intrapersonnel, intrapsychique de la construction du sujet au travers de ce qu'il a ressenti comme degré de souffrance par rapport à cet événement précis, et la manière dont l'entourage culturel et social a accueilli cet événement. Boris Cyrulnik explique que le blessé souffre toujours deux fois : une fois de la blessure et une seconde fois du regard de l'autre porté sur la blessure. C'est en cela que la honte advient ou non. Le sens questionne ainsi le contenu de l'expérience personnelle et les représentations, met les mots et argumente l'événement qui fait ou a fait trace dans le psychisme individuel. Le sens, dans cette définition, recouvre le double questionnement de l'orientation que doit prendre la réflexion à propos de l'événement et la signification que celui-ci va devoir recouvrir afin de prendre une forme acceptable, bien qu'en tout état de cause, « *la recherche de sens [chez un sujet] témoigne du réveil de la vie psychique* » (Cyrulnik, 2008, p.85).

6.2-2. Sens et résilience

Les travaux en psychodynamique sur la résilience nous instruisent que celle-ci ne peut advenir que si le sujet, suite à un traumatisme ou un événement de vie à caractère traumatique, est capable de construire un procédé de mentalisation (donc d'incorporation) de son histoire, à l'aide d'images mentales intégrées et disponibles au psychisme, qui opérera alors la symbolisation indispensable à la transformation des affects et à l'analyse de ceux-ci (De Tychev, 2015). C'est par l'intégration, d'une part de l'événement, puis de son passage au sas des pensées et de la symbolisation et enfin de sa transformation, qu'il sera possible de le nommer pour en parler. Le sens recouvre donc un aspect fondamental

dans le processus de rebond suite au traumatisme en faisant appel aux seules capacités de mentalisation et de symbolisation du sujet, étayées et soutenu par la présence de l'autre. Jacques Lecomte, au travers de son étude sur les travaux de la Casita de Vanistendael explique « *Le sens est un élément fondamental du processus de (re) construction de la personne. Le sens-direction vient plutôt des tuteurs de résilience et est une conséquence directe du lien créé entre le jeune en souffrance et le tuteur, tandis que le sens-signification vient plutôt de l'individu lui-même, au travers de ses processus mentaux et de ses comportements. Mais il serait dangereux de surgénéraliser : plutôt ne signifie pas systématiquement* » (Lecomte, 2010, p.82). Au travers de notre recherche, nous avons mis en œuvre l'apport du sens au travers du conte comme outil de médiation isolé (saisi uniquement par l'élève lecteur), étayé par la médiation discursive philosophique apportée par l'enseignant en situation d'animation pédagogique. Ce double processus assure que les protocoles d'implémentation du sens à l'adolescence aient été, de ce que nous en savons, apportés au groupe. Fontagy conclut qu'en plus de l'importance du travail psychique de mentalisation, qui se traduit au travers de la capacité à donner du sens à un événement pour y réagir de façon adaptée, il convient d'y adjoindre la qualité de l'attachement dans le groupe-support. Toute mentalisation est une opération symbolique qui engage des mots et des affects, au travers d'images qui aident à la compréhension et au dépassement des événements de vie délétères.

6.2-3. Construire du sens

Construire du sens à l'adolescence est un des enjeux fondamentaux dans le processus d'individuation, au stade de tous les remaniements psychiques. Toutes les questions existentielles sont passées au crible de la subjectivité, et la confusion, apportée par la puberté, ne permet pas au sujet en développement de construire seul le sens de ses expériences. L'adolescence est donc une période de l'existence particulièrement propice à un changement d'orientation dans l'existence. C'est en cela que le sens doit être questionné puisque résilier consiste à changer de regard et de direction sur sa trajectoire ancienne pour en développer une nouvelle harmonieuse et adaptée. Se projeter dans l'avenir, voir son futur sous un angle positif est une des grandes difficultés de cette période où, sortis de l'enfance où une pensée en valait une autre, la complexité du monde adulte et des sentiments pluriels ne permet pas aux adolescents des projections personnelles, sociales et professionnelles positives et cohérentes. Dans un monde en

mutation, ces images de Soi en qualité d'adulte sont d'autant plus remises en cause que l'avenir semble incertain, et plus encore pour les élèves de notre échantillon dont les expériences sociales et familiales sont traduites par des échecs ou des dysfonctionnements lourds. C'est pourquoi il importe de jouer, à ce stade, avec des « sois possibles imaginés », qui sont des représentations ou des images de Soi qui se projettent dans des succès et des échecs futurs possibles, comme les héros de notre conte. Ces « Soi » sont mis en jeu au cours des discussions et sont construits à partir d'expériences personnelles, de l'observation des héros et des influences socioculturelles. Ils fournissent un cadre conceptuel permettant d'interpréter également les expériences, les façons de penser concernant les aptitudes et les décisions qu'apporte la vie adulte. L'adolescence constitue, selon Boris Cyrulnik, « *une plaque tournante, un moment dans le cheminement de la vie où les engagements dépendent de l'idée que l'on se fait de soi. C'est une période sensible où l'on place, plus ou moins avantageusement, le capital intellectuel, historique et affectif acquis au cours du développement* » (Cyrulnik, 2007, p.55). Le sens permet alors de donner un bonheur durable et transmissible, contrairement au plaisir ponctuel qui n'est pas destiné à durer. La construction et la constitution du sens, nous instruit enfin le neuropsychiatre, passent par la construction, mais principalement le partage d'un projet collectif. C'est en cela que le sens peut être construit au travers des DVP, comme facteur constitutif du projet commun du groupe, autour de la libération de la parole et des questionnements jusque-là restés sans réponse.

6.2-4. La procédure de la narrativité de soi dans le contenu du sens

Au sein des corpus, le sens est extrait selon des indicateurs de narratologie de Soi, apportés au groupe de manière spontanée ou réfléchie, au cours d'une rupture du champ discursif. Le contenu égologique inscrit dans une réflexion philosophique permet de développer des projections du Soi au travers de la construction progressive du sens, articulée à l'expérience personnelle, selon un mouvement de l'autre vers soi, puis de soi vers l'autre. Pour Cyrulnik « *il faut trouver le sens du langage : non pas penser en soi, mais penser ensemble et trouver le sens pour soi* » (Cyrulnik, Mony & Elkaim, 2009, p.19). La résilience se lisse à partir du sens qui émerge dans les relations. Il faut aussi que le groupe s'interroge sur le sens de ses propos et celui de ses représentations, pour deviner en l'autre un changement possible. La réflexion, selon le neuropsychiatre, se coconstruit toujours selon le système spécifique du sujet confronté au système constitué

avec d'autres. La réflexion coconstruite au travers de la pensée égologique de soi, permet de se saisir du sens de ses propres expériences, que le groupe commente, définit. Et alors, « *l'élaboration du récit de soi crée la potentialité de mentalisation qui met à l'abri de l'exutoire de la somatisation ou du passage à l'acte* » (Cyrulnik & Seron, 2003, p.18).

6.2-5. La procédure de la congruence dans le contenu du sens

Nous nommons procédure de congruence les contenus de discussion comportant des marqueurs d'humour ou de contenus de pensée susceptibles de mettre en œuvre un protocole de médiation isolée chez l'élève, témoin de la construction du sens. Ainsi, « *l'humour sous ses différents aspects trouve sa place dans le contexte scolaire et représente l'une des modalités le plus souvent associées aux individus résilients* » (Anaut, in Pourtois & Cyrulnik, 2007, p.328). L'humour est tantôt « *facteur de protection individuel* », tantôt « *ressource défensive* », mais témoigne « *d'un mécanisme ou mode de protection favorisant la dynamique de la résilience* » (Anaut, in Pourtois & Cyrulnik, 2007, p. 339), selon une logique de construction chez les sujets fragilisés, à condition que celui-ci soit régulé et ne s'inscrive pas dans un mode défensif, qui serait marqueur de clôture des discussions. La congruence, définie par Rogers (1971) comme la capacité à mettre en adéquation sa pensée avec ses actes, rejoint la procédure humoristique dans le lien entre la capacité à se distancier des emprises affectives pour en détourner le contenu. L'humour met l'élève à bonne distance de ses affects et permet de traiter des sujets sensibles au sein des discussions. Au cours des DVP, la congruence se manifeste principalement sous forme de transpositions analogiques avec des références cinématographiques ou musicales, permettant également d'offrir une culture adolescente nécessaire pour rassurer l'identité du groupe. Ces procédures sont alors notées positivement dans l'échelle de la résilience. En revanche, les procédures sarcastiques ou méprisantes détournées sous forme d'humour sont connotées négativement dans l'échelle de valeur de la construction de la résilience, au sein de notre recherche. C'est pourquoi la parole doit être reconnue comme ludique avec de l'humour, comme une capacité à se décentrer en refusant le tragique égocentré, en considérant des tragiques plus douloureux que le sien. Pour Marie Anaut, l'humour et l'autodérision sont des remparts contre la souffrance. Ils sont une forme cathartique plus confortable et provocatrice. Pour Freud,

l'humour est un des mécanismes de défense les plus élevés et l'esprit comique sublime et soigne.

6.2-6. La procédure de transposition (métaphorisation) dans le contenu du sens

Les procédures de transposition des pensées ou des idées, manifestées par des figures de style comme la métaphorisation, sont vectrices de mentalisation à haut niveau, voire de symbolisation. Le conte permet à ces procédures, par identification ou modélisation, d'advenir dans les discours des élèves. Michel Maestre explique que « *la dimension narrative du langage avec lequel vous pouvez raconter une histoire est fondamentalement basée sur la capacité métaphorique du langage* » (Cyrulnik, Mony & Elkaim, 2009, p.15). En ce sens, Bergeret (1995) définit le processus de mentalisation comme la capacité à mettre en mots les éprouvés, les images, les émois et les ressentis en leur conférant un sens. Le processus de mentalisation et la richesse d'un espace imaginaire contribuent à la mise en place d'un fonctionnement résilient. Ces procédures sont notées positivement dans l'échelle de la résilience.

6.3. Les contenus du lien

6.3-1. Définition

Le lien est « *un phénomène interpersonnel* » qui ne se vit qu'au travers de « *la rencontre avec quelqu'un* » (Lecomte, 2010, p.7). Ce lien peut être créé avec quelqu'un de préalable dans la vie du sujet ou à partir d'une rencontre fortuite et spontanée, nouvelle. Dans la cadre d'un protocole de processus de résilience, Jacques Lecomte et Boris Cyrulnik définissent le lien comme le premier élément nécessitant d'être mis en œuvre au sein du collectif groupe. Grâce à cela, les repères peuvent être posés dans l'espace et dans le temps. Le lien se matérialise par le fait de se sentir appartenir et aimé, de donner un sens à son passé et une direction à son futur. Les liens sont métaphorisés, au travers du protocole de résilience par Boris Cyrulnik, comme un maillage, un tricot. C'est-à-dire qu'à partir de l'expérience de rencontre initiale doivent se mettre en œuvre des échanges qui construisent de la solidité et de l'authenticité dans les fils maillés. Il est alors possible de parler de lien de résilience, selon un protocole d'évolution et

d'involution des interactions conduites qui en testent la congruence et le sens. Le lien est compris comme processus intersubjectif pour la rencontre, puis comme processus construit pour son efficacité.

6.3-2. Le lien à l'adolescence

Le lien à l'adolescence est vécu comme une expérience intersubjective en écho avec les expériences de remaniement du psychisme et du besoin du sentiment d'appartenance. Les liens de l'enfance sont interrogés et passés au prisme de la subjectivité et il importe, pour chaque adolescent, de reconstruire les fondements interrogatifs des liens souhaités en rapport avec la personnalité nouvelle émergente. L'adolescent met en œuvre, à l'école, ses liens d'attachement en relation avec un groupe d'appartenance affective, c'est-à-dire élaborés de manière objective et cognitive au travers des valeurs et des codes culturels spontanément échangés. Mais ces liens noués inconsciemment avec des personnes choisies sont fonction des imprégnations premières des expériences vécues avec les parents, selon les théories de l'attachement de John Bowlby (1958, 1978), largement reprises et enrichies par de nombreux auteurs (Le Camus, 1989, 1992). La théorie de l'attachement détermine ainsi la capacité à créer des liens dans le cadre des études sur la résilience, ou s'ouvrir à la création de nouveaux de liens, jusque-là inconnus, au travers du groupe, de la bande, de l'équipe éducative, à l'école. Cette capacité provient naturellement de l'attachement premier, qui est soit « *secure* », soit « *insecure évitant* », soit « *insecure ambivalent* » ou « *insecure désorganisé* » (Anaut, 2008, p.67). Ces types d'attachement, qui justifient la manière dont les adolescents ont été attachés à leurs parents, sont des bases explicatives de la capacité de ceux-ci à nouer des relations dans des groupes larges ou restreints, sachant que les chercheurs sur la résilience rappellent la corrélation entre l'attachement *secure* et la capacité de l'adolescent à appartenir au groupe, à s'y inclure, à s'y modifier et à en modifier la structure, en toute authenticité. Puisqu'au cœur du lien se trouve la nécessité de la sécurisation.

6.3-3. La nature des liens

Il est possible de distinguer deux grands types de liens : les liens sociaux et les liens amoureux ou sexuels. Nous ne nous intéressons, au cœur des discussions de groupe, qu'aux marqueurs susceptibles de déterminer la capacité des élèves à créer des liens sociaux. Parmi les différents types de liens noués dans les groupes, nous retrouvons des liens positifs, mais également négatifs, c'est-à-dire tantôt facteurs de résilience, mais également susceptibles d'empêcher la résilience. Parmi les liens positifs, nous retrouvons les liens d'amitié, les liens d'amour, ceux de reconnaissance, de hiérarchie, les attirances intersubjectives, l'écho, les résonances émotionnelles ou intellectuelles. Parmi les liens négatifs, il est possible de repérer ceux de dépendance, d'intimidation, de menace, de soumission, d'identification à l'agresseur ou les liens forcés, qui ne correspondent que momentanément à un besoin de l'adolescent d'appartenir à un groupe extérieur à la cellule familiale. Il semble complexe, au premier abord, de définir quels liens peuvent être bénéfiques ou toxiques pour l'adolescent, puisque souvent, le besoin de s'éprouver au contact d'un lien contraire à son type d'attachement permet l'expérience de l'autre et du choix. C'est pourquoi ceux-ci, en appui sur les travaux de l'attachement, peuvent être analysés au travers de notre grille d'analyse de contenus, selon une identification des marqueurs du discours rendus logiques par les indicateurs linguistiques qui indiquent que l'organisation de la création de liens et leur nature se met progressivement en place dans un groupe-classe hétérogène. La capacité à créer du lien comme compétence sociale tient compte de la reconnaissance de l'autre et assure l'aspect « *secure* » au groupe en situation de discussion à visée philosophique enclenchant des interlocutions résilientes. C'est dans le jeu interlocutoire étayé par le protocole de didactisation qu'il est possible de maintenir le discours et l'attention de l'autre et de créer des liens au travers des émotions mises en jeu, puisque l'obligation didactique ne permet pas de s'écarter des cadres.

6.3-4. La procédure des émotions indépendantes dans le contenu du lien

Les procédures des émotions indépendantes sont repérées à l'aide de marqueurs de spontanéité de la parole, traduits par les irrptions des émotions dans les discours (rires, silences). Cyrulnik insiste sur l'importance et la place des émotions dans le maillage affectif entre les membres d'un groupe (Cyrulnik, Mony & Elkaim, 2009, p.18). Ces émotions traduisent la nécessité de considérer le sujet en acte de discussion comme un sujet hésitant, vulnérable dans sa capacité à créer des liens, emprisonné dans une image biaisée de lui-même. Michel Tousignant rappelle que la résilience culturelle passe

par la restauration d'une bonne estime de soi et par le sentiment d'appartenance à une identité de groupe (Cyrulnik & Jorland, 2012). C'est pourquoi il importe de considérer ces émotions comme des marqueurs de haut niveau lors de l'ouverture de la parole du sujet, à même de créer des liens nouveaux dans un groupe. Marie Anaut explique que « *le processus de résilience conduit à revoir la création et la transposition de liens tout au long de la vie, en particulier aux périodes de bouleversements physiques et psychiques notamment au moment de l'adolescence, des crises* » (op.cit, p.66). Les émotions indépendantes sont, en champ scolaire, une mesure d'abréaction, qui correspond à la décharge émotionnelle par laquelle un sujet se libère de l'affect attaché à un souvenir d'un événement traumatique ou pénible, lui permettant ainsi de ne pas devenir pathogène (Coutanceau & Bennegadi, 2014, p.17).

6.3-5. La procédure du questionnement de l'autre dans le contenu du lien

La procédure du questionnement de l'autre permet de mettre en avant, au sein des discours, la possibilité pour l'adolescent d'ouvrir un cadre d'échange intersubjectif où se confrontent les idées, les points de vue, les représentations et les sentiments. Favoriser l'intersubjectivité, à l'adolescence, permet l'implémentation du processus de résilience (Bellenger, 2010). C'est la recherche du sens par le récit et le partage de la parole qui rend possible l'explication de l'insensé et qui redonne goût à la vie. Pour parvenir à une vie équilibrée, « *les enfants blessés ont dû intensément réfléchir sur les pensées et les comportements d'autrui, sur leurs propres attitudes, sur le sens de l'existence* » (Lecomte, 2010, p.241). Réfléchir sur le sens et les comportements, comme le suggère le psychologue, revient dans un premier temps à observer les autres, donc accepter les groupes, la vie en société, pour ensuite entrer en communication avec celui-ci. Le questionnement de l'autre s'accompagne d'une démarche d'altruisme, comme intérêt porté à l'autre. L'altruisme est défini par Boris Cyrulnik et repris par Jacques Lecomte, lorsqu'il affirme « *qu'une des manières d'aider les gens c'est de les aider à aider les autres* » (Lecomte, 2009). Dans cette logique, le questionnement de la pensée de l'autre ne s'effectue pas de manière intentionnelle comme volonté de réparer ou se réparer au travers de la blessure d'autrui, mais comme une méthode de co-réparation d'une blessure non nommée, dont la sortie s'effectue par aide réciproque. Cette procédure permet également la découverte d'un autre inconnu par l'ouverture à la complexité humaine, au travers des valeurs partagées.

6.3-6. La procédure de l'explication de soi à l'autre dans le contenu du lien

La procédure d'explication de soi permet le second temps du questionnement de l'autre, c'est-à-dire l'accès à la parole inaugurale, cognitive, qui tente de se définir et se poser comme sujet pensant. Cette procédure est celle du passage du statut de sujet à celui d'agent, dans une logique de conscience de Soi en action. Elle agit en qualité de structuration cognitive, comme une passerelle intersubjective pour oser dire ce que l'on pense à des personnes qui osent entendre. Elle permet l'inscription d'événements vécus dans la continuité de soi et dans la famille et le partage avec autrui. Mony Elkaim (2009) définit que la résonance intervient quand on se demande qu'elle est l'utilité de notre vécu en rapport à la construction du monde des autres membres du groupe, à sa propre construction. En se définissant au travers du groupe, il se développe une ouverture au monde de l'autre, dans lequel l'inclusion s'effectue naturellement, comme glissement intersubjectif et fusion des identités au travers du collectif. Se définir à l'autre s'effectue selon un système non spécifique à soi-même, mais constitué avec d'autres, dans une logique de construction du soi au sein du collectif.

6.4. Conclusion

La définition des trois facteurs de la résilience culturelle définie en catégories permettent de définir l'usage et l'emploi que nous faisons de du lien, du sens et de la loi, contextualisée dans un domaine de recherche qui est celui de travailler sur les contenus dans l'analyse des discours. Les manifestations ou les procédures des trois facteurs dans l'expression des discours peuvent ainsi être repérées selon des sous-catégories classant le phénomène d'apparition des manifestations des facteurs de résilience culturelle, lorsque le processus est travaillé collectivement en communauté de recherche. Les procédures associées à chaque contenu sont des préalables de segmentation permettant le repérage des modalités de construction de la résilience dans les discours des élèves. Suivant cette logique de catégorisation, *a contrario*, il convient de travailler sur les manifestations du discours qui invalident l'accès à la résilience, selon les trois facteurs de Tousignant qui sont la honte, l'isolement et le non-sens des objets des discours, matérialisés dans la compréhension des choses et des êtres et dans leur rapport au monde.

7. LES FACTEURS QUI EMPÊCHENT LA RÉSILIENCE

Michel Tousignant (2005), professeur de sociologie à Montréal est le premier à avoir scientifiquement isolé les trois facteurs qui entravent le processus de résilience. Il s'agit de l'isolement, du non-sens et de la honte. Ces trois facteurs sont dits à risques au

stade de l'adolescence, du fait de leur haut degré d'apparition au moment des crises qui impulsent des remaniements sous le poids de questions envahissantes qui tendent à isoler l'adolescent, à raviver des angoisses internes. L'objectif de la discussion à visée philosophique, au sein de note recherche, vise à travailler ces facteurs afin de les annihiler du quotidien de l'adolescent de CAP. En détail, ils sont présentés dans les corpus selon des critères inversés, puisque la capacité à créer du lien rompt l'isolement et que la capacité à créer du sens au travers de la narration de son histoire ou de ses pensées, sort du non-sens. En revanche, ces facteurs doivent être détaillés afin d'être considérés, au cours de notre recherche, comme ce qui peut être facteur de protection ou facteur de risque, selon les degrés interlocutoires employés par les élèves. Ainsi, le rejet interlocutoire, le silence ou les procédures de refus sont des marqueurs de haut niveau d'empêchement du processus de résilience à s'implanter, lorsqu'ils témoignent d'une gêne, d'un refus manifeste et conscient de l'adolescent à interagir. En revanche, le rejet défini et explicité par l'élève, c'est-à-dire argumenté comme besoin de médiation ou de temps pour différer sa réponse, est considéré comme marqueur de résilience de haut niveau.

7.1.L'isolement

L'isolement est le constat d'une situation réelle et vécue dans laquelle un sujet est coupé de son environnement habituel, social ou familial. L'isolement peut être considéré comme social lorsque l'on considère que cet individu ne bénéficie pas des interactions nécessaires au développement. En classe de CAP, ces travaux ont été repris par la réflexion sur la réclusion scolaire (Gaillard, 2010), qui définit comment l'élève de lycée professionnel s'isole en classe de CAP, au travers de marqueurs préalables d'isolement précoce. L'isolement peut être entendu dans sa forme la plus extrême comme la solitude de l'élève, nommé « *réclusion* ». La privation de parole ou d'espace de parole provoque un dommage de la fonction parlante et donc du cerveau puisqu'on ne développe du langage qu'en communiquant. L'isolement social n'est pas une cause, mais le produit des facteurs de sélection qui se mettent en place lorsque le sujet n'est pas considéré comme un interlocuteur valable. Dans la continuité de l'isolement physique se développe de l'isolement psychique, qui naît du sentiment de ne pas posséder d'interlocuteur avec qui échanger ses pensées ou ses sentiments, et ne pas développer de locutions qui puissent devenir interlocutoires. Ces isolements sont le siège de la création de la confusion qui

invalide ou paralyse les sujets, précisément au stade de l'adolescence où la nécessité de se confier aux amis fait partie du protocole de dépassement de l'état de crise. Pris dans des pensées non partagées, qui prennent ensuite une connotation impartageable, l'adolescent s'enferme dans une image de lui qui ne peut être défaite qu'au travers de la modification de l'image renvoyée par le groupe ou la société, puisque « *tant qu'on peut modifier l'image que l'on se fait de soi, tant qu'un engagement dans la réalité psychique et sociale nous permet d'y travailler, la résilience est possible puisqu'il s'agit, très simplement, de la reprise d'un type de développement après une agonie psychique* » (Cyrulnik, 2007, p.44). Nous précisons, au sein de nos corpus, que les médiations silencieuses ne sauraient témoigner d'une procédure d'isolement en lien avec un sentiment de honte. Certains silences présents et retranscrits sur une ligne numérotée mettent en lumière qu'à la suite de la lecture du conte, il s'opère des réflexions isolées qu'il convient de ne pas perturber. Bruno Bettelheim préconise d'ailleurs un temps de silence après la lecture afin de laisser le temps aux élèves de travailler seuls les concepts mis en jeu, pour ensuite entreprendre une synthèse ou une question, afin de ne pas laisser l'auditeur avec ses angoisses.

7.2. Le non-sens

Il convient de distinguer l'absence de sens du non-sens, dans la vie mentale et intime d'un sujet. Si l'absence de sens signifie que le point problématique qui fait obstacle à l'élaboration du traumatisme ou de l'événement de vie à caractère traumatique n'a préalablement pas encore été travaillé, le non-sens requiert une analyse différente. Il signifie que des tentatives préalables ont été effectuées, de manière isolée ou à l'aide d'une aide extérieure, mais que celle-ci s'est révélée inefficace ou inadaptée, ou en tout état de cause, n'a pas apporté les outils qui auraient permis au sujet de comprendre et intégrer l'événement afin de le dépasser. C'est pourquoi nous distinguons et clarifions dans ce paragraphe ce que nous entendons par le non-sens dans le processus de résilience. Le non-sens est l'absence de modalités de représentations internes (mentales) et externes (capacités à matérialiser et transformer les choses en un objet concret, comme un texte ou un dessin) qui fait entrave au développement harmonieux d'un sujet. Le non-sens s'accompagne généralement d'un sentiment d'injustice fort, préalable à l'émergence d'affects négatifs témoignant des incapacités de l'individu à traiter des informations, à les raisonner, pour les conceptualiser et les intégrer. Boris Cyrulnik nous explique qu'« *il n'y*

a pas d'activité plus intime que le travail du sens » (Cyrulnik, 2007, p.23) puisque « *ce qui a été alimenté par le trauma réel alimente toujours des représentations de souvenirs qui constituent notre identité intime. Ce sens persiste en nous et thématise notre vie* ». Cependant, le sens préalablement non pensé ne peut advenir, puisque seul le temps, du moins la représentation du temps, permet la manière dont le passé peut être rappelé et peut être interprété au travers du récit et des mots échangés avec l'autre. Cette représentation du temps passé et à venir ne peut se faire que si « *des relations affectives mettent en lumière certains objets, gestes et mots qui feront un événement* » (Cyrulnik, 2004, p.33). Le non-sens peut provenir de différentes explications propres à chaque sujet. Il est ainsi possible de considérer que le mensonge ou les dissimulations faites à un individu ne permettent pas de créer des représentations textualisées et verbalisables qui permettraient au sujet de définir avec clarté et précision ce qui lui pose problème et freine son développement ou entrave sa progression. Le non-sens peut également être le fruit de pistes brouillées, lorsque le sujet s'est vu fournir des explications tronquées ou détournées, ne permettant pas d'appréhender le problème dans sa dimension globale. Une partie du sujet est traitée, mais une autre, généralement la primordiale, est laissée de côté ou en suspens en vue d'un éventuel traitement, au bon moment.

7.3.Les procédures des contenus de la honte

7.3-1.Définition

Parmi les indicateurs de résilience retenus, nous isolons celui de la honte, qui est le facteur négatif ne permettant pas la résilience d'advenir. Le sentiment de honte empêche le sujet de mettre en œuvre des capacités d'ouverture de questionnements de l'autre, nécessaires pour apporter des réponses aux problématiques invalidantes. Ce sentiment est un concept qui dépend de diverses variables. Il met en œuvre des données biologiques (style d'attachement, rapport à l'autre), des données psychologiques (structuration du monde intime) et des données sociologiques (organisation des familles et des systèmes). Le paradoxe de la honte est qu'elle apporte une grande vulnérabilité personnelle, introduite par les émotions des autres, puisque la honte ne s'acquiert qu'au travers des jugements perçus et ressentis du monde environnant et des regards. Elle introduit une sorte de timidité qui s'affiche telle la représentation d'un « soi dominé » par

les autres. Pour qu'il puisse y avoir honte de donnée, donc de posée sur un sujet, il importe de comprendre qu'il y avait, en amont, accès à l'autre et à l'empathie, et que cet accès est dorénavant interdit par cette représentation d'un soi inadapté. Créer des interlocutions qui libèrent de la honte s'effectue à partir d'un précédent, donc nécessite de repartir sur ces liens avant qu'ils ne soient biaisés ou déchirés par un événement à caractère traumatique qui a laissé des traces dans la vie intime du sujet. Sortir de la honte proviendra de qualités nouvelles, à la condition que celles-ci soient apportées et développées par un autre. Le groupe est un prérequis pour démasquer et travailler la honte, puisqu'« *on partage son plaisir, on exprime sa colère, on cache sa honte* » (Cyrulnik, 2010a, p.35). Le facteur « honte », longtemps oublié des travaux de la psychologie, fait aujourd'hui l'objet d'une étude approfondie. Elle est une émotion négative, de nature morale, en relation avec les normes qu'un individu se fixe et qu'il n'atteint pas ou ne rejoint pas. En ce sens, la honte est une croyance, un facteur qui engendre un éprouvé nuisible pour un individu qui s'auto-exclut du groupe en raison d'une représentation de lui-même jugée inadaptée par rapport à une norme donnée dans une dimension sociale, publique. Elle est une émotion-clé du comportement humain et influence les choix, les actes et les prises de décision.

7.3-2. La honte à l'adolescence

Les travaux en psychologie de l'adolescent nous instruisent que cette période est celle de l'âge où le rêve de soi est écartelé de la réalisation de soi (Richaud, 2014). La grandeur des aspirations de cet âge est souvent dissociée de la médiocrité de la réalisation du soi-adulte qu'il reste à faire. Cet écartèlement effectue une sorte de déchirure intrapsychique où le sujet lui-même se traumatise. Cette déchirure se réalise sous le regard d'un autre, même quand il est absent dans le réel, même quand la honte est muette (Cyrulnik, 2010a). Au lycée, la honte se manifeste dans les séances où les élèves sont en activité langagière. La honte verbale est représentationnelle quand l'adolescent se sent écrasé par le jugement des autres. Un frein interne modifie sa pulsion parce qu'il tient compte de ce qu'il ne voit pas, mais se représente : le monde mental de l'autre. En cas de honte, il convient d'utiliser des stratégies palliatives (discours rassurant, encourageant). Boris Cyrulnik nous instruit que la honte est plus légère quand l'entourage cherche à comprendre plutôt qu'à juger. Raconter son histoire ne peut se faire qu'au travers d'un groupe qui cherche ensemble la vérité des faits, des choses. Le honteux a besoin d'une

scène onirique pour modifier le sentiment qu'il éprouve de lui-même et donner une forme théâtrale à sa nostalgie d'affection (Cyrulnik, 2010a).

7.3-3. Les marqueurs de la honte

La honte présente suite à un événement ou des événements de vie diffère de l'hypersensibilité génétique. Elle se présente dans les relations intersubjectives de la vie de tous les jours, qui impactent l'estime de soi. Se libérer de la honte passe par le soutien social extérieur. Les récits des expériences fabriquent une passerelle intersubjective construite avec les mots qu'on ose dire à quelqu'un qui ose les entendre. On peut dénommer ce processus « *restructuration cognitive* » (Cyrulnik, 2010a, p.109). Parler donne naissance à un travail mental qui modifie la personnalité au travers de la représentation de soi qui s'élabore et transforme les valeurs de l'existence. La stratégie de la résilience culturelle passe par aborder les traumatismes de manière non directe, au travers du détour par l'objet de médiation (*op.cit*, p.112). Ce déplacement des violences dans les produits de productions personnelles participe à la reconstruction identitaire et intime, de manière cognitive et raisonnée. Pour effectuer ce déplacement, l'enseignant-animateur provoque des situations discursives philosophiques aptes à faire sortir l'élève de la honte, en levant les barrières du silence. Ces sorties se repèrent dans les marqueurs présents dans les procédures des contenus de la honte, qui sont les silences, le rejet interlocutoire et la demande de validation de son discours.

7.3-4. La procédure du silence dans le contenu de la honte

Les silences sont étudiés lorsque ceux-ci interviennent suite au questionnement de l'enseignant ou la relance d'une question à destination du groupe ou à destination d'un élève. Le silence ne signifie pas l'absence de pensée ou d'opinion ni le rejet interlocutoire. Dans l'analyse du discours et son appui sur la pragmatique du discours, le silence signifie que le sujet questionné ne verbalise pas, n'est pas disposé à produire une réponse. La procédure du silence se manifeste principalement sur les premiers corpus, comme un réflexe spontané face à l'étonnement provoqué par les contenus des séances et la pratique de la philosophie. Ces adolescents, pour citer Dolto, sont habitués à vivre sur la « *planète-taire* » (Dolto, in Gonnet, Koffi & Cyrulnik, 2010, p.118). Les silences

collectifs ne sont pas fortement connotés à l'échelle de valeur de résilience, puisqu'ils ne traduisent pas un contenu de honte collective, mais de peur, en contexte scolaire, de produire une réponse erronée. En revanche, le silence, lorsque le questionnement est duel, du locuteur vers l'interlocuteur, traduit une incapacité d'oralisation d'une réponse plus qu'un refus. En ce sens, il témoigne d'un marqueur de honte fort, comme mouvement d'empêchement de l'élève à oser l'expression orale.

7.3-5. La procédure du rejet interlocutoire dans le contenu de la honte

Le rejet interlocutoire, dans notre analyse de corpus, se matérialise au travers des questions directes (du locuteur vers l'interlocuteur) qui ne reçoivent pas de réponses, ou qui se manifestent au travers d'un inabouti, repéré parfois par l'interjection « *heu* » suivie d'une absence de réponse, ou matérialisé par un silence. Nous notons que les silences de groupe sont porteurs de rejet interlocutoire collectif, c'est-à-dire émanant de l'ensemble du groupe. Le rejet interlocutoire rejoint une double lecture. D'une part, il témoigne d'une absence de disponibilité psychique de l'élève à accepter la question, donc à fournir une spontanéité ou un raisonnement susceptible de produire une réponse. D'autre part, il témoigne d'une perturbation liée à un état émotionnel, en lien avec le contenu ou la procédure de la question, qui peut être lue par une absence de disponibilité cognitive, ou bien par un biais émotionnel du contenu de la question, créant une rupture dans le traitement. Le rejet est ainsi lu, alors que l'élève est en interaction avec le groupe ou l'enseignant, moins comme un refus de réponse que comme une perturbation en lien avec des activités de mentalisation produites silencieusement par le sujet, créant une indisponibilité à produire une réponse. C'est en cela qu'il est un contenu de la honte, qui supplée à l'activité interlocutoire et empêche son avènement. Nous notons un troisième cas de rejet, qui se manifeste entre les élèves, notamment au moment des débordements émotionnels. La procédure de rejet peut se manifester par des marqueurs de rejets directs, voire injurieux (« *Arrête-toi* », « *Va te faire* »). Dans ces moments, il convient de lire une volonté manifeste de l'élève de rejeter la proposition de communication. Les valeurs des procédures de rejet sont ainsi taxées d'un fort score sur l'échelle de la résilience lorsque l'interlocution fait émerger l'incapacité de la réponse, vers une valeur faible, lorsque le rejet est volontaire, puisqu'à ce moment, il est facteur de protection pour l'élève insécurisé par les questions.

7.3-6. La procédure de la demande de validation dans le contenu de la honte

La demande de validation dans les interactions adolescentes au sein de nos corpus prend pour valeur signifiante pour l'élève, insécurisé dans ses réponses. Le marqueur de validation se traduit également au travers de l'interjection de l'autre (« hé », « hein »), traduisant un double mouvement de procédure, compris comme le besoin d'appréciation du degré de vérité ou de fausseté de la réponse, vers le besoin d'assentiment immédiat et direct de l'autre. Cette procédure d'incertitude de la réponse porte, à l'école, la contextualisation de l'interrogation comme pratique pédagogique et évaluative en situation. Cependant, au fur et à mesure des séances de discussion à visée philosophique, les adolescents intègrent le caractère non évaluatif des pratiques de discussion. C'est pourquoi ce marqueur révèle rapidement dans nos corpus, un besoin de sécurisation et d'assentiment de l'autre, davantage ressenti comme une aliénation à l'autre, lorsque cette interjection est suivie d'un silence. Lorsqu'il est suivi d'une relance, il est un marqueur faible de honte.

7.4. Conclusion

Dans la continuité des travaux sur la résilience assistée selon les contenus de la résilience culturelle développés par Lecomte, Vanistendael, Cyrulnik et les chercheurs, nous avons construit une grille de contenus permettant le repérage, dans les discours, de l'évolution des contenus de la loi, du sens, du lien et de la honte, au travers des différentes procédures matérialisées par les indicateurs du discours. Les concepts sont définis au travers de leur impact sur la construction de l'identité et de la personnalité de l'adolescent en contexte scolaire, dans une perspective psychodynamique, c'est-à-dire définie par les changements provoqués par la culture, repérables dans l'évolution de leurs manifestations. Afin de déterminer le degré de résilience, nous répertorions les formes sémantiques utilisées par les élèves, repérées par les marqueurs du discours, procédures à même de démontrer les mouvements de la pensée au travers des procédures discursives. Ces marqueurs de reconnaissance sont étudiés selon les degrés d'articulation des propos, de remise en cause des opinions et des *doxa* antérieures, inadaptées dans l'éducation citoyenne et sociale. Ils permettent d'établir une échelle de valeur du processus de résilience chez l'adolescent dans les DVP, dans une logique de pensées qui se

construisent, sortent de l'égocentrisme pour s'ajuster au groupe. Ces marqueurs sont détaillés conformément aux travaux de recherche en linguistique et en pragmatique des discours.

8. LES MARQUEURS DE RECONNAISSANCE DES PROCÉDURES

Il s'agit de déceler au sein des dix-huit corpus correspondant aux dix-huit chapitres du conte *ad hoc* et des dix-huit séances de DVP passées sur une année scolaire comment se construit le jeu interactionnel entre les membres du groupe, sous l'impulsion des questionnements et des espaces ouverts de l'enseignant. La résilience au sein des

groupes, nous le rappelons, se construit autour de présences intersubjectives au sein desquelles une figure fera ou non référence comme tuteur de résilience, au travers de trois piliers principaux qui sont le lien et sa qualité d'avec le tuteur, la loi apportée au sujet, et le sens que ce dernier sera alors à même de créer à partir de son histoire traumatique ou délétère accessible à l'activité de narration, isolée ou collective. Ce protocole de résilience est nommé culturel, puisqu'il se joue au cœur des processus de socialisation à l'aide d'objets culturels. La co-construction de la résilience s'effectue au cœur des espaces dialogiques, à l'aide de la réflexion, de la déconstruction, de la construction du sens, d'émotions, donc de cognitions, qu'il est possible de déceler au sein des discussions. Afin de rendre compte des valeurs accordées au raisonnement de l'élève qui permettent de mettre à jour qu'une activité cognitive de raisonnement collectivement construite s'approprie de manière individuelle, nous avons établi des critères de raisonnement au travers des marqueurs des discours. Lorsque ceux-ci sont élaborés, ils se repèrent au travers de marqueurs d'articulations manifestant une pensée critique et dialogique à l'œuvre. Ces marqueurs complétés des extraits de corpus nous permettent d'attribuer une valeur au contenu du discours de l'élève dans les inscriptions des contenus de la résilience, construite selon un modèle de résilience culturelle.

8.1. Distinction sémantique

Afin de procéder à la différenciation lexicale des termes utilisés dans cette recherche, nous nous sommes référées à la thèse d'Emmanuèle Auriac-Peyronnet (1995), qui a procédé à cette analyse préalable, dont nous rendons compte. Cette distinction nous permet de partir sur les références communes à l'analyse sémantique des contenus des discours, et de permettre à notre grille d'être transférée et réutilisée ultérieurement dans la recherche.

8.1-1. Le marqueur

Ordinairement, le marqueur appartient à la langue parlée, dont la fonction dépend de la situation du dialogue. Ils servent de point d'orientation permettant la compréhension de la structure et le sens de l'énoncé (orientation interlocuteur), et permettant au locuteur

de se positionner par rapport à son message. La fonction du marqueur est interactionnelle et consiste à garantir l'efficacité des échanges conversationnels. D'un point de vue fonctionnel, le marqueur (Culioli, 1990) rend compte d'une articulation théorique entre langue et langage et fonctionne en effet comme la trace laissée dans la langue (Chomsky, 1970, 1971). Il sert d'indice (Benveniste, 1966) pour savoir comment s'organisent les discours. Le marqueur est repérable, selon Culioli (1985), lorsque dans un énoncé ou une suite textuelle, il s'opère des variations, des ruptures, des agencements, matérialisés par un changement dans la prosodie, un changement intentionnel, une particule, un morphème quelconque, traduisant que les marqueurs sont des représentants de représentations. Les marqueurs sont des instruments appartenant à un système formel mis au service de l'interprétation et jouent empiriquement le rôle d'un révélateur dans le travail de formalisation amenée à dégager des invariants sous-jacents à l'activité de langage, quelles que soient les langues que l'on considère. (Auriac-Peyronnet, 1995).

Le terme de marqueur implique que son fonctionnement s'appréhende à travers le rôle spécifique qu'il joue dans les enchaînements d'opérations où il est susceptible de s'inscrire. On postule que ce rôle est invariant. Les agencements de marqueurs qui matérialisent la production d'énoncés sont eux-mêmes la trace d'opérations. Ils permettent la matérialisation « *de phénomènes mentaux auxquels nous n'avons pas accès, et dont nous ne pouvons, que donner une représentation métalinguistique, c'est-à-dire abstraite* » (Culioli, 2002, p.27).

Le terme de marqueur associé à la conversation est nommé marqueur conversationnel. Ils rendent compte de l'ajustement intersubjectif et des marques de feed-back des discours (Laforest, 1992), à l'évaluation, à la réglementation des tours de parole. Ils sont de bons indicateurs des ressources cognitives en matière d'articulation des différents univers de discours alimentant une conversation, et caractérisent des opérations cognitives dont ils relèvent spécifiquement. Les marqueurs de structuration de la conversation (Auchlin, 1981) se regroupent dans une classe hétérogène qui comprend des marques dépourvues de leur contenu lexical (Gulich, 1970) comme « *alors, ben, bon, pis, quoi, oui* ». Ils opèrent au niveau de l'activité de l'énoncé et non des contenus.

L'analyse des marques de la conversation nous permet, au sein de notre grille, de justifier des intentionnalités des énoncés des élèves dans la structure des discours, donc dans les

liens établis. Ils ne jouent pas de rôle sur l'analyse des contenus à proprement parlé, comme analyse d'intentionnalité du choix des mots.

8.1-2. Le connecteur

De nature grammaticale variée (conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.), le connecteur argumentatif est un morphème qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique. Le connecteur argumentatif articule, contrairement à l'opérateur argumentatif, des actes de langage, c'est-à-dire des énoncés intervenant dans la réalisation des actes d'argumentation (Ducrot, 1980). Dans la littérature consacrée aux connecteurs, un grand nombre de termes a été utilisé pour décrire ces entités. La première personne ayant étudié en profondeur les connecteurs du français est Gulich (1970) qui parle de « *signaux d'articulation* ». Roulet & al. (1991), quant à eux, emploient le terme « marqueur de structure de la conversation ». Un connecteur est un terme permettant de relier deux ou plusieurs segments (phrase, énoncé, proposition...) d'un discours. Il est un mot de liaison ou d'articulation permettant de structurer logiquement ou chronologiquement le discours. De cette façon, un connecteur contribue à constituer des unités plus complexes à partir de ces unités simples que sont les segments en marquant des relations structurales et sémantiques entre les différentes entités du discours. Il est un joncteur (Ghiglione & Blanchet, 1991) qui assure une jonction entre deux bouts. Parmi les connecteurs, nous trouvons des mots comme « *finalement, enfin, en définitive, pour conclure, premièrement, enfin, etc.* ». En pragmatique, un connecteur est un relateur d'actes illocutoires. Ils sont interactifs en ce sens qu'ils marquent la relation entre un ou des constituants du discours et structure l'acte conversationnel et l'acte de l'intervention. Ces connecteurs en pragmatique du discours sont des traces discursives de phénomènes divers, réparties en trois classes, en fonction du type et du niveau d'articulation. Ainsi, nous trouvons les marqueurs métadiscursifs (Schegloff, 1980) qui sont les préliminaires vers la mise en route de l'échange véritable et qui s'étayent sur des manifestations d'égard propre à ménager l'autre quand à une action de menace relative de sa face. Appui du discours, ils permettent également de marquer des temps de pause, ou de réveiller l'attention de l'interlocuteur. Le connecteur renseigne, dans notre recherche, sur les modalités de mise en œuvre des discours collectifs pour jouer sur les énoncés inscrits dans les registres des valeurs et de la loi, ainsi que dans le contenu du sens.

8.1-3. L'indice

L'indice se définit en linguistique comme un signe qui permet de définir et de situer le locuteur dans sa production discursive. Il permet la production de « Je » dans le discours, à la différence de la trace, qui est ce qui reste (en psychologie) dans la mémoire. Il permet ainsi la reconstitution du souvenir, au travers de sa propre énonciation, consciente ou non. L'indice est le pointage dans le discours de ce qui constituera la trace du discours, puisque la trace englobe l'indice.

Lorsque l'indice se repère dans la subjectivité, il permet de rendre compte des émotions et du vocabulaire affectif pris dans le jeu des discussions. Des exemples d'indice sont ainsi repérables par les certitudes que le locuteur énonce (« *c'est sûr je* », « *certainement je* »), ou bien d'incertitudes (« *probable* », « *possible* », « *certainement je* », etc.).

L'indice est particulièrement important dans notre recherche pour comprendre la construction du sens individuel chez l'élève. Il permet de joindre les réversibilités des discours, des pensées, à celles énoncées antérieurement. Il permet la traçabilité des évolutions cognitives et métacognitives des adolescents sur la manière dont ils élaborent, au niveau de l'activité du raisonnement, la constitution du sens.

8.1-4. L'opérateur

Un opérateur, métaphoriquement, est associé au « *sujet parlant* », donc possède une visée constructive du discours qu'il veut exprimer. Pour exprimer cette visée, l'opérateur doit rencontrer la langue, déjà construite en lui, car elle lui fournit les outils qui apparaissent comme de véritables « opérateurs » linguistiques avec lesquels il peut opérer. Les opérateurs, qui sont des outils, sont également des unités grammaticales et lexicales qui conduisent à effectuer les opérations que le locuteur (ou sujet parlant) met en œuvre pour exprimer une pensée. Un opérateur sémantique est un relateur propositionnel. Il est important de souligner que l'opérateur porte toujours sur des constituants à l'intérieur d'un acte. L'opérateur argumentatif est un morphème qui, appliqué à un contenu, transforme les potentialités argumentatives de ce contenu (cf. Ducrot 1982). Un opérateur argumentatif limite les possibilités d'utilisation des énoncés qu'il modifie, à des fins argumentatives. Et comme leur portée est interne au contenu de l'énoncé, ils constituent donc une sous-classe des opérateurs sémantiques. L'opérateur est

un construit du linguiste dépendant d'un système de représentation reposant sur une loi de cohérence formelle, et qui doit résumer symboliquement un calcul (entre régularité vs instabilité) selon Culioli (1985).

8.2. Les marqueurs en analyse de corpus de DVP

8.2-1. Les marqueurs polylexicaux

Afin de disposer d'une grille scientifiquement construite, nous avons relié chaque analyse de procédure à des marqueurs lexicaux, issus des travaux de la linguistique française appliquée sur les marqueurs polylexicaux du discours. Issus des travaux des unités lexicales à valeur discursive de Siepmann (2007), les marqueurs ont pour fonction d'éclairer les marques des procédures ayant une fonction discursive et interpersonnelle entre les membres d'un groupe. Un marqueur assumant souvent plusieurs fonctions discursives, nous avons établi une liste non exhaustive des marqueurs les plus rencontrés dans les corpus de nos élèves. Ce classement donne un appui solide pour notre grille d'analyse sémantique comme reconnaissance, au sein des procédures de chaque contenu, de la manifestation de la pensée en œuvre dans des interlocutions philosophiques à visée résiliente. La grille détaillée des marqueurs utilisés dans notre analyse de corpus est présentée en annexe 6.2 de ce manuscrit. Parmi les indicateurs de contenu, nous citons en exemple les marqueurs hypothétiques traduisant l'émergence d'un questionnement sous forme d'hypothèse, exprimée à l'aide des articulations « *si...si..alors je pense que* ». La métacorrection permettant la mise en avant de l'expansion, de la réduction, de la correction et de la variation, se remarque au travers de l'autoréflexion traduite par l'emploi de « *que* », comme « *il me semble que, je suppose que, je ne suis plus convaincu que* ». Les marqueurs de digression qui permettent à l'élève de prendre de la distance avec le sujet, indiquent qu'un nouveau système s'emboîtant sur l'ancien émerge de la réflexion individuelle et se repère à l'aide d'indicateurs de refus, de changement de sujet, de rejet, matérialisé par les marqueurs de négation, d'articulation de causalité. Ces marqueurs traduisent les impasses ou les sorties du raisonnement de l'élève dans ses discours selon une analyse linguistique de contenus. Le choix des marqueurs et des mots important dans l'analyse des réponses ou des discours des adolescents, selon la formule de Gusdorf (1986), qui explique que le mot est, en déterminant l'objet qu'il dénomme en fonction de son environnement, un « *index de valeur* », puisque « *chaque mot est le mot*

de la situation, le mot qui résume l'état du monde en fonction de ma décision » (Gusdorf, 1986, p.12). Le choix du marqueur renseigne sur cette intentionnalité d'explication et de situation de sa pensée au monde.

8.2-2.L'échelle de valeurs

Afin de travailler sur les résultats et de les exposer schématiquement, nous avons catégorisé notre grille construite comme un outil d'intelligibilité apte à mettre en lumière les mécanismes de production d'interactions résilientes, selon les modes de rebond de la pensée en acte manifestée au travers d'indicateurs de contenus et de procédures lexicales. Le calcul de notre échelle de valeur s'effectue dans la grille présentée en annexe 6.1, selon une échelle à 4 points. Le plus petit résultat équivaut à 0 point et correspond au degré zéro de la résilience, repéré par l'absence totale de marqueurs du rebond du discours ou de la pensée, ou expose un discours dysfonctionnel, inadapté au cadre de la loi, du lien ou du sens. La seconde valeur de l'échelle matérialisée par 1 point est celle d'une pseudo-résilience, entendue comme le rappelle Serge Tisseron (2011), comme l'expression de l'élève d'un sentiment d'invulnérabilité ou de toute-puissance, facteur de protection oralisé dénué du sens de la réalité et de l'objectivité de l'énonciateur. La pseudo-résilience est comprise comme un non pensé des problématiques propres et d'une volonté à ne pas les penser, et s'enfermer dans des conduites dysfonctionnelles ou inadaptées. Le troisième résultat de 2 points correspond à une résilience partielle, entendue comme une résilience qui peut advenir, à condition qu'un autre impulse cette dynamique. La disposition à l'écoute et à l'ouverture de soi sont caractéristique de la résilience partielle et témoignent d'un enclenchement du processus, sous forme de questionnement de l'autre. La quatrième valeur de la grille est taxée de 3 points et définit une résilience implantée, comprise comme préalable en termes de psychodynamique, à savoir que des facteurs de protection présents permettent à l'adolescent de trouver des solutions positives à ses propres problématiques, au travers du questionnement de l'autre. La résilience implantée comporte l'incorporation partielle des facteurs de résilience (lien, sens et loi), selon un processus en construction. Enfin, la cinquième et dernière valeur est dotée de 4 points et atteste d'une résilience totale, donc incorporée et définie par l'élève au travers de son discours en congruence avec son comportement, comme garant d'un développement interne et externe harmonieux et positif. En parallèle, les contenus des discours exposant des marqueurs de honte possèdent une échelle de calcul à la

dénomination inversée, allant de 4 point pour les marqueurs de honte totale vers 0 pour une honte absente. Ces échelles de valeur sont exposées dans le tableau ci-dessous.

| LIEN-SENS-LOI (indicateur +) | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Dénomination | Résilience zéro | Pseudo résilience | Résilience partielle | Résilience implantée | Résilience totale |
| Acronyme de la grille | R0 | PR | RP | RI | RT |
| Score | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| HONTE (indicateur -) | | | | | |
| Dénomination | Honte totale | Honte implantée | Honte partielle | Pseudo honte | Honte zéro |
| Score | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Tableau n°8 : extrait de calcul de l'échelle de la grille de contenus de la résilience

8.3. Mode de calcul de la grille

Les interactions de chaque élève sont reportées dans le contenu sémantique adéquat dans le contexte d'émergence du propos, au travers de la procédure qui le caractérise (exemple : pour une interaction dans le contenu de la loi, celle-ci s'inscrit dans une procédure de valeur, repérée par l'analyste comme « *réfléchie* » au travers du marqueur de causalité « *mais* » qu'elle contient). Ensuite, le nombre d'interactions dans le contenu implanté est chiffré et évalué sur un score total de 100% attendu en résilience totale (ce qui correspondrait au fait que l'élève soit résilient). Une valeur de reconnaissance est ensuite accordée à l'interaction de l'élève, selon le degré de résilience qu'elle contient (1 point si le contenu sémantique traduit une pseudo-résilience ou 4 points si elle est porteuse de sens et expose une résilience implantée ou en cours d'implantation). Le calcul total des scores des valeurs est ensuite rapporté au score total attendu d'une résilience totale, pour définir où l'élève se situe dans la construction de ses interactions résilientes, sur l'ensemble des corpus. Cette méthode permet d'évaluer les valeurs des mouvements de pensée et fournit des repères sur la construction de la pensée qui rebondit et sort de l'état d'hébétement. En ce sens, elle renseigne sur les méthodes et les résultats de la construction d'une pensée en action au travers d'un protocole de DVP porteur de mécanismes de production d'interactions résilientes.

8.4. La présentation schématique

Afin de se représenter la progression des discours et des interactions résilientes dans les productions orales des élèves, nous avons matérialisé les résultats dans une présentation géométrique pyramidale. Nous avons pensé la création de cette schématisation visuelle afin de permettre une lisibilité facile de la construction de la résilience culturelle. La base de ce triangle est matérialisée par trois points qui sont la loi, le lien et le sens, selon les trois facteurs du processus de résilience. Sous l'impulsion du protocole didactique, cette pyramide progresse selon trois niveaux qui conduisent, au travers des interlocutions résilientes et de leur gradation, vers le cheminement de la mise en œuvre d'un processus qui permette au sujet de construire sa propre résilience. Le schéma est présenté dans un premier temps pour comprendre comment se construit la personnalité au travers du processus de résilience culturelle en pédagogie selon des critères repérables dans l'analyse du discours. La figure est extraite du logiciel de mathématiques Géogébra avec lequel nous avons construit nos présentations schématiques. La prévisualisation est présentée ci-dessous :

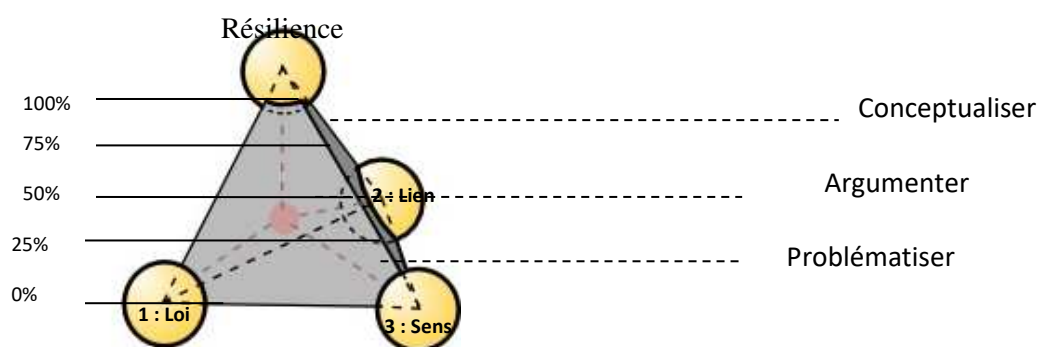


Figure n°11 : Figure schématique de l'évaluation de la résilience réalisée sur géogébra

Le sommet de cette pyramide représente la construction de la personnalité résiliente au sortir de l'adolescence, selon une double analyse des enjeux de la construction identitaire (être soi au travers de), au travers de la construction de l'identification (être comme), donc de la construction structurelle et fonctionnelle des élèves, avec pour objectif de passer du structuralisme au fonctionnalisme.

Les trois pôles de la base de la pyramide définissent chacun un espace triangulaire gradué en 5 niveaux, exprimant chacun un niveau de progression et d'identification du degré de résilience acquis. Le niveau 0 est représenté sur la base de la pyramide (bas niveau) et est

taxé d'une échelle comprise entre 0 et 25% de résilience construite, toutes catégories confondues. Le moyen niveau est doté d'un score compris entre 25% et 50%. Le niveau intermédiaire correspond à un score compris entre 50% et 75%, et le haut niveau comporte les résultats compris entre 75% et 100% de résilience, qui correspond à une résilience totale implantée. La construction des interactions résilientes et leur progression vers le sommet de haut niveau dans la pyramide sont en lien avec la capacité de l'élève à progresser dans les discours, depuis la simple validation ou la réfutation des propos de l'enseignant vers le questionnement pour arriver, après argumentation de ses propos et réversibilité de ses opinions, vers la conceptualisation. En cela, il est possible de déceler le lien entre la matrice philosophique de Michel Tozzi et la progression des interactions résilientes dans les discours des adolescents. Cet aspect sera discuté en dernier point de notre recherche, après exploitation des résultats au travers de la grille de contenus. En définissant les rythmes des enchaînements d'interlocutions, il est possible de matérialiser l'évolution du processus de résilience visuellement, pour lire la construction et le changement de la personnalité critique, métacritique, mais non dogmatique, au travers des critères et des indicateurs de discussions.

8.5. Lecture schématique des résultats

Les trois contenus de la construction de la résilience culturelle, matérialisés par les contenus du lien, du sens et de la loi, sont présents sur les trois angles de la base du tétraèdre. La progression de la construction des contenus s'effectue au travers du score total de l'évaluation des interlocutions des élèves, additionnées selon leur niveau sur l'échelle de la grille d'analyse sémantique, traduisant l'implémentation du processus de résilience. Ces résultats sont visualisables et représentés sur les trois faces de la figure géométrique, prise individuellement par sujet d'échantillon. Nous choisissons d'isoler le quatrième contenu sémantique de notre recherche, qui est celui de la honte, visualisable en facteur inversé en reflet de la construction sur la pyramide. Ce facteur empêche, freine, voire invalide la construction du processus de résilience chez un sujet. La schématisation visuelle du contenu de la honte permet, de manière globalisée, de se saisir du profil de l'élève et de constater comment ce vecteur de dysfonctionnement à l'adolescence se manifeste dans les contenus des discours des élèves. Afin de faciliter la lecture, nous avons choisi de présenter ce contenu sous forme de facteur inversé dans la pyramide dans une logique de décroissance. La représentation schématique par élève se présente alors

sous la forme d'un tétraèdre en 3 dimensions, créé à l'aide du logiciel GEOGEBRA, (logiciel libre de droits, disponible sur Internet). Une prévisualisation est proposée ci-dessous :

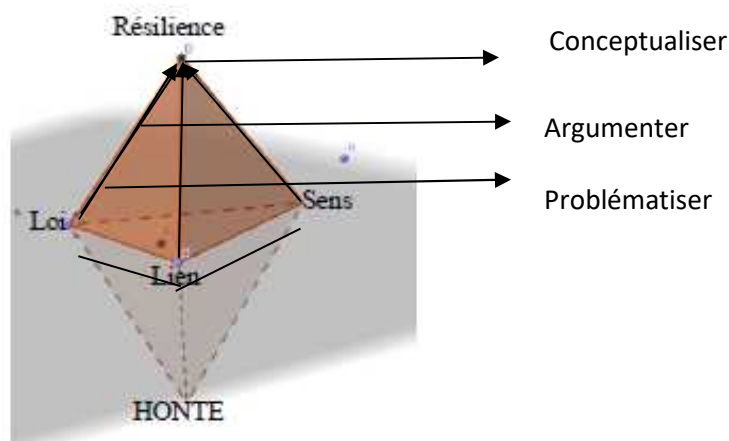


Figure n°12 : lecture 3D de la construction de la résilience par élève.

La lecture des résultats par élève sera présentée en dernière partie des résultats de ce manuscrit (résultats n°6). Au total, sept lectures schématiques sont proposées et analysées dans une perspective d'analyse de construction du discours résilient. Ces données permettent une stabilisation des résultats et une mise en confrontation des profils des élèves, ainsi qu'une exploitation des progressions sur un suivi de cohorte et d'une étude suivie de sept adolescents.

8.6. Conclusion

La construction de la grille d'analyse des contenus des interactions des élèves nous permet de procéder aux traitements de ceux-ci, dans une démarche en deux temps. Préalablement à l'analyse des contenus, il convient d'en comprendre leur émergence au travers de la mise en œuvre des dialogues de groupe, permettant de construire des interlocutions résilientes, donc inscrites dans les facteurs de la résilience culturelle. Pour cela, nous avons eu recours à l'analyse interlocutoire, à même d'exposer comment et sous quels effets d'enchaînements philosophiques les discours des élèves prennent forme et s'inscrivent dans des contenus en fonction de l'orientation donnée par l'enseignant.

Point synthèse du chapitre n°4 :

La construction des outils méthodologiques permettant de valider l'efficacité du protocole global de la recherche nous permet de procéder à la rédaction des résultats selon quatre grands chapitres, chronologiquement situés, permettant de détailler et de valider ou d'invalider chaque outil élaboré pour construire des parcours de résilience culturellement assistée en lycée professionnel.

Après avoir procédé au diagnostic ciblé des adolescents, selon une analyse fonctionnelle étayée par l'inventaire des facteurs de résilience présents chez les élèves, complétée d'une analyse structurelle à l'aide de vignettes détaillées, il est possible de procéder à la création d'un support conte, porteur des manques, des questions, des impensés ou des non pensés des adolescents. Le recours au conte et

CHAPITRE V : RÉSULTATS

Introduction à la lecture des résultats

Les résultats généraux de la thèse se présentent dans l'ordre d'étude des différents outils méthodologiques employés pour réaliser cette recherche globale. Ainsi, nous présentons les résultats des vignettes complétés de ceux du test de l'IFR 40, afin de confirmer les besoins des élèves en termes de psychodynamique, c'est-à-dire de reconnaissance de leurs principaux besoins de facteurs de protection, contrebalançant leurs facteurs de risque. Puis, nous présentons les résultats du conte et de son efficacité dans le souvenir des élèves. Afin de mettre en relation les traces de celui-ci et les évolutions des discussions philosophiques, nous procédons à l'analyse interlocutoire, qui permet de déterminer l'impact du travail de l'enseignant dans l'enclenchement et le travail conversationnel et discursif autour de la résilience. Enfin, nous procédons à l'analyse des contenus des discussions, afin de déterminer comment ce travail philosophique permet de jouer avec les contenus de la loi, du sens et du lien, donc de la résilience culturelle. Ces interactions, en pédagogie, selon une analyse sémantique de contenus, portent des analyses issues de divers champs disciplinaires (sciences cognitives, neurosciences, psychologie) qu'il serait possible d'interroger en complément

de notre recherche afin de comprendre les mécanismes de la construction du sens au travers des DVP.

Ce rappel de la lecture des résultats nous permet de recadrer notre objectif principal, qui est celui d'étudier, au travers d'une étude de sept adolescents de lycée professionnel, si l'appareillage de la DVP selon la méthode Lipman, pratiquée en communauté de recherche conformément à la méthode de Sasseville et Gagnon, dans une inspiration lévinienne, c'est-à-dire jouant autant sur la structure que sur le fonctionnement du sujet adolescent, permet de travailler sur les pensées dysfonctionnelles ou inadaptées pour en construire culturellement et collectivement de nouvelles, sanogènes et porteuses de sens pour le sujet se les appropriant au travers de l'universalisme et des mécanismes du raisonnement. Il s'agit donc de considérer, au-delà de la visée technique de l'éducation, comment celle-ci s'affranchit des protocoles matriciels programmés des apprentissages pour resserrer l'éducation sur le sujet humain, dans sa singularité, et le conduire vers le commun et son insertion, au travers des trois grands facteurs d'une culture en action, qui sont la création de liens entre ses membres, l'adaptation des hommes aux règles des lois symboliques et fondamentales qui régissent la vie humaine, et à la création du sens au travers des liens et des lois pour une appropriation individuelle émancipant le sujet des chaînes de l'anomie et des non pensés, et permettre le rebond résilient, en se détachant des emprises de la honte.

1. RÉSULTATS N° 1 : VIGNETTES ÉLÈVES

1.1. Lecture des résultats

Les vignettes sont présentées de manière détaillée en annexe 1 de ce manuscrit de recherche. Nous précisons que nous tenons les informations permettant l'établissement du portrait des élèves de différentes sources : d'une part, de la consultation des livrets scolaires des élèves (résultats, appréciations) et d'autre part, des familles elles-mêmes lors de la réunion parents-enseignants du début d'année. Ces informations sont complétées par les apports des élèves eux-mêmes, notamment pour Marc, Dylan et Bastien, dont nous ne rencontrerons aucun représentant légal. Nous avons ensuite dressé les vignettes selon quatre grandes lignes directrices : la présentation de l'élève, son passé scolaire, ses données personnelles et sa scolarité. Ces catégories nous ont permis d'établir un portrait fonctionnel en lien avec certains traits marquants issus du monde privé, qui renseignent sur les facteurs de risque présents chez chaque adolescent. Si le détail des vignettes porte des réponses, nous avons choisi de recenser les facteurs de risque communs à l'ensemble de la classe, afin de dresser l'inventaire des besoins en termes de

facteurs de protection. Nous précisons que nous nous servirons de ces facteurs afin de rédiger les chapitres du conte. Les profils sont détaillés dans le tableau récapitulatif ci-contre. Il permet de visualiser les leviers et les freins des sujets, au cours de leur parcours scolaire et social antérieur.

Concernant les familles, nous informons que cinq élèves sont issus de familles monoparentales ou recomposées (seuls Dylan et Alan sont en foyer nucléaire stabilisé). Louis est en famille d'accueil. Tous les adolescents expriment des problématiques en lien avec des événements familiaux complexes, depuis les problèmes d'abandon, de séparation ou de mésentente familiale. Malgré une incorporation normalisée des pratiques familiales, il s'avère que tous portent la difficulté des relations familiales, au travers d'un champ contradictoire présent dans les discours. Les familles que nous rencontrons évoquent ces difficultés comme réciproques, depuis leurs problèmes propres vers leurs conséquences sur le comportement et la scolarité de leurs enfants. La recomposition des familles, la monoparentalité, la compétence parentale sont ainsi des thèmes porteurs de questions pour nos élèves.

1.2. Tableau récapitulatif

La lecture des résultats des vignettes est matérialisée dans le tableau ci-dessous. Il présente le parcours scolaire antérieur des élèves, leur parcours social et familial, un aperçu de leurs difficultés de type psychosocial recensé et enfin, leur profil cognitif face aux apprentissages.

| | se xe | Année de naissance | Respon sable légal 1 | Respon sable légal 2 | Scolari té collège | Parcours social | Parcours psycho -social | Parcours cognitif |
|-------|----------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|--|---|---|
| Léa | F | 1994 | mère | / | SEGPA | Famille monoparentale Absence de référent paternel éprouvé Difficultés socio-économiques | Prise en charge médicalisée Porte des troubles de l'apprentissage Suivi psychologique Troubles du comportement | Entrée tardive dans la lecture et l'écriture Difficultés de concentration et cognitives Troubles de l'apprentissage |
| Dylan | G | 1995 | mère | père | 3 ^e Pré-Pro | Violence et justice familial stabilisé | Éducateur Suivi Foyer addictions | Scolarité classique Échec scolaire en parcours classique, mais résultats honorables |

| | | | | | | | | |
|----------------|---|------|-------------------|------|-------------------------------|--|---|---|
| Alan | G | 1993 | Père | mère | EREA Préappren- tissage | Accidentologie Famille nucléaire stable | Troubles du comportement Troubles des apprentissages Perturbation émotionnelle forte | Échec scolaire – troubles des apprentissages et de la concentration – absence de sens et échec préapprentissage |
| Louis | G | 1994 | Tutrice Région | mère | SEGPA | Famille déplacée Orphelin de père Famille d'accueil | Troubles du comportement et de l'attention Violence et isolement | Échec scolaire – trouble des apprentissages et de l'attention |
| Bastien | G | 1994 | mère | / | SEGPA | Difficultés familiales Complexité socio économique antérieure | Réclusion familiale et extra familiale Isolement | Échec scolaire – trouble des apprentissages Absence de sens et de projection |
| Jean | G | 1994 | mère | père | SEGPA | Famille décomposée | Troubles du comportement Passage à l'acte violent | Échec scolaire. Trouble de l'attention et des apprentissages |
| Marc | G | 1994 | mère | / | SEGPA | Difficultés socio économiques Problématiques familiales | Isolement | Trouble des apprentissages Absence de sens et de compréhension Passivité |

Tableau n°9 : lecture synthétisée des vignettes élèves

1.3. Lecture des vignettes

1.3-1. Passé scolaire

Le passé scolaire des sept élèves de notre recherche porte la caractéristique commune d'un échec lourd et stigmatisant, au travers des appréciations portées et des difficultés réelles, vécues par ces adolescents. Depuis les troubles cognitifs, psychocognitifs et fonctionnels, la totalité des adolescents porte le constat de l'absence de sens de leur présence antérieure et actuelle à l'école. Au-delà du sentiment d'échec, nous retrouvons également celui de la honte, lorsqu'ils expriment leur non-obtention du diplôme du brevet, mis à part pour deux d'entre eux qui ont obtenu un CFG (Certificat Formation Général) et d'autres un DNB (Diplôme National Brevet), qu'ils exposent comme signe de supériorité auprès de leurs camarades. Cette forme de manifestation de la différence entre élèves complexifie leur rapport au groupe, au travers de la marque de la hiérarchisation des savoirs et des cognitions. Nous repérons, au sein des vignettes, une absence de sens, des savoirs et des apprentissages, voire également de la nécessité

d'obtenir un diplôme à la fin de leur formation. Ces thèmes de la scolarité, du sens, de la formation, seront également présents dans notre conte au travers de scènes mettant les héros-adolescents en contexte scolaire de travail de sens.

1.3-2. Scolarité actuelle

La scolarité actuelle des élèves est étudiée au travers de leurs résultats, de leur motivation et de l'investissement qu'ils portent à la formation professionnelle. La majorité d'entre eux est placée dans cette formation par défaut, faute d'une orientation choisie ou obtenue en fin de troisième, ou suite à un placement choisi par la famille ou le service d'orientation du collège. Seul Louis porte les arguments de son choix et de sa présence en CAP, malgré une absence d'enthousiasme. Nous précisons que si les cours d'enseignement professionnel sont porteurs d'activités évaluables au travers de gestes et de compétences techniques, il ressort que les difficultés liées à l'enseignement de la technologie rejoignent les constats dressés par l'enseignement général : faibles résultats aux évaluations, absence de sens, absence de motivation, absentéisme fort dans certaines disciplines. Nous recensons ces problématiques comme invalidantes dans la formation professionnelle, puisque dénuées de projection dans leur avenir. En effet, excepté Louis, la totalité des adolescents ne souhaite pas exercer dans les métiers du bâtiment et ne continue pas en baccalauréat professionnel, à l'issue d'une classe de CAP. La problématique ici soulevée est celle de la projection dans la vie d'adulte, de la valeur intégrative du diplôme dans l'emploi et de la nécessité de son obtention.

1.3-3. Comportement des élèves

Le comportement des élèves de la classe présente des caractéristiques très diverses, difficilement généralisables au travers de leurs histoires personnelles fournissant des explications individualisées. Cependant, des traits caractéristiques peuvent être dégagés : mauvaise maîtrise (voire absence de maîtrise) de la langue française, langage désorganisé, voire injurieux, incivilités, violence verbale, physique et/ou morale banalisée, passage à l'acte lors de pulsions, absentéisme, fuite et éviction des cours. Ces caractéristiques s'observent à des degrés différents de manifestation, mais se jouent par jeux d'entraînement dans des spirales discursives ou comportementales conduisant au passage à l'acte. L'absence de maîtrise des rapports sociaux et l'absence de démocratie dans leurs échanges, conjugués aux facteurs d'isolement affectif, permettent de décrire

les élèves de notre recherche comme porteurs de problématiques fonctionnelles invalidant l'accès au « métier d'homme », compris comme un homme cognitif capable de maîtrise et de fonctionnement efficient dans des groupes humains. S'ajoutent à cela des problématiques fonctionnelles de type biologique, comprises comme des facteurs invalidant l'accès à l'estime de soi.

Le détail de ces vignettes nous conduit à rejoindre les analyses sur de nombreuses études qui ont démontré, depuis les débuts de la psychopathologie développementale, que « *les enfants vivant dans des environnements difficiles présentent un risque accru de manifester des troubles affectifs et comportementaux* » (Bouteyre, 2008, p.3). Les conclusions actuelles nous instruisent des difficultés à penser et à élaborer mentalement des situations scolaires positives pour les élèves. L'étude des vignettes nous renseigne sur les raisons de cette absence de projection : problématiques familiales invalidantes, transposées depuis de nombreuses années à l'école qui les a reproduites, enfermement dans la spirale de l'échec, développement d'un pessimisme, absence de sens, absence de liens forts avec des personnes dans l'établissement, absence de loi ou négation de celle-ci au travers de comportements inadaptés, dans lesquels la sanction ou la menace d'exclusion ne prennent pas sens. C'est pourquoi ces thèmes constituent l'enjeu majeur du conte et des discussions philosophiques, à savoir les moyens de créer du sens.

1.3-4. Synthèse des profils

La synthèse des profils des élèves est matérialisée dans cette figure, permettant la visualisation des facteurs positifs et des facteurs négatifs présents chez les élèves, à la lecture des profils et des données des familles. Il récapitule les principaux risques communs aux élèves de l'étude, afin d'en extraire les besoins en termes de facteurs de protection à apporter, eu égard de leur histoire personnelle.

| | |
|---|---|
| <p>facteurs de protection :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présence en milieu scolaire - amitiés extérieures à l'école - présence familiale | <p>facteurs de risque :</p> <ul style="list-style-type: none"> - stade de l'adolescence - problèmes de troubles des apprentissages et du comportement - estime de soi faible - absence de ressources extra familiales - absence de soutien scolaire - absence d'outils de construction du sens - difficultés à construire des liens en groupe - absence de respect de la loi |
|---|---|

Figure n°13 : facteurs de risque et de protection chez les sujets de notre étude

Le tableau récapitulatif des vignettes des élèves permet de classer les problématiques collectives structurelles des adolescents du suivi, afin de les lier à leurs conséquences fonctionnelles, ciblées autour des manques, recensés en qualité de facteurs de risque en termes de psychodynamique des sujets. Le second temps de la recherche du profil des élèves se situe dans le repérage précis des facteurs de risque et de protection pris individuellement, afin de dresser l'inventaire des carences et des besoins des sujets de l'étude, dans une perspective psychodynamique, c'est-à-dire qui permette de rétablir l'équilibre chez les sujets, et les confronter à l'apprentissage de la pensée critique.

1.4. Conclusion des données extraites des vignettes

L'étude des vignettes des élèves de notre recherche nous instruit précisément des problématiques des sept adolescents de notre recherche : problématique familiale, absence de liens forts, isolement sensoriel, culturel et affectif, absence de sens, de projection positive dans l'avenir. Ces données sont indispensables à l'établissement des facteurs de risque, présents chez les adolescents. L'étude psychodynamique de la résilience nous instruit qu'il est possible de désactiver les facteurs de risque en les comblant par des facteurs de protection. Si les facteurs de risque fonctionnels ne sont pas modifiables au travers d'une pratique pédagogique, les facteurs de protection qu'il est

possible d'apporter aux adolescents se situent au niveau de facteurs individuels, destinés à jouer avec l'image de soi et le sentiment de compétence perçu en développant des capacités à penser et à traiter différemment les informations et stimuli qu'ils perçoivent et reçoivent de leur environnement. Cette étude nous permet de construire les histoires de notre conte au travers du fil directeur de la résilience, comprise comme une résilience culturelle, puisque destinée à créer des liens sociétaux qui combleront la défaillance des liens familiaux, affectifs et/ou émotionnels délétères, à incorporer la loi qui fait défaut au travers de la construction du sens collectivement cherché dans les questions existentielles. Cette recherche est ainsi mise en corrélation avec les résultats de l'IFR 40.

2. RÉSULTATS N° 2 : IFR 40

Les résultats détaillés par élève sont présentés en annexe n°2.3 de ce manuscrit. La synthèse des facteurs de protection et de risque de chaque élève est décrite dans ce tableau récapitulatif, qui permet de visualiser rapidement les principaux facteurs de risque et de protection de chaque sujet de notre recherche. Ces résultats sont à rapporter avec l'analyse des vignettes individuelles (renvoi aux résultats n°1) et permettent de compléter l'analyse des problématiques des élèves en termes de psychodynamique, c'est-à-dire des facteurs validants ou invalidants leur développement et leur insertion culturelle et sociale. Les trois catégories de facteurs de protection (personnels, familiaux et extrafamiliaux)

sont étudiées au regard de l'analyse extérieure du pédagogique et de l'entretien avec les familles. Les problématiques générales sont traitées selon des orientations exprimées conjointement par les acteurs du diagnostic et du test. Les résultats individuels de chaque élève sont notés sur un score total de 56 points pour les facteurs de protection personnels et familiaux et de 48 points pour les facteurs de protection extrafamiliaux. Les résultats en dessous de la moyenne sont matérialisés en couleur rouge dans le tableau récapitulatif des scores de chaque sujet. Quand ces résultats arrivent proches de la moyenne, ils sont matérialisés en couleur verte. (cf. tableau ci-dessous).

L'objectif du repérage des principaux facteurs de risque permet de mettre en relief les catégories déficientes chez les élèves afin d'en comprendre finement les défaillances. Par exemple, si les élèves déclarent tous recevoir de l'aide d'amis, tous estiment que ce tissu amical ne protège, ni ne soutient, en cas de problème, donc n'apporte pas de questionnements à leurs problématiques personnelles qui leur permettraient de créer le sens et de se dégager de ces problèmes. Le facteur de protection « *présence d'un ami* » ne garantit donc pas le sens de cette amitié ni le lien qui lui est associé. C'est pourquoi seule une analyse approfondie (structurelle et fonctionnelle) permet de dresser les caractéristiques des adolescents, afin de cibler leurs manques et leurs questionnements, et de prévoir les thématiques sur lesquelles peuvent reposer les discussions philosophiques à visée résiliente au travers de situations, de médiations, de réflexions communes à l'humanité. Les résultats de l'IFR sont synthétisés dans ce tableau :

| | Facteurs de protection personnels | Facteurs de protection familiaux- | Facteurs de protection extra familiaux- | Facteurs ++ | Facteurs - - |
|-------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|
| | 14 items – | 14 items | 12 items - | | |
| Léa | 30 | 41 | 35 | estime de Soi en construction Soutien parental satisfaisant (maternel) Présence d'un tissu de soutien extrascolaire | Confiance en soi Image de soi sens |
| Dylan | 23 | 32 | 29 | Inclusion familiale | Estime de soi peu développée Amitiés non présentes |

| | | | | | au lycée |
|---------|-----------|-----------|-----------|--|---|
| Alan | 11 | 14 | 1 | Présence familiale Aide extérieure | Estime de soi Image de soi Relations familiales Absence d'amitiés Isolement anomie |
| Louis | 38 | 41 | 27 | Sens de son histoire Soutien familial et parental Bonne estime de soi | Relations amicales difficiles au lycée |
| Bastien | 30 | 28 | 25 | estime de soi présente, mais peu développée | Amitiés peu soutenantes et présentes au lycée Absence de soutien parental |
| Jean | 33 | 39 | 29 | Estime de Soi en cours de développement Soutien parental | Peu de réseaux de soutien |
| Marc | 36 | 41 | 28 | Bonne estime de soi Présence de facteurs de protection familiaux | Peu de réseau de soutien Absence de sens |

Tableau n° 10 : synthèse de l'IFR et des vignettes des élèves.

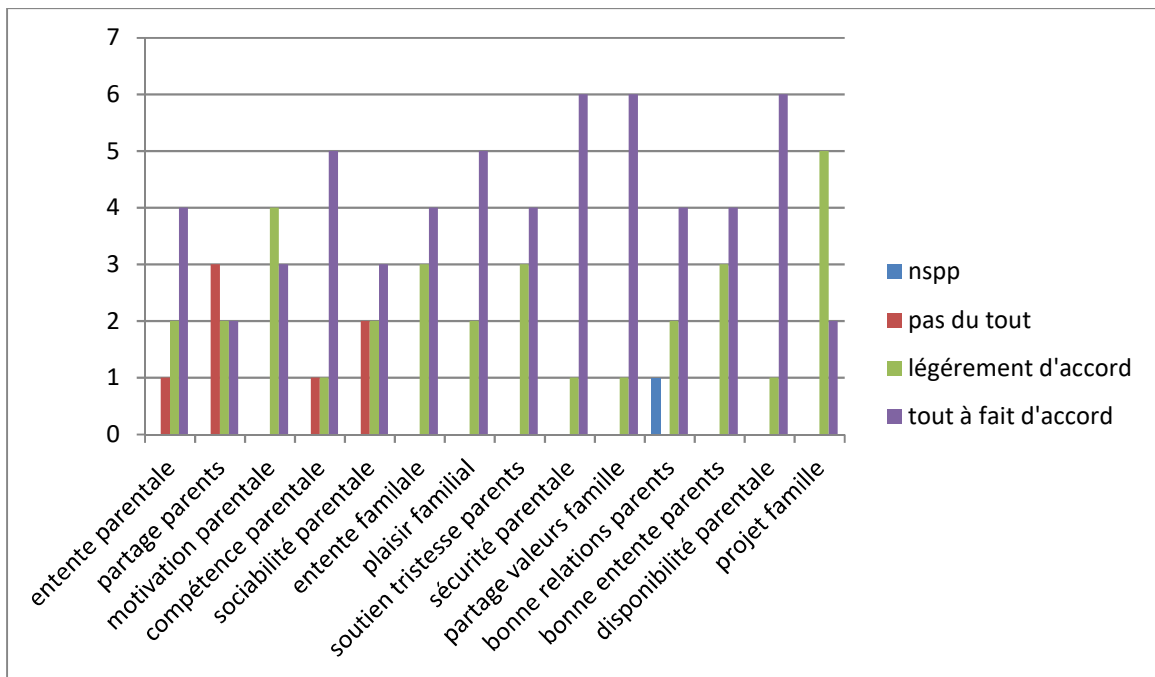
2.1. Lecture des résultats

Nous avons choisi de présenter les résultats généraux de l'IFR 40, afin de cibler les principaux facteurs de risque et de protection communs à l'ensemble de la classe. Les facteurs de risque ainsi recensés serviront de support d'adaptation à l'écriture du conte, comme points critiques à discuter avec les élèves au travers des aventures des héros, comme facteurs de contingence dans la vie humaine, susceptibles d'être dépassés par des solutions comportant des facteurs de protection. Nous présentons les résultats au regard du calcul de l'échelle de valeur des facteurs de protection, considérés comme implantés et performants. Les résultats détaillés exposent les calculs et les valeurs des facteurs de résilience individuelle de chaque adolescent. Au travers du calcul de chaque item, nous avons analysé quantitativement le pourcentage de résilience dans le contenu de chaque

sujet, puis nous avons traité qualitativement les réponses, afin de compléter la compréhension des facteurs de risque et des facteurs de protection personnels, familiaux et extrafamiliaux de chaque adolescent. Nous présentons ici la synthèse des résultats de chaque participant, matérialisée au travers du groupe-classe, selon un traitement de l’item au sein de son contenu. Les résultats sont représentés par des diagrammes à bâtons et offrent une lecture simplifiée des résultats individuels. Le tableau n°1 recense les facteurs de protection familiaux, le tableau n°2 les facteurs de protection extrafamiliaux et le tableau n°3 les facteurs de protection personnels des élèves du groupe-classe de l’étude.

2.2. Résultats sur facteurs familiaux

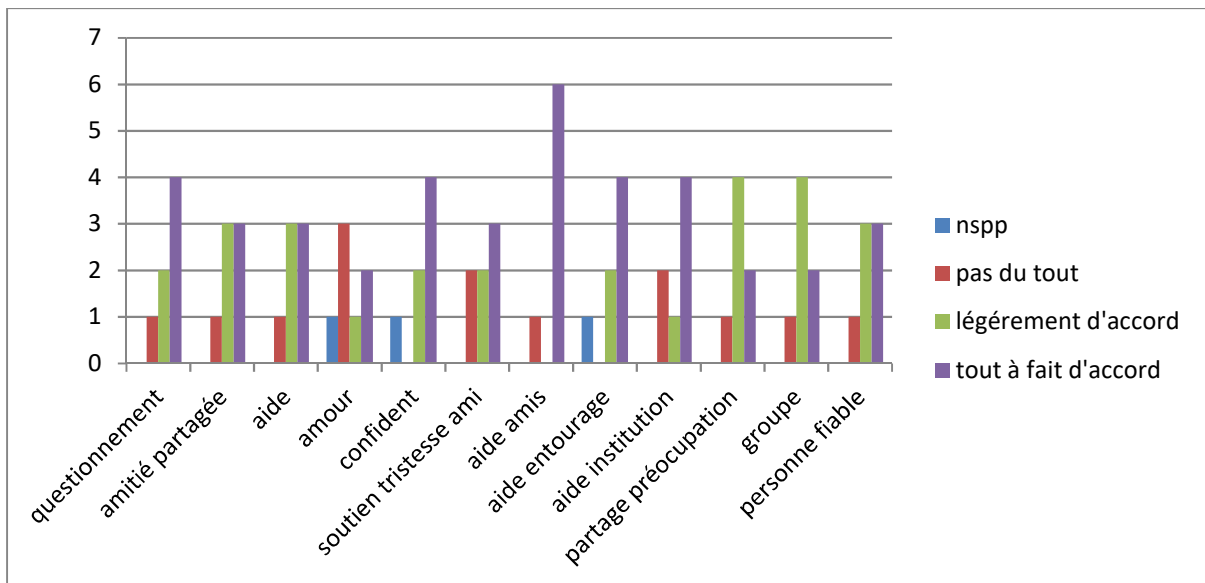
La majorité des élèves reconnaît posséder une bonne entente parentale dans leur famille, y partager des valeurs communes et prendre du plaisir au sein de celle-ci. De même, ils accordent à leurs parents de bonnes compétences parentales et éducatives. Bien qu’ils ne partagent pas de projet commun avec leur famille, ils éprouvent du plaisir à les retrouver et se sentent en sécurité à leur contact. Cependant, une partie des lycéens estime que l’entente avec leur famille est légèrement bonne et que la socialisation des parents n’est pas établie. Issus de milieux défavorisés, les élèves témoignent que leurs familles sont isolées et qu’elles ne possèdent pas de relations extra-familiales ou familiales entretenues. La grande majorité des élèves expose que leurs familles ne les encouragent pas à développer de l’ambition et ne les motivent pas pour développer des projets de vie personnels, scolaires ou professionnels. Si leurs parents leur sont disponibles, ils s’avèrent que tous ne prennent pas en charge leurs émotions ou leur tristesse en cas de souci. Dans l’analyse individuelle, il ressort que les élèves se sentent incompris et isolés dans leur structure familiale, au travers d’un défaut de communication.



Graphique n°11 : résultats IFR facteurs de protection familiaux

2.3. Résultats sur facteurs extrafamiliaux

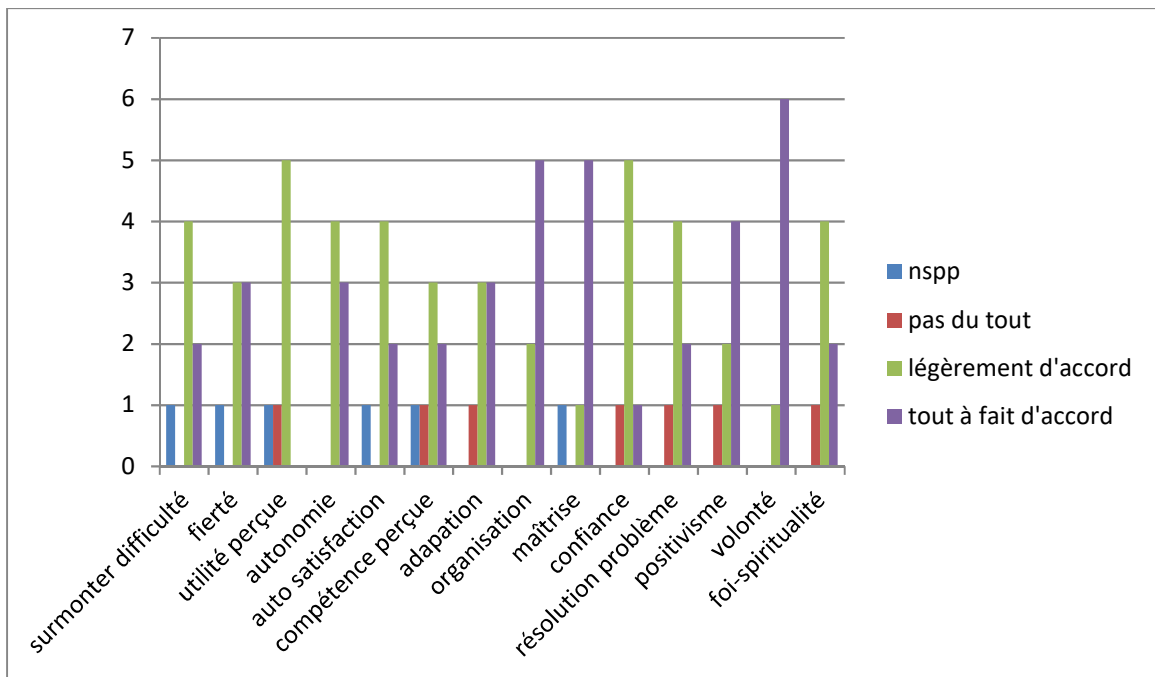
La lecture de l’histogramme renseigne quant aux facteurs de protection extrafamiliaux, qui semblent principalement axés autour de l’amitié et de l’entourage direct des adolescents. Ceux-ci prétendent, dans la grande majorité, posséder, proche d’eux, des personnes de confiance envers lesquelles il leur est possible d’exprimer leurs émotions et leurs préoccupations. Cependant, certains expriment ne pas avoir d’amis qui possèdent les mêmes problèmes qu’eux, pour accueillir leur tristesse en cas de souci. De même, ils ne possèdent pas de relation amoureuse ou sentimentale qui puisse être facteur de protection et les soutenir. Ils relatent ne pas trouver d’aide dans les institutions, ni extérieures, ni internes à l’école. Ils estiment ne pas avoir le sentiment d’appartenir à un groupe d’amis étayant, y compris dans leur classe, et ne partager avec personne leurs préoccupations.



Graphique n°12 : résultats IFR facteurs de protection extrafamiliaux

2.4. Résultats des facteurs individuels

Dans la grande majorité, les élèves considèrent ne pas être compétents pour surmonter seuls leurs propres difficultés. De même, ils ne possèdent pas un sentiment de fierté incorporée en rapport avec leur personnalité, et ne se sentent guère utiles ni satisfaits de leurs actions ou de leur existence (variable « *modérément d'accord* » retenue à 57%). Seuls 42% des élèves se considèrent autonomes et autant se sentent adaptés dans la société. Dans les mêmes proportions, ils ne se considèrent pas comme porteurs d'un potentiel d'organisation et de maîtrise de leur vie. Ils ne s'accordent pas de sentiment de confiance dans leurs capacités, et seulement 28% estiment être en mesure de résoudre leurs propres problèmes. Cependant, 57% d'entre eux tentent de faire preuve de positivité sur leur avenir, déclarant majoritairement éprouver une volonté à rendre leur avenir meilleur. Ils sont ainsi 70% à reconnaître avoir une vie intérieure de type spirituel qui leur permet de croire en cet avenir. La lecture des résultats nous informe que la grande majorité des élèves ne dispose que de peu de facteurs de protections individuels qui leur permettent de se projeter dans l'avenir et de dépasser un état actuel qui pose problème. Il ressort un manque d'estime d'eux-mêmes, qui ne se réduit pas avec la projection dans une carrière ou une vie d'adulte réussie. Le poids de l'échec et ses stigmates lors de l'adolescence pèsent comme un facteur empêchant toute projection, y compris positive, dans leur avenir.



Graphique n°13 : résultats IFR facteurs de protection personnels

2.5. Synthèse des résultats

La synthèse des résultats de l'IFR se complète à celle des vignettes extraites de l'analyse qualitative des sujets de notre étude. Les cibles-élèves sont alors comprises comme porteuses d'appuis sur lesquels il est possible de faire reposer du désir de savoir, au travers des manques à combler, par l'activité narratologique de groupe et la médiation isolée d'un conte porteur. La représentation humaine lisible que nous dressons est celle de la couverture pédagogique et éducative des élèves, sur laquelle il est possible de s'appuyer pour développer le potentiel résilient. La synthèse proposée reprend les besoins à couvrir au travers de l'analyse des vignettes et de l'IFR, et fait apparaître les besoins éducatifs prioritaires pour parvenir à la *praxis* de discussions avec des élèves réfractaires aux apprentissages, donc de mettre en œuvre des thèmes de discussions communs aux élèves et qui répondent à leurs besoins individuels.

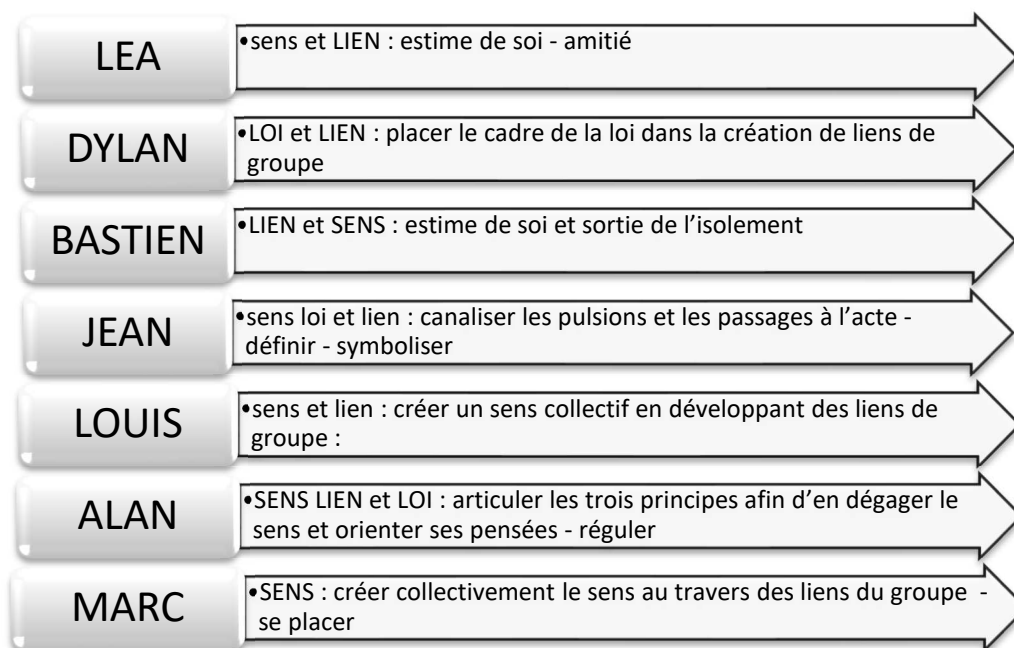


Figure n° 14 : besoins en facteurs de protection chez les sujets de l'étude

La détection des principaux contenus de la résilience culturelle dans les résultats collectifs de l'IFR 40 permet de mettre en avant les manques des élèves et de construire, en lien avec le phénomène de la résilience, les thématiques des discussions. Les discussions à visée résilientes, susceptibles d'introduire des discussions autour de la résilience, peuvent mettre en œuvre des facteurs de protection dans la clinique de la résilience culturelle assistée, à savoir parler de phénomènes humains et complexes, communs à l'humanité qui permettent de contrebalancer des facteurs de risque difficiles d'être pensés et dépassés.

La synthèse des thématiques à introduire dans le conte et le livret d'accompagnement des discussions regroupe dans ce schéma global des trois contenus de la résilience culturelle. Ainsi, il est possible d'appréhender ce que le SENS doit contenir comme vecteur de problématiques dans les discussions, ce que la LOI doit apporter comme cadrage à celle préalablement implantée chez les sujets, et ce que le LIEN doit permettre de construire et déconstruire afin de développer des pensées outillées protectrices, garantes de l'inclusion dans le collectif. La figure ci-dessous synthétise la réflexion préliminaire à la construction du conte qui permet l'amorce des discussions :

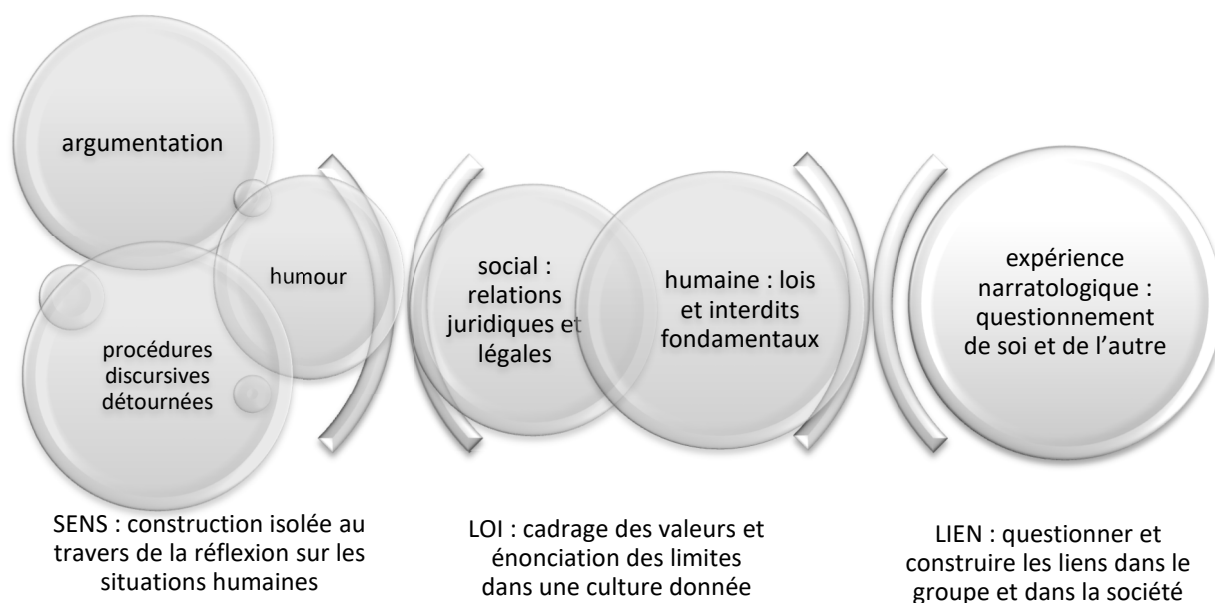


Figure n°15 : thèmes de discussion en correspondance avec les besoins des élèves

2.6. Conclusion de l'I.F.R 40

Ce test permet de comprendre, selon les théories des facteurs de risque familiaux de Rutter ou de la psychodynamique des sujets (Lighezzolo & De Tychev, 2004), quels sont les facteurs de risque variés et communs à l'ensemble du groupe classe, au travers de leur analyse individuelle. Nous nous appuyons sur ces données afin de comprendre quels sont les facteurs environnementaux et individuels non travaillés par voies de dépassement par les adolescents, qui leur posent problème dans leur développement. Nous concluons que les absences de soutien et de sens sont au cœur des facteurs de risque chez les adolescents de notre étude. De même, le caractère d'isolement, en lien avec celui des familles et l'absence d'amitiés sincères, représentent des facteurs qui ne leur permettent pas de réfléchir à plusieurs, d'ouvrir les horizons à la compréhension du monde ou de traiter des questions existentielles au travers de débats, avec ou sans adultes. Ces facteurs de risque recensés nous permettent d'établir une carence au niveau des liens et de leur qualité sur l'ensemble des élèves, au travers des différentes formes d'isolement. Corrélés à l'analyse des vignettes, il est possible de dresser des portraits individuels des sujets, afin de mettre leurs profils en adéquation avec leurs besoins inscrits dans les chapitres du conte, mais également avec la lecture des corpus de discussions, dans les résultats n°6 de

cette recherche. L'analyse des corpus de chaque sujet, au niveau du déploiement de leurs pensées et du langage, confirmera la présentation humaine, c'est-à-dire inscrite comme sujet social, psychosocial et pensant, de qui est chaque individu. Préalablement à cette conclusion générale, il importe d'analyser les résultats obtenus par la stratégie et l'adaptation de l'outil « conte » dans le genre de la littérature philosophique, autour du genre humain et du phénomène de résilience, comme méthode de discussions avec des adolescents.

3. RÉSULTATS N°3 : CONTE

Les résultats du questionnaire sont ici présentés dans leurs détails en fonction des objectifs de la recherche. Un article extrait de ce questionnaire est joint en annexe.3.3. Le premier objectif porté par le conte fut de provoquer des interlocutions, c'est-à-dire du lien entre les membres du groupe, présenté sous forme discursive, donc matérialisé par des discussions et du désir de savoir et de comprendre. Pour cela, il importe de vérifier si le conte a provoqué les questionnements et les réponses au travers de son contenu, orchestré par l'animation de l'enseignant, puis de décrire comment le conte enclenche les discussions résilientes. Le second objectif du conte, porté par le questionnaire, fut de valider la structure des items choisis et l'efficacité des médiations recherchées au travers des catégories de la résilience culturelle à l'issue de la sortie du système scolaire. Pour cela, nous détaillons les productions des tours de parole et analysons le rapport des productions à l'expression des adolescents sur le conte.

3.1. Résultats des tours de parole

Les résultats en tours de parole des productions des sept adolescents de l'étude et de l'enseignante-animatrice sont matérialisés dans le tableau ci-dessous. Il est extrait de l'ouvrage collectif sur les ateliers de philosophie (Coletta & Auriac-Slusarczyk, 2016) et renseigne sur le niveau de recueil (type d'établissement), sur l'année de récolte des corpus, sur l'âge moyen des adolescents, sur le nombre de discussions, sur le temps de discussion par séance et sur le nombre de mots échangés par discussion.

| Niveau recueil | Corpus lycée (terminale génie civile) 1^{ère} partie | | | | | | | | |
|-------------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Année | 2011-2012 | | | | | | | | |
| Âge | 17 ans | | | | | | | | |
| Nbre discussions | 18 | | | | | | | | |
| N° discussion | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Nbre de mots | 3912 | 4186 | 4426 | 2287 | 3107 | 2654 | 3791 | 3427 | 3719 |
| Nbre d'animateur | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Durée | 26mn 56s | 21mn 49s | 34mn 18s | 14mn 55s | 12mn 51s | 9mn 21s | 15mn 42s | 14mn 33s | 15mn 19s |

| Niveau recueil | Corpus lycée (terminale génie civile) 2 ^e partie | | | | | | | | |
|------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|-------------|
| Année | 2011-2012 | | | | | | | | |
| Âge | 17 ans | | | | | | | | |
| Nbre discussions | 18 | | | | | | | | |
| N° discussion | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| Nbre de mots | 2626 | 2856 | 2051 | 3211 | 2895 | 2987 | 2389 | 1325 | 3314 |
| Nbre d'animateur | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Durée | 10mn 44s | 11mn 54s | 11mn 20s | 10mn 57s | 10mn 57s | 10mn 02s | 8mn 26s | 6mn 22s | 15mn 10s |

Tableau n°14 : résultats des tours de parole par séance de DVP

Les résultats en nombre de tours de parole seront détaillés dans les résultats n°5 dans un tableau d'outil linguistique. D'ores et déjà, il est possible d'évaluer l'attractivité des séances au travers des temps d'enregistrement et du nombre de mots échangés. Ainsi, nous observons que les premières séances sont dotées d'un très fort score (jusqu'en milieu de protocole, séance n°9), pour ensuite s'essouffler, jusqu'à entraîner un mouvement de rejet collectif sur l'avant dernière séance, avec un nouvel élan sur la dernière. La séance la plus attractive fut la n°3, qui appelait à la réflexion sur le traumatisme et les événements de vie à caractère accidentogène.

Le tableau récapitulatif expose que le protocole global de discussions avec des adolescents non communicants et non-lecteurs a fonctionné sur le long de l'année, selon un protocole pédagogique complet. Les mouvements et les fluctuations seront analysés dans leur détail afin d'en comprendre les mécanismes au niveau des jeux des pensées des élèves, proposant une approche explicative des mouvements des dialogues dans les DVP pratiquées dans une *praxis* de résilience culturelle assistée.

3.2. Détail du conte

Si le conte fut un support supposé efficace pour produire des discussions à visée résiliente avec les adolescents, il fut également évalué et jugé au cours de la passation des séances. Afin d'introduire comment le conte fut accepté au début du protocole de DVP, nous avons relevé un exemple de productions spontanées d'énonciations des élèves à propos du support écrit, au cours de la séance n°3. Dans cet échange, un élève s'exprime non pas sur la compréhension du conte, mais sur ses émotions et son point de vue en rapport avec l'histoire proposée. Cet avis est repris par les membres du groupe, qui s'autorisent la relance et le renforcement de leur point de vue sur l'histoire, au travers d'un jugement de valeur situé dans l'émotionnel.

196 : *Marc : c'est trop triste*

197 : *Dylan : ho l'autre {approx}*

198 : *Enseignante : et pourquoi ça te pose problème le fait que ce soit triste*

199 : *{Silence}*

200 : *Enseignante : ça te pose un problème le fait qu'un conte soit triste # Marc #*

201 : *Louis : ben moi # je [ne] lis pas énormément # alors # heu*

202 : *Enseignante : oui, mais spontanément tu me dis que c'est triste*

203 : *Dylan : oui c'est triste*

204 : *Louis : ben # ouais # pour les personnes qui le lisent # ouais*

205 : *Dylan : pour # heu//*

206 : *Louis : pour les personnes qui le lisent*

Extrait du corpus n°3 : savoir et pouvoir.

En situation de discussion, le conte fut ainsi support de désir et de questionnement pour les adolescents. Il fut suivi et lu tout au long de l'année, afin de procéder aux passations des séances à discussions à visée philosophique. Nous avons souhaité connaître les fonctions du conte *a posteriori*, c'est-à-dire comme médiateur de la vie psychique, afin de détecter les traces déposées, en rapport avec son activité d'agent de symbolisation, dans la vie psychique des élèves. Les résultats qui suivent sont ceux issus du questionnaire passé deux années après la sortie de l'école, une fois que nous avons revu les élèves de la

recherche. Nous avons interrogé la fonction du souvenir, la fonction du plaisir et celle de l'adaptation dans leur vie actuelle, à l'aide des réponses du conte.

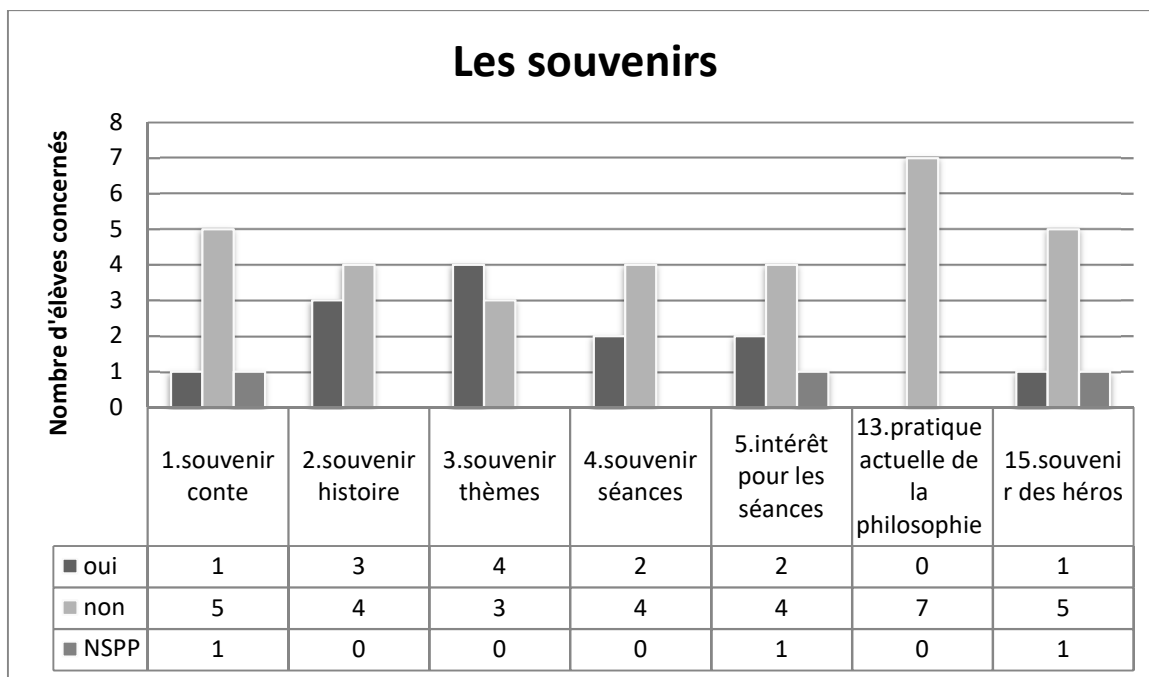
3.3. Conte et fonctions

Le conte agit comme médiateur de la vie psychique et possède des fonctions inscrites dans le monde interne des adolescents et se fixe en traces, dans l'ordre du souvenir. Ce sont ces fonctions du conte que nous avons interrogées dans notre recherche, afin de savoir s'il a agi comme médiateur isolé durant les séances de DVP. Les résultats du questionnaire sont ainsi ceux de la recherche des fonctions du conte, à l'époque du travail avec celui-ci comme support des DVP à visée résiliente.

Nous déroulons les résultats en reprenant les trois orientations majeures du questionnaire : 1) souvenirs, 2) plaisir et 3) adaptation. Le souvenir permet de rendre compte des moments qui ont permis au conte de se fixer dans la mémoire des adolescents et des traces importantes qu'il a laissées. La fonction du plaisir permet de déceler les questions qui sont des leviers motivationnels pour enclencher les discussions avec les élèves. Enfin, la fonction de l'adaptation permet d'identifier quels sont les thèmes, les sujets et les moments qui permettent aujourd'hui aux adolescents de puiser des ressources identificatoires ou sanogènes pour répondre aux difficultés de leur existence, deux années après l'expérimentation.

3.3-1. La fonction du souvenir

La fonction du souvenir permet de vérifier sur quels moments les élèves avaient été les plus accrochés lors des séances de discussions (thèmes, jeux interlocutoires, activités des héros). Ces moments sont susceptibles de révéler les points de désir, les thèmes anthropologiques ou les questionnements ayant permis la construction d'une trace en mémoire au sein de l'activité pédagogique. Les résultats sont matérialisés sous forme de diagramme à bâtons. Les résultats y sont également décrits afin de compléter la lecture.

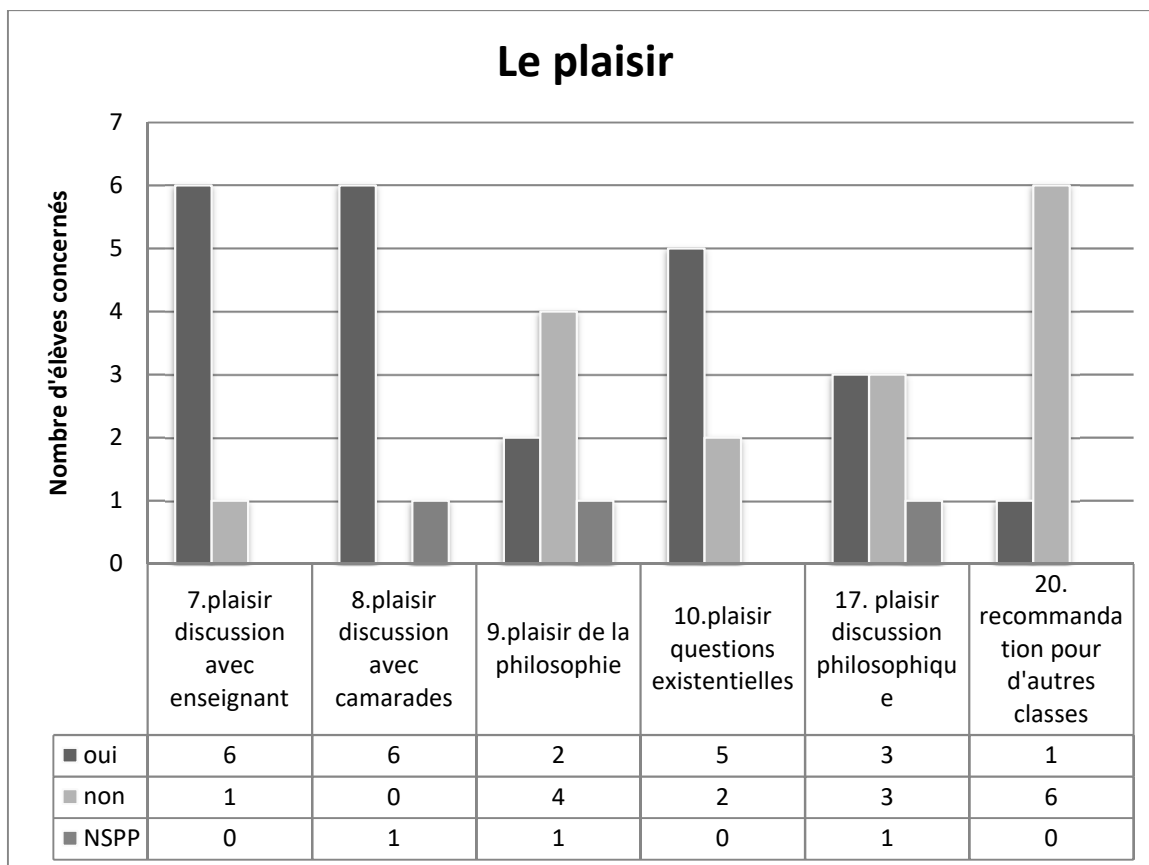


Graphique n°15 : Les tendances concernant les traces et souvenirs (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q13, Q15)

Les histogrammes montrent que tous les élèves ont répondu au questionnaire, et qu'aucune question n'est restée sans réponse. Il ressort que l'outil 'conte' *ad hoc* et les héros n'ont pas laissé de souvenirs prégnants chez les élèves (Q1). L'identification, opérée ou non, n'a pas été selon leur témoignage facteur de développement conscientisé en lui-même. Les sept élèves n'indiquent pas calquer leur mode opératoire fonctionnel (Q15) sur celui des héros du conte. L'histoire en revanche est encore active dans leur mémoire (Q2), ainsi que les thèmes de discussion (Q3). Au terme des deux années, les élèves témoignent d'une absence de fixation des concepts philosophiques et d'un oubli de la pratique de la discipline philosophie. Les enjeux des séances semblent s'être situés davantage dans le plaisir des thèmes (ci-dessous).

3.3-2. La fonction du plaisir

L'analyse des résultats de la présence du désir dans les séances de discussion expose que les questions de l'enseignant sont des leviers motivationnels pour la discussion et n'ont pas créé de résistance pédagogique.

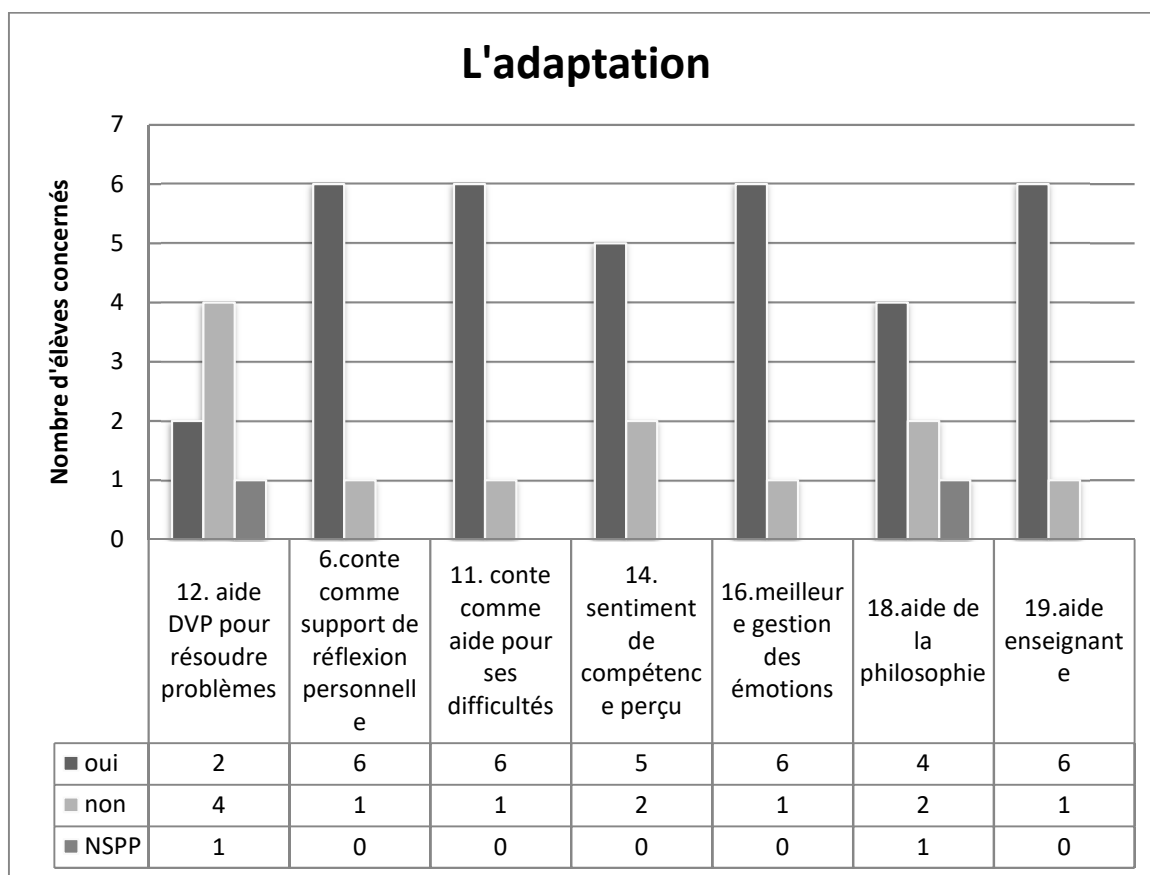


Graphique n°16 : Les tendances concernant la fonction désir (Q7, Q8, Q9, Q10, Q17, Q20)

La pratique philosophique a engendré du plaisir. Cinq élèves sur sept ont aimé discuter sur des questions existentielles (Q10). Il semble que la DVP ait ouvert les élèves aux problématiques conceptuelles dépassant l'expérience personnelle. L'abord des questions existentielles est plus balisant que l'idée de transmission : l'élaboration d'une communauté de recherche s'est amorcée pour la moitié seulement des élèves. La relation entre adulte et élèves semble appréciée, l'intersubjectivité désacralisée (Q7/Q8), le rapport réciproque à l'autorité positivement adopté. Paradoxalement, face à une question frontale sur la matière, les adolescents rejettent en majorité l'idée du plaisir à philosopher (Q9). Et, ils balisent la relation intersubjective construite comme leur appartenant, en refusant majoritairement de recommander l'expérimentation à d'autres classes (Q20). Sans doute, y a-t-il une volonté de sauvegarder le privilège de ce qui les a tenus éloignés du rapport exclusivement centré autour du savoir scolaire.

3.3-3. La fonction d'aide et de développement de compétences

Dans sa fonction adaptative, si le conte est un outil de réponses individuelles aux questions existentielles des adolescents, ceux-ci reconnaissent davantage l'impact de la pratique pédagogique à visée philosophique dans son ensemble. Les réponses affirmatives à six items sur les sept rendent la pratique proposée comme aidante pour l'avenir.



Graphique n°17 : les tendances concernant la fonction adaptative (Q6, Q11, Q12, Q14, Q16, Q18, Q19)

D'après les déclarations des lycées, la médiation philosophique exercée répond aux besoins du plus grand nombre : sont reconnus quasi unanimement ces outils d'aide que ce soit au travers des relations créées (Q19) ou des possibilités de résoudre difficultés (Q11). Il y a comme une conscience déclarée d'une prise d'habitudes mentales cognitives (Q6/Q18) transposables dans d'autres domaines de compétences, ce de manière ambivalente quant au travail sociocognitif conduit en groupe (Q12). Le sentiment de

mieux gérer les émotions (Q16) comme posséder une meilleure estime et confiance en soi (Q14) est de même majoritairement pointé comme effectifs.

3.4. Commentaires sur les fonctions du conte

Les résultats du questionnaire exposent que l'utilisation du conte porteur de concepts en lien avec l'environnement, les problématiques adolescentes, et le programme professionnel (métiers du bâtiment et technologie associée) des élèves n'a pas laissé de traces psychiques fortes, ni angoissantes, ni fantasmées. En ce sens, le conte a agi seul, sans provoquer d'idéalisation positive ou négative ni d'identification prégnante sur les élèves, comme modèle-support contraignant ou invalidant dans leur développement personnel. Nous convenons que le conte mettant en scène les traumatismes de Cocha et Béni n'agit pas comme le mythe au niveau du réveil de questions angoissantes, en lien avec des problématiques libidinales, selon les théories psychanalytiques, non maîtrisables en institution scolaire. La tempérance de la discussion autour du conte et le cadre sécurisant et novateur qu'il a instauré ont ouvert un rapport asymétrique entre les acteurs de la DVP (l'enseignant et les sept élèves) où l'éthique bienveillante semble reconnue au point que les élèves ont pris plaisir aux séances. L'émergence de la parole, la remise en cause des préjugés, la venue d'idées impensées émises par le professeur font des dix-huit séances de DVP tenues un dispositif favorable au maintien de sentiment de compétences perçues des élèves un an après la sortie du système scolaire. On peut se demander si l'espace de médiation repose sur les qualités d'animation de l'enseignant ou la capacité des élèves à peu à peu mettre en doute leurs propres représentations d'eux-mêmes. Une partie de la médiation provoquée par l'enseignant qui a régulièrement centré les échanges autour de problématiques existentielles semble apporter aux élèves la capacité de reconnaître l'intérêt de ces questions. Les adolescents reconnaissent l'activité comme porteuse de réponses adaptatives. Il semble donc que, contrairement au mythe (qui ne fait ni promesse ni proposition), le conte expose des réponses philosophiquement discutables et permet le développement de compétences réflexives transposables au sortir du système scolaire.

3.5. Conclusion

L'adaptation d'un conte *ad hoc* porteur de concepts philosophiques s'est révélée un support de DVP approprié pour répondre aux interrogations d'adolescents à besoins éducatifs particuliers. Dépassant les écueils théoriquement possibles du mythe ou de l'allégorie, le choix du conte comme outil pédagogique et stratégique de discussion semble pertinent au lycée professionnel, puisqu'il ne suscite ni méfiance ni résistance pédagogique. Il ne ravive pas de peurs archaïques, comme le fait le mythe, et est cognitivement plus accessible que l'allégorie, pour des élèves qui ne possèdent pas de capacités actuelles fortes de symbolisation. L'expérimentation menée sur un échantillon de sept élèves devra être reproduite pour vérifier cette tendance. Il conviendra aussi de vérifier, en étudiant les transcriptions des discussions, ce qui a réellement porté l'actualisation du sentiment de maîtrise émotionnelle et de rapport positif à la difficulté : la médiation est-elle humaine (qualité enseignante) ou structurelle (bénéfice dû à la *praxis* de la discussion) ?

4. RÉSULTATS N° 4 : ÉLABORATION DES CORPUS : LE RÔLE ET LA DIDACTIQUE DU MAÎTRE

Les résultats ici présentés à partir de l'analyse des corpus rendent compte de l'accompagnement didactique et du rôle du maître dans la gestion des DVP. Depuis l'analyse primaire des corpus (analyse des tours de parole, des fluctuations des discours, des enchaînements et des rythmes de discussion), il est possible de visualiser dans un premier temps les modalités de prise de parole et les évolutions des discours pris individuellement, au niveau de chaque acteur des discussions. Le second temps de l'analyse se concentre alors sur l'analyse fine des modalités de construction des discours, au travers de la matrice didactique de Michel Tozzi selon une compréhension du rôle du maître. Nous avons choisi de mettre en lumière les phénomènes d'enchaînements au travers de deux corpus pris aléatoirement (corpus n°1 et corpus n°10). En partant des extraits de discussion, nous analysons comment celles-ci s'orientent dans les contenus de la résilience culturelle, et quels facteurs discursifs permettent l'accès au sens, au lien et à la loi.

4.1. Gestion de la séquence

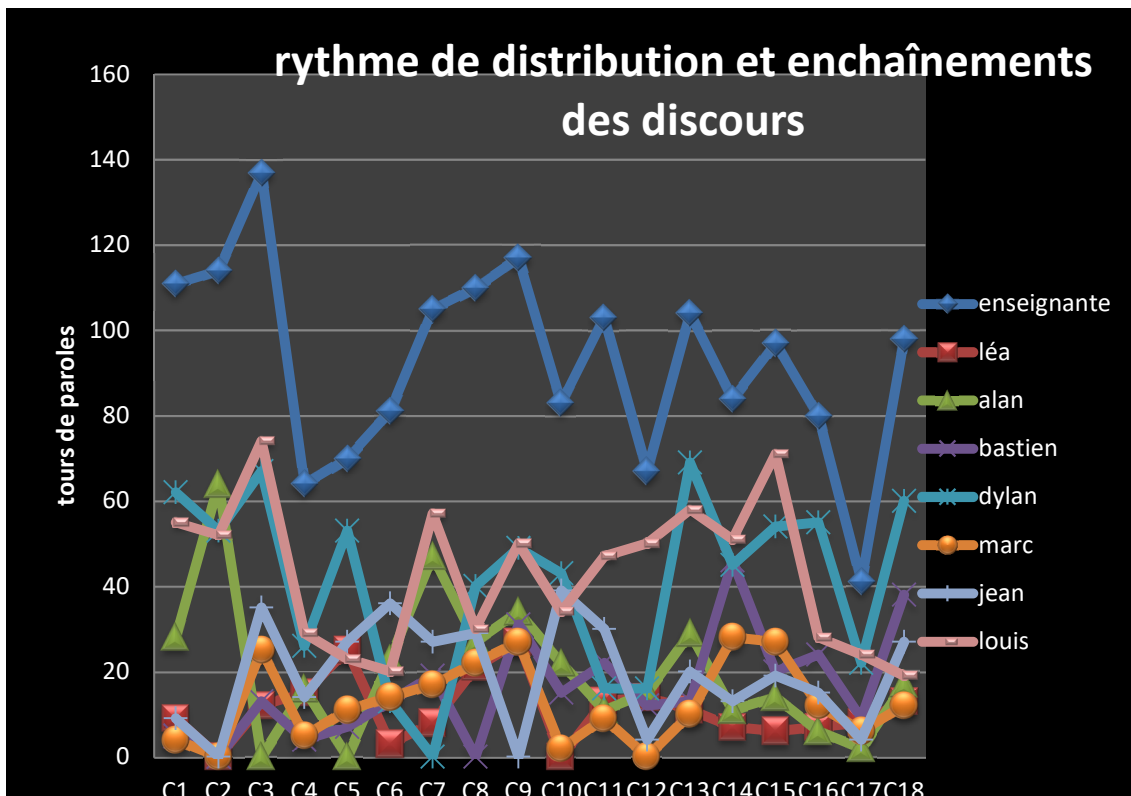
Chaque discussion, animée à l'aide de la matrice didactique de Michel Tozzi (problématiser-argumenter-conceptualiser) s'organise autour d'actes définis permettant de délimiter les discours étudiés. Ces délimitations sont repérées à l'aide d'indicateurs, permettant la nomination d'actes fléchés afin d'en rendre une compréhension lisible et repérable, et d'en juger le degré d'efficacité autour de l'activité de raisonnement. En cela, la gestion de la séquence contient l'impératif d'une durée de cinquante-cinq minutes, qui est le temps d'un cours banalisé. Celle-ci doit être gérée afin de conduire vers la séquence de clôture, maîtrisée par le rappel de l'enseignant surveillant le temps. Au cours de cette séquence se met en œuvre la gestion des tours de parole. Tous les changements de locuteurs sont encodés comme des manifestations de la gestion de tours de parole, selon une logique d'appropriation spontanée de transmissions sélectives de l'enseignant, de demande de parole ou d'appropriations réactives. Afin de vérifier qu'une activité de médiation dialogique soit à l'œuvre, nécessaire dans un processus de résilience culturelle de groupe assistée, il importe de distinguer la présence d'enchaînements sur le discours

de l'autre, puis de distinguer de quels types d'enchaînements il s'agit. Nous distinguons ainsi trois grandes modalités d'émergence du discours : le rebond sur le discours de l'autre, l'émergence du discours spontané de Soi et la clôture du discours. Ces trois modalités sont importantes dans l'analyse de la résilience afin de comprendre comment, au sein d'une activité de médiation culturelle visant l'assistance de la résilience, émergent les pensées et les réflexions chez l'adolescent. Parmi les catégories d'enchaînement du discours, nous distinguons les expansions discursives, qui traduisent un enchaînement sur le discours selon une logique de convergence explicite ou implicite, par rapport aux propos du locuteur précédent. Viennent ensuite les enchaînements contrastifs, qui sont des enchaînements sur le discours d'autrui, marquant une divergence implicite ou explicite par rapport aux propos de l'interlocuteur précédent. Ensuite, nous distinguons les enchaînements responsifs, qui sont des enchaînements sur le discours d'autrui constituant une réponse à une interrogation lancée par un interlocuteur. Enfin, nous isolons les enchaînements interrogatifs, qui sont des enchaînements sur le discours d'autrui, marqués par une demande de précision, d'explication, de clarification dans le but de mieux comprendre les propos du pair, mais encore de découvrir ou de faire émerger sa pensée et sa parole. Contrairement aux enchaînements, la rupture des discours, la clôture des discussions ou le brusque détournement de la pensée sont matérialisés dans les séquences de discussion par des ruptures thématiques, qui constituent un enchaînement sur le discours d'autrui, caractérisé par un changement brusque d'objet entre une intervention précédente et une intervention subséquente. Nous distinguons enfin, dans notre analyse, les interventions métadiscursives, qui se définissent par des émergences de pensée chez les adolescents, hors du cadre d'interlocution ou en complément de celui-ci, et sont identifiées au travers de la pensée égologique manifestée par le « je » ou le « je pense que ». Ces tours de parole complètent l'analyse du travail de médiation isolée qui s'opère au travers des émotions suscitées par le cadre de médiation, et mettent en lumière les changements de nature du cadre contenant définissant le travail interactif en cours.

4.2. Dynamique des échanges

Nous avons vu que la dynamique des échanges s'observe à travers la gestion des tours de parole des élèves et des enchaînements entre leurs interventions, y compris celles métadiscursives où l'énonciateur explique, commente ou régule l'objectif ou la démarche

de son discours. Nous rappelons que la métadiscussion est la capacité à commenter son propre discours ou son propre raisonnement. Le traitement des données de nos corpus met en avant le rôle de l'enseignant, dont l'activité consiste à déployer dans les chaînes du discours des enchaînements responsifs, c'est-à-dire porteurs d'interlocutions aptes à entraîner des réponses chez l'interlocuteur (Gagnon, 2005 ; Gagnon et Sasseville, 2012), autrement appelées boucles conversationnelles (Specogna, 2007). L'intervention de l'enseignant appelle ainsi à l'émergence d'actes de discours et de réponses, qui influencent la manifestation de la compétence discursive, comprise comme une professionnalisation de l'enseignant à produire et faire produire de la parole. Bien que la compétence discursive se distingue de compétence interactionnelle, nous rappelons que l'objectif premier des séances est de créer de la parole cognitive chez des adolescents qui ne communiquent pas. C'est pourquoi il importe de s'assurer, en amont de l'analyse des contenus, que l'animation de l'enseignant et sa didactique ont permis des enchaînements discursifs et dialogiques, analysés ensuite dans leur forme discursive ou communicationnelle. Afin de mettre en évidence le rôle de l'enseignant dans l'animation des DVP, nous avons traité quantitativement et qualitativement les données et leur traitement dans un graphique sur les dix-huit séances de DVP. Les ordonnées du graphique représentent le nombre de tour de paroles distribués par corpus qui sont représentés sur l'axe des abscisses. Les participations des huit interactants sont matérialisées par des points reliés entre eux, formant une chaîne évolutive apte à mettre à jour le rythme des dix-huit séances de discussions.



Graphique n°18 : analyse de fluctuations intersujet des discours

Les tours de parole ne sont pas également répartis, certains élèves éprouvant plus de difficultés à s’inscrire dans les espaces de discussion (Léa, Bastien, Marc) que d’autres, puisque nous retrouvons une mise en concurrence sur le rôle du leader entre Louis et Dylan. Louis semble suivre la courbe de l’enseignant, sauf sur le corpus n°18, comme Marc. Le graphique dévoile l’attractivité des sujets proposés à la discussion, au travers des concepts qu’ils portent.

Si l’investissement est manifeste sur les premières séances pour quelques élèves, le démarrage semble plus difficile pour Jean, Marc, Bastien et Léa. Un ennui peut être supposé lors des échanges dans lesquels leur rôle semble plus passif qu’actif.

Nous notons que les séances portant sur le champ des émotions comme l’amour, le bonheur, le pouvoir, la puissance, la justice, la colère sont des séances dynamiques et créatrices de nombreuses interlocutions. En revanche, les discussions portant sur l’altérité, la différence, les questions spirituelles provoquent des mouvements de résistance et des refus d’interaction, donc ne semblent pas porteuses de désir ni de questionnements. Les questions sur les faits psychologiques (la personnalité, la matière ou le sujet) qui définissent l’être humain sont celles qui suscitent le plus de silence de la part des élèves. Un mouvement de résistance se manifeste sur le corpus 17 dont les

thèmes sont « le faire et le penser ». Le sujet du penser est un concept dont nos adolescents qui ne pensent pas ont du mal à pas se saisir. Nous constatons que seuls les thèmes existentiels communs à l'humanité sont porteurs de désir, alors que leurs problématiques personnelles créent des mouvements de rejet des adolescents. Les indicateurs ici retenus pour suivre l'analyse des discussions se situent dans le mouvement de participation et d'animation de l'enseignant lors des séances de DVP. La prise de parole est définie par la relance et de la démarche participative de l'enseignant, qui doit sans cesse accompagner les élèves dans leurs questionnements.

4.3. Distributions des cognitions

Les échanges participatifs suivent le rythme et la fréquence de l'enseignant, qui semble le moteur des discussions. Le choix des thèmes de discussion semble l'indicateur de réussite et de performance de l'activité discursive. Les échanges et l'enchaînement des prises de parole indiquent que l'avènement interlocutoire (comme émergence de la pensée qui rebondit) est en œuvre. En ce sens, la compétence de l'enseignant, à mobiliser la pensée de l'élève et à produire de la parole au travers des questionnements philosophiques, se matérialise dans les différentes cognitions (produits de raisonnement) produites par les élèves. En procédure de jeu philosophique, ce sont ces cognitions qui permettent la construction et la reconstruction de produits de raisonnement et de pensée à se remobiliser et à rebondir sur des systèmes plus adaptés. Ces espaces cognitifs de discussions philosophiques semblent fragiles et aléatoires, mais possibles auprès d'adolescents en refus de communication ou de participation aux savoirs scolaires. La logique interlocutoire permet alors l'analyse des dimensions sociocognitives de l'élaboration d'une cognition commune au travers du démantèlement des représentations de l'adolescence en difficulté.

4.4. Le rôle de l'enseignant à travers le choix de deux corpus le bonheur et la mort

La pensée individuelle se développe à partir de sa communication aux autres. La tendance pragmatique instruit, depuis les travaux de Rorty, qu'il n'y a aucune pensée compréhensible en dehors d'un dialogue, y compris dans le cadre d'un dialogue avec soi-même. En champ scolaire, ces productions se doivent d'être inscrites dans le registre du

cognitif. Ghiglione et Trognon (1993), dans une position pragmatique, soulignent la nécessité d'une production d'interactions de type sociocognitives comme mode de production et d'organisation des pensées. Comme le rappelle Antonietta Specogna, (2007), le rôle de l'enseignant, dans la production d'interlocutions, est repérable dans les théories du langage en tant qu'action, d'où provient la notion de théorie des actes de langage, issue des travaux d'Austin et finalisée par Searle, qui permet de considérer la langue comme un moyen d'interagir sur autrui, en ce sens où les actes de langage sont porteurs d'une force illocutoire et sont accomplis au moyen d'un énoncé. Notre démarche en contexte d'enseignement s'appuie sur les travaux des chercheurs en pragmatique en contexte scolaire (Vinatier, 2013, Specogna, 2007,) qui utilisent la pragmatique pour répondre aux analyses en situation des praticiens. La pratique de l'analyse interlocutoire permet de mieux comprendre ce qui opère dans les communications langagières et notamment dans les discussions à visée philosophique. Elle autorise l'activité réflexive à propos de la pratique et des modalités du travail de l'oral en groupe classe, au travers du dévoilement de l'impact de la discussion, y compris en dehors de la sphère cognitive. Chaque échange, inscrit dans une logique de raisonnement discursif, permet de jouer sur la gestion relationnelle/émotionnelle (Specogna, 2007). Cet échange émotionnel, dans le cadre de l'analyse d'interlocutions inscrites dans une résilience culturelle assistée, revêt son importance pour développer une pensée holistique et multimodale. L'éducation à l'intelligence émotionnelle revêt des marqueurs de compétences de type cognitif expliquant la production de compétence émotionnelle. En cela, cognitions et émotions ne sont pas incompatibles, mais s'accordent en coproduction de compétences discursives. Pour étayer nos propos, nous avons choisi d'analyser le rôle de l'enseignant dans l'émergence de la production de tours de parole chez l'élève, selon des actes précis. Ce choix se justifie au regard de ce que nous entendons par la compétence discursive dans un groupe d'adolescents, en classe prioritaire. Ces actes montrent que les pensées ou les manifestations du discours sont des schèmes de raisonnement d'ordre cognitif que l'élève est capable de mettre en œuvre, à condition qu'il soit étayé par une pratique pédagogique et didactique précise. Les extraits comportent chacun un acte d'étayage défini (prise de position, définition, reformulation) que nous allons détailler.

4.5. Approche de deux corpus aléatoirement choisis : « le bonheur et la mort »

Afin de vérifier comment les cognitions se distribuent en DVP au travers de la logique interlocutoire dans nos discours, nous avons extrait deux corpus de référence, pris aléatoirement dans les dix-huit corpus de notre étude. Cette extraction aléatoire permet d'exercer une neutralité partielle envers notre pratique et de rendre compte d'une objectivité des résultats. Le tirage s'est porté sur le corpus numéro 1 et le corpus numéro 10. Les extraits de corpus nous renseignent sur le rôle de l'enseignant dans l'émergence et la distribution des interlocutions, aptes à faire intervenir une activité interlocutoire, seule à même de développer des capacités (à l'aide de la force illocutoire) permettant le développement de différentes modalités de penser. Ces modalités de renversement de pensées, de certitudes ou d'opinions, créant des espaces de doute et de déconstruction, sont au cœur de l'implémentation d'un processus de résilience culturelle.

4.5-1. Actes de prise de position

Dans la première séance, afin de ne susciter aucune résistance face à la nouveauté de la DVP, la question première déposée, suite à l'explication collective du chapitre, introduit une réponse d'orientation binaire (oui/non), pour progressivement se mettre en œuvre autour de l'articulation de concepts. Cette stratégie enclenche le réflexe de prise de parole pour un adolescent non communicant. Les prises de positions premières des locuteurs sont également celles qui introduisent, vis-à-vis de l'enseignant-animateur, l'enchaînement dialogique à venir. Nous avons choisi d'exposer, dans le corpus n°1, l'enchaînement didactique des pensées des élèves, en fonction des questions de l'enseignant, qui traduit l'orientation première des locuteurs. Cet extrait porte sur la différence et le bonheur.

16 : Enseignante : la question # elle est toute simple # vous l'écoutez # c'est # peut-on être heureux en deux-mille-onze si l'on vit différemment

17 : Louis : non

18 : Alan : non

19 : Léa : non # non

21 : Dylan : NON

Extrait n°1 corpus n°1

Dans cet échange se manifestent les actes de prise de position collective, dont une intervention finale qui s'exprime par une injonction et clôtur le choix au nom du groupe. Nous notons que ces prises de position initiales posent la base d'un conflit sociocognitif et argumentatif potentiel chez les élèves, souvent réaffirmé par la suite à l'aide de marqueurs de validation, puis d'affirmation de la recherche de définition (exemple : « *pour moi, le bonheur, c'est...* »). Ces actes de prise de position semblent la forme scolaire de l'interrogation initiale, envers laquelle les adolescents répondent spontanément selon le caractère de vérité ou de fausseté de la réponse attendue de l'enseignant. Bien qu'ils tendent à clôturer le débat philosophique, ils permettent à l'enseignant la relance de la question autour de concepts articulés, selon une interrogation nominative des élèves (exemple : « *Si pour toi, on ne peut être heureux si l'on vit différemment, peut-on être heureux si l'on vit comme les autres alors que nous ne sommes pas les autres ?* »). Les actes de prise de position sont ainsi des contenus de valeurs, propres aux élèves, à travailler en groupe dans le cadre d'une résilience culturelle assistée.

Au terme de la dixième séance de DVP, les prises de position se libèrent et dérivent vers les expressions de soi et des autres. Elles permettent de s'éprouver à la philosophicité des échanges et de consolider les liens préalablement construits autour des échanges de valeurs et de points de vue. La vérité est débattue et mise au prisme des expériences personnelles ou des représentations des élèves entre eux, comme l'illustre cet extrait :

147 : Enseignante : est-ce qu'on est heu # maître de son destin ou victime de son destin

148 : Dylan : ho toi # t'es une victime de ton destin

149 : Louis : t'es fou toi

150 : {rires}

151 : Enseignante : on est maître ou victime

152 : Louis : maître

153 : Bastien : victime

154 : Alan : moi j[e] suis maître

155 : Enseignante : toi t'es maître(...) certains sont maîtres et d'autres victimes

156 : Dylan : moi j'suis maître

157 : Enseignante : toi t'es maître

Extrait n°2 du corpus n°10

4.5-2. Actes de définition

Dans cet extrait du premier corpus, nous notons que les élèves de notre recherche éprouvent des difficultés à définir les mots de la vie courante, ainsi que les concepts communs (bonheur, joie, amour, etc.). Le second objectif de notre pratique est de jouer avec les dépendances des définitions des mots employés, qui permettent la mise en lumière des prérequis des adolescents. Après une prise de position affirmée spontanée, le moment de la définition enclenche celui de l'argumentation. Cet acte de positionnement du nom sur la chose permet à l'adolescent de se positionner dans le registre des valeurs, selon sa propre hiérarchie, comme procédure de sécurisation sans laquelle penser ne lui serait pas autorisé. La demande de définition permet la mise en contradiction des différentes positions fournies par les adolescents. Nous notons que l'acte de définition intervient suite à l'acte de positionnement chez nos élèves et que, de fait, il l'enclenche. Ces actes de définition sont initialement issus de l'expérience personnelle, extraite du champ émotionnel chez le sujet. Ce champ permet alors la création de liens entre les membres du groupe, comme l'expose l'extrait du corpus n°1.

24 : Enseignante : qu'est-ce qu'être heureux

25 : Louis : avoir une famille

26 : Jean : prendre une cuite {sic} et faire la fête//

27 : Louis : heu :: oui # ouais

28 : Enseignante : donc si je vous comprends bien # est-ce qu'être heureux c'est vivre des plaisirs

29 : Louis : **non** ← Élèves moteur

30 : Alan : **non** ←

31 : Dylan : ouais # le bonheur c'est le plaisir

32 : Enseignante : donc le bonheur c'est vivre des plaisirs

Extrait n°3 du corpus n°1

Dans cet extrait, l'enseignante synthétise et oriente les explications préalablement fournies par les élèves autour de la notion de plaisir, mises en parallèle avec celle du bonheur. En articulant la synthèse avec le concept, il y a émergence d'une nouvelle question qui crée le doute, qui se matérialise dans la suite de la discussion philosophique.

171 : Enseignante : alors moi j'aimerais à tour de rôle que vous me donniez votre définition du bonheur

172 : Louis : le bonheur

173:Dylan : c'est quoi d[e]ça

Extrait n°4 du corpus n°1

Nous constatons dans cet extrait du premier corpus, que Louis, spontanément, répond à la demande de définition par le mot lui-même. Cette procédure exprime la difficulté pour les élèves à maîtriser les mots qu'ils utilisent, mots appartenant au registre simple de la langue. La réponse première articulée de Dylan énoncée préalablement se retrouve, face à la demande de définition, confrontée aux limites de sa langue. S'il approuve que le bonheur consiste à vivre des plaisirs, il ne sait répondre à la demande simple de définition du mot. Il interroge, au travers de sa réponse, la définition du mot « définition ». Cet énoncé nous instruit que depuis des années de scolarité antérieure, la compréhension des consignes simples n'est pas acquise chez les élèves, ce qui traduit un défaut de partage de la langue. La discussion à visée philosophique permet de revoir et travailler ces notions de compréhension, au travers du déploiement de différentes modalités de langages et de cognitions partageables, non-incorporées antérieurement.

4.5-3. Actes de reformulation

L'acte de reformulation permet la compréhension et la synthèse des pensées du groupe, reprises à l'aide de nouveaux procédés explicatifs, accessibles alors à la totalité des adolescents. L'extrait du corpus n°1 renvoie sur le début de la conversation, où il est possible de constater la progression de la pensée de Dylan. Si la structure initiale de la discussion portait sur la tentative de définition, elle a dérivé vers la conséquence du concept, c'est-à-dire le bonheur comme conséquence de la différence. L'élève se saisit alors de la relance de l'enseignante afin de reformuler le bonheur comme moteur du plaisir, et relancer le débat avec les élèves dans le groupe, dans l'acceptation ou la réfutation de son énonciation.

262 : Enseignante : alors je vais essayer d'en revenir au principe # (...) on a abordé le thème de la différence (...) ensuite qu'est-ce qu'on a dit de cette différence # là # elle pouvait conduire à quoi

263: Bastien : un traumatisme

264: Enseignante : avant # au bonheur

265 Dylan : le bonheur fait les plaisirs

266 : Enseignante : on a défini le bonheur comme étant la satisfaction des plaisirs # c'est ce que vous m'avez dit # être heureux c'est satisfaire ses plaisirs # c'est ça

267 : Louis : heu # oui

Extrait n°5 corpus n°1

Si Dylan avait procédé à l'articulation du bonheur comme synonyme de plaisir, il en vient à oser le plaisir comme la conséquence du bonheur, comme une production de celui-ci. Cette progression due à la reformulation et aux jeux avec les mots, permet de penser un mot non pensé jusque-là, qui est celui du bonheur. De même, Louis, qui exprimait que le bonheur n'était pas constitué de plaisir, en vient, après marqueur de réflexion « *heu* », à synthétiser l'ensemble des réponses du groupe pour revenir sur son point de vue, ne pas défendre sa position et dire que le bonheur consiste à satisfaire des plaisirs. Cet acte de reformulation nous expose qu'au cours des DVP, les pensées complexes des adolescents se tricotent, se détricotent, pour se remailler selon des pensées divergentes qui tendent vers la recherche de la vérité, et non pas d'une vérité. Ces procédures, bien que complexes pour nos élèves, leur permettent d'acquérir des outils de déconstruction et de construction de pensée au travers du retour par le nécessaire, c'est-à-dire la compréhension des mots et d'un langage commun. Dans ce second extrait, exposant des actes de reformulation du corpus n°1, la procédure réfléchie est celle de l'articulation de la référence philosophique qui éloigne de la valeur affirmée précédemment et permet la relance de la discussion, sous la reformulation articulée de l'enseignante. Au travers de la position de Dylan et du marqueur de causalité « *mais* », la reformulation est possible au travers de la mise en relation des deux termes dans la relance.

80 : Enseignante : pourquoi

81 : Léa : ben je [ne] sais pas # y'a un risque que c'est {sic} ennuyeux

82 : Enseignante : oui [il] y a un risque

83 : Dylan : mais on [ne]peut pas vivre sans famille

84 : Enseignante : alors Léa me dit qu'il y a un risque sinon c'est ennuyeux # Dylan me dit que si, mais qu'on [ne]peut pas vivre sans famille

85 : Dylan : XXX il reste un chien madame

86 : Bastien : i[l] paraît que c'est le meilleur ami de l'homme madame

87 : Alan : non c'est l'âne

88 : Dylan : c'est con {sic} ça un âne

89 : XXX

90 : Enseignante : alors on va reprendre le sujet # pour l'instant on est arrivé au bonheur # le bonheur # c'est de vivre ses plaisirs (...) ses plaisirs on les vit tout seul sans tenir compte des autres, mais [il] y a quand même le besoin de la famille

91 : Alan : la famille # heu # c'est # heu # les parents en fait # heu c'est important (...) c'est heu//

Extrait n°6 corpus n°1

Ce dernier extrait d'acte de reformulation expose une procédure de valeur supérieure inscrite dans un contenu de la loi chez Dylan, extraite de ses valeurs personnelles, au travers de sa formule « *on ne peut pas vivre sans famille* ». Cet acte autorise l'émergence de la spontanéité dans le discours de l'élève et ne clôtur pas la discussion grâce à l'emploi du marqueur polylexical de causalité « *mais* », qui permet à la valeur d'être remise au jeu discursif. Nous précisons que sans ce connecteur, la procédure de valeur serait une procédure limite, qu'il ne serait plus possible de remettre dans le jeu du débat philosophique, au risque de perturber le sujet dans ses pensées antérieures sécurisantes.

4.5-4. Actes de spontanéité et anecdotiques

Les actes de spontanéité s'accompagnent de procédures anecdotiques témoignant d'une activité émotionnelle à l'œuvre, et sont repérables dans les catégories du lien et du sens. Ces actes sont importants pour des adolescents préalablement insécurisés, et non-

interactants, y compris avec l'adulte en institution. L'extrait ci-dessous expose comment se manifeste l'acte de spontanéité de type émotionnel dans les groupes d'adolescents.

198 : Jean : les autres sont filmés aussi

199 : Enseignante : oui # ou enregistrés, mais après on en a besoin pour réajuster certaines choses parce que nécessairement [il] y a des réajustements à faire

200 : Dylan : la caméra ça stresse

201 : Enseignante : oui c'est stressant, mais c'est fait exprès #, mais sur la réflexion au stress vous vous en sortez bien

202 : Dylan : merci

203 : {Rires}

Extrait n°7 corpus n°1

Dans cet extrait du corpus n°1, nous observons une séquence intéressante de négociations entre les émotions émergentes du groupe et la pratique de l'enseignant. La séance est interrompue en fin de séquence par les élèves, de manière spontanée, pour exprimer leur stress causé par la caméra. De même, ils interrogent le rapport aux pratiques de DVP en France, dont nous les avons instruits, afin de savoir s'ils sont conformes à d'autres élèves dans l'enregistrement. L'expression des émotions est une procédure importante quand elle est oralisée, comme reconnaissance d'un état étranger qui paralyse. L'émotion échangée et partagée avec l'enseignant et le groupe synthétise un acte de spontanéité en lien avec un besoin de réponse immédiate attendue. Dans ces moments, l'enseignant ne nie pas la demande, ne la détourne pas et ne ment pas, mais explique le phénomène de l'enregistrement au travers du caractère humain du stress, en rassurant le groupe. Dans ce mode déontologique discursif, l'enseignant traite le phénomène du point de vue philosophique. C'est-à-dire qu'il ne traite pas le stress ou l'anxiété au niveau du particulier de l'élève, mais aborde le concept sous un angle universel, commun à tous. Cette démarche est alors taxée de philosophicité dans un protocole de résilience culturelle, puisque la culture sait prendre en charge les problématiques psychologiques, au travers de leur traitement par la parole de groupe. L'acte de spontanéité évolue au cours des DVP pour permettre l'émergence de la parole tue, de l'histoire ou de l'expérience personnelle des autres ou de soi, afin de la soumettre au groupe, comme l'exemple ci-dessous. En ce sens, conformément à l'école de psychanalyse de Bettelheim et de ses successeurs, la parole permet librement de formuler : « *qu'est ce qui, dans l'histoire de cet individu-là, s'est retrouvé à un moment bloqué ?* ».

214 : Enseignante : oui, mais par exemple ta mère veut que tu sois # heu pompier #, mais toi tu veux être éboueur # est-ce que t'as le droit de lui dire # d'imposer ton choix que d'être éboueur

215 : Dylan : ben oui

216 : Louis : j'lui dis non j'ai pas envie de faire ça et p[u]lis c'est tout

217 : Bastien : oui tu peux imposer ton choix

218 : Louis : au pire si elle insiste j'lui dis bon maintenant tu me # t'arrêtes de m[e] faire chier {sic} //

219 : Dylan : sinon t'es victime madame

220 : Enseignante : sinon t'es victime

221 : {rires}

222 : Enseignante : mais par exemple heu//

223 : Dylan : comme louis

224 : Bastien : t'es une victime

225 : Dylan : comme Louis

Extrait n°8 corpus n°10

Dans cet extrait, Dylan tente d'exemplifier son argument au travers des représentations qu'il porte sur la vie de son camarade, qu'il soumet au groupe. Il tente d'amorcer le questionnement en renforçant la comparaison à l'aide du marqueur « *comme* », répété à deux reprises. La spontanéité s'efface alors afin de permettre à l'interlocution de dériver vers le champ de la définition de l'autre, champ duquel le maître s'efface pour examiner les réactions de l'élève nommé. En cela, il y a volonté d'entrer en communication et de solliciter, par détournement, l'intervention du camarade, puis de l'enseignant.

Les différents actes de parole, mis en œuvre selon la matrice didactique de Tozzi, permettent la production de discours qui s'inscrivent dans des registres étudiés comme des rapports entretenant des effets de cause et de conséquences, que nous détaillons dans le dernier résultat.

4.6. Rapport entre résilience culturelle et matrice didactique dans l'interlocution

Le dernier résultat consiste à mettre en évidence comment il est possible de faire parler les élèves qui ne parlent pas, et comment les discussions peuvent s'orienter selon les trois axes des contenus du lien, du sens et de la loi, en fonction de la didactique philosophique de Michel Tozzi. Afin de déceler comment le langage et l'accès à la narration de soi et des autres, selon le principe de résilience culturelle, adviennent dans les discussions entre les élèves et le maître, nous choisissons d'exposer le rôle du maître dans la construction du lien, dans celui du sens, et dans celui de la loi, toujours dans les deux corpus de référence (corpus n°1 et n°10). Ce travail est double, puisqu'il porte autant sur les énonciations que sur les énoncés, ceux-ci se complétant mutuellement dans l'analyse des discours des élèves, et mettant en lumière les compétences mobilisées dans les discours.

4.6-1. le lien et le maître : questionner

La phase du questionnement philosophique introduite par le maître se décompose selon deux modes : la phase articulée (concepts philosophiques en opposition, en complément, en évidence ou en contradiction) et la phase binaire (réponse par oui ou non, afin de positionner les élèves dans leurs rapports aux autres et au groupe). La fonction du questionnement, au-delà de l'introduction de la problématique philosophique, permet de déceler deux types de création de lien.

Sur le questionnement nominatif :

Lorsque la question posée par l'enseignant est en direction d'un élève ou interroge directement son point de vue exposé à l'ensemble du groupe, la discussion est clôturée par un refus ou un interdit de réponse (exemple extrait du corpus n°10) :

40 : Enseignante : et toi Léa

41:Léa : je [ne] sais pas

Extrait du corpus n°10

Dans le premier exemple, Léa clôt l'interaction non pas par un refus de la conversation, mais par l'interdit de penser et oser l'expression en groupe, sans se justifier. En revanche,

dans le second exemple, Dylan, qui fait partie des leaders du groupe de DVP, clôt de la même manière l'interlocution, mais en se justifiant.

77 : Enseignante : Dylan on [ne] t'entend pas beaucoup

78 : Dylan : ben je [ne]sais pas moi j'écoute

Extrait du corpus n°10

Dans les deux cas, l'acte du questionnement nominatif en groupe rejoint la peur de la réponse et de l'interrogation telle qu'elle se rencontre sous la forme scolaire. Bien que le questionnement nominatif permette de ne léser aucun sujet, il ne porte par les produits d'interlocutions favorables au développement de la pensée et de la parole.

Sur le questionnement collectif :

Lorsque la question posée par l'enseignant sollicite le point de vue du groupe, celui-ci s'exprime de manière affirmée, en contradiction (réponses binaires oui/non), et enclenche les discussions de groupe entre élèves eux-mêmes, autorisant les discussions vers la compétence émotionnelle, se dégageant de l'emprise du maître (exemple extrait du corpus n°1).

56 : Enseignante : moi j'aimerais revenir sur ce qu'à dit Dylan

57 : Alan : allez Dylan # dis-nous tout

58 : Dylan : je suis un peu psychiat[r]e

59 : {Rires}

Extrait du corpus n°1

Lorsque la question posée par l'enseignant sollicite de manière articulée l'ensemble du groupe, assurant la philosophicité, les échanges entre élèves s'organisent seuls, permettant le conflit sociocognitif et s'inscrivant dans le cadre de l'exposé des valeurs et le cadre de la loi (exemple extrait du corpus n°1)

60 : Enseignante : peut-on vivre heureux quand on ne tient pas compte des autres (...) alors je vais vous donner un exemple # pour être heureux j'ai besoin d'argent #, mais comme j'en gagne pas j'ai besoin de braquer une banque # donc je vais être heureux en braquant une banque #, mais je vais faire du mal au banquier # heu # à ce moment-là # on va répondre au principe de plaisir #, mais est-ce que c'est ça être heureux

61 : Dylan : NON

- 62 : Alan : non on peut travailler
 63 : Jean : ben il faut en trouver du travail d[é]jà
 64 : Dylan : surtout à l'heure actuelle

Extrait du corpus n°1

Le questionnement permet la production d'interlocutions, la création et l'analyse des liens dans le groupe. Le questionnement individuel, plus encore lorsqu'il est nominatif, ne semble pas répondre de manière efficace à la production d'interlocutions entre les membres de la communauté de recherche exercée dans une visée résiliente, puisqu'il conduit vers des clôtures des discours. En revanche, le questionnement collectif permet de produire des interlocutions inscrites dans l'ordre du cognitif et de la loi, d'où dérive quelquefois de l'émotionnel. La compétence émotionnelle est produite par les élèves entre eux. Ainsi, le processus de création de liens est schématisé dans la figure ci-dessous :

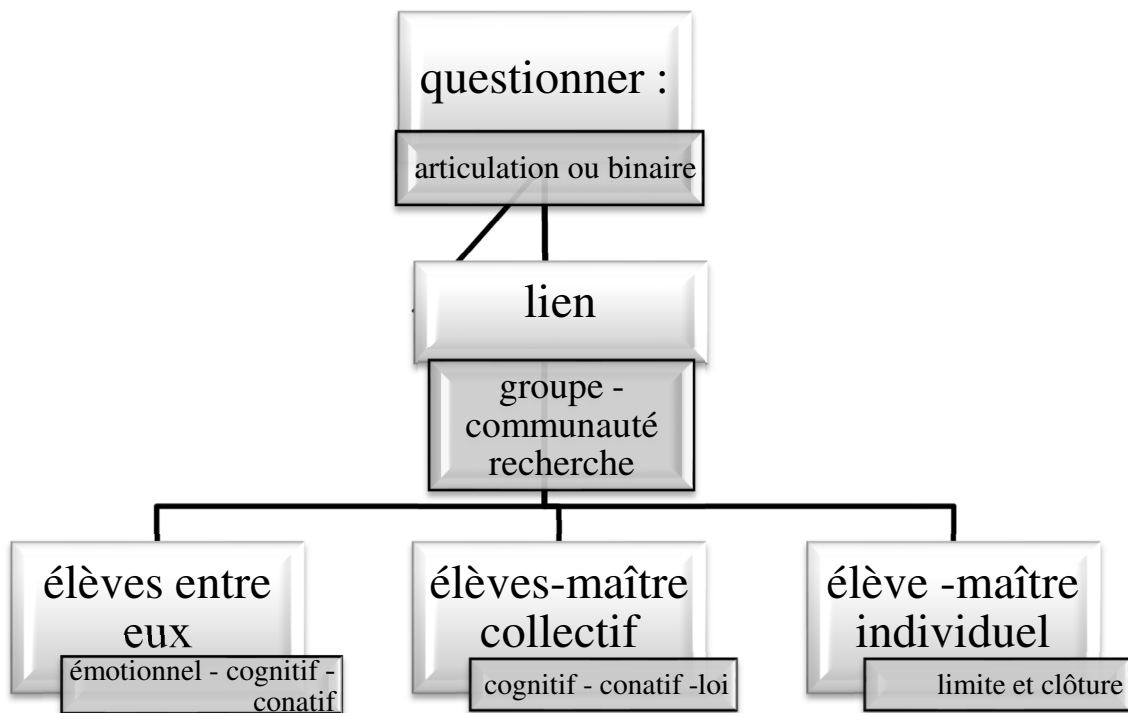


Figure n°16 : organisation de la construction du lien en DVP

Le rôle du maître dans l'organisation des discussions à visée résiliente se dégage dans la nécessité d'apporter et de garantir le cadre de la loi, en organisant la construction de la libre parole des élèves entre eux, afin que les expériences, les représentations, les problématiques individuelles puissent advenir dans les discours. Le tutorat de résilience, maître-élève, se décale légèrement de la relation duelle telle qu'elle ne peut se mettre en

œuvre dans les récits sur le tutorat de résilience à l'école, et confirme que nul ne peut s'improviser ou s'introniser tuteur de résilience. Le lien, indéfectible et de confiance entre l'enseignant et les élèves, est construit afin d'organiser les ressources résilientes et permettre au sujet de les puiser et les construire seul, sur le mode de l'intégration dans une culture étayante et non-intrusive. Le lien entre les membres de la communauté, lorsqu'il est travaillé avec des élèves à besoins particuliers, implique le respect absolu de la parole des adolescents, de leurs décisions, de leur manière d'être au monde ainsi que de leurs symptômes qui, au-delà du caractère invalidant, sont ceux sur lesquels il importe de s'appuyer, puisqu'ils sont ceux qui leur ont permis d'exister jusqu'à présent.

4.6-2. le sens et le maître : argumenter

La phase de l'argumentation étudiée au sein des deux corpus de référence permet de mettre en évidence les compétences de définition, puis d'expression des modes de discours des élèves, après éloignement de la question philosophique initiale. Elle permet le processus de construction du sens au travers du partage des représentations et des idées du groupe, ciblées dans des problématiques particulières, qui se manifestent de manière symptomatique. Il apparaît que celui-ci se met en œuvre en dehors de toute influence du maître, mais sous la contradiction qu'il apporte au niveau de la reprise des discours et de l'approfondissement des pensées. Le rôle du maître dans la construction du sens est premier et s'inscrit sur le mode de l'accompagnement et de la relance (mode actif), comme le nécessite alors le travail de résilience, résilience comprise comme un acte de création et de dépassement, donc d'efforts, au sens de Freud, de conduite des sujets passifs vers des sujets « *capables d'aimer et de travailler* ».

Construction entre élèves :

Quand le sens est construit entre élèves (principalement), il se manifeste sur le mode de l'humour ou de la parole personnelle, comme un cheminement de l'expression de l'autre à Soi. En ce sens, il permet la libération de l'expérience individuelle et ose la compétence émotionnelle et conative (exemple extrait du corpus n°10) :

48 : Enseignante : comment est-ce que # est-ce que c[e n]'est pas heu # on dit toujours quand on est face à une situation et qu'on [ne] trouve pas de solution [il] y a deux façons de voir la situation # de voir le verre # soit à moitié vide soit à moitié plein

49 : Jean : à moitié plein

50 : Louis : moi le verre il est toujours à moitié plein
51 : {rires}
52 : Bastien : ho ben moi il est plein jusqu'à ras bord

Extrait corpus n°10

Construction isolée de l'élève

Lorsque le sens est apporté en dehors contexte de la question philosophique, il est construit de manière isolée. L'élève se raconte ou aborde l'expérience narratologique, autorisant la construction du sens sur le mode raisonné, cognitif, puisque rarement repris par le groupe, qui est cependant sollicité comme facteur sécurisant pour valider les réponses attendues (extrait du corpus n°10) :

196 : Dylan : ça prouve qu'on choisit Louis # ça prouve qu'on choisit son avenir # ça prouve hein
197 : {silence}

Extrait corpus n°10

Si le sens se travaille entre élèves de manière spontanée, il semble complexe lorsqu'il est introduit par l'enseignant, qui ne parvient pas à l'interroger chez les élèves, et principalement si le questionnement autour du sens s'inscrit dans le domaine de l'émotionnel (extrait du corpus n°10). L'exemple ci-dessous expose les difficultés et la clôture des discussions quand le maître questionne la compétence ou les représentations d'eux-mêmes des adolescents à parvenir à se détacher d'une situation affective complexe pour oser la réversibilité des opinions, et se mettre à distance de l'impulsivité et du registre de l'émotionnel.

72 : Enseignante : est-ce que vous vous y arriver
73 : {silence}
74 : Enseignante : est-ce qu'on arrive souvent quand on est face à une situation qui pose problème de changer son regard
75 : Jean : ça dépend c'est quoi
76 : {silence}

Extrait corpus n°10

Construction maître-élèves

Quand le maître revient sur le sens construit collectivement, il amorce la phase de consensus qui apporte la conceptualisation. Le rôle du maître est alors d'organiser la contradiction, la réversibilité de la pensée sous une articulation philosophique, afin de s'assurer de la faisabilité du raisonnement individuel puis collectif, sans échappatoire ou évitement de l'interlocution, et des pensées non pensées, comme dans cet extrait (extrait du corpus n°10) :

201 : Enseignante : et comment est-ce qu'on peut imposer ses choix à quelqu'un (...) comment est-ce que # d'ailleurs est-ce qu'on a le droit d'imposer ses choix à quelqu'un

209 : Enseignante : alors pourquoi [il] y en a qui disent si et d'autres non # justifiez (...) donnez-moi des exemples

217 : Bastien : oui tu peux imposer ton choix

219 : Dylan : sinon t'es victime madame

220 : Enseignante : sinon t'es victime

Extrait corpus n°10

Le rôle de l'enseignant dans la construction du sens chez les adolescents, sous un premier abord effacé, importe d'être considéré sous un rôle pédagogique et éducatif. Loin de la volonté de guérison, l'intervention du maître est celle de conduire vers l'éclosion de nouvelles pensées, donc d'une nouvelle personnalité possible. La construction du sens majoritaire, qui est celui du commun, se fait principalement par les élèves entre eux. La troisième, mais supposée efficace modalité de construction du sens est organisée par les élèves eux-mêmes, à l'aide d'outils et de supports de symbolisation, au travers du conte. Les trois modalités de construction du sens dans une communauté de recherche philosophique à visée résiliente se synthétisent dans le schéma de l'argumentation et du rôle de l'enseignant ci-dessous :

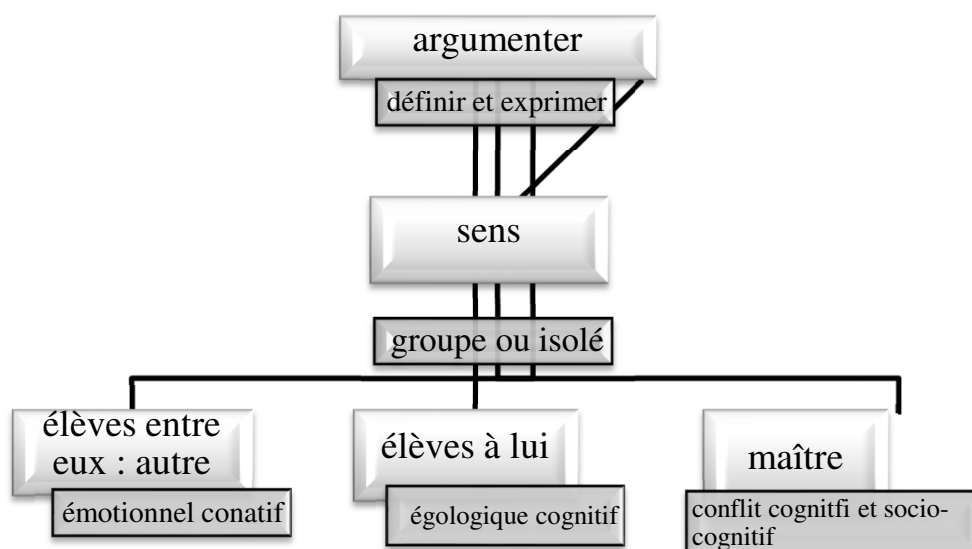


Figure n°17 : organisation de la construction du sens en DVP

Ce dispositif rejoint les travaux sur la résilience culturelle et la manière dont un sujet s'approprié et construit seul le sens de son histoire, inscrite dans un collectif humain et une culture donnée. Les réponses ne sont pas apportées, mais discutées au travers de l'expérience des héros du conte et de la pluralité des opinions du groupe, préalablement inscrites dans le cadre de la loi, amenée par le questionnement. Le sens construit est supposé sanogène et préventif, à défaut d'être curatif, en ce sens où il permet de ne pas emprunter des chemins réflexifs dont le maître ne saurait être garant.

4.6-3. La loi et le maître : conceptualiser

La phase de conceptualisation qu'apporte le maître au travers de la synthèse des idées émises, des expériences individuelles narrées et des représentations collectives et individuelles partagées, se déroule selon trois modes distincts, tous trois correspondant aux phases de construction de la loi individuelle, puis collective, selon la mise en œuvre de compétences différentes selon les modes d'organisation des discours.

a. Conceptualisation maître-élèves

Le maître dispose de différentes questions pour permettre à la conceptualisation d'advenir autour de la loi. Quand celle-ci est apportée par un choix alternatif, elle s'affirme dans la clôture au travers de la réponse choisie, réponse de validation ou de réfutation du choix. La réponse spontanément émise des élèves ne permet pas le développement ou l'étayage

explicatif de la pensée de l'adolescent. La valeur étant préalablement posée, ils ne remettent pas en cause leur positionnement (exemple extrait du corpus n°10) :

126 : Enseignante : alors par exemple je rencontre une heu # une fille dans la rue ou un garçon dans la rue# je Je tombe amoureux (...) heu je me dis voilà # ho la chance # j'ai rencontré la femme ou l'homme de ma vie # c'est quoi c'est le destin ou c'est le hasard

127 : Jean : le hasard

128 : Louis : le hasard

129 : Alan : le hasard

130 : Dylan : le hasard

Extrait corpus n°10

La stratégie philosophique consiste alors pour le maître à articuler les réponses et les choix des élèves pour leur permettre, d'argumenter et d'inhiber, donc de choisir des réponses adaptées et justifiées.

b. Conceptualisation élèves-élèves

Ainsi, après apport de la question philosophique, les élèves créent le dilemme entre eux, au travers du partage de leurs valeurs respectives et des interrogations ou des divergences que celles-ci apportent, en rapport avec la loi préalablement incorporée dans la réponse de groupe. La stratégie de l'enseignant, lorsque la question sur le positionnement induit la clôture de la discussion, est la relance de celle-ci au travers des certitudes émises (exemple extrait du corpus n°10). Ces échanges permettent de se décaler également de l'ordre du cognitif afin de traduire de l'émotionnel dans les réponses et dans les productions des adolescents. Les certitudes mises en doute ou en contradiction heurtent les croyances préalables et contraignent, sous couverture de la conviction ou de l'imposition, à développer des arguments partagés dans le groupe. L'articulation « *parce que* » est à même de traduire le recours à l'exemple nécessaire pour justifier sa position, et garder la consistance de ses propos face au groupe qui, par jeu interlocutoire, se positionne.

131 : Enseignante : et pourquoi est-ce que des fois on dit # ho c'est le destin qui l'a mis sur ma route

132 : Jean : ho c'est des XX # pa[r]ce que si on s[e]rait pas sorti on l'aurait pas vu

133 : Enseignante : alors c'est quoi à votre avis le destin ou le hasard

134 : Jean : les deux
135 : Bastien : le destin
136 : Jean : les deux
137 : Louis : pour moi c'est le hasard

Extrait corpus n°10

c. Conceptualisation isolée

La conviction ou les croyances provoquent des prises de parole isolées, qui tentent d'aller au bout du raisonnement collectif au sein du groupe. Dans ces moments, le positionnement des élèves évolue depuis les certitudes vers les doutes ou les remises en cause, en laissant place au conflit sociocognitif, également porteur de compétences émotionnelles aptes à créer des liens dans la différence des points de vue et des opinions. Le mode d'organisation permet au registre multimodal de se mettre en œuvre, quand l'interrogation et/ou l'interjection portent sur les métareprésentations ou les expériences individuelles (extrait du corpus n°10).

65 : Enseignante : est-ce que c'est facile ça
66 : Alan : ben non
67 : Jean : non pas trop
68 : Enseignante : parce que//
69 : Jean : ça dépend l'état qu'il est { sic }
70 : Enseignante : et est-ce que ça peut être une solution
71 : Jean : ouais pour oublier des # trucs

Extrait corpus n°10

La valeur est apportée au débat sur le mode personnel, égocentré, au travers de l'interrogation souvent rapportée au conte ou aux situations des héros. L'expression de cette valeur, ensuite discutée, dérive de l'élève vers le groupe pour être rapportée au maître, dont la réponse (l'approbation, le désaccord ou la réécriture) consolide de manière supposée les propos des élèves reconnus alors comme auditeurs valables. Il y a ensuite

positionnement collectif (approuvé ou non.), mais non remis en cause par les participants (extrait du corpus n°10)

235 : Enseignante : donc moralement est-ce qu'on a le droit d'imposer un choix à quelqu'un

236 : Louis : non

237 : Jean : non

Extrait corpus n°10

Ainsi, trois modes de discussion de la loi et de la conceptualisation de celle-ci dans les DVP à visée résiliente sont matérialisés dans cette figure :

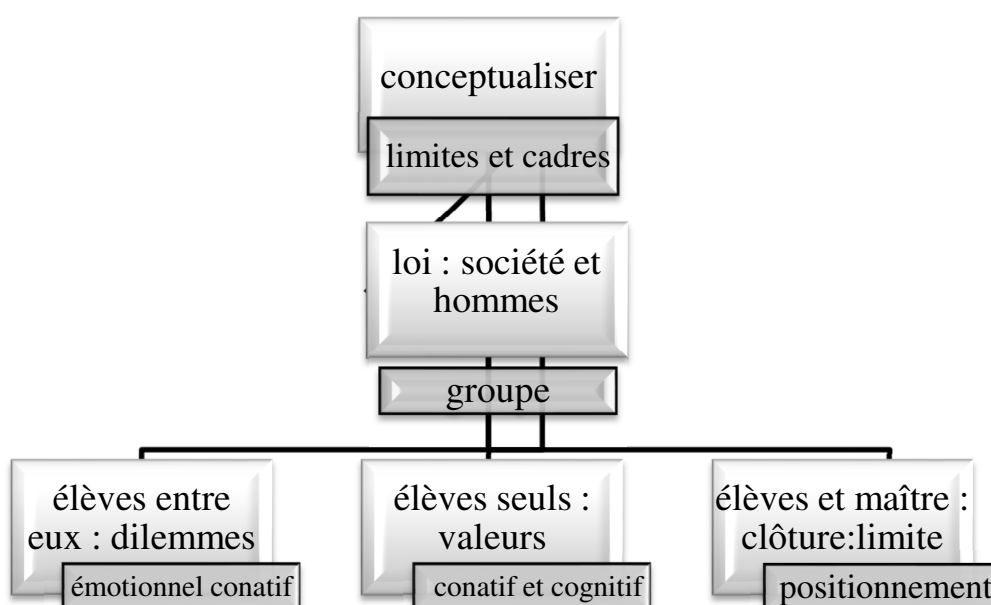


Figure n° 18 : organisation de la construction de la loi en DVP

La loi est rapportée à sa fonction au sein de la matrice de la résilience culturelle comme l'invariant qui permet à toute construction sociale de s'établir sur le mode du respect des valeurs individuelles, comprises dans un collectif groupe. Au-delà des oppositions et des divergences, sa discussion sur le mode personnel et fondamental (loi des hommes) dépassant l'aspect juridique (loi sociale), imbriquée l'une dans l'autre et discutée dans le cadre de l'humanité, permet la négociation et l'adhésion au discours ancré dans la culture commune. La loi fondamentale et humaine est posée comme ce qui empêche et autorise le fonctionnement collectif, dans une visée non pas de conciliation des modes opératoires communs, mais de reconnaissance des interdits fondamentaux et de préservation des libertés individuelles.

4.6-4. Conclusion du rôle du maître dans l'approche didactique

La lecture des corpus dans un premier temps permet de mettre en évidence quels actes du discours sont mis en œuvre dans les DVP dans une *praxis* de résilience culturelle assistée au travers des catégories des discours et de l'organisation des séances du maître. Il se dégage qu'afin de créer du sens, de la loi et du lien dans le groupe, il importe de prendre en compte quels types de compétences (cognitives, conatives, émotionnelles, sociales) sont utilisées par les élèves et comment le maître s'autorise à les apporter et à les relancer auprès des participants. Il joue avec la création de lien et de sens, en apportant les questions articulées dont se saisissent les élèves entre eux, sur le mode du désir au travers de la narration de l'expérience personnelle et d'eux-mêmes. Si le maître tente seul l'approche émotionnelle de l'histoire des héros ou des questions, nous constatons que les élèves se réfugient dans les contenus du discours de la loi. Le face à face maître sujet pris individuellement dans les discours émotionnels ne semble ni efficace ni efficient, puisqu'il acte la clôture des discours. Le discours du maître est celui de la loi, la matrice didactique permettant à l'ensemble des compétences de se construire seules, au travers des mouvements discursifs du groupe.

Cependant, il est à constater que l'ordre de la matrice peut conduire à des résultats différents des attendus. Ainsi, certaines questions n'entraînent pas de réponse ni de relance des discussions. En ce sens, la matrice didactique philosophique est efficace, mais non garantie par le maître seul, puisque reposant sur les interlocutions du groupe, pour certaines compétences.

4.7. Discussion de l'approche des discours

Les extraits de corpus détaillés démontrent que la didactique du maître permet de mettre en œuvre des modalités d'enchaînements de types de discours au travers du développement de compétences qui se situent sur deux niveaux progressifs : d'une part la compétence discursive et dans un second temps, la compétence à interagir et à dire, et revenir sur ses dires. En effet, la capacité à produire un discours isolé d'un interlocuteur se dissocie de la capacité à rebondir sur les discours de l'autre. Cette donnée est essentielle dans le cadre d'un protocole portant sur la résilience, puisque nous savons que l'accès à l'activité narratologique d'un adolescent en état d'hébétément peut se faire sous

une forme isolée (le cas de l'écriture de soi, avec son degré d'efficacité variable si ce récit reste non-entendu), mais principalement dans la capacité à parler de soi avec la condition qu'un autre prête un psychisme authentique, qui est la « *condition principale à la résilience* » (Richaud, 2014, p.51). Et dans ce cas, pour que la parole efficiente émerge d'un adolescent, il est nécessaire que la compétence interactionnelle soit activée, de manière à ce que le récit de soi puisse advenir sans manipulation ni extraction, mais par la spontanéité et l'avènement de la pensée narratologique. L'analyse de l'approche des discours et l'analyse de l'activité du maître dans une perspective de résilience collective nous enseignent qu'une réflexion éthique de l'enseignant et de sa communication sont aussi nécessaires que les modalités d'animation des séances, qui doivent être professionnellement orchestrées selon un protocole exigeant, si la visée de la pratique est d'obtenir l'entrée en processus de résilience culturelle, et que le recours aux différentes modalités de pensée (critique, analogique, anecdotique) se doit d'être repéré au travers des marqueurs du discours, démontrant que les échanges entre les participants sont bien d'ordre cognitif.

4.8. Conclusion de l'approche des discours

L'analyse de l'approche des discours nous permet de conclure que le rôle de l'enseignant ainsi que sa posture, ont permis de produire, sur les séances étudiées, un jeu de distribution des modalités de pensées, manifestées sous forme de production de tours de paroles qui ont permis aux élèves de définir, d'interroger et de conceptualiser leurs pensées au travers de différents champs de compétences. Ces actes de mobilisation des discours et de placements, puis de déplacements de leurs idées, font intervenir un raisonnement qui se définit sous une forme graduelle et logique, qui leur fait actuellement défaut. L'activité interlocutoire et l'étude de la construction des discours interviennent alors afin de comprendre comment se met en œuvre la situation d'interlocution d'où émergent les différentes compétences et les registres identifiables au travers des énonciations, permettant l'inscription des discours dans des contenus thématiques ciblés, puisque le but de la logique interlocutoire est d'explicitier formellement les événements psycho-socio-discursifs qui surviennent naturellement dans une interlocution. Nous allons alors analyser les mouvements des discours des participants, et comprendre, au travers de l'analyse des formes discursives selon des fragments d'interlocution pris dans des tours de parole, comment les énoncés travaillés, au-delà de l'énonciation, nous permettent de

renvoyer aux résultats de la didactique et de la catégorisation des contenus. Le recours à l'analyse interlocutoire permet de vérifier les préalables de l'activité du maître dans la construction des discours résilients, et de mettre en rapport ces discours avec les vignettes individuelles, pour dégager les catégories discursives et évolutives de leurs interventions exposant comment ils construisent l'avènement de leur pensée en acte. Cette ultime phase de résultats nous conduira ensuite vers le repérage des contenus des discours extraits de la grille d'analyse, conçue pour dégager les structures des invariants de la résilience culturelle en situation de DVP, selon une logique d'énonciations situées dans les catégories de la loi, du lien et du sens.

5. RÉSULTATS 5 : L'ACTIVITÉ INTERLOCUTOIRE ET SITUATION DES OBJETS DES DISCOURS

5.1. Comptage des tours de parole

Afin de travailler les corpus selon une logique interlocutoire qui, nous le rappelons, nous permet de démontrer qu'une activité dialogique se met en œuvre selon l'activité précise du maître, nous avons dans un premier temps, procédé au comptage des tours de parole des élèves et du maître. Pour cela, nous avons, lors des retranscriptions, codé les participants afin d'isoler et classifier leurs prises de parole selon une méthode quantitative. Les bruits ou les rires émis par les élèves constituent un tour de parole recensé, comme indicateur de compétence émotionnelle mise en jeu dans ces séances. En revanche, les silences ne sont pas recensés quantitativement. En effet, ceux-ci sont presque toujours collectifs, donc ne peuvent être imputés à un élève en particulier. Ils ne servent qu'à rendre compte de la complexité de certaines questions philosophiques, pour des études ultérieures permettant de comprendre quels thèmes, quels sujets, ou quels concepts philosophiques créent la complexité discursive, et dans quels registres (psychologiques, personnels, émotionnels, mnésiques) ces questions peuvent entrer en résonance avec des questions intimes ou problématiques chez l'adolescent. Ces mêmes indicateurs paraverbaux sont d'autant de piste d'analyses complémentaires qui étayent les mouvements de rejet ou de clôture de certaines séances discursives, étudiées ultérieurement dans l'analyse de contenu.

5.2. Présentation du matériel récolté

5.2.1. Les corpus

Nous disposons de 18 corpus enregistrés et retranscrits, présentés en annexe 7 de ce manuscrit. La taille et le volume des discussions varient selon des variables de séquence, elles-mêmes fonction du temps de lecture préalable du chapitre du conte et d'explication collective du chapitre. Ceci explique les différences des temps d'enregistrement, exposées dans le tableau récapitulatif, complété également du degré d'attractivité de la séance, du sujet de discussion. Au total, nous disposons de 4 heures 20

minutes d'enregistrement, pour dix-huit thèmes de discussion à visée philosophique. L'analyse quantitative des corpus expose une forte participation des élèves aux séances de discussion. La répartition des interlocutions s'effectue selon une logique d'enchaînements mis en œuvre par le maître, qui détient le plus fort taux de participation (33% des distributions totales). Le nombre des tours de parole renseigne sur le degré de participation des élèves et permet une classification des profils de ceux-ci, en qualité de sujets communicants.

5.2.2. Présentation et matérialisation des résultats

Les résultats du nombre de tours de parole par élève au travers de chaque discussion sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

| N° | thème | Tps séquence | Nombre de tours de parole | enseignant | Léa | Alan | Bastien | Dylan | Marc | Jean | Louis |
|----------------------|-------------|--------------|---------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| C1 | Le bonheur | 25mns56s | 316 | 111 | 9 | 28 | 5 | 62 | 4 | 9 | 55 |
| Résultat en % | | | | 35.12% | 2.84% | 8.86% | 1.58% | 19.62% | 1.26% | 0.02% | 16.87% |
| C2 | L'amour | 21mns49s | 323 | 114 | | 64 | | 53 | | | 52 |
| Résultat en % | | | | 35.29% | | 19.81% | | 16.40% | | | 16.09% |
| C3 | Le savoir | 34mns18s | 400 | 137 | 12 | | 13 | 67 | 25 | 35 | 74 |
| Résultat en % | | | | 34.25% | 3% | | 3.25% | 16.75% | 6.25% | 8.75% | 18.50% |
| C4 | L'altérité | 14mns55s | 203 | 64 | 15 | 16 | 4 | 26 | 5 | 14 | 29 |
| Résultat en % | | | | 31.52% | 7.38% | 7.88% | 1.97% | 12.80% | 2.46% | 6.89% | 14.28% |
| C5 | Bien et mal | 12mns51s | 244 | 70 | | 25 | 7 | 53 | 11 | 27 | 23 |

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------|----------------|----------|-----|--------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| Résultat en % | | | | 28.68% | | 10.24% | 2.86% | 21.72% | 4.50% | 11.06% | 9.42% |
| C6 | L'intégration | 9mn21s | 221 | 81 | 3 | 23 | 13 | 13 | 14 | 36 | 20 |
| Résultat en % | | | | 36.65% | 1.35% | 10.40% | 5.88% | 5.88% | 6.33% | 16.28% | 9.04% |
| C7 | La colère | 15mn42s | 300 | 105 | 8 | 47 | 19 | | 17 | 27 | 57 |
| Résultat en % | | | | 35% | 2.66% | 15.66% | 6.33% | | 5.66% | 9% | 19% |
| C8 | La pensée | 14mn33s | 302 | 110 | 21 | 27 | | 40 | 22 | 29 | 30 |
| Résultat en % | | | | 36.42% | 6.95% | 8.94% | | 13.24% | 7.28% | 9.60% | 9.93% |
| C9 | Justice vérité | 15mn19s | 362 | 117 | 27 | 34 | 31 | 49 | 27 | | 50 |
| Résultat en % | | | | 32.32% | 7.45% | 9.39% | 8.56% | 13.53% | 7.45% | | 13.81% |
| C10 | La mort | 10mn44s | 258 | 83 | 0 | 22 | 15 | 43 | 2 | 39 | 34 |
| Résultat en % | | | | 32.17% | | 8.52% | 5.81% | 16.66% | 0.77% | 15.11% | 13.17% |
| C11 | S'adapter | 11mn54 | 269 | 103 | 13 | 11 | 22 | 16 | 9 | 30 | 47 |
| Résultat en % | | | | 38.28% | 4.83% | 4.08% | 8.17% | 5.94% | 3.34% | 11.15% | 17.47% |
| C12 | L'espoir | 11mn20s | 187 | 67 | 14 | 15 | 12 | 16 | | 4 | 50 |
| Résultat en % | | | | 35.82% | 7.48% | 8.02% | 6.41% | 8.55% | | 2.13% | 26.73% |
| C13 | La mémoire | 10mn57s | 345 | 104 | 11 | 29 | 13 | 69 | 10 | 20 | 58 |
| Résultat en % | | | | 30.14% | 3.18% | 8.40% | 3.76% | 20% | 2.89% | 5.79% | 16.81% |
| C14 | justice | 10mns57 | 310 | 84 | 7 | 11 | 46 | 45 | 28 | 13 | 51 |
| Résultat en % | | | | 27.09% | 22.58% | 3.54% | 1.93% | 14.51% | 9.03% | 4.19% | 16.45% |
| C15 | Le soi | 10mns02s | 326 | 97 | 6 | 14 | 20 | 54 | 27 | 19 | 71 |
| Résultat en % | | | | 29.75% | 1.84% | 4.29% | 6.13% | 16.56% | 8.28% | 5.82% | 21.77% |
| C16 | La personne | 08mns26 | 240 | 80 | 7 | 6 | 24 | 55 | 12 | 15 | 28 |

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------|----------|---------|------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|
| | | s | | | | | | | | | |
| Résultat en % | | | | 33.33% | 2.91% | 2.50% | 10% | 22.91% | 5% | 6.25% | 11.66% |
| C17 | penser | 06mns22 | 132 | 41 | 8 | 2 | 9 | 22 | 6 | 4 | 24 |
| Résultat en % | | | | 31.06% | 6.06% | 1.51% | 6.81% | 9.48% | 2.58% | 3.03% | 18.18% |
| C18 | L'avenir | 15mns10 | 308 | 98 | 13 | 17 | 38 | 60 | 12 | 27 | 19 |
| Résultat en % | | | | 31.81% | 4.22% | 5.51% | 12.33% | 19.48% | 3.89% | 8.76% | 6.16% |
| Tota | | 4h20mns | 5046 | 1666 | 174 | 391 | 273 | 743 | 231 | 348 | 772 |
| Résultat en % | | | 100 | 33.01 | 3.44 | 7.74 | 5.41 | 14.72 | 4.57 | 6.90 | 15.3 |

Tableau n°19 : répartition des tours de parole sur les 18 corpus

La première colonne définit le numéro du corpus traité. La seconde colonne expose le thème de la discussion mis en jeu dans le chapitre. La troisième colonne retranscrit le temps de la séance, en minutes/secondes. La quatrième colonne renseigne sur le total de tours de paroles dans cette séance, par l'ensemble du groupe, enseignant compris.

Il est possible de dégager des profils cognitifs prépondérants (manifestés sous forme de leaders du groupe). En excluant le rôle du maître, nous avons procédé à l'élaboration de profils dits « cognitifs » des élèves participants, distingués par leur nombre de tours de parole, matérialisés par des couleurs. Ainsi, les profils dominants sont repérés par le plus grand nombre d'interactions par élève, par une matérialisation de couleur bleue foncée dans le tableau. Il s'agit de repérer visuellement la place du leader dans la discussion, et d'en dégager ensuite rapidement les mouvements et les fluctuations au sein des contenus de discussions. Ensuite, nous avons repéré en bleu clair les élèves intervenant plus de 40 fois dans la discussion (à l'exception du corpus n° 4, qui dispose de peu de tours de parole, où les élèves sont profilés en bleu clair et foncé en fonction de leur nombre d'interactions). Ensuite, sont matérialisées en jaune les interventions comportant entre 40 et 20 tours de parole par élève. Les interventions situées entre 20 et 10 tours sont laissées en blanc. Enfin, sont matérialisés en vert les plus faibles tours de parole, comportant moins de 10 interventions par corpus. Les matérialisations de couleur rouge représentent

les absences physiques des élèves au cours des séances, mais également les absences d'interactions, malgré la présence physique.

5.3. Lecture de l'analyse

5.3.1. Lecture des séances

La lecture des séances exposées au travers des dix-huit corpus nous renseigne, dans un premier temps, sur le nombre de distributions ou de tours de parole des adolescents proportionnellement au thème de la discussion, au nombre de participants et au sujet des séances. Nous précisons que les séances ont eu un caractère intense, en raison de la complexité de l'organisation d'une année scolaire en classe de CAP. La particularité de la voie professionnelle est de disposer de huit semaines de période de stage en entreprise, réparties en deux moments sur l'année scolaire (une période en fin d'année civile et une période en fin d'année scolaire). En complément des semaines de congés scolaires, le temps de formation en établissement est réduit de trente-six semaines à vingt-huit semaines, auxquelles il convient d'ôter trois semaines, en fin d'année scolaire, consacrées aux évaluations et aux formations complémentaires. Les séances de DVP ont démarré début janvier et furent sans interruption jusque début juin, date de démarrage des examens de certification. Nous notons, eu égard de ces éléments, que l'absentéisme, pourtant très important en lycée professionnel et précisément dans cette classe, en cours d'enseignement général, mais aussi professionnel, est très faible lors des séances de DVP. Les absences de la séance numéro 2 se justifient par des problèmes de passage de bus scolaire.

Nous observons que ces séances sont efficaces et porteuses de désir, puisque bien qu'inscrites dans l'heure de vie scolaire (heure délaissée par les élèves de lycée professionnel), tous y ont assisté avec assiduité. Il y a donc reconnaissance et sens des séances de DVP chez les adolescents. La lecture des résultats nous apprend que la séance n°2 contient un grand nombre d'interactions en rapport avec l'effectif réduit de participants (seulement 4 élèves, enseignante incluses). Le *prorata* de distribution de tours de parole ne dépend pas du nombre de participants, mais définit qu'avec des élèves à besoins particuliers, la taille du groupe peut permettre l'émergence de plus de tours de parole, plus facilement lorsque l'effectif est réduit. Les autres séances se sont déroulées à

effectif complet, sauf cinq séances pour lesquelles il manquait un participant. Si certaines séances, donc certains thèmes, dégagent de la parole (N°3, 10, 14), certaines ont paru peu attractives, peu propices à des jeux interlocutoires porteurs (séance 5, 6, 12, 16). Enfin, un mouvement collectif de rejet est noté sur la séance 17, qui enregistre le minimum d'interactions produites collectivement.

5.3.2. Lecture des distributions

Les distributions indiquent que le maître possède la plus grande proportion de tours de parole. Ceci s'explique, conformément à l'activité décrite par Michel Tozzi, par la nécessité de relance permanente de la discussion avec des élèves préalablement inscrits dans la non-pensée. L'ensemble des tours entre les adolescents s'effectue inégalement, en fonction de la personnalité du sujet. En effet, il est possible de repérer, conformément aux travaux issus de la psychologie des groupes (Blanchet & Trognon, 2008), la présence d'un leader, à l'aise avec les activités d'interlocutions complexes. Nous notons que cette place est occupée par Louis, qui, nous le rappelons, possède un suivi en institut de soin psychologique et travaille régulièrement avec les services sociaux autour d'activités de discussion. Il explique lui-même que ces suivis lui permettent de travailler ses problématiques familiales avec plus de facilité que ses camarades. La seconde place dans la distribution des interlocutions est occupée par Dylan, qui possède des difficultés antérieures d'intégration et ne communique ni n'interagit avec ses camarades de classe. Sa capacité à interagir et l'investissement dans ses séances exposent que, malgré ce que nous nommerons un mutisme scolaire intégré dans le concept de la réclusion scolaire (Gaillard, 2010), Dylan met en œuvre des capacités à dépasser cet état actuel au travers du développement du langage oral. Les distributions sont ensuite également réparties entre les membres du groupe et, inversement, sont les plus faibles pour Léa, pour qui ces séances représentent un véritable challenge, du fait de ses difficultés antérieures et de la tardivité de son accès au langage oralisé.

5.3.3. Lecture des profils cognitifs

Louis possède le profil cognitif le plus prépondérant dans les séances, avec le plus grand nombre de tours de parole sur la totalité des corpus. Ses résultats sont sensiblement

supérieurs à ceux de Dylan, (15,3% des interactions contre 14, soit 72% au total des dix-huit séances). Il est intéressant de regarder comment le jeu de concurrence se met en œuvre entre les deux adolescents, précisément sur les cinq premiers corpus, où le jeu interlocutoire est détenu par les deux élèves. Il y a, sur le cours des autres séances, des effacements respectifs jusqu'au corpus 14 et 15, où les deux adolescents remobilisent le monopole compétitif, pour le délaissé et le terminer sur la dernière séance. La lecture de ces résultats se place en confrontation avec les vignettes scolaires des adolescents, qui définissent respectivement Louis comme leader cognitif de classe au détriment de l'effacement social de Dylan, de ses difficultés scolaires, précisément en matière de violence et d'absentéisme. Dylan s'est aussi appuyé sur ces séances pour s'approprier une place qu'il refuse en situation d'enseignement classique. Le troisième profil cognitif de la classe est défini par Alan, qui détient 7,74% des tours de parole. Malgré des difficultés de langage et d'accès à l'oral, Alan a occupé la place de leader sur la seconde séance de DVP, avec un nombre important d'interactions. Il détient une moyenne de 20 tours de parole par séance, avant d'entamer un rejet sur les séances 16 et 17, qui pourrait laisser supposer, soit un épuisement cognitif au fil des séances, soit une activité de médiation isolée. Avec un taux d'occupation discursif de 6,90%, Jean occupe la quatrième place dans les discours. S'il n'a pas investi le jeu interlocutoire de la première séance, il a rapidement, au cours de la seconde, développé de l'argumentation et des prises de parole, pour rejeter les interlocutions sur les séances 12 et 14. La moyenne de ses interlocutions sur les autres séances est constante et démontre que l'élève a développé de la parole au travers des activités de DVP. Le cinquième profil cognitif selon un classement décroissant est détenu par Bastien, avec 5,41% des interactions totales. Si la moyenne de ses interactions se situe dans les 20 tours de parole, Bastien détient un faible score interlocutoire. Absent lors de deux séances, il détient la seconde place de leader sur la discussion n°14, où il se situe dans le jeu avec Dylan et Louis, à interactions égales. Ensuite, il occupe une place en retrait, où ses interventions se situent de manière régulée, mis à part sur les séances 1, 4, 5 et 17, où il semble absent du jeu de discussion. Enfin, Léa et Marc possèdent les profils cognitifs les plus faibles en raison de leur nombre très peu élevé d'interactions au sein des DVP. Cependant, l'analyse qualitative, au travers de la grille sémantique de contenus, permettra de détailler les valeurs de leurs interactions, voire de réfléchir à la relation de causalité et de conséquence, entre la quantité d'interactions produites par un élève et le degré de construction de la résilience.

5.4. Construction des mouvements des discours issus de l'approche interlocutoire

Puisque le but de la logique interlocutoire est d'explicitier formellement les événements psycho-socio-discursifs qui surviennent naturellement dans une interlocution, et que son ambition est de fournir une logique naturelle de l'usage de la parole en interaction, nous avons extrait des situations d'interlocution afin d'en proposer une analyse concernant les échanges de cognitions formalisant des compétences constructibles en situation. Les mouvements des dialogues dans leur contexte d'énonciation et les formes discursives analysées sont des fragments d'interlocution constitués de tours de parole, lesquels comportent des énoncés possédant une forme logique, produisant des interlocutions inscrites dans les contenus vers lesquels le maître conduit les élèves, c'est-à-dire ceux de la résilience culturelle, de la loi, du lien et du sens, pour lesquels nous fournissons des explications.

5.4-1. Compétence cognitive (loi et sens)

La compétence cognitive regroupe les énoncés et les argumentations inscrites dans le contenu de la loi et du sens. La loi permet l'expression des valeurs individuelles et collectives, depuis la loi sociale jusqu'aux interdits fondamentaux humains, permettant l'accès au sens des choses et de la vie. L'accès au sens, quand il dérive de l'histoire personnelle, cachée, se fait entre élèves, sous processus de contradiction. Nous proposons une lecture extraite des tableaux d'analyse interlocutoire des corpus n°1 et n°10, disponibles en annexes 5 de ce manuscrit. Dans cet extrait, un élève questionne un camarade qui souhaite imposer sa vérité au groupe. Sous l'effet de la contradiction, il change son point de vue, mais pour le conceptualiser de manière autre.

| | | | | | |
|------------|---|-----------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|
| individuel | 232: Enseignante : alors est-ce que pour vous # vivre différemment c'est traumatisant | expression de l'autre: lien | loi et sens | | opinion et point de vue |
| | 233: Alan : non | | | loi valeur | |
| | 234: Louis : pour moi non | | | loi valeur | |
| | 235: Dylan : ben ça peut l'être | | | sens relativisé | |
| | 236: Enseignante : et pour toi Louis : | individualisé: lien | émotionne l'individuel | | lien individualisé |
| | 237: Louis : de quoi | | | | |
| | 240: Dylan : ben ouais Gros (approx) | | | | |
| | 241: Louis : pourquoi | | | | |
| | 242: Dylan : ben tu vis différemment quoi | | | | |
| | 243: Louis : ouais | | | interlocution entre | |
| | 244: Dylan : alors c'est traumatisant ou quoi | | | | |
| | 245: Louis : ben non | | | | |
| | 246: Dylan : ouais | | | | |
| | 247: Louis : ouais # enfin quand même | | | | |
| | 280: Enseignante : est-ce que c'était un traumatisme ou pas | valeur sur expérience personnelle | émotionnel | | renforcement parole individuel |
| | 282: Louis : carrément pas | | | positionnement clôture | |

Tableau n°20 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 1

La lecture de ce tableau indique que lorsque l'enseignant questionne collectivement le point de vue inscrit dans l'émotionnel, les élèves produisent de la valeur collective alors que lorsqu'il questionne de manière individualisée, il y a rejet collectif, mais reprise entre les membres du groupe. Le maître, en ce sens, ne produit pas le sens collectif ou individuel, mais amorce la production des élèves entre eux. La distribution des cognitions autour de la loi suit la progression des pensées des élèves, garanties et médiatisées par l'enseignant.

De même, lorsque le maître demande sollicite directement le groupe sur le sens collectif au travers de leurs points de vue, il y a rejet de l'interlocution et clôture du discours, comme l'expose cet extrait d'analyse interlocutoire :

| | | | | | |
|--|--|----------------------------|--|-----------|-----------------|
| | 43: Enseignante : exactement # qu'est-ce que vous vous en pensez # est-ce que vous êtes d'accord avec la phrase là | expression collectif: lien | | collectif | absence réponse |
|--|--|----------------------------|--|-----------|-----------------|

Tableau n°21 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10

Le sens se décale de la sollicitation du point de vue ou de l'accord des adolescents. Le questionnement du point de vue ou/et de l'opinion se fait collectivement et produit des interlocutions, lorsqu'il est inscrit dans le registre de la loi. Dans le contenu du sens, le questionnement sur les pensées ne produit pas de discussions.

En revanche, quand le maître questionne la valeur rapportée à la maîtrise chez les élèves, ils ouvrent la discussion sur le sens qu'ils rapportent à la loi, pour se décaler de la discussion sur l'estime de soi ou les représentations de soi, donc du sens. Ils en profitent pour donner des exemples du groupe, qui dérivent vers le lien, afin de partager des représentations d'eux-mêmes. La distribution s'effectue sur le mode des cognitions,

puisque les pensées partagées sont cognitivement construites et exemptes de spontanéité ou de jugements de valeurs.

| | | | | |
|--|-----|--|-------------------|------------------------------|
| Z14: Enseignante : oui mais par exemple ta mère veut que tu sois # heu pompier # mais toi tu veux être éboueur # est-ce que t'as le droit de lui dire # d'imposer ton choix que d'être éboueur | | | | |
| 2 Dylan : ben oui | loi | | vérité | contradiction |
| 3 Louis : j'lui dis non j'ai pas envie de faire ça et p[ro]u]is c'est tout | | | vérité émotionnel | |
| 4 Bastien : oui tu peux imposer ton choix | | | vérité | |
| 5 Louis : au pire si elle insiste j'lui dis bon maintenant tu me # t'arrêtes de m[en] faire chier (sic) // | | | vérité émotionnel | LIEN : rapport expérience pe |
| 6 Dylan : sinon t'es victime madame | | | lien explication | |
| Z14: Bastien : t'es une victime | | | lien explication | |
| 2 Dylan : comme Louis | | | lien explication | |

Tableau n°22 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10

La lecture de la construction et de la mise en jeu de l'élaboration des capacités conduisant vers la compétence construite des échanges de cognitions, au travers de l'analyse interlocutoire, rejoint l'analyse de l'activité du maître dans les discussions autour de la conceptualisation collective dans les DVP à visée résiliente (renvoi résultats 4).

5.4-2. Compétences conatives et sociales (lien et loi)

La construction collective des compétences conatives et sociales, analysées à l'aide de la logique interlocutoire, se matérialise au travers des échanges cognitifs entre les membres du groupe. Ces compétences s'inscrivent principalement dans les contenus du lien, puis de la loi, pour structurer les liens du groupe en communauté de recherche. Dans cet extrait de tableau, l'analyse des transactions entre l'enseignant et les élèves expose comment la question cognitive produit la recherche de sens, au travers de la création de lien.

| | | | | |
|--|---|--------------------------|----------------------------|--|
| demande avec forme de questionnement de co | 174: Enseignante : alors est-ce que je peux vous poser une autre question # est-ce que le bonheur pour vous ça s'oppose au malheur # ou est-ce que dans le malheur on peut trouver du bonheur | sens cognitif questionné | cognitif: sens | |
| | 174: Louis : dans les deux cas on peut trouver du bonheur et du malheur | | | |
| | 175: Dylan : non non tout dépend la personne | | | |
| demande individualisée | 176: Enseignante : alors levez la main on va essayer de faire par tour (...) vous allez répondre # toi Dylan qu'est-ce que tu dis | lien centré | | |
| | 177: Dylan : dans le malheur on trouve le bonheur | | reversibilité et pérennité | |
| | 178: Louis : ben le bonheur peut faire le malheur aussi | | dilemme | |

Tableau n°23 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10

La discussion est ouverte par l'enseignant autour de l'articulation des concepts du bonheur et du malheur, questionnant le point de vue des élèves, donc de la loi, qui définit ce qui fait bonheur ou malheur dans une société. La relativité et le doute s'invitent dans le raisonnement collectif et permettent l'effacement de la pensée du maître au profit de la reprise de son rôle de garant de la loi. Les rapports ne sont plus de l'ordre de la conviction et de l'imposition de la réponse à autrui, mais de la création du sens au travers

de l'émotionnel mis en jeu dans la relativité du discours de l'autre. La recherche collective de sens permet la création de liens de raison dans la communauté de recherche.

Un second extrait illustre la construction de la compétence sociale et conative, lorsque la question déposée par le maître, autour des opinions et des valeurs, s'articule sur des problématiques personnelles des membres du groupe et permet le décalage du discours vers des contenus émotionnels :

| | | | | |
|---|--|--------------------------------|----------------|------------------------|
| question réponse binaire avec mode exemplifié | 60: Enseignante : peut-on vivre heureux quand on ne tient pas compte des autres (...) alors je vais vous donner un exemple # nous être heureux l'ai haïssé d'arriver # mais comme il n'a pas | expression opinions et valeurs | loi : cognitif | |
| réponse élève mode exemple | 61: Dylan : NON | | | loi préemptoire |
| | 62: Alan : non on peut travailler | | | loi solution |
| | 63: Jean : ben il faut en trouver du travail d'jà | | | sens critique solution |
| réponse décontextualisée actualisée préoccupative | 64: Dylan : surtout à l'heure actuelle | | | sens contexte |
| | 65: Alan : ben # sinon on braque le Pôle Emploi | | | émotionnel |
| | 66: Dylan : ben # le Pôle Emploi # qu'est-ce que ça rapporte | | | sens |
| | 67: Alan : oui c'est sûr | | | cognitif clôture |
| | 68: Dylan : moi j'ai # j'écoune pas les autres | | | loi |

Tableau n°24 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 1

La proposition de solutions initiale a permis l'expression des craintes et des angoisses collectives du groupe, dans une logique de remise en question des solutions proposées. La lecture des interlocutions permet de faire produire la parole émotionnelle et conative, raisonnée en rapport à la société, mais inscrite dans des préoccupations adolescentes, principalement celles de la voie professionnelle.

La construction de la parole émotionnelle, expérientielle et sociale s'effectue par le groupe, sous l'impulsion du maître. En revanche, si le maître souhaite produire de l'émotionnel au travers des contenus du lien, celui-ci est dérivé et rapporté vers la loi.

| | | | | |
|--------------------------------|--|------------------------------------|------------|---|
| appel au souvenir : émotionnel | 307: Enseignante : alors moi je me souviens # quand je suis arrivée dans cette classe en début d'année # j'ai vu des élèves (...) des élèves pas très gentils # qui excluaient un de leur camarade # vous vous souvenez (...) pourquoi moi j'en n'ai pas réagi comme tout le monde | émotionnel lien autour du souvenir | émotionnel | lien : souvenir de classe et sens déagagé collectif |
| | 308: Louis : vous n'avez pas tenu compte du bonheur | | cognitif | |
| | 309: Enseignante : non ce n'est pas du bonheur | | cognitif | réfutation réponse et relance |
| | 310: Dylan : vous n'avez pas jugé sans connaître | | cognitif | |

Tableau n°25 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 1

Dans le corpus n°10, nous trouvons un exemple d'interaction apte à faire dériver les discours vers le registre de l'émotionnel et permettre de faire entrer les élèves dans l'expérience narratologique. Le maître sollicite le point de vue direct de l'élève, qui ne se prononce pas. En revanche, l'interlocution est reprise par les élèves eux-mêmes qui parlent de leur expérience personnelle. Cette interlocution est examinée dans le tableau d'analyse ci-dessous :

| | | | | |
|--|---|-------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 43: Enseignante : exactement # qu'est-ce que vous vous en pensez # est-ce que vous êtes d'accord avec la phrase là | expression collectif: lien | collectif | absence réponse | contradiction |
| 46: Enseignante : ouais (...) qu'est-ce que t'en penses toi Dylan | questionnement individuel: lien | individuel | réponse | lien individualisé |
| 47: Dylan : moi [je n']y connais rien du tout | | | | |
| 48: Enseignante : comment est-ce que # est-ce que c'e n'est pas heu # on dit toujours quand on est face à une situation et qu'on [ne] trouve pas de solution [il] y a deux façons de voir la situation # de voir le verre # soit à moitié vide soit à moitié plein | émotionnel: représentations individuelles | collectif et émotionnel | vérité soi émotionnel | |
| 49: Jean : à moitié plein | | | émotionnel | |
| 50: Louis : moi le verre il est toujours à moitié plein | | | | |
| 51: /rires/ | | | | |
| 52: Bastien : ho ben moi il est plein jusqu'à ras bord | | | | émotionnel: appel à la per |

Tableau n°26 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10

Le positionnement égologique matérialisé au travers de la narration de la représentation de soi (« moi je ») reprise dans les interlocutions, a produit de la parole narrative, construite sur l'expression de soi. Au travers de l'analyse du discours, il est confirmé que le questionnement direct du maître sur l'élève clôture la discussion, alors que dès que celle-ci est reprise par les élèves eux-mêmes, il y a échanges de cognitions contenues dans le sens de soi, et la création de liens par la parole cognitivement médiatisée. La sortie du débat s'effectue sur le mode de l'expression de soi. Ces résultats rejoignent ceux de l'analyse de l'activité et du rôle du maître (renvoi aux résultats n°4) dans la construction du sens, matérialisé par les interlocutions, dont le maître ne peut se prévaloir, mais simplement garantir.

5.4-3. Compétences émotionnelles (sens et lien)

La construction de la compétence émotionnelle s'effectue selon une logique d'interlocutions qui s'amorce dans la loi, se construit dans le lien pour repartir vers la loi. La loi questionnée de manière philosophique fait alors naître du sens, y compris dans sa réversibilité et dans la contradiction. Dans cet extrait, le maître apporte la loi questionnée en articulation. Le recours à la relativité et au raisonnement des élèves s'articule pour suivre la pensée du maître et dépasser le registre des valeurs limites pour autoriser le positionnement. Il y a sortie de pensée dogmatique et de la réponse binaire clôturant les interlocutions, pour questionner l'autre et les représentations qu'il porte sur soi. En ce sens, c'est l'ouverture à l'intersubjectivité, enclenchée par le lien et le sens, qui structure l'activité du groupe.

| | | | |
|---|-------------------------|---------------------|---------------------|
| 147: Enseignante : est-ce qu'on est heu # maître de son destin ou victime de son destin | émotionnel: qui suis-je | émotionnel cognitif | |
| 2: Dylan : ho toi # t'es une victime de ton destin | | | lien à l'autre |
| 3: Louis : t'es foutoi | | | lien à l'autre |
| 4: (rires) | | | |
| 5: Enseignante : on est maître ou victime | | relance | |
| 6: Louis : maître | | | vérité |
| 7: Bastien: victime | | | vérité |
| 8: Alan : moi j[é] suis maître | | | vérité |
| 9: Enseignante : toi t'es maître(...) certains sont maîtres et d'autres victimes | | | vérité émotionnelle |
| 10: Dylan : moi j' suis maître | | relance | vérité |

Tableau n°27 : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10

La construction de la compétence émotionnelle au niveau de l'activité des membres du groupe mise en lumière dans les extraits d'analyse interlocutoire renvoie aux résultats n°4 de l'activité du maître dans la construction des discussions, au travers de la matrice didactique philosophique. Ainsi, le maître peut enclencher des interlocutions cognitivement situées dans le registre du lien et du sens à condition de proposer une question située et piquant la curiosité et le désir des adolescents. Cette interrogation ne peut être ni directe ni nominative, sous peine de se voir rejetée. En revanche, lorsqu'elle concerne les représentations que les adolescents se portent les uns sur les autres, il y a déploiement des interactions et des échanges de valeurs.

5.5. Conclusion

L'analyse interlocutoire détaillée permet de situer les places communicationnelles occupées des acteurs dans les DVP exercées dans une *praxis* de résilience. L'étude des mouvements discursifs étayés par le conte et la méthode en appui sur l'animation du maître expose les modalités de construction des discours et de développement des compétences holistiques, comme le démontrait Lipman, au travers du déploiement de l'esprit critique et dialogique exercé en communauté de recherche. Le développement des compétences discursives, repéré par les énoncés des discours et les types d'énonciations, nous instruit que tous les élèves ont produit des mouvements interlocutoires dans les séances, passant ainsi du statut de sujet de l'oral en contexte au statut d'acteur d'une discussion. En ce sens, ces résultats attestent que l'école est le lieu le plus à même de permettre le travail des compétences sociales, émotionnelles, cognitives et conatives, au travers des mouvements dialogiques et des échanges de cognitions qu'elle autorise, dans une pratique ciblée.

6. RÉSULTATS D'ANALYSE DE CONTENUS

Nous exposons les résultats généraux, au travers des catégories de contenus dégagées de la grille d'analyse sémantique, afin d'étudier les grandes lignes de construction des discours résilients chez les élèves, inscrits dans les contenus de la loi, du sens et du lien, avec pour contenu d'exclusion la catégorie de la honte. Si l'influence du discours de l'enseignant dans la mise en œuvre des productions oralisées des élèves en contexte scolaire permet aux discours de s'inscrire dans les contenus de la résilience, Boris Cyrulnik explique qu'au sein de la sémantique, les manifestations de la construction de la résilience assistée par la culture, comprise comme une résilience culturelle, s'effectuent de manière spontanée en appui sur des prérequis. En effet, « *les chercheurs en linguistique font des recherches sur verbatim avec des recherches sémantiques sur les structures de la phrase, la longueur, le choix des mots, la structure grammaticale, les virgules. Ils démontrent que les mots qui nous viennent tête ne viennent pas par hasard, que le choix des mots révèle notre manière dont nous sommes construits* » (Martin, Spire & Vincent, 2010, p.86). L'analyse des productions oralisées des adolescents (inscrits dans leurs contenus préalables de type éducatif), permet à l'enseignant de se saisir de leurs acquis antérieurs, afin de dépasser leurs prérequis et évaluer la progression de leurs discours. Le rôle de l'enseignant est de conduire à réfléchir à ces acquis au travers de leur possible adaptation dans leur caractère « autre » ou « inverse » à ce qu'ils pourraient être. Ainsi, au travers des marqueurs premiers de la construction de l'individu, il est possible de jouer sur les pensées mal pensées afin d'en construire de plus adaptées, selon un objectif pédagogique univoque, qui est celui de rebondir dans ses pensées et son discours pour s'adapter à la vie sociale et professionnelle à venir.

6.1. Présentation des résultats généraux

Nous choisissons de décrire les manifestations générales et communes à l'ensemble de la classe, préalablement à l'analyse individuelle. Après détail des contenus et matérialisation dans les grilles par élève, présenté en annexes 6.2 à 6.9 de ce manuscrit correspondant aux calculs de la grille de contenus (annexe 6.10), il est possible de dégager des similitudes et des généralités au sein des analyses des contenus, comme des

caractéristiques socio-éducatives et socioculturelles communes à l'ensemble des adolescents.

Ces résultats exprimés en pourcentage sont détaillés en annexe 9 de ce manuscrit, puis traduits sous forme de représentation schématique, dans une figure de type tétraèdre exposant la construction de la résilience individuelle au travers des marques des discours inscrits dans les DVP autour du phénomène de résilience.

Nous présentons ici la synthèse et la moyenne des résultats de la construction du lien, du sens, de la loi et de la honte pour l'ensemble des sept adolescents de notre étude. Après avoir identifié le nombre de tours de parole par séance (tous matérialisés comme indicateurs pertinents de construction des contenus de la résilience), nous avons effectué la moyenne par séance, et nous avons synthétisé les résultats dans ce tableau :

| | Nombre de tours de parole du contenu identifié par séance | Moyenne du nombre de tours de parole par séance | Résultats en pourcentage |
|-------|---|---|--------------------------|
| LIEN | 50.71 | 280 | 18.125 |
| SENS | 37.14 | 280 | 13.26% |
| LOI | 163 | 280 | 58.21% |
| HONTE | | 280 | 16.14% |

Tableau n°28 : scores de construction de la résilience culturelle pour l'ensemble des sept élèves

Ces résultats sont ensuite retranscrits dans un graphique circulaire, afin de matérialiser visuellement quels sont les contenus dans lesquels les adolescents inscrivent majoritairement leurs interactions, donc de reconnaître dans quel cadre et ils posent majoritairement leurs questionnements ainsi que leurs arguments. Ces résultats rejoignent les analyses de Jacques Lecomte dans les cadres de la résilience culturelle, en plaçant le besoin premier des adolescents de notre suivi dans la recherche et la quête des repères, matérialisées par la catégorie majoritairement investie qui est celle de la loi au travers des liens. Les contenus isolés de la honte et du sens, travaillés seuls par les élèves, au travers du conte et de la discussion, sont ceux qui se manifestent le moins dans les contenus des discours.



Graphique n°29 : pourcentage en tours de paroles de la construction de la résilience pour l'ensemble des sept élèves

La lecture de la synthèse des résultats expose que la LOI est le principal contenu discuté par les adolescents (58,21%). Ils ont inscrit majoritairement leurs réponses dans l'exposition des valeurs et des limites de celles-ci. La spontanéité des réponses inscrites dans la garantie de la loi du groupe et du maître expose que les DVP prennent leur place à l'école, puisque garantes de la loi matérialisée par le jeu des questionnements philosophiques. Le second contenu travaillé par les DVP dans une *praxis* de résilience culturelle assistée est celle du LIEN (18,125%). Ce résultat de groupe expose que les adolescents se sont saisis du dispositif afin de créer et développer des liens de groupe sous la garantie de la loi et du cadre discursif, qui ont servi à garantir les interactions. Ceci a permis aux adolescents de travailler le troisième contenu qui est celui de la honte (16,14%). Le registre investi de la honte révèle que celle-ci fut travaillée au travers de la sortie ou la levée de la honte dans les discours des élèves. Le dernier contenu travaillé par le groupe fut celui du sens, à hauteur de 13,26%. Ce résultat rejoint les théories de la médiation au travers des contes et des récits (médiation qui s'effectue de manière isolée et silencieuse) et se manifeste, dans les discours, sous la forme d'activité de mentalisation et de symbolisation, donc à l'aide de procédures détournées, encore peu développées par les élèves de notre étude, non-familiers avec ces actes mentaux. Nous détaillons les résultats généraux, afin d'analyser les modalités de construction des rapports à la loi, au sens, à la honte et au lien, dans les interactions discursives des membres du groupe. Le second temps d'analyse des résultats s'effectue par élève.

6.1.1. Résultats généraux sur la loi

La loi représente le premier contenu dans lequel les adolescents inscrivent leurs discours et affirment l'autorité de leurs propositions ou de leurs opinions. La moyenne lissée des adolescents dans les contenus de la loi est de 163,42 tours de parole par séance. Les trois procédures investies dans l'ordre de valeur sont principalement les valeurs (affirmées ou énoncées), les dilemmes articulés dans un second temps (moments de doute ou de questionnement dual ou collectif des valeurs), puis des limites dans un troisième temps (comme marqueur de conceptualisation, c'est-à-dire d'adhésion à la définition commune de la valeur). Les marqueurs de la loi repérables dans les discours d'ouverture sont ceux de validation ou de réfutation des questions de l'enseignant, dans le premier temps des DVP. Ils s'affichent comme des procédures d'autorité qui tentent de clôturer les discussions. Ce réflexe se traduit d'une part par l'absence de familiarisation avec les techniques d'argumentation, et d'autre part avec la forme scolaire initiale inscrite dans le champ de la pédagogie et des attendus de l'enseignant en situation de transmission, dont les actes de questionnement introduisent une réponse binaire de type oui/non. Il s'agit également d'une stratégie d'évitement des adolescents, qui affichent leur point de vue comme un marqueur de pseudo-résilience, laissant supposer une loi bien incorporée en termes de loi morale, sociale et humaine. L'enjeu est alors de relancer la question sous sa forme philosophique qui ne permet plus à la réponse binaire d'advenir, au travers de l'articulation des termes philosophiques. Dans ces moments, il se construit des discours organisés au travers des dilemmes articulés, dont se saisissent à leur insu les participants. C'est à ce moment qu'ils entrent en philosophie et en déconstruction des pensées préalables et se réapproprient le sens de la loi, et son application, au travers du groupe.

6.1.2. Résultats généraux sur le sens

Le sens constitue le contenu le plus complexe et le moins investi des adolescents de notre étude. La moyenne du total des interlocutions des adolescents est de 37,14 tours de parole pour l'ensemble des corpus, soit cinq fois moins que pour le contenu de la loi. Les trois procédures du sens sont inégalement investies. La première procédure majoritairement utilisée est celle de la narrativité de soi. Cette procédure, manifestée par des marqueurs de spontanéité ou d'affirmation, a permis à tous les adolescents

d'exprimer leurs problématiques particulières au travers du général, traduites à l'aide de la pensée égologique, comme capacité de dire « je ». C'est également dans ce contenu que l'élève s'est ouvert au groupe en se définissant auprès de lui. Le second temps du glissement de la pensée égologique consiste dans le déploiement de la capacité à dire « nous », c'est-à-dire l'inscription de son individualité au travers du commun du groupe. La seconde procédure la plus utilisée dans les discussions est celle de la congruence, exprimée sous forme d'humour par des transpositions et des glissements de discours, généralement manifestée sous forme de jeux de langage, d'analogies musicales et cinématographiques. Ces moments de procédures analogiques déguisées interviennent de manière spontanée et apportent une rupture avec la complexité du débat, rupture de type émotionnel, comme avènement d'un produit brut de conscience. La troisième procédure non investie par les adolescents est celle de la transposition métaphorique, du fait de son absence de travail antérieure et de la non-familiarité des adolescents à utiliser ou connaître ces procédures, souvent littéraires. Cependant, la particularité de l'analyse des corpus individuels consiste en ce que le sens soit une catégorie construite graduellement par chaque élève, au cours des discussions. 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 des marqueurs idéels, c'est-à-dire d'actes d'activités langagières et d'actes discursifs liés à la construction conjointe du sens (Vion, 1992). En ce sens, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (2008), la construction du sens s'effectue au travers de la construction du dialogue de groupe, puisque « *parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant* » (Kerbrat-Orecchioni, *op.cit*). C'est ainsi que sont possibles les changements sur les plans des idées, des conceptions ou des représentations des locuteurs. Les marqueurs les plus relevés dans les catégories du sens sont ainsi les marqueurs de questionnement, de spontanéité et de métaréflexion.

6.1.3. Résultats généraux sur le lien

Le lien est le second contenu investi par les adolescents au travers des marques de leurs discours. La particularité des discours inscrits dans les contenus du lien est d'être la catégorie dans laquelle les marqueurs de spontanéité et d'émotion sont présentés au travers de l'avènement dialogique des adolescents entre eux. Les trois procédures du lien,

dans l'ordre investi, sont l'expression des émotions indépendantes, le questionnement de l'autre et l'explicatif de soi à l'autre. La moyenne des interlocutions est de 50,71 tours de parole. Les procédures du discours sont majoritairement situées dans le questionnement de l'autre, pour se déplacer vers l'explicatif de soi à l'autre. Ce déplacement est un acte de discours réussi dans le cadre d'un protocole de résilience assistée, puisque l'avènement du discours et celui de la parole de soi sont, au stade de l'adolescence, des actes complexes et non-familiers pour les élèves. Le lien est une catégorie prisée, occupée par les adolescents selon un processus de construction d'un espace classe au sein duquel ils apprennent à se connaître et à échanger leurs expériences personnelles, au travers de leurs différences. Les marqueurs discursifs sont souvent inscrits comme des marqueurs métacognitifs, de questionnement, de pensée égologique et d'émotions. Sur la totalité des séances, le lien est un processus en construction constante avec des phénomènes d'évolution et de régression, puis de stabilisation, y compris dans la distribution des places et des rôles. Le lien constitue un facteur de protection pour le groupe classe. Ceci rejoint la réflexion nouvelle sur le tutorat de résilience qui suppose que celui-ci, au niveau culturel, ne se construise pas au niveau d'une personne, mais bien « *d'un groupe, d'une collectivité, d'une famille autre que la sienne...* » (Bouteyre, 2008, p.45). Le groupe classe, selon l'auteur, procure un sentiment de sécurité à un âge où la vie peut être vécue intensément au travers d'une vie collective qui peut être sécurisante ou structurante, au cours d'une période où l'on s'interroge sur le sens à donner à sa vie.

6.1-4. Résultats généraux sur la honte

La moyenne des marqueurs de la honte est de 16,14% pour l'ensemble des élèves du groupe. Ce score, relativement élevé, se répartit sur la totalité des élèves du groupe et tend à s'amoinrir au fur et à mesure des séances. Les marqueurs de discours utilisés pour exprimer le sentiment de honte, invalidant l'accès à la pensée, sont repérés dans les discussions par des clôtures affirmées ou des refus d'interlocution, exprimés par des silences ou des rejets interlocutoires. Les trois procédures de la honte sont les silences collectifs et individuels des élèves, le rejet interlocutoire et la demande de validation de son propre discours. L'échelle d'évaluation des scores est inversée sur la valeur accordée à la manifestation du discours résilient, inscrit dans le contenu de la honte. Ainsi, un score de 1 équivaut non pas à un degré zéro de résilience, mais à un degré 0 de honte. Les

discours de faibles marqueurs de honte se retrouvent dans les marqueurs de clôture de discours manifestés par des hésitations et des pensées égologiques, de type « *heu, je ne sais pas moi* ». Ces manifestations expriment que l'élève est disposé à entretenir un jeu interlocutoire, mais qu'il éprouve des difficultés de type cognitif à émettre une réponse organisée (inhibition, défaut de raisonnement, non-accès à la pensée ou non-disponibilité psychique), ou encore des difficultés de type émotionnel (invalidation de l'accès à la pensée cognitive parasitée par la pensée émotionnelle). Inversement, un score de 5 points situé sur une interlocution correspond à une résilience zéro, c'est-à-dire à l'incapacité, dans ces moments, à construire sa propre résilience. Nous retrouvons, parmi ces marqueurs de discours, des rejets interlocutoires manifestés par une pensée égologique péremptoire, consciente, voire injurieuse, de type « *tais-toi toi* », « *ferme-la* », « *j'm'en fous* ». Ces expressions et manifestations parasites de la pensée s'estompent au fil des séances et se présentent sous leur forme la plus prononcée au début des séances de DVP, quand le groupe incorpore progressivement l'application concrète de la loi scolaire, sociale ou humaine. Les manifestations qui parasitent l'ouverture de la parole sont également repérées par des connecteurs logiques d'articulation, matérialisés par l'emploi de « *mais* », qui traduisent qu'une pensée invalide une autre à advenir, comme « *mais, heu, je ne sais pas* ». Nous repérons que la honte est liée à un interdit de communiquer, pour des élèves qui ne s'autorisent pas à prendre la parole.

6.1-5. Synthèse collective des résultats

Nous notons que les élèves participants inscrivent majoritairement leurs discours dans le registre de la loi. Ce premier constat permet d'affirmer que la loi est un contenu important au stade de l'adolescence, stade où ils se détachent des anciennes emprises affectives et des anciennes valeurs repères pour les interroger et en construire de plus personnalisées. Malgré des affirmations contradictoires, l'adolescent en construction questionne ses modifications et ressent le besoin d'être étayé par les interrogations de l'adulte, sur des contenus qu'il rejette, au travers de l'autorité qu'il défie. Ce processus paradoxal nous instruit de la nécessité de cadrer et d'interroger la loi réelle et symbolique, à ce stade, comme un besoin dont l'adolescent est demandeur. Le second contenu investi par les élèves est celui du lien, comme vecteur de cohésion et moment de questionnement et d'explication de soi à l'autre. Les contenus étudiés du lien nous instruisent que celui-ci

n'est pas implanté en amont, dans le groupe-classe, malgré une année scolaire antérieure. Le groupe ne constituait pas un facteur de résilience en lui-même, puisqu'aucun lien sécurisant n'était établi chez les élèves. La DVP a ainsi permis de constituer un lieu d'échanges dialogiques permettant d'accepter la pensée différente, partant de ce principe qu'elle s'inscrit dans le cadre de la loi sociale et scolaire, conformément au principe d'une communauté de recherche philosophique. Le troisième contenu de résilience investi est celui du sens, repérable dans les discours au travers des procédures détournées de soi vers l'autre et de l'utilisation de la réécriture ou de l'interrogation de l'histoire personnelle au travers des valeurs du groupe. Cette procédure importante nous permet de repérer que les contenus du sens sont les plus difficilement appropriables par des adolescents porteurs de problématiques lourdes, alors qu'ils constituent leur besoin premier. Nous relevons que l'espace dialogique et discursif étayé par l'enseignant animateur permet l'émergence de la pensée anecdotique et exemplifiée, qui offre cet espace de narration de soi, indispensable à la construction collective, puis isolée du sens de son histoire, afin d'amorcer un processus d'incorporation, d'appropriation et de dépassement de celle-ci. Les capacités de mentalisation travaillées dans cet espace, bien qu'au début d'un long parcours, semblent nécessaires pour que l'adolescent se libère de ses conduites et de ses pensées parasites, qui le contraignent à la vulnérabilité et à la reproduction. Nous précisons que la construction du lien et celle du sens ont permis la déconstruction progressive des contenus et des marqueurs de la honte, comprise comme une honte initialement présente chez les élèves qui ne communiquent pas, afin de normaliser une pratique de communication qui devient vectrice de résilience, en protégeant des influences ou des non pensés. Il s'avère que sur l'échelle des scores de la construction de la résilience, tous les adolescents justifient, à des degrés différents, d'un résultat positif dans l'élaboration d'interactions résilientes, comprises comme interactions porteuses de mécanismes de défense, de mise en pensée de l'impensable ou du non pensé.

Le second temps de l'analyse est celui du détail par élève de l'étude, au cas par cas. Il convient de mettre en rapport l'analyse des mouvements individuels avec ceux du collectif, et de vérifier si le détail de la progression de la résilience par élève rend compte de la synthèse collective des résultats.

6.2. Construction de la résilience chez Léa

6.2-1. Situation des discours

Les discours situés de Léa s'inscrivent très majoritairement dans le champ de la loi (62 tours de parole contre 18 pour le sens et 26 pour le lien). La loi est présente dans la totalité des corpus et des discussions de la jeune fille. Celle-ci s'inscrit, dans le premier temps des discussions, dans l'exposition des valeurs, à l'aide de marqueurs discursifs des actuelles compétences de l'élève à se situer dans le groupe au travers de son opinion. Les limites sont ensuite affirmées (ou infirmées) au travers des nombreux marqueurs de validation et de réfutation qu'elle met en œuvre. Son entrée en DVP s'est effectuée tardivement sur le mode propositionnel inscrit dans le contenu de la loi, comme l'illustre cet extrait :

83 : *Enseignante : non, mais [il n'] y a pas de bonnes ou mauvaises réponses*

84 : *Léa : tu peux en parler aux amis aussi*

Extrait corpus n°5

Léa continue ses interventions tout au long des séances dans l'inscription des contenus de la loi, en argumentant sur le mode exemplifié, toujours dans le registre de la vérité péremptoire et de l'illustration de ses prises de position.

69 : *Léa : c'est pas comme ça qu'on aurait nos diplômes*

Extrait du corpus n°7

Cependant, Léa exprime ses opinions et ses limites inscrites dans ses valeurs ou ses représentations en utilisant la forme égologique, repérée à de nombreuses reprises par les manifestations discursives de sa pensée en action, au travers de la formule « *je pense* » ou « *je ne pense pas* ». L'utilisation du pronom personnel « je » la positionne comme locuteur sujet de ses propos, et lui permet de s'approprier sa pensée cognitivement élaborée.

138 : *Enseignante : et si on peut être traumatisé d'être différent*

139 : *Léa : je [ne] pense pas # non*

Extrait corpus n°5

En revanche, Léa entre dans les dilemmes articulés seulement en milieu de protocole de DVP. L'avènement du sens ne s'effectue qu'à partir du corpus n°8 jusqu'au corpus n°15, pour ne réapparaître que sur la dernière séance de discussion. Les marqueurs dégagés des contenus du sens s'inscrivent principalement dans la narrativité de soi, et sont exempts de productions d'humour et de métaphores ou de procédés d'élaboration d'une pensée mentalisée ou symbolisée. En revanche, elle s'interroge dans le lien avec l'enseignante sur les modalités d'élaboration du sens, au travers de l'articulation et de l'emploi du pronom impersonnel « ça », matérialisant le recours à la machine linguistique comme prise de distance de sa propre pensée pour entrer dans le conceptuel.

112 : Enseignante : *et est-ce qu'en pensant on peut devenir quelqu'un d'autre*

113 : Alan : *ben heu ouais*

114 : Léa : *ça dépend*

115 : Enseignante : *pourquoi*

116 : Léa : *pa[r]ce que ça dépend à quoi tu penses*

117 : Enseignante : *comment*

118 : Léa : *ça dépend à quoi qu'on pense*

Extrait corpus n°8

Les contenus de production de lien sont très faibles sur les 9 premiers corpus (en moyenne, une inscription de contenu par discussion), pour émerger sur la séance n°9, et ensuite s'effacer. Léa construit principalement le lien dans le dialogue avec l'enseignante, et non avec le groupe, au travers de l'interrogation directe et du choix du maître comme principal interlocuteur. Elle utilise la demande de reformulation et s'autorise la reconnaissance de ses difficultés de compréhension des énoncés philosophiques. Cette identification permet de cibler les difficultés cognitives de la jeune fille afin de prétendre à y répondre et sortir de l'ennui ou de l'isolement manifesté sur les premières séances.

96 : Léa : *j'ai pas compris madame quand vous dites {sic} que c'est quoi mettre des frontières*

Extrait corpus 7

Ce lien est matérialisé par le renforcement de ses contenus de pensée, au travers de leur répétition sous forme inversée. Elle n'hésite pas à répéter lorsque le maître ne comprend pas ses réponses, en affirmant dans un premier temps, pour ensuite procéder au doute de ses affirmations. Cette inversion renverse le lien duel préalable instauré qui se repositionne sur le mode de l'interrogation pédagogique, où seule la réponse vaut caractère de vérité ou de fausseté. En cela, il y a traduction de la peur de la réponse ou de ne pas être comprise.

288 : Léa : j[e] pense qu'ils l'auraient exclu

289 : Enseignante : chut # ils l'auraient quoi

290 : Léa : ils l'auraient exclu # j[e] pense les autres

Extrait corpus n°9

Cette interdiction de l'argumentation, traduite pas les peurs et les freins de Léa, sont détectables au cours de la neuvième séance, au moment où Léa exprime ses problématiques personnelles. Le milieu de protocole permet la compréhension des problématiques affirmées de la jeune fille, problématiques reprises au travers de l'étonnement du groupe. C'est ici que débute la création de lien entre Léa et ses camarades et permet au travail de sens d'advenir.

318 : Dylan : hé se suicider gros # c'est lâche à mort {approx}

319 : Marc : t'as vu c[e] qu'il a dit

320 : Léa : moi XXX

321 : Dylan : c'est lâche madame # c'est lâche et égoïste

322 : Enseignante : t'as # t'as menacé de l'faire toi Léa

323 : Dylan : qu'est-ce qu'elle a dit

324 : Enseignante : alors au moment où t'as menacé de l[e] faire # est-ce que tu étais dans la # est-ce que tu faisais une comédie

325 : Léa : non

326 : Enseignante : ou est-ce que tu l[e] pensais vraiment

327 : Léa : j[e] le pensais vraiment

Extrait corpus n°9

Cette phase d'expression d'elle, au travers de son expérience personnelle antérieure, amorcera une phase de mutisme et de silence sur les séances suivantes. Cet épisode enraye la progression discursive dans laquelle elle s'était engagée, pour laisser place à un renversement de ses valeurs, mais également de ses certitudes, matérialisées sur le corpus n°12 au travers de son énoncé «*faut pas penser*». Cette clôture du protocole inscrit Léa dans une honte manifeste qui traduit ses propres difficultés à créer des liens et du sens au travers de son histoire personnelle. Elle reprendra son activité discursive en fin de protocole, face à l'échéance de ne pouvoir ensuite avoir un accès à la parole médiatisée par le protocole philosophique.

Suite à cet enchaînement, et progressivement sur la suite des séances 16, et principalement 18, Léa enchaînera les marqueurs de création de liens avec les membres du groupe, selon un processus fragile, mais efficace, qui l'inscrira dans une interaction positive avec les membres de sa classe, et dont elle témoignera à la fin du protocole de DVP. Ce même parcours lui permettra de réduire significativement les procédures de clôture des discussions, donc de réduire ou de transformer les contenus invalidants de la honte au fil des séances.

261 : *Enseignante : du conte # alors qu'est-ce que vous en avez pensé # ça vous a plu ou pas de faire ce genre de séances*

262 : *Léa : oui*

(.....)

292 : *Enseignante : alors à qui est-ce que ça a plu*

293 : *Léa : moi*

Extrait corpus n°18

La construction de la résilience de Léa, au cours de ses discussions, a ainsi suivi une courbe équilibrée en rapport avec son profil-diagnostic. Élève mutique, elle est entrée dans le protocole de manière cognitive, au travers de la loi, jusqu'en milieu de séances. Elle a ensuite vécu une rupture qui lui a permis, sur environ six séances, de travailler de manière isolée le sens de son histoire, au travers de la reconnaissance de groupe de celle-ci. La fin du parcours de discussion à visée philosophique lui a permis de se ressaisir du dispositif pour créer le lien qui lui faisait défaut, et terminer positivement le travail de résilience culturelle, tel qu'il fut proposé.

6.2-2. Marqueurs utilisés

Les marqueurs dialogiques de Léa ont évolué, au fil des corpus, depuis les marqueurs spontanés vers des marqueurs cognitivement élaborés, attestant des procédures d'articulation des discours et de sa pensée à l'œuvre. Elle démarre ses discussions systématiquement à l'aide de marqueurs de validation et de réfutation, en calant ses premières interactions sur le discours de l'autre. Progressivement, mais rapidement, elle développe des marqueurs d'affirmation, dès le quatrième corpus, qui définit son accès à la position dans le dialogue et dans la communauté philosophique. Au fur et à mesure de la construction de ses discours, la valeur de ses arguments prend de l'importance au travers de la diversité des marqueurs qu'elle utilise, depuis les marqueurs d'argumentation, de conceptualisation, mais surtout d'interrogation. Ceux-ci se manifestent dans les corpus n°9 et n°18. Cependant, leurs apparitions, au fil des discussions, s'organisent de manière sporadique, en fonction des marqueurs émotionnels mis en œuvre, parallèlement à la création de liens. Il est possible de corréliser la congruence entre les marqueurs d'émotions et les marqueurs cognitifs, pour définir le profil de la jeune fille comme sensible à la perturbation émotionnelle. Elle n'investit le contenu du sens qu'au travers de la narration d'elle-même, en utilisant quelques marqueurs, émergeant d'une pensée métacognitive sensible, selon un protocole de clôture rapide de la discussion. Léa s'énonce, mais ne s'affirme que très difficilement et n'impose pas sa pensée aux autres. Les marqueurs de la honte se situent au niveau de la clôture des discours par la formule « *je ne sais pas* ». Ce mode de clôture des discours expose que Léa se bloque facilement face à aux dilemmes articulés, dès qu'une pensée complexe est mise en jeu.

6.2-3. Construction de la résilience

Le calcul des scores de la construction de la résilience chez Léa est regroupé dans ce tableau, extrait du logiciel de matérialisation de la progression des discours résilients. Nous introduisons par le fait que le protocole ait principalement servi à la jeune fille à créer du sens, au travers de la progression de ses discours, bien que le score de la honte soit très élevé, traduisant une censure, une interdiction manifeste à oser l'affirmation de soi et de ses pensées sur la totalité des séances. Les résultats de Léa sont présentés dans le tableau récapitulatif ci-dessous :

| LEA | LOI | SENS | LIEN |
|-------|-----|------|------|
| | 30% | 40% | 20% |
| HONTE | 56% | 56% | 56% |

Tableau n°30 : résultats de la construction de la résilience de Léa

La construction de la résilience de Léa, au niveau de la progression de ses actes d'argumentation situés, démontre que celle-ci est majoritairement partielle, mais enclenchée. Après moyenne calculée des scores de résilience de la jeune fille dans les contenus de la loi, nous constatons que celle-ci possède un score maximal à 32% de résilience constatée en résilience partielle. En ce sens, il est repérable que Léa s'appuie sur des prérequis préalables de pensée afin de répondre à des codes comportementaux attendus dans certains contextes, sans les adapter au discours en situation. Dans l'application des procédures conceptuelles normatives, elle fonctionne en répondant majoritairement aux interlocutions par une validation ou une réfutation des questions (réponses binaires oui/non), sans la prise de risque de l'argumentation. Cependant, au fur et à mesure de la progression des séances, elle développe des postures de prise de parole qui lui permettent d'argumenter ses prises de position, exposées lors des premières séances. Pour cela, nous retrouvons des traces de marqueurs de conceptualisation qui permettent à 20% de ses discussions de démontrer qu'un processus de résilience s'implante, lui permettant de développer du langage et des outils de pensée. Cependant, nous notons que le questionnement de soi et de l'autre sont très majoritairement absents des discours de la jeune fille, la contraignant à répondre selon une logique de conditionnement, mais qui ne l'inscrit jamais dans le degré zéro de résilience, qui serait celui du non pensé de la loi ou de sa méconnaissance.

Cependant, bien que Léa ne discute ni n'argumente la loi, nous notons qu'elle interroge le sens de ses propos et de sa présence au monde, au travers de son score sur l'échelle de résilience qui la positionne à 40% de résilience implantée. Bien que ses interlocutions soient moins nombreuses que dans celles de la loi (dix-huit tours de parole), celles-ci s'inscrivent dans des marqueurs d'interrogation et d'affirmation de soi au cours desquels elle utilise une pensée égologique articulée. Ceci permet d'émettre l'hypothèse que l'histoire de Léa et son retard premier l'ont instruite de codes éducatifs forts, mais ont laissé une béance au niveau du sens des événements qu'elle a rencontrés. En cela, nous notons que le sens est la catégorie qu'elle cherche à interroger lorsqu'elle témoigne

timidement de son histoire aux autres, en introduisant « *ça m'est arrivé moi* », mais sans énoncer l'événement

Ainsi, la représentation schématique de la production des discours à visée résiliente, construits dans l'inscription de la résilience culturelle en relation pédagogique au travers du protocole philosophique, se matérialise dans la figure ci-dessous :

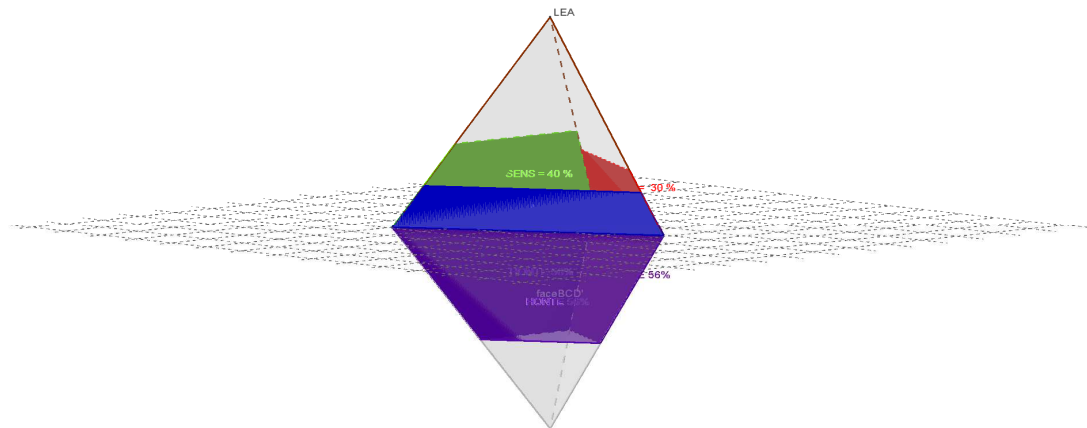


Figure n°19 : schéma de construction de résilience de Léa

6.2-4. Conclusion sur Léa

Pour conclure sur l'impact de la DVP dans la construction de la résilience à l'école au travers de l'interrogation philosophique de Léa, il apparaît que deux scores coexistent, définissant la complexité de la construction de lien social chez l'élève. Ainsi, l'analyse des corpus relève que la résilience y serait totale à 23%, mais pseudo à 23%. Cette ambiguïté nous instruit que selon les interlocuteurs et les discussions, Léa aborde deux types de comportements, allant de la découverte de l'autre à des moments de repli sur soi, qui attestent qu'un processus de création de lien est à l'œuvre au cours des discussions, avec des évolutions et des régressions dans les discours, indiquant qu'un processus de médiation isolé se joue. En effet, la pseudo-résilience est recensée dans les premiers corpus, jusqu'à développer la résilience totale sur les dernières séances de DVP, au cours desquelles elle a manifesté des signes oralisés de désir et de plaisir, clôturant cette expérience, pour elle, inédite. Cependant, c'est également au cours des dernières

séances que les marqueurs de honte se dégagent de l'analyse des discussions, à un degré important, inscrivant son score à plus de 50 % dans une pseudo-résilience

Ce résultat de la honte confirme l'inscription du profil de Léa dans la construction d'une résilience qui, au stade terminal de l'expérience, est une pseudo-résilience, en ce sens où la fragilité émotionnelle et les difficultés d'accès au langage et à la pensée témoignent d'une complexité à entrer de manière spontanée dans la construction d'une résilience totale.

Cependant, nous nuancions ces résultats au regard du diagnostic d'entrée de Léa en DVP, qui traduisait une incapacité manifeste de l'élève à communiquer. Léa a développé des compétences discursives qui, malgré son degré de peur, lui ont permis d'entrer en communication et en métacommunication avec le groupe. Nous concluons que Léa s'est saisie convenablement du dispositif pour développer des outils d'interlocution, de pensée et de sens, qu'elle continue à utiliser au cours de l'année scolaire.

6.3. Construction de la résilience chez Dylan

6.3-1. Situation des discours

Les discours situés de Dylan s'inscrivent principalement dans le registre de la loi (240 distributions contre 59 dans le sens et 95 dans le lien). L'inscription des discussions dans le registre de la loi expose que celle-ci est un thème très fort chez l'adolescent et permet la production de marqueurs de discussion validant que celle-ci est préalablement questionnée dans son parcours identitaire et scolaire. Dès le début de protocole, il positionne son inscription au travers des valeurs (ici, celles de la République) qui sont généralement peu questionnées ou citées par les adolescents :

277 : *Enseignante : est-ce que le savoir rend libre*

278 : *Marc : ben non*

279 : *Dylan : non # on [n'] est pas libre (...) même si liberté égalité fraternité*

Extrait corpus n°3

Il continue ses productions discursives dans le thème de la loi au travers de l'utilisation des procédures des valeurs et des dilemmes articulés, qu'il soumet au groupe. Dès le début du parcours, Dylan se positionne en concurrence dans le débat, principalement avec Louis. Cet aspect de compétition enclenche de nombreuses prises de position et d'argumentation, afin de produire des raisonnements permettant la surenchère sur le positionnement de son camarade. Il se positionne également face à l'enseignant, auquel il soumet ses propositions et ses solutions sous une forme péremptoire, à l'aide de l'impératif « *il faut* », comme dans l'exemple ci-dessous :

326 : *Enseignante : et comment fait-on pour porter un choix sur sa vie*

327 : *Louis : ben # on décide*

328 : *Enseignante : on décide//*

329 : *Dylan : faut chercher et réfléchir*

Extrait corpus n°3

Dylan est actif et ne manifeste des mouvements de rejet ou de médiation isolée qu'au cours des séances n° 6 et n°17, pauvres de productions discursives. Ces temps lui sont nécessaires pour recalibrer son positionnement sur celui du groupe, afin de ne pas en être exclu et encore, de créer le sens de la totalité du protocole, le lien étant le contenu sensible de son parcours de construction de résilience culturelle.

Dylan manifeste son second champ d'investigation au travers de la catégorie du lien. Bien que celle-ci soit perceptible dans son rapport positionné au groupe, il utilise différentes procédures pour construire son rapport dialogique au groupe, depuis le rebond sur les discours de l'autre en passant sur le questionnement direct, y compris sur celui de l'enseignant, qu'il s'autorise à interpeller :

169 : *Dylan : et Marc madame vous l'avez oublié*

Extrait corpus n°6

Dylan manifeste des signes d'attention et d'observation des déroulés des DVP. Au cours de la séance n°6, où il s'exprime peu, il détaille les modalités de distribution des tours de parole et n'hésite pas à co-organiser le débat. Cette séance du milieu de protocole lui a permis de prendre le recul nécessaire à l'activité de médiation afin de comprendre, au plus proche, comment se construit le débat à visée démocratique et philosophique. Il

repréend ensuite le cours du protocole de discussion dans le contenu du lien au travers des interactions avec ses camarades.

Le nombre élevé d'interactions se positionne majoritairement dans les procédures d'explication de soi à l'autre, selon une démarche philosophique où il construit son argumentation au travers de l'exemple et du questionnement de l'autre. Il s'autorise la définition de l'autre, ce qui lui permet de relancer des communications actives et de questionner les réponses en y adjoignant des émotions indépendantes, selon un processus de régulation de son discours. Il enclenche également l'avènement de la narration de l'expérience de l'autre. La provocation du discours permet la recherche du sens au travers de l'explication. Dylan utilise cette technique à de nombreuses reprises pour enclencher des discussions sur le mode émotionnel et personnel.

206 : Dylan : *ça c'est chez toi hé hé hé hein Louis # ta XX*

Extrait corpus n°9

La dernière catégorie travaillée par l'élève est celle du sens, en cours de développement au travers de ses discours, où il utilise des capacités de transposition, et manifeste des tentatives d'abstraction de sa pensée et de métaphorisation, pour exprimer des images internes, souvent analogiques. Il utilise une technique de rapprochement avec les membres de sa classe en les définissant, ou en exprimant des expériences anecdotiques les concernant. Il semble que cette procédure récurrente soit un protocole établi par Dylan pour créer du lien avec les membres du groupe. Ceci lui permet également de se mettre à bonne distance du travail de sens qu'il n'opère pas seul, ni à son compte, travaillant régulièrement le sens chez l'autre. Il tente la compréhension de lui ou la tentative de la définition au cours de l'avant dernière séance, lors des procédures de métaphorisation sur les structures de la personnalité, au cours de laquelle il se définira comme étant en plastique, c'est-à-dire déformé par le choc, mais capable de reprendre son état initial suite au coup. En revanche, au cours de cette action, il renforce la compréhension de lui-même au travers de la répétition, qui est marqueur de renforcement, mais également en parlant de lui la troisième personne du singulier (« *il est en plastique lui aussi je pense* »). Cette distanciation traduit, dans un premier temps, la spontanéité de la réponse attendue de l'enseignant et le réflexe d'y répondre rapidement,

afin de ne pas laisser la place à un camarade. Dans un second temps, il y a possibilité pour que cette occasion soit celle de la réflexion sur lui-même, après retour sur la réponse, comme l'expose l'extrait ci-dessous :

- 115 : *Dylan : ho il est en porcelaine*
- 116 : *Jean : ho il en prend tout le temps des coups*
- (...)
- 123 : *Dylan : j[e] suis en plastique moi*
- 124 : *Enseignante : et Jean il est en quoi*
- 125 : *Dylan : en porcelaine aussi*
- 126 : *Bastien : lui il est en verre*
- 127 : *Dylan : porcelaine*
- 128 : *Enseignante : et Léa*
- 129 : *Dylan : plastoc {sic}*
- 130 : *{rires}*
- 131 : *Dylan : porcelaine # non porcelaine*
- 132 : *Enseignante : et Dylan*
- 133 : *Dylan : plastique*
- 138 : *Dylan : non plastique aussi lui j[e] pense*

Extrait corpus n°16

Au cours de ce jeu de définition, il utilise à nouveau un acte de spontanéité en s'adressant à l'enseignante et en posant une définition et un jugement sur la personnalité de celle-ci. Au cours de l'interaction globale avec la classe, Dylan se prend au jeu du sens de l'autre et renforce les liens qu'il tente de créer avec les membres du groupe, en prenant de la distance avec le rôle de l'enseignant, et de la loi que celui-ci porte dans l'animation des séances. Au-delà de la tentative de renforcer les liens en cherchant le sens chez l'autre, Dylan investit à de nombreuses reprises les contenus de l'humour pour créer du sens, mais également du lien, dans la relance interlocutoire avec les membres du groupe.

168 : *Dylan : vous êtes en plastique vous madame*

169 : *{rires}*

Extrait corpus n°16

Des marqueurs de transgression des discours liés au protocole narratologique de l'histoire des adolescents sur la première année se manifestent sur le corpus n°11. Ces marqueurs sont confiés au groupe et à l'enseignante au travers de la reconnaissance de la faute ou de l'affirmation du caractère de leader de l'adolescent. Ils sont à même de permettre à Dylan de se positionner et de créer, à l'aide de la relance interlocutoire, l'argumentation nécessaire à la création du sens de son influence, qu'il reconnaît imposer aux membres de sa classe.

106 : *Dylan : moi j'ai influencé Marc*

107 : *Enseignante : hein*

108 : *Dylan : moi j'ai influencé Marc*

Extrait corpus n°11

Il se saisit de la procédure de narrativité pour exposer et construire collectivement le sens de son histoire, au travers de marqueurs de spontanéité. Il évoque ses expériences personnelles en milieu de protocole, sans entrer dans le détail de celles-ci, et en les rapportant au général, avant d'oser la reconnaissance de l'expérience traumatique :

61 : *Dylan : si [il] y a des trucs ça marque*

(...)

229 : *Dylan : si ça m'est arrivé ça*

Extrait corpus n°8

Parmi ses besoins de construction du sens au travers du groupe, il définit le rapport à la compétence parentale en milieu de protocole. Afin de soumettre son expérience au groupe, il transpose son vécu sur celui de son camarade, selon un procédé d'argumentation qui le met à distance du groupe et clôture la discussion, afin de ne pas

entrer dans le détail, ni autoriser le questionnement de l'autre. Ce rebond spontané sur le discours de l'autre introduit sur le mode de la comparaison reflète un mécanisme de défense fort chez Dylan, qui est celui de la protection de sa personnalité, mais qui traduit également que ses questionnements sont en jeu dans les discours, donc que la création du sens s'implante.

234 : *Dylan : v[oi]là les mamans poules toi # ho moi qu'est-ce qu'elle s'en fout {sic} à mort que je sorte sans manteau*

Extrait corpus n°9

Ces procédures spontanées laissent place à l'émergence de procédures de clôture, inscrites dans les contenus de la honte. Lorsque des questions à contenu de sens ou des questionnements de type émotionnel sont mis en jeu, Dylan ferme la conversation ou se réfugie derrière l'incompréhension et l'incapacité à créer du sens, qui ne fait cependant pas défaut dans l'analyse des échanges cognitifs chez l'adolescent.

208 : *Dylan : heu # non # pas quand même # j'ai du mal à comprendre # c'est tout*

Extrait corpus n°9

Ces mouvements se manifestent sur la totalité des corpus avec des moments forts en milieu de protocole, sur les séances 8 à 13. La honte est matérialisée par des rejets et des clôtures, accompagnés de mouvements d'humeur, qui traduisent une incapacité à gérer des affects émergents ou des pensées parasites. Malgré une posture de leader sur les DVP, il aborde des postures et des discours contradictoires, traduisant une influence de la pensée des autres dans l'inscription du champ des émotions. Les paradoxes traduits par le comportement et les interlocutions de Dylan, au travers des mouvements interlocutoires reflètent un parallèle entre sa place de leader du groupe et sa sensibilité qui l'empêche l'aller au bout de ses raisonnements ou des ses argumentations. Cette sensibilité se manifeste lors de l'évaluation du conte en début de protocole, où il se joint à l'avis du groupe pour définir l'aspect « *triste* » de l'histoire, au-delà de la contradiction qu'il apporte régulièrement sur les points de vue du groupe.

196 : *Marc : c'est trop triste*

197 : *Dylan : ho l'autre {approx}*

198 : *Enseignante : et pourquoi ça te pose problème le fait que ce soit triste*

199 : *{Silence}*

200 : *Enseignante : ça te pose un problème le fait qu'un conte soit triste # Marc #*

201 : *Louis : ben moi # je [ne] lis pas énormément # alors # heu*

202 : *Enseignante : oui, mais spontanément tu me dis que c'est triste*

203 : *Dylan : oui c'est triste*

204 : *Louis : ben # ouais # pour les personnes qui le lisent # ouais*

205 : *Dylan : pour # heu//*

206 : *Louis : pour les personnes qui le lisent*

Extrait corpus n°3

L'analyse détaillée des contenus de la progression de la résilience, chez Dylan, expose que l'adolescent s'est saisi du protocole pour situer facilement ses discours dans les contenus de la loi et du lien, dans la spontanéité de sa personnalité et du rôle qu'il souhaite entretenir dans la communauté de recherche. En revanche, si la création du sens fut entravée par des difficultés à effectuer le travail de manière isolée ou collective, elle fut également empêchée par la procédure définie de la honte, qui traduit une impossibilité d'inscrire ses interlocutions dans un domaine précis, qui est celui des émotions spontanées. Bien qu'il tente de se dégager de cette catégorie, au travers de l'investissement du protocole de DVP, la catégorie de la honte reste présente sur tout le fil des séances, définissant une problématique émotionnelle chez l'adolescent.

Au travers de l'analyse détaillée des interlocutions de Dylan et de ses modalités de construction des contenus de la résilience culturelle en communauté de recherche, il semble que ce protocole fut porteur de déploiement de capacités à discourir et à combler des manques structurels et fonctionnels chez l'adolescent. L'expérience des dix-huit séances est globalement bien accueillie par Dylan, qui pose une évaluation positive.

261 : *Enseignante : du conte # alors qu'est-ce que vous en avez pensé # ça vous a plu ou pas de faire ce genre de séances*

262 : *Léa : oui*

263 : *Dylan : ouais c'était bien*

.....

292 : *Enseignante : alors à qui est-ce que ça a plu*

293 : *Léa : moi*

294 : *Dylan : moi*

Extrait corpus n°18

6.3-2. Marqueurs des discours

Selon l'analyse première du contenu de la loi, il apparaît que Dylan utilise, dès ses premières interventions, de nombreux marqueurs d'autorité et d'affirmation, qu'il place majoritairement dans les contenus des valeurs. Les procédures sont ensuite réfléchies et affinées, afin de développer des outils d'argumentation. L'articulation de sa pensée est repérée à l'aide de marqueurs d'articulation, qui attestent de la mise en relation des interventions de ses camarades, sur un mode péremptoire et autoritaire, manifesté par les interjections nombreuses qui parsèment ses interventions. Il construit ensuite, sur la totalité des séances, un second temps de positionnement des valeurs dans la loi, autour des dilemmes articulés aux procédures d'affirmation et de réfutation prononcées et réfléchies, quelquefois relativisés lors des mouvements de relance de l'enseignant. Le cheminement heuristique de Dylan s'inscrit dans un protocole d'énonciation et d'une pensée égologique réfléchie, selon une procédure inhibée, non impulsive. Ceci explique que les contenus des limites de la loi ne contiennent pas de valeurs supérieures de clôture ni de procédure de rejet de l'autre. L'exposé des différents marqueurs du discours et des catégories de la loi témoigne d'une incorporation accomplie des valeurs chez l'élève, qu'il n'hésite pas, après les avoir exposées, à questionner et à remettre en cause.

La spontanéité de Dylan se retrouve également dans la catégorie du sens, précisément au niveau de la narrativité de lui. C'est dans cette catégorie que Dylan se saisit du dispositif pour exposer au groupe les événements qui ont traversé sa vie, et justifient son histoire et sa présence en lycée professionnel, en recourant à la pensée égologique et à la

métaréflexion. Il semble parvenir à se distancier du caractère personnel de l'histoire en investissant l'humour à plusieurs reprises lors des séances et plus particulièrement, en fin de protocole. Cette mise à bonne distance constitue une des catégories où les marqueurs utilisés attestent de l'effort cognitif pour s'emparer d'un dispositif libérateur de ses affects invalidants, au-delà des difficultés d'accès à la parole éprouvées en entrée en formation et particulièrement dans la classe, avec laquelle il ne communique pas. Nous notons que le dispositif lui permet de créer des liens, catégorie et facteur de protection qui lui font défaut en l'absence de dispositif de discussion.

La procédure principalement investie au niveau du contenu du lien est celle de l'explicatif de lui à l'autre, dans laquelle il utilise beaucoup de marqueurs d'explication, mais également des marqueurs de spontanéité. Il affine les procédures en énonçant sa pensée égologique. Il utilise également des marqueurs de relance dans le questionnement de l'autre, à l'aide de procédures énoncées et réfléchies. Le besoin de se définir au groupe semble important chez Dylan, de par le nombre important de métaréflexions et de procédures détournées qu'il met en œuvre.

En revanche, peu de marqueurs dans la procédure des émotions indépendantes sont repérés dans ses discours. Ceci se justifie par le placement de ses émotions dans le registre de la honte, repéré à l'aide de marqueurs forts de rejets et de clôture des discours, voire de rejet du groupe. Lors de ces mouvements, il manifeste un refus de penser, en refusant l'interlocution ou en exprimant oralement son refus de participation, sur un mode réfuté puis argumenté. Ces clôtures s'accompagnent de mouvements de médiation isolée qui ne lui permettent pas de s'ouvrir à l'autre.

6.3-3. Construction de la résilience

Les résultats de la construction de la résilience chez Dylan sont présentés dans le tableau ci-dessous, qui rejoint les analyses de ses extraits de corpus. Ainsi, le lien fut bien la catégorie la plus investie par l'adolescent, contrairement au sens, qui fut non pas délaissé, mais construit avec prudence, lors de manifestations discursives principalement isolées ou spontanées. La honte est repérée en score raisonnable, principalement inscrite dans les périodes de rejet et de médiation isolée.

| | | | |
|--------------|------------|-------------|-------------|
| DYLAN | LOI | SENS | LIEN |
| | 30% | 25% | 46% |
| HONTE | 14% | 14% | 14% |

Tableau n°31 : résultats de la construction de la résilience de Dylan

Dans la catégorie des contenus de la loi, la majorité de ses interlocutions justifie qu'une résilience préalable est implantée chez l'élève (30% des interlocutions totales), et 15% de ses interlocutions exposent une implémentation totale du processus de résilience. Dylan utilise, en complément de marqueurs d'autorité forts pour justifier son positionnement réflexif, des marqueurs articulés qui lui permettent de justifier ses arguments selon le thème de la discussion. Ce résultat nous renseigne sur la paradoxalité du profil de l'adolescent, qui possède de nombreux problèmes de discipline et de comportement à l'école. Il s'avère que les rappels à la loi et les sanctions s'avèrent inefficaces dans le cadre de réappropriation d'une culture scolaire et d'une posture scolaire efficaces et normatives. Dylan positionne ses discours dans des dilemmes articulés avec lesquels il prend plaisir à jouer. Il interroge ses pensées et ses opinions qu'il soumet aux autres sur un mode interrogatif. Il conclut généralement ses interventions dans les limites de la loi, en positionnant des arguments faisant appel à des valeurs supérieures. Cependant, son discours ne se situe pas dans la répétition, puisque son argumentation et ses questionnements attestent de l'interrogation du sens des questions existentielles.

L'analyse de ses discours dans le contenu du sens le positionne en score maximal à 25% de résilience implantée, contre 15% en pseudo-résilience et 13% en résilience partielle. Ce score dévoile la capacité de Dylan à interroger et à argumenter le sens des questions philosophiques, qu'il s'approprie progressivement, afin de construire le sien propre. L'analyse détaillée des corpus positionne les interactions de Dylan dans les procédures de la narrativité de lui. Il se saisit du dispositif pour s'exposer, et expliquer ses dysfonctionnements en rapport avec les thématiques de la discussion, au travers de marqueurs anecdotiques et spontanés. Son second mode interactif est situé au niveau de l'humour, dont il se saisit pour se distancier de la complexité du raisonnement philosophique. Ces marqueurs exposent une capacité à créer du lien, au travers des analogies et de traces paraverbaux exprimées par des rires. Dans la procédure de l'humour, il utilise de nombreux aphorismes et de nombreuses analogies, qui ne

permettent pas la relance interlocutoire, mais provoquent des moments de réflexion isolée.

Au cours de la progression du dialogue et des échanges avec le groupe, nous constatons une activité de construction de liens au travers des discours. Ceux-ci lui permettent de justifier d'une résilience implantée à hauteur de 46% et d'une résilience totale d'un score de 17%. Ces résultats attestent de l'efficacité du protocole de DVP pour permettre à l'adolescent de créer des liens positifs avec les membres du groupe, facteur qui lui faisait défaut. Ces marqueurs sont principalement présents dans les procédures de questionnement de l'autre et présentés sous forme de relance ou d'interrogation directe. De nombreux marqueurs d'explicatif de soi à l'autre sont présents dans les corpus de l'élève. Il rebondit sur les relances du groupe pour exemplifier les situations au travers de ses expériences personnelles. Les marqueurs d'énonciation justifient son besoin premier de s'expliquer aux autres, afin d'éclairer sa connaissance de lui et de la soumettre au groupe, qui lui rappelle également, au travers de marqueurs anecdotiques, son passé scolaire.

Les émotions indépendantes sont présentes dans les discours dans les rires que Dylan exprime, qui tranchent avec sa posture non interactive et renfermée. De nombreux marqueurs d'interjection parsèment ses discours, lors de la demande de relance de la discussion, ou lorsqu'il énonce des contenus anecdotiques explicatifs. Ces marqueurs de renforcement de son point de vue complètent les marqueurs d'affirmation de ses discours, dans les moments où il perd l'attention de ses interlocuteurs, avant de clôturer ses propos.

C'est pourquoi les discours de Dylan sont également porteurs de marqueurs de honte, justifiant d'une honte partielle de 51%. Ce score élevé, mais relativisé, permet de constater que si la honte est présente, elle l'est de manière non toxique ni invalidante, puisque juste en mesure de permettre ces temps de médiation isolée dont l'adolescent a besoin pour construire du sens. Le caractère partiel de la honte nous permet de penser que celle-ci peut disparaître à l'issue du protocole de DVP. Les marqueurs de la honte se rencontrent lors des ruptures de pensée de l'élève ou lors de l'émergence des marqueurs de spontanéité, manifestant une irruption émotionnelle dans le raisonnement. Ces actes de ruptures se distinguent des actes de clôture, en ce sens qu'ils ne permettent pas à un raisonnement d'aboutir, comme gênés par des pensées perturbatrices. Nous constatons que les besoins ultérieurs de Dylan se situent au niveau de l'aboutissement de la

construction du sens au travers d'une meilleure connaissance de lui et de gestion de ses émotions.

Les résultats de la construction de la résilience chez Dylan sont alors matérialisés dans le tétraèdre ci-dessous :

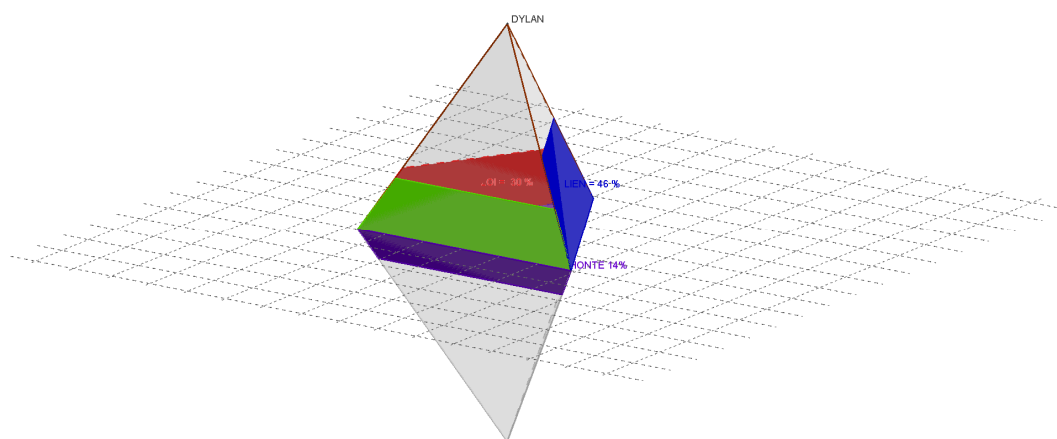


Figure n°20 : schéma de la construction de la résilience de Dylan

6.3-4. Conclusion sur Dylan

Les résultats de Dylan nous instruisent que l'élève, au profil initial empreint d'actes dysfonctionnels et inadaptés en lycée, non intégré au groupe classe, s'est saisi du dispositif pour construire des liens dialogiques renforcés autour de l'activité des discussions philosophiques. Cette lecture des résultats semble très encourageante pour répondre aux besoins principaux de l'élève. La sortie de la honte, initialement inscrite dans les manifestations des émotions et de l'expérience narratologique, s'est effectuée progressivement au travers de la dynamique des échanges et de la négociation de la place de leader avec Louis. Si le sens fut moins questionné, il s'est correctement saisi du dispositif pour énoncer ses valeurs et les mettre en confrontation avec celles du groupe, dont la majorité refusait initialement d'entrer en interaction avec lui. Après négociations et compréhension, au travers des liens et du sens, l'articulation des dilemmes a permis à l'adolescent de s'intégrer et d'organiser ses mouvements locutoires dans la marche commune du groupe selon une visée démocratique du respect de la parole de l'autre. En ce sens, l'expérience fut considérée comme positive par et pour Dylan.

6.4. Construction de la résilience chez Jean

6.4-1. Situation des discours

Les discours situés de Jean s'inscrivent principalement dans le questionnement de la loi (164 tours de parole contre 30 pour le sens et 46 pour le lien). La distribution des tours de parole est également répartie sur l'ensemble des 17 séances où Jean a participé aux DVP, avec une dominance sur les corpus 3 et 10. La catégorie des contenus de la loi est principalement investie par le besoin d'énonciation des procédures de valeur, comme marqueur d'autorité de ses opinions et de son point de vue, au travers des définitions et de l'affirmation de la bonne réponse.

70 : *Enseignante : être invulnérable # ça veut dire qu'on ne peut pas être détruit*

71 : *Jean : hein # madame # c'est ça invulnérable*

Extrait corpus n°3

Initialement entré dans les DVP sous forme scolaire, Jean s'appuie en début de protocole sur l'enseignant comme garant des bonnes ou des mauvaises réponses attendues, et se remet à son autorité pour s'assurer du caractère de vérité ou de fausseté de ses réponses. Il entre dans les définitions alors avec assurance et procède au jeu interlocutoire à l'aide de définitions, qui désamorcent la peur de la discipline de la philosophie et créent le sentiment de capacité à discourir, alors que celui-ci était éteint sur les premières séances.

120 : *Enseignante : c'est quoi un traumatisme*

121 : *Louis : quelque chose qu'on a vu et qui marque*

122 : *Jean : c'est quelque chose qui marque # qu'on n'arrive pas à oublier*

Extrait corpus n°3

Dès la troisième séance de DVP, il se relie au groupe et entre dans le jeu de positionnement des valeurs et des savoirs. L'articulation de ses réponses à celles du groupe s'effectue sur le mode du caractère de vérité de la loi et de ses mécanismes, qu'il conforte dans la définition de l'apprentissage des savoirs. Cette affirmation rejoint le

champ des valeurs et des présupposés chez l'adolescent, préalablement fortement implantés :

227 : *Enseignante : savoir lire c'est un savoir*

228 : *Louis : non*

229 : *Dylan : ouais*

230 : *Louis : non # ça s'apprend*

231 : *Jean : ouais ça s'apprend*

Extrait corpus n°3

Cette forme dogmatique d'affirmation des valeurs peut cependant s'articuler sur les doutes introduits par l'enseignant, dont il suit l'autorité du discours. Jean entre en DVP par la forme scolaire et se cale sur les signes de la bonne réponse éventuelle ou supposée attendue. En ce sens, il manifeste des signes de réversibilité de ses discours, si la contradiction est apportée par l'enseignant. Cette influence est entendue comme une fragilité initiale de l'adolescent à soutenir un point de vue à l'aide de l'argumentation, et le conduire à inscrire ses positionnements dogmatiques initiaux dans les contenus des dilemmes articulés.

243 : *Enseignante : savoir ça peut venir de soi même*

244 : *Jean : nan*

245 : *Louis : si # je crois*

246 : *Dylan : ça dépend quand*

247 : *Enseignante : ça peut aussi venir de soi-même de découvrir des choses tout seul*

248 : *Jean : ha # ouais*

Extrait corpus n°3

Jean positionne ses discours dans les contenus de la loi et principalement, dans les limites de celle-ci. La loi représente une valeur fortement et préalablement implantée chez l'adolescent, comme une loi comme non discutable dans le champ social et scolaire. Cette définition qu'il expose lors de la séance n°5 clôture les discussions autour de celle-ci, à

l'aide de l'expression « *c'est comme ça* », qui n'autorise aucune discussion ou négociation des membres du groupe.

30 : *Enseignante : oui, mais pourtant moi # je me pose une question hein par rapport à ça # c'est que j[e]me dis que Cocha il a toujours vécu sur # dans sa # son # dans sa p[e]tite île un peu marginale sans IPod {approx} # sans iPhone {approx} # quelqu'un vient le secourir # et on va # non seulement # l'emmener loin de chez lui #, mais en plus on va le déclarer orphelin # alors elle lui voulait du bien ou pas*

31 : *Marc : non*

32 : *Alan : ho # eh # ben non*

33 : *Louis : non*

34 : *Dylan : mais elle y peut rien*

35 : *Jean : ben # oui # c'est comme ça # c'est la loi*

Extrait corpus n°5

L'activité du maître et de groupe conduit progressivement Jean à développer des arguments, en se décalant des limites et des valeurs affirmées, pour construire le sens de la loi. Au travers des procédures mises en œuvre, nous constatons que la situation de ses discours dans les valeurs énoncées, puis questionnées, pour ensuite être inscrites dans ses limites réflexives, fut évolutive et a permis de développer des outils de penser au travers du déploiement de l'argumentation et du questionnement du maître. Celle-ci fut progressivement installée au travers des procédures de relance et de sollicitation de l'argumentation. Si Jean semble initialement en difficulté face à la sollicitation de la pensée, il accepte la réflexion et ne clôture plus les discussions. Il relativise et expose ses doutes sans négliger l'interlocution. Au travers de la reconnaissance de la difficulté à développer du vocabulaire et à disposer de suffisamment de mots pour définir et se définir, Jean se situe comme locuteur valable dans les DVP et relativise ses affirmations. Il rebondit alors sur la pensée de l'autre qui soutient ses manques, pour introduire le doute et relancer les discussions (« *ça dépend c'est quoi* »). L'utilisation des marqueurs d'articulation « *oui, mais* », « *parce que* », exposent que Jean entre en protocole philosophique et lève les barrières de la honte, en créant du lien avec ses camarades, comme dans l'extrait ci-dessous :

23 : *Enseignante : (...) alors je voudrais savoir # donc je pose la première question # est-ce que savoir des choses # c'est pouvoir les faire*

24 : *Dylan : et bé*

25 : *Louis : oui*

26 : *Jean : non*

27 : *Dylan : hum # non*

28 : *Enseignante : alors Jean tu dis non # explique*

29 : *Jean : je [ne] sais pas comment expliquer*

(.....)

33 : *Bastien : ben logiquement # quand on sait une chose # on peut la faire*

34 : *Jean : ouais #, mais ça dépend c'est quoi*

35 : *Enseignante : et toi Jean tu dis non alors*

36 : *Jean : parce que ça dépend c'est quoi*

Extrait corpus n°3

Jean, sollicité par l'activité discursive du groupe, entre dans le processus de création et de développement des contenus du sens. Ce contenu sera peu développé et ne se manifestera qu'à partir de la 3^e séance jusqu'à la 7^e, pour ensuite être délaissé. Nous relevons que les premières manifestations se situent au niveau du cognitif et du pédagogique, comme dans cet extrait :

6 : *Bastien : c'est ça de lire le livre # c'est XXX*

7 : *Jean : on lit mieux*

Extrait corpus n°5

Après la mise en confiance et la reconnaissance de l'efficacité du protocole, Jean sort progressivement d'une période située au niveau de la peur du pensé pour se saisir du dispositif et questionner le sens. Il se positionne souvent dans cette catégorie comme un

être sociocognitif, à l'aide de l'emploi du pronom indéfini « on ». Ce procédé lui permet, en plus du sens, de créer le lien collectif en rapportant ses constats personnels à l'ensemble du groupe auquel il s'identifie.

Les séances ont principalement permis à Jean d'utiliser le sens et moins de le construire, dans l'interaction avec la communauté de recherche. Cette particularité des discours de Jean nous instruit des freins de l'élève à penser et mettre en jeu des contenus énoncés ou explicatifs de lui, ou de travailler le sens de manière collective.

82 : Jean : *XXX comme Dylan*

(...)

110 : Jean : *à la fin de la journée, il va plus avoir de langue*

Extrait corpus n°5

Les difficultés à développer la catégorie des contenus du sens se matérialisent au travers de ses problèmes de concentration ou de compréhension, se manifestant dans les questions non pas complexes, mais situées au niveau de l'étonnement lié à l'articulation philosophique. Il n'hésite pas à solliciter l'aide de l'enseignante ou du groupe, afin de répondre à la commande interlocutoire, mise en jeu dans le questionnement philosophique.

86 : Jean : *c'était quoi la première réponse*

99 : Jean : *pis la question je la comprends à moitié # hé*

132 : Jean : *c'est quoi d[é]jà madame heu # la question*

138 : Enseignante : *c'est un ordre parce que je suis professeur, mais c'est aussi être bienveillante parce que tu risques de te brûler (...) par contre est-ce que je te fais du bien si t'avais envie d'allumer une cigarette et que je t'ordonne d'éteindre ton briquet # tu vas pas pouvoir satisfaire ton désir de fumer # donc est-ce que # je t'ai pas fait plus de bien que de mal à ce moment-là*

139 : Louis : *han # j[e ne] sais pas moi*

140 : Dylan : *Wouha*

141 : Bastien : *ha la c'est bon hein*

142 : Jean : *ho le truc de malade toi*

Extrait corpus n°5

L'étonnement est conjugué à la surprise du questionnement de la pensée complexe, jusque-là inconnue par les adolescents, surpris à s'autoriser à penser de manière plus profonde. Ce cadrage philosophique sécurisant garantit la philosophicité des échanges, et cadre les discussions dans la visée initialement annoncée du protocole. Il permet alors à l'élève, à partir de la sixième séance, de se saisir du dispositif et des outils pour rapporter des comparaisons entre les événements du conte et son vécu au lycée. Cette procédure de rapprochement des contextes et de comparaison des situations permet l'expression du point de vue du groupe, mais également de l'amorce de discussions centrées sur l'expérience scolaire et les difficultés sociales et socialisantes des lycéens de lycée professionnel.

32 : *Enseignante : quand les gamins ils disent # dégage # heu*

(...)

36 : *Enseignante : ils l'appellent le schpeng {approx} ouais*

37 : *Jean : je trouve que par rapport à ici c'est rien quoi*

Extrait corpus n°6

Tout comme le sens, la catégorie du lien n'est travaillée dans les discussions qu'à partir du 5^e corpus. Auparavant, l'élève ne mettait que peu en œuvre de situations d'interlocutions susceptibles de développer la création de liens avec les membres du groupe. En revanche, les indicateurs progressent quantitativement et qualitativement, au fur et à mesure des séances de DVP. Nous constatons que l'élève s'est saisi du dispositif pour créer du lien avec ses camarades et le groupe-classe, autour de la relance et de la définition de l'autre, mais également autour de la loi, qu'il matérialise à travers l'usage de nombreux impératifs à destination de ses camarades.

136 : *Jean : t'es impoli*

137 : *Marc : on est trois impolis*

138 : *Jean : mange discrètement*

Extrait corpus n°6

Ce mode interactif lui a permis de développer des outils d'articulation qui l'ont fait passer du mode interjectif vers le mode interrogatif de l'autre, au travers de marqueurs anecdotiques et humoristiques. Jean définit les autres et leur prête des pensées, tout en créant du lien, qui était le contenu qui lui faisait initialement défaut.

Jean : Bastien lui il s'en fout {approx} heu # il pense à sa copine là

Extrait corpus n°6

Le développement des différentes articulations dialogiques et la saisie des différentes possibilités du protocole de DVP semblent convenir à Jean, qui passe du statut passif au statut actif sur le mode du désir dès le milieu du protocole. La sortie des inhibitions et le décalage de ses discours initiaux situés principalement dans les contenus de la loi pour s'ouvrir à la création de liens se matérialisent au travers de ses demandes de discussion, qu'il prête également à l'ensemble du groupe. L'emploi du « on » collectif sur la demande de la séance à venir définit que le mode du désir n'est pas isolé ou vécu de manière autocentrée, mais bien dans le collectif de la communauté de recherche.

218 : Jean : vivement la suite

219 : Enseignante : en tout état de fait

220 : Jean : on recommence dans la semaine madame

Extrait corpus n°6

Le lien, construit par Jean, est également situé au niveau de l'expression collective des représentations centrées du groupe sur la personnalité de l'adolescent. Jean est défini, au travers de l'expérience scolaire de l'an passé, par ses camarades, à l'aide d'un procédé analogique cherchant collectivement à symboliser la personnalité de l'élève. Cette demande de définition fait suite à la proposition de l'enseignante, qui cherche à faire s'interroger le groupe sur les processus émotionnels mis en jeu dans les manifestations de la colère. Au travers de l'exemple des définitions proposées par les élèves, il est intéressant de relever que Jean, pris au jeu de la relance et des tours de parole, se saisit du sien pour se définir de manière impersonnelle, dans l'énonciation « [il est] *son ombre* ». Cette prise de distance avec la pensée égologique et le positionnement de sujet pensant se

définissant lui permet de se positionner dans le groupe et d'y inclure son symptôme, afin de lui donner et d'en questionner le sens.

183 : *Enseignante : vous vous êtes jamais posé cette question-là (...) quand que heu # quand je suis dans la colère comme Jean une fois # qui il est # quand il est comme ça # parce que c'est pas Jean*

184 : *Bastien : un monstre*

185 : *Marc : {rires}*

186 : *Louis : le diable*

187 : *Alan : son ombre quoi*

188 : *Bastien : son ombre*

189 : *Jean : son ombre*

190 : *Alan : son ombre ouais*

191 : *Marc : il [ne] voit plus rien que son adversaire*

192 : *Louis : ouais que le mal*

193 : *Enseignante : mm*

194 : *Louis : la mort il a envie de voir*

Extrait corpus n°7

Dans la poursuite de l'explication du chapitre n°7 du conte, Jean fournira des explications personnelles quant à la personnalité du héros du conte. Cette imposition de sa réponse explicative à la problématique située du conte imposée au groupe sur le mode de la répétition, permet à Jean de poser ses représentations sur ses modalités de création de liens dans un groupe, et les difficultés de cette opération lorsqu'une différence est constatée entre les membres, au travers de l'emploi du marqueur d'articulation « *mais* », et du marqueur de causalité « *c'est parce que* », réfutant les arguments des autres et affirmant les siens. Cette construction de l'explication et le choix de son imposition aux membres du groupe rejoignent les difficultés éprouvées de Jean à médiatiser son point de vue ou sa pensée dans l'articulation démocratique d'une discussion. L'effort éducatif de la communauté de recherche inscrite dans une *praxis* de résilience assistée permet alors à

l'adolescent, par pratique et par apprentissage, de canaliser la spontanéité de ses réponses pour progressivement les mettre en jeu sur le mode raisonné.

247 : Enseignante : *ha # il était pas intelligent dans son pays hein*

248 : Jean : *mais il connaît personne*

249 : Enseignante : *pourtant il prend une initiative il ose faire un # un croquis*

250 : Marc : *il aurait été intelligent il aurait prévenu ses parents hein*

251 : Bastien : *XX*

252 : Jean : *mais ils sont morts ses parents hein*

253 : Bastien : *XX*

254 : Alan : *parce qu'il a # qu'il a # il a peur hein*

255 : Enseignante : *alors moi je ne crois pas qu'il ait peur*

256 : Jean : *c'est pa[r]ce qui connaît personne*

257 : Enseignante : *regardez vous êtes dans une salle de classe autour de vous [il] y a plein de gamins hostiles [il] y a un prof qu[i] essaie de fédérer tout le monde p[u]is qui [n'y] arrive pas # Cocha i[l ne] peut pas parler pourtant il # il essaie de mettre quelque chose en place pour que ça marche pourquoi il est pas dans la colère ou dans //*

258 : Jean : *il veut qu'i[ls] soient ses amis*

Extrait corpus n°7

Dans la séance suivante, nous relevons que les questionnements des liens et des représentations de la séance n°7 ont permis la réflexion autour du sens sur la personnalité de Jean, qui tente un questionnement égologique soumis au groupe, sur lui-même. Cette manifestation rejoint une problématique récurrente chez l'adolescent, qui est celle de sa propre définition associée aux symptômes qu'il manifeste.

206 : Enseignante : *et on est tous humains*

207 : Dylan : *ouais*

208 : Jean : *p[eu]t êt[r]e pas moi*

209 : Enseignante : *si # même les gens qu[i] ont suivi {nom dictateur} c'était des humains*

210 : Jean : mm

Extrait corpus n°8

La procédure de réflexion qui suit le positionnement de la loi du maître et le cadrage sur l'aspect universel des comportements humains introduisent le doute, nécessaire à la construction de la résilience chez Jean. Cette procédure de quête du sens au travers des liens le conduit à modifier ses représentations et ses certitudes préalables, qui l'empêchaient de penser.

49 : Enseignante : *alors est-ce qu'on est condamné à être ce qu'on est # ou est-ce qu'on peut devenir quelqu'un d'autre*

50 : Louis : *on peut devenir quelqu'un d'autre*

51 : Jean : *ouais on peut devenir quelqu'un d'autre*

Extrait corpus n°11

Cette mise en confiance et cette affirmation lui permettent d'entrer dans un protocole de médiation isolée, puis collective, qui intervient en fin des séances de DVP, mais qui fait émerger les marqueurs de la honte.

Bien que celle-ci soit absente des dix premières séances de DVP, elle se manifeste de manière importante sur les derniers corpus de discussion. Les indicateurs de la honte sont peu nombreux, donc ne traduisent pas la problématique principale de l'élève. Cependant, il semble intéressant de constater que ceux-ci apparaissent lorsque ce dernier s'ouvre au groupe en situation d'interactions. Elle se présente sous forme d'angoisse, qui semble, de première lecture, scolaire et temporelle. La peur de ne pas terminer la lecture du conte et la totalité du protocole de discussion renvoie à des manifestations symptomatiques non décrites précisément dans la vignette de l'élève.

262 : Jean : on aura jamais fini madame le livre

263 : Enseignante : *si on finit cette semaine*

264 : Jean : *ha*

265 : Enseignante : *il ne nous en reste pas beaucoup hein*

266 : Jean : *on peut le finir maintenant aujourd'hui*

267 : *Enseignante : mm*

268 : *Jean : on le fait aujourd'hui*

Extrait corpus n°11

L'altérité, l'ouverture à l'autre, aux émotions, ont provoqué chez l'adolescent une entrée dans la déconstruction de ses anciennes représentations et certitudes, en entraînant des mouvements de clôture des discussions ou de métaréflexion, qui se présentent dès le douzième corpus. Cette action associée à la fluctuation de ses discours et aux différentes modalités de construction de ceux-ci empruntés par l'adolescent traduisent que le protocole global fut moteur de construction et de déconstruction des représentations et des automatismes de pensée préalablement établis pour répondre aux formes discursives en rebond sur les pensées de l'autre, permettant à l'adolescent de se positionner moins dans le passage à l'acte que dans l'interaction.

179 : *Enseignante : Jean t'es bien silencieux qu'est-ce que t'as à dire*

180 : *Jean : rien*

Extrait corpus n°12

En fin de protocole, il présente moins de difficultés de concentration et n'utilise plus de propos subversifs ou provocateurs, voire intervient pour cadrer l'activité du groupe et réclamer l'attention des interlocuteurs durant les séances. Jean, dont le tempérament et les problématiques décrites dans les vignettes, exprimait des difficultés de régulation de comportement et des passages de violence associés à des crises émotionnelles non gérées et exprimées à l'école, a tempéré ses discours et son caractère, pour suivre en totalité le protocole de discussion, et s'ouvrir de manière canalisée aux autres.

115 : *Jean : t'arrêtes toi*

Extrait corpus n°17

6.4-2. Marqueurs des discours

Les marqueurs des discours de Jean principalement utilisés sur les premières séances de DVP sont des marqueurs d'autorité, d'affirmation et de proposition, toutes catégories confondues. Il ressort que le caractère péremptoire et affirmé de ses arguments

relève de l'imposition de son discours à l'autre, y compris au niveau des dilemmes articulés, qu'il définit et explique selon une logique d'interaction et non de remise en cause de ses valeurs incorporées. La loi est définie comme un haut degré d'incorporation réelle et symbolique chez l'adolescent, dans une logique de pensée critique, mais également dialogique, à l'aide de procédures définies marquées par de nombreux concessifs, témoins de la capacité à douter et à argumenter, ainsi qu'à émettre des hypothèses, qui progressent au fur et à mesure des séances.

C'est à partir du sixième corpus qu'émergent de nouveaux marqueurs, développés dans de nouveaux contenus comme ceux du sens et du lien, où l'adolescent entre dans le jeu des DVP selon une logique d'utilisation de compétences multiples, dont celles métacognitives et émotionnelles. Ainsi, les marqueurs de spontanéité apparaissent dans les procédures de narrativité de lui, accompagnés de marqueurs d'humour et de congruence, matérialisés par des signes paraverbaux, comme des rires spontanés. Jean s'approprie le cadre de parole pour développer de nouveaux contenus discursifs, et utilise des procédures de définition et d'énonciation pour exemplifier ses arguments au travers de son expérience personnelle.

Ces mouvements discursifs inscrits dans les contenus du sens sont les mêmes que ceux des contenus du lien. Dans le premier temps de la construction de liens de groupe, Jean utilise les mêmes marqueurs d'autorité pour exprimer ses émotions indépendantes. Cette posture initialement défensive lui permet de se saisir, dans l'interlocution, de modes de relance, afin de questionner l'autre, donc de développer de la capacité à créer des interactions de type communicationnel et interlocutoire. Il développe, dans un second temps, des procédures validatoires, puis interrogées. Nous notons que sur la fin des DVP, il utilisera des marqueurs d'interrogation directe, accompagnés de procédures interrogatives et non plus péremptives. Le lien est l'exemple de la catégorie dans laquelle l'adolescent a développé de la résilience sur un mode discursif, au travers de nouvelles modalités interactives, nécessaires pour créer ce lien qui lui faisait défaut dans le groupe classe.

Enfin, les indicateurs de la honte sont peu nombreux au sein des corpus, et se manifestent souvent par des silences ou des clôtures d'interlocution. Ils interviennent dans les moments où l'élève rompt avec la spontanéité de l'expression de ses idées ou de ses points de vue, pour s'ouvrir à la complexité de la réflexion philosophique. En revanche,

ces mouvements d'émergence de la honte ne le referment pas dans un refus de l'interlocution, qu'il redémarre quelques tours de paroles ensuite.

6.4-3. Construction de la résilience

Les résultats des situations des discours de Jean sont synthétisés dans le tableau ci-dessous. Ses scores traduisent une dominance de la situation dans les contenus de la loi, suivie par la création de liens et faiblement, celle de sens. Les scores de la honte sont élevés, traduisant, malgré des progrès constatés, une nécessité de construction approfondie des contenus de la résilience culturelle.

| | | | |
|-------|-----|------|------|
| JEAN | LOI | SENS | LIEN |
| | 37% | 21% | 27% |
| HONTE | 50% | 50% | 50% |

Tableau n°32 : résultats de la construction de la résilience de Jean

Les indicateurs de résilience de la loi chez l'élève exposent que celle-ci est implantée à hauteur de 37% de ses interlocutions en score maximal. La catégorie des contenus de la loi est importante et se stabilise au cours des discussions, prenant la place de la *doxa* et des conduites anciennement affirmées d'une loi (réelle et symbolique) affinée, en adéquation avec les attentes et les objectifs de la majorité du groupe-classe dans lequel l'élève peinait à trouver sa place. Au travers des échanges et des dilemmes articulés, l'adolescent est passé d'une loi coercitive à une loi partageable et partagée, cédant la place des conflits à celle de l'ouverture et de l'échange, selon un protocole de pensée en acte dans le climat du groupe-classe, jouant sur le climat scolaire.

Le contenu du sens atteste d'une résilience implantée à hauteur de 21%, d'une résilience partielle sur un score de 16% et d'une pseudo-résilience à 17%. Les résultats de la création du sens dans les DVP sont faibles, et pourtant présents et témoignent que l'entrée en protocole de discussion a permis à l'élève de développer des outils de penser lui permettant de questionner le sens inscrit au sein du collectif classe, dans un premier temps au niveau de l'expression d'émotions indépendantes, qui lui ont permis de s'ouvrir et de questionner le sens chez l'autre, afin de le mettre en jeu discursif. Cependant, cette catégorie est celle qui se doit d'être encore développée par l'adolescent.

Tout comme le sens, le lien est un des contenus qui fut travaillé au travers du dispositif de DVP par l'adolescent. Les deux catégories étant liées dans l'analyse de ses contenus, c'est lors des moments de prise de distance avec la loi qu'il se saisit des contenus émotionnels et conatifs, principalement présents dans la création du sens et du lien. Les résultats de ses questionnements philosophiques, accompagnés des questionnements de l'autre lui permettent de justifier d'un résultat de 27% de résilience implantée et de 20% d'une résilience partielle. La moyenne de ces résultats expose que le dispositif fut favorable à l'adolescent au travers d'une prise de parole croissante au cours des séances, donc d'un développement du langage parlé et raisonné dans des catégories qui, initialement, ne lui étaient pas accessibles.

Les indicateurs de présence de honte sont fortement présents dans les corpus de l'élève, à hauteur de 60% d'une honte partielle, empêchant l'accès à certains contenus discursifs. Ceci confirme l'ensemble de ses corpus qui, excepté dans le cadre de la loi, montre que l'élève connaît des moments d'évolution et de rejet ou de repli interlocutoire, depuis la prise de confiance vers le rejet argumentatif et la clôture, lorsque les discussions entrent dans des contenus inaccessibles pour l'adolescent. Ces mouvements sont caractéristiques d'une entrée en processus avec le degré d'incertitude de l'ouverture de soi que les DVP impliquent, pour un adolescent préalablement inadapté.

L'analyse des discours de Jean nous montre qu'il s'est saisi du dispositif timidement, mais que cet investissement s'est révélé positif pour canaliser certaines pulsions préalablement stigmatisées comme dysfonctionnelles, nécessaires dans son métier d'élève et de futur citoyen. En ouvrant les vannes de la narration de soi, Jean a construit et développé des outils de pensée qui lui ont permis d'interroger ses certitudes et ses attitudes pour accepter un protocole dont il se méfiait initialement. En ce sens, il a effectué une entrée en processus de résilience en implémentant les outils de construction, au travers des contenus de la loi, du sens et du lien.

Les résultats de la progression de la construction de la résilience de Jean sont matérialisés dans le tétraèdre ci-dessous :

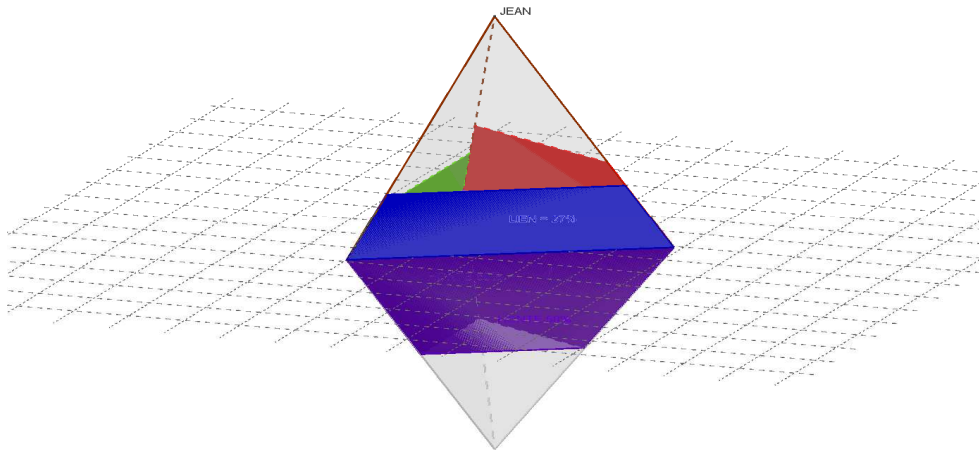


Figure n°21 : représentation de la construction de la résilience de Jean

6.4-4. Conclusion sur Jean

La construction de la résilience de Jean s'est effectuée sur un mode en trois temps. Si le premier temps fut celui du silence et de l'ennui, donc de la découverte des attendus de la DVP en groupe, il s'est ensuite saisi du dispositif pour exposer de manière scolaire ses valeurs et ses points de vue en situant et en cadrant systématiquement la loi dans son discours. La peur liée au caractère de vérité et de fausseté des réponses attendues semble créer de l'anxiété, mais également du désir, puisque Jean est demandeur des séances et de la lecture du conte. Il s'est saisi du milieu du dispositif pour se définir au travers de la description de sa personnalité par les membres du groupe classe. Parler de violence lui a permis de sortir du cadre de la loi pour construire le lien et le sens, qui lui faisaient défaut. La période de médiation silencieuse qui s'est suivie n'a pas éteint le désir, mais lui a permis d'écouter et de comprendre le point de vue des autres, donc de construire le sens de la loi. Cependant, le protocole et l'activité du philosophe autour de la construction du sens des choses et du commun devrait être travaillés encore de manière plus approfondie à la sortie des séances, afin de permettre à Jean de construire, sur un temps plus long, les bases solides de la résilience culturelle préalablement travaillée lors de ce protocole de DVP à visée résiliente.

6.5. Construction de la résilience chez Louis

6.5-1. Situation des discours

La situation des discours de Louis est principalement inscrite dans les contenus de la loi, à hauteur de 301 tours de parole contre 49 pour le sens et 79 pour le lien. Cette différence importante se justifie, d'une part, par la place de Louis dans le rôle de leader du groupe de discussion, et de par sa volonté manifeste première d'entrer en DVP pour affirmer cette place au travers des marqueurs discursifs de la loi. Louis pose les cadres de ses discours en affirmant la loi et les règles qui y sont associées. Ses vérités sont péremptoires et apportées au groupe de manière fermée, afin que personne ne les remette en cause.

185 : *Louis : on est chacun responsable de nos actes # heu # de ce qu'on fait*

186 : *Enseignante : peut-on être responsable des actes des autres*

187 : *Louis : ha non # non*

Extrait corpus n°4

Il occupe ainsi toutes les discussions dans ce contenu, selon une progression et régression des prises de parole, excepté sur les deux dernières séances, où il s'efface progressivement de la clôture du protocole. Dès l'entrée en discussion, Louis positionne ses interlocutions dans la procédure des valeurs, qu'il investit majoritairement, pour rapidement développer des dilemmes articulés, à partir de la seconde séance, tout en définissant les mots articulés en lien avec la parole du groupe et du maître, dont il ne réfute pas l'autorité, mais sur lequel il s'appuie afin de développer des arguments et des définitions complémentaires aux siennes :

230 : *Enseignante : c'est quoi une émotion*

231 : *Louis : c'est c[e] qu'on pense non*

232 : *Enseignante : ce qu'on ressent*

233 : *Louis : c[e] qu'on ressent*

Extrait corpus n°11

À moindre échelle, il stabilise ses affirmations au travers de la procédure des limites de la loi, dont il se sert selon une proportion d'un tiers de la valeur, afin d'étayer et affirmer ses prises de position initiales, suite à leurs questionnements. La démarche d'inscription des interlocutions de Louis dans le contenu de la loi semble convenablement construite, puisque, bien qu'affirmée, réversible au travers de l'avènement dialogique du groupe. Ceci complète l'analyse des contenus du lien, qui est la seconde catégorie investie par l'adolescent au cours de protocole. Contrairement aux membres du groupe, l'élève inscrit de nombreuses interlocutions dans les procédures des émotions indépendantes, ce qui lui permet de se saisir du dispositif pour manifester des mouvements dialogiques inscrits hors du cadre de la loi, et développer de la compétence de liaison avec le groupe. Il regroupe ensuite ses interventions dans le questionnement de l'autre, et développe de l'explication de soi à l'autre tout au long des séances.

Ce résultat nous renseigne sur la catégorie moins prisée par Louis, qui est celle du sens. En ne développant des questionnements qu'en fin de protocole, l'élève ne semble pas s'être saisi pleinement des modalités de construction du sens dans ses discours, mais principalement de cet espace d'ouverture pour parler de son histoire et du traumatisme dès la troisième séance de discussion :

120 : *Enseignante : c'est quoi un traumatisme*

121 : *Louis : quelque chose qu'on a vu et qui marque*

122 : *Jean : c'est quelque chose qui marque # qu'on n'arrive pas à oublier*

123 : *Louis : voir une personne mourir*

124 : *Enseignante : voir des personnes mourir # comme à Cocha*

125 : *Jean : ouais*

126 : *Dylan : ça peut arriver//*

127 : *Louis : moi ça m'est arrivé*

128 : *Bastien : ça peut arriver à tout le monde*

129 : *Dylan : sérieux*

130 : *Louis : moi ça m'est arrivé # hein*

Extrait corpus n°3

Cette double expérience narratologique (de lui et de son histoire) lui permet de se définir et d'apporter son expérience au groupe, au travers de son vécu et de sa propre construction. Il renseigne et complète l'étude des vignettes et confirme les résultats de celles-ci, au travers des discussions.

345 : *Louis : tu vas voir un psy # et p[u]is t'en parles//*

346 : *Enseignante : un psy c'est quelqu'un # et ça règle sur le long terme*

347 : *Dylan : ho # ça sert à rien un psy*

348 : *Enseignante : pourquoi ça [ne] servirait à rien*

349 : *Louis : ben si # heu # au moins tu parles de tes problèmes//*

350 : *Dylan : ouais*

351 : *Louis : moi ça m'a fait du bien de parler # et pis après//*

Extrait corpus n°3

L'organisation de la construction du sens sur les séances s'est également effectuée de manière irrégulière, depuis un investissement sur les deux premières séances vers un délaissement sur tout le milieu du dispositif, avant une réappropriation à partir de la 13^e séance. Ces mouvements attestent de l'irrégularité des mouvements de la pensée de Louis, et de ses freins à symboliser et à conceptualiser les questions philosophiques au sein de l'exemple ou de l'anecdotique, procédures dans lesquelles il manifeste des mouvements d'humeur. La difficulté de Louis se situe au niveau de l'émotionnel et des discours associés au champ de la vulnérabilité. Louis utilise de nombreux facteurs de protection au cours des discussions, lorsque la maîtrise est ébranlée par la situation de son histoire. Il utilise alors l'exemple de son comportement qu'il veut subversif, afin de provoquer la discussion autour de la colère et des humeurs associées, en se dégageant de la nécessité de créer le sens de son parcours ou des questions *via* le protocole mis à disposition.

234 : *Louis : des fois quand moi j'suis énervé heu # t'as beau me parler heu #, mais j'en ai strictement rien à foutre {sic} de ce qu'elle me dit hein*

244 : *Louis : quand on me parle # j'dis j'm'en fous # tu me fais chier {approx} j'm'en fous*

290 : *Louis : non moi je tape sur le mur en béton heu # chez moi là où i[l] y a le papier peint # qu[i]est déjà mis des fois je tape dans le mur tellement je suis énervé*

291 : Jean : pascal le grand frère

292 : Louis : putain {sic} ça m[e] saoule # et après seulement # quand je commence à m[e] heu calmer # j[e] fais ho putain {sic} ça fait mal

Extrait corpus n°7

L'utilisation de mots inadaptés, de vocabulaire subversif et non autorisé en milieu scolaire est alors fréquente dans ses discours. Il s'autorise l'expression et la théâtralisation de la souffrance, au travers de ses dialogues. Cependant, cette procédure lui permet d'accrocher au groupe, et de se saisir de nouvelles situations dialogiques pour exposer son histoire et les difficultés associées. Au-delà des mouvements dialogiques, il se saisit de l'histoire du conte et des analogies pour y associer son histoire personnelle, suite à la sollicitation d'un camarade.

206 : Dylan : ça c'est chez toi hé hé hé hein Louis # ta XX

207 : Louis : elle est casse-couille {sic} à mort {sic} hein

208 : Dylan : t'aimes bien

209 : Louis : t'es ouf {approx} toi # elle est casse-couille {sic}

210 : {Chuchotements}

211 : Louis : elle est casse-couille {sic}

212 : Dylan : quoi

213 : Louis : ma famille d'accueil

214 : Enseignante : oui, mais est-ce que la famille d'accueil c'est pas un//

215 : Bastien : ho oui c'est clair

216 : Enseignante : est-ce que c'est pas une présence qui peut être # comme le disait Léa tout à l'heure # en parler # avec laquelle il peut parler de # de ce genre d'injustice

217 : Louis : [il] y a des moments [il] y a d[e] ça # [il] y a des moments où ça va #, mais [il] y a des moments elle est vraiment heu # {sifflement}

218 : Enseignante : elle est vraiment quoi

219 : Louis : hein ::

220 : Enseignante : elle est vraiment maman

221 : Louis : des fois # il [y] a des moments ou j'ai envie de lui péter la gueule {sic}

222 : *Enseignante : oui, mais pourquoi*

223 : *Louis : elle est trop chiante {sic} des fois*

224 : *Enseignante : oui, mais//*

Extrait corpus n°9

Cette occasion prise par Louis pour exprimer ses difficultés actuelles en lien avec le placement et les familles nourricières est surenchérie pour poser des jugements de valeur. La médiation du groupe consiste non pas à réfuter ses propos, mais à les conduire jusqu'au bout de leur réflexion, afin de médiatiser et tempérer les affects négatifs associés aux représentations des jugements, nécessaires à la construction du sens.

Parmi les procédures du sens, la dernière catégorie investie est celle de l'humour. Celle-ci n'est spontanément pas utilisée comme un facteur de cohésion de groupe, mais avec un bas degré de résilience, donc selon un protocole de mécanismes de défense clôturant généralement les mouvements dialogiques, puisque l'emploi de son vocabulaire est volontairement grossier et provocateur.

217 : *Louis : si un jour j[e] peux t[e] péter la gueule {sic} # j[e n'] hésiterai pas*

218 : *Alan : ha c'est moi qui va {sic} t[e] péter la gueule {sic}*

219 : *Dylan : t'as toujours le choix*

220 : *Louis : ouais c'est ça ouais*

Extrait corpus n°15

Ces mouvements d'empêchement révèlent la présence de marqueurs de la honte, sur la totalité des corpus, selon le même protocole de fermeture des interlocutions. Louis, arrivé au bout de ses pensées et de ses réflexions, clôture les discours sur le mode souvent émotionnel ou impulsif. Il joue avec les difficultés de compréhension des questions, afin de détourner la demande de l'enseignant

143 : Enseignante : alors # on vient d'évoquer la violence verbale # la différence # je suis en train de résumer #, mais aussi le choix et la liberté dont on dispose que pour dire non à une situation qui nous paraît dangereuse # tout du moins y réfléchir (...) est-ce qu'il y a d'autres choses à dire # Louis

144 : Louis : oui

145 : Enseignante : qu'est-ce qu'il y a d'autre à dire

146 : Louis : de quoi

147 : {Rires}

148 : Enseignante : sur ça

149 : Louis : de quoi madame

150 : Enseignante : qu'est-ce qu'il y a d'autre à dire là-dessus

151 : Louis : sur quoi

152 : Enseignante : sur ce qu'on est en train de dire

153 : Marc : ce qu'on vient de parler là

154 : Louis : j[e ne] sais pas moi

155 : Enseignante : qu'est-ce que toi tu en penses de ce chapitre

156 : {Silence}

157 : {Rires}

Extrait corpus n°6

Ainsi, les contenus de la honte, bien que peu nombreux et diffus, se manifestent en début de séance puis sur les fins de séance, clôturant le processus de discussion, mais attestant également de l'inachevé de la construction du sens chez l'élève.

115 : Louis : moi j'ai influencé # j'ai influencé le Bastien moi

116 : Bastien : tu m'as influencé pour que je devienne un anarchiste

117 : Louis : ouais ça doit être ça # anarchiste c'est # pire # même

118 : Enseignante : mm

119 : Bastien : alors que j'y suis pas

120 : *Enseignante : alors on reçoit des influences*

121 : *Louis : on devient anarchiste par malheur*

Extrait corpus n°11

6.5-2. Marqueurs des discours

Les marqueurs du discours de la loi s'affichent principalement comme des marqueurs de validation, de réfutation, d'argumentation et d'autorité. Ils sont complétés par des procédures cognitives réfléchies et quelquefois exemplifiées, qui permettent à l'élève d'entretenir des mouvements discursifs selon un échange de cognitions valables. Ses discours sont articulés à l'aide de marqueurs affinés qui exposent qu'une pensée égologique est en action. Les discours situés de Louis sont travaillés et cognitivement élaborés, lui permettant de développer un processus de résilience actif, puisque ni dogmatique, ni subversif, mais adapté aux mouvements dialogiques en action de construction d'une pensée de groupe.

En revanche, les principaux marqueurs du sens se diffèrent de ceux de l'autorité. Louis utilise principalement des marqueurs de spontanéité, inscrits dans la catégorie de la congruence, de l'humour. Ces procédures permettent à l'élève de faire preuve d'une pensée automatique, exempte de raisonnement. Il utilise également beaucoup de marqueurs d'énumération dans les contenus de la narrativité de lui, selon une logique préalablement hiérarchisée d'exemples choisis. Ces procédures énoncées s'affinent selon des procédures affirmées, qui lui permettent de mettre en œuvre une pensée anecdotique en lien avec des événements qui lui sont arrivés (corpus n°3). Ce sont dans ces moments qu'il se saisit du dispositif afin d'exprimer ses problématiques personnelles, supposées invalidantes dans son développement personnel, lui permettant de créer du lien avec le groupe.

Nous retrouvons parmi les contenus du lien des marqueurs de questionnement de l'autre, des marqueurs d'argumentation dans l'explicatif de soi à l'autre et également des marqueurs d'explicatifs de soi à l'autre et de définition de l'autre. Ces marqueurs suivent les procédures du sens d'ouverture de la parole, au travers de son histoire personnelle. Il se saisit de l'anecdotique et de l'exemple, afin d'étayer ses propos et d'expliquer sa personnalité actuelle, au travers du champ lexical du malheur. En l'absence de marqueurs

de questionnement de l'autre principalement contenus dans le registre de la loi, il manifeste l'opportunité du discours pour exprimer ses émotions, ce qui lui permet de se rendre accessible au reste du groupe. Ces mouvements dialogiques sont ensuite marqués par des clôtures, laissant apparaître les marqueurs de la honte.

Les marqueurs de la honte sont principalement des marqueurs de clôture, peu présents, mais occurrents tout au long des corpus. Les prises de parole de Louis sont nombreuses et se mettent en œuvre selon des mouvements de fluctuation, allant de l'imposition au questionnement, pour dériver vers l'expression de lui et pour terminer par une clôture, voire un rejet de l'interlocution. Ces mouvements qualifiés en début de protocole de « censure » permettent de penser la construction des dialogues de Louis comme inachevée.

6.5-3. Construction de la résilience

Les résultats de la construction de la résilience de Louis sont matérialisés dans le tableau ci-dessous. Les scores, corrélés à l'analyse de ses extraits de discours, exposent que les contenus travaillés et investis sont ceux de la loi et du sens, contrairement au lien, moins travaillé sur les séances. La honte est présente en score élevé, conformément aux analyses des mouvements discursifs de l'adolescent, clôturant les discours émotionnels ou injonctifs.

| LOUIS | LOI | SENS | LIEN |
|-------|-----|------|------|
| | 38% | 37% | 22% |
| HONTE | 30% | 30% | 30% |

Tableau n°33 : résultats de la construction de la résilience de Louis

Les nombreuses manifestations de l'élève inscrivent ses discours dans une résilience implantée (39%) et dans une résilience totale (28%) dans la catégorie des contenus de la loi. Ces résultats traduisent les manifestations d'un discours raisonné et préalablement construit dans le registre de la loi. Ceci se justifie au travers de l'expérience éducative de l'adolescent que nous nommerons multiple, puisque travaillé par différents acteurs de l'éducation. Cependant, les procédures premières de Louis se manifestaient sous forme de valeurs affirmées, dogmatiques. La DVP et le protocole ont

permis de développer chez l'adolescent la capacité à interroger ses propres valeurs, au travers des dilemmes articulés en construction sur la totalité des séances. Le processus de résilience est en ce sens construit au travers des questions émergentes de lui sur les échanges de valeurs mis en jeu au cours des séances de discussion, qui prend sens au travers de ses propres problématiques.

De même, les manifestations de ses discours lui octroient un score de 32% dans une résilience implantée, mais surtout de 37% dans une résilience totale dans la catégorie du sens. Bien que cette catégorie fût peu prisée par l'adolescent, il s'avère que ses interlocutions lui ont permis de se distancier de la loi pour créer des moments d'ouverture de sa propre narrativité et à celle de son histoire, afin de l'expliquer au groupe. Cette prise de parole atteste de la construction d'un parcours d'interactions résilientes dans le contenu du sens, comme efficaces sur l'ouverture à la compréhension de ses affects et de ses émotions. Nous rappelons que ces mouvements discursifs sont teintés de la procédure de spontanéité, donc non réfléchis comme des actes de parole susceptibles d'influencer le groupe. Ceci se retrouve alors dans la construction de la résilience au travers des contenus du lien.

Les résultats sont également répartis dans le contenu du lien et exposent une moyenne de 17%, entre une pseudo-résilience à 13%, une résilience partielle à 16% et une résilience implantée à 22%. Louis est positionné en qualité de leader du groupe, selon l'analyse première interlocutoire. L'analyse des contenus confirme cette position en détaillant les difficultés rencontrées par l'adolescent à construire du lien au travers des discussions de groupe. Les marqueurs d'énonciation et d'affirmation repérés dans les corpus révèlent une absence d'intérêt de la pensée de l'autre, et ne permettent pas de créer des liens suffisamment authentiques pour appuyer sa pensée en confiance. Cependant, bien que les résultats soient faibles, nous relevons que ceux-ci ont été en constante augmentation au travers des séances. Nous concluons le protocole de DVP a bien permis à Louis de créer du lien au travers du groupe-classe, malgré ses freins manifestés au travers des marqueurs de la honte.

Les marqueurs de la honte sont très présents chez l'élève et s'affichent à haut niveau de manifestation (57%). Ceci nous permet d'observer que le processus de résilience chez Louis est implémenté sur des valeurs et des structures fonctionnelles, mais encore à développer sur des valeurs structurelles. En ce sens, Louis possède une capacité

d'adaptation et de réponses dans différents champs sociaux, en lien avec des codes éducatifs et psychoéducatifs travaillés depuis de nombreuses années, qui lui permettent de s'insérer sans difficulté dans son environnement. En revanche, dès que la parole devient émergente et subjective en rapport avec son histoire, il développe des difficultés d'expression et des mouvements de rejet, qui sont la conséquence de ses problématiques internes et personnelles non dépassées, qui invalident sa capacité à créer des liens de confiance, exempts de compétition.

Les résultats sont matérialisés dans la représentation schématique du tétraèdre ci-dessous :

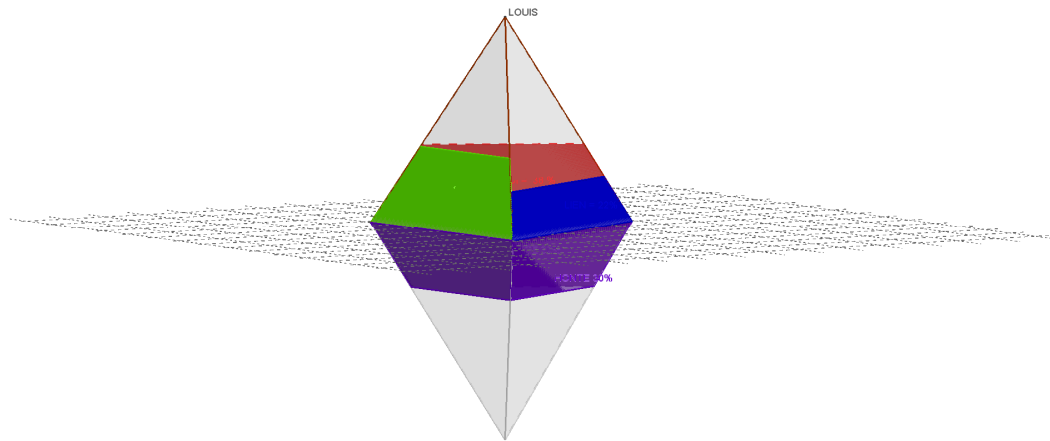


Figure n°22 : schéma de construction de la résilience chez Louis

6.5-4. Conclusion sur Louis

La construction de la résilience de Louis révèle que celle-ci est complexe au niveau du lien, et entravée par les marqueurs de rejet et les mouvements émotionnels au fil de ses discours. Si la colère est motrice et porteuse d'interactions, la narration de ses expériences et le sens qu'il leur donne montrent que son besoin principal se situe à ce niveau. L'inscription de son discours dans la loi et la forme scolaire qui la porte sont garanties par la structure philosophique et par l'accompagnement qu'il reçoit en amont de l'école. La difficulté de Louis, en rapport avec la situation de ses discours, se joue au niveau de la création de liens intersubjectifs, inquiets de la pensée de l'autre. Louis se situe dans la dominance cognitive des discours et la concurrence avec Dylan. Au-delà des

interlocutions qu'il accepte, il éprouve des difficultés de tempérance et de canalisation de ses propos, et de leur raisonnement en amont. Louis, bien que pris en charge et accompagné, éprouve des colères ne lui permettant pas de réguler ses pensées ni de s'ouvrir à la pensée de l'autre.

6.6. Construction de la résilience chez Marc

6.6-1. Situation des discours

Bien que le nombre de tours de parole soit faible dans la totalité des corpus de Marc, nous les retrouvons majoritairement inscrits dans le contenu de la loi (94 tours de parole contre 29 pour le lien et 22 pour le sens). Marc ne s'inscrit dans la dynamique des échanges qu'à partir de la cinquième séance, dans les contenus de la loi, au travers du lien avec l'enseignante et le groupe. Préalablement à son entrée en DVP, Marc fut silencieux et observateur sur les premières séances. Il amorce les interlocutions avec l'expression de son point de vue à propos des capacités de lecture de son camarade, en contradiction avec la remarque de l'enseignante, sur une énonciation affirmée et spontanée.

8 : *Enseignante : moi j[e] trouve que t'as vraiment progressé par rapport aux dernières fois hein*

9 : *Marc : moi j'ai pas trouvé # tu lis toujours comme ça*

Extrait corpus n°5

La loi est présente sur la totalité des tours de parole, excepté sur la séance n°12. La loi est un contenu bien intégré chez l'adolescent qui positionne l'intégralité de ses procédures conversationnelles dans l'exposition de ses valeurs reçues ou perçues, offertes au groupe. En revanche, il se définit souvent au travers du marqueur impersonnel « on », donc se positionne comme un sujet socioculturel préalablement réfléchi et pensé, au travers des valeurs données et reçues, qu'il ne remet pas en cause.

214 : *Enseignante : [il] y a plein de choses qui font que finalement on n'est pas très libre # et le matin quand le réveil sonne alors et qu'on a envie de rester au lit # est-ce qu'on est libre*

215 : *Alan : ben non heu on est obligé//*

216 : *Marc : on est obligé de se lever*

Extrait corpus n°5

Marc interroge peu les contenus articulés ainsi que les dilemmes, en se contentant d'exposer et de travailler ses valeurs au travers de l'argumentation. Cette posture renforce l'aspect de validation ou d'invalidation de ses contenus incorporés, comme une loi appliquée en amont des séances de DVP. Il crée du lien avec les membres du groupe sur le mode du conseil et de la tempérance, en attribuant une valeur à ses propositions.

46 : Enseignante : alors dans ce cas-là # on a le droit de se faire insulter ou accuser à tort # sans se défendre

56 : Marc : tu l'ignores le mieux

Extrait corpus n°9

La construction du sens dans le cadre du discours philosophique semble plus laborieuse, mais se manifeste sous une forme logique progressive qui apparaît dès la troisième séance de DVP. Il est intéressant d'observer que le sens est le contenu de la résilience culturelle qui se construit au long des parcours discursifs, lors des échanges au sein du groupe, mis à part lors du mouvement de rejet collectif de la séance n°17. Le sens est construit progressivement selon des indicateurs fragiles, mais présents, qui attestent de l'entrée en philosophie de l'élève. Ces mouvements de construction du sens s'accompagnent, selon la même logique de gradation, de la construction du lien, y compris dans les séances de rejet. Il y a une correspondance, principalement chez les élèves en état d'hébétement, d'une relation entre le rapport à la création de liens et à la création du sens de leurs propos et de leur histoire personnelle. Marc utilise un mode personnalisé pour créer ce lien, qui est celui de l'énonciation de l'autre, au travers de la provocation modérée.

17 : Marc : Dylan il a rien compris

18 : Dylan : ouais c'est ça

26 : Marc : non il a rien compris

Extrait corpus n°9

Ce rapport de construction où l'argumentation et le questionnement s'opèrent pour créer de nouveaux mouvements de pensée permet, selon l'analyse des corpus de Marc, de se détacher des emprises de honte, présentes au début de son entrée en séance de DVP,

particulièrement sur le corpus n°9, où il ose l'expérience narratologique de lui-même, au travers de l'injustice vécue et ressentie actuellement.

123 : *Enseignante : Dylan t'as déjà été victime d'une injustice*

124 : *Dylan : ouais*

125 : *Enseignante : et toi Marc*

126 : *Marc : ouais*

127 : *Bastien : ha hé*

128 : *Enseignante : et toi Léa*

129 : *Léa : non*

130 : *Marc : je l'suis encore*

Extrait corpus n°9

Le tempérament de Marc et ses peurs liées à la pratique de l'ouverture de lui-même justifient que l'élève possède un score relativement élevé de marqueurs de la honte dans ses interventions discursives. C'est au travers de la narration de son histoire personnelle ouverte par les autres que les marqueurs de rejets ou de clôture, freinant généralement ses discours, se manifestent.

162 : *Enseignante : ben heu une vie heu # où travailler heu : : dans un bar de nuit où heu : : dès l'instant où c'est légal, mais où heu # voilà qu[e] c'est un p[e]tit peu # olé olé quoi*

163 : *Jean : hein Marc*

164 : *{rires}*

165 : *Dylan : hein Marc*

166 : *{rires}*

167 : *Marc : chut*

Extrait corpus n°15

La construction de la résilience chez Marc s'est effectuée graduellement et positivement, eu égard de la nouveauté de l'expérience de DVP, mais également de son entrée dans la lecture et dans l'oral en classe. Il ose la reconnaissance de l'aspect novateur de la pratique

et de sa première lecture d'un livre, de manière renforcée par la répétition auprès de l'enseignante.

299 : *Marc : ben hé j'ai jamais lu un livre hein*

300 : *Enseignante : hein*

301 : *Marc : j[e n'] ai jamais lu*

Extrait corpus n°18

Cette reconnaissance semble importante pour l'adolescent, puisque dès le début des séances, il fut le premier à exprimer ses émotions en lien avec le contenu de l'histoire. La sensibilité de Marc est présente tout au long du protocole de DVP, laissant apparaître une activité de médiation isolée forte, par les silences qui clôturent les demandes de l'enseignante ou de ses camarades.

196 : *Marc : c'est trop triste*

197 : *Dylan : ho l'autre {approx}*

198 : *Enseignante : et pourquoi ça te pose problème le fait que ce soit triste*

199 : *{Silence}*

Extrait corpus n°18

6.6-2. Marqueurs des discours

Les principaux marqueurs utilisés par Marc se situent dans la procédure des valeurs affirmées. Il utilise de nombreux marqueurs de contenus situés dans l'affirmation, la réfutation, puis l'explication de ses mouvements discursifs. Au cours du protocole, il met en œuvre des procédures affinées, généralement informatives ou nominatives. Dans ces moments, l'adolescent se contente de justifier sa prise de position initiale, en validant ou en invalidant les questions de l'enseignante. Cependant, de nombreuses interjections clôturant ses argumentations démontrent son besoin d'être accrédité dans ses réponses. Il utilise également la forme propositionnelle pour soumettre son argumentation au groupe, sans jamais se positionner dans le péremptoire ou le supérieur. Il utilise des procédures d'interrogation directe, envers l'enseignant ou ses camarades, afin de confronter son point de vue à celui des membres du groupe. Cette procédure permet de mettre en lumière la

progression de l'organisation des discours et de la posture de Marc, qui passe d'un statut de répondant à celui d'agissant-communicant.

Dans les contenus de la loi, Marc développe des procédures de dilemmes articulés, en interrogeant progressivement ses propres opinions, au travers de la pensée métacognitive et égologique. Il utilise également des indicateurs d'affirmation et de recommandation dans ses propos, et recourt peu aux marqueurs d'autorité en appel aux valeurs supérieures. Il faudra attendre la fin des séances de DVP, c'est-à-dire aux environs de la 15^e séance, pour que sa prise de position se détermine, au travers des marqueurs d'autorité qui émergeront spontanément dans ses discours. L'adolescent affiche la marque de la progression d'une compétence interlocutoire, mais également critique de sa pensée, qui s'affirme et se détache progressivement des contenus de la honte.

Les marqueurs de la honte émergent souvent des interactions inscrites dans les contenus du sens et du lien, au travers de l'émergence d'indicateurs de narration de soi et de questionnement de l'autre. Ces marqueurs apparaissent à partir de la septième séance, pour se développer régulièrement au cours du protocole. Ils s'affinent avec l'utilisation de marqueurs de causalité, qui renforcent son argumentation et son intérêt pour l'autre, généralement accompagnés de procédures validatoires permettant la relance de la discussion et le renforcement des liens.

Il est intéressant de noter que la honte fera son apparition principalement sur la fin des séances, sur les corpus 14 et 15, moments d'apparition des marqueurs d'exclusion et de clôture de séance de DVP. Il convient de noter que ces deux séances sont pourvues de nombreuses interlocutions de la part de l'élève, notamment dans la catégorie des contenus de la loi et du sens. Ces caractéristiques nous instruisent que les marques de la honte se manifestent chez lui lorsque l'activité dialogique est intense, c'est-à-dire s'accompagne de la production importante de mots et d'interlocutions.

6.6-3. Construction de la résilience

Les résultats de la construction de la résilience de Marc se synthétisent dans le tableau ci-dessous. Les scores, conformément à l'analyse détaillée de ses corpus, exposent des discours principalement situés dans les contenus de la loi, au détriment du sens qu'il a peu construit ou du lien qu'il a peu développé. Le score de la honte est

faiblement représenté, mais présent lorsque les interactions concernent le domaine des émotions en lien avec son histoire personnelle.

| MARC | LOI | SENS | LIEN |
|-------|-----|------|------|
| | 40% | 21% | 24% |
| HONTE | 25% | 25% | 25% |

Tableau n°34 : résultats de la construction de la résilience de Marc

L'entrée de Marc en DVP s'est effectuée sur le mode hésitant, mais participatif dès la sixième séance, tout en s'inscrivant dans un contenu discursif préalablement sécurisant, celui du champ de la loi majoritairement implantée dans les discours de l'élève (39%) et en cours de construction (à hauteur de 19%). L'analyse des contenus des discours (en complément des marqueurs divers travaillés par l'adolescent), permet de définir une loi formelle présente chez l'élève, mais non inscrite dans des valeurs supérieures. En ce sens, Marc se contente d'exposer ses acquis sans les imposer aux autres, et progresse, au cours des séances, vers une argumentation et un questionnement des autres qui lui permettent de développer des modalités de compréhension de ses valeurs, le conduisant partiellement vers la construction du sens. L'analyse interlocutoire effectuée en amont nous expose que l'élève se place dans la catégorie des suiveurs de la discussion, effacé par rapport au leader. Cependant, si le sens est partiellement implanté chez lui, à hauteur de 38% en résilience partielle, il est à convenir que cette catégorie reste à développer ultérieurement chez l'adolescent. Cependant, selon les propos de l'élève et sa réflexion sur ses difficultés à penser et à exprimer ses opinions et ses émotions, corrélées à son désir de créer des liens positifs avec les élèves du groupe, le facteur sens est celui qui adviendra en point terminal de la construction de son processus de résilience.

Ce constat s'édifie sur les bases de ses résultats en termes de construction du lien, qui expose un résultat à hauteur de 26% d'une résilience partielle et à 24% d'une résilience implantée. Ce résultat semble le plus signifiant au regard des apports du protocole de DVP chez Marc. Le dispositif a permis de lever un frein initial diagnostiqué qui se situait au niveau de son intégration dans le groupe classe. Le tempérament timide de l'élève corrélé à un excès de mise en retrait de la classe ne lui permettait pas d'interagir avec les membres, donc de développer des compétences transversales nécessaires à la construction de sa personnalité sociale. Ces capacités ont permis de lever et de sortir progressivement

de l'enfermement pour gommer les marqueurs de la honte, dans les discours de l'adolescent.

Les marqueurs de la honte, bien que peu présents, s'affaiblissent au fur et à mesure de la progression des discours, et exposent un score à hauteur de 25% en honte partielle. La honte ne semble pas un facteur de risque ne permettant pas l'implémentation d'un processus de résilience. Celle-ci ne se manifeste qu'en cas de sollicitation discursive intense, ne laissant que peu de temps à l'élève de préparer son argumentation et de mettre en ordre la logique argumentée de ses pensées.

La construction de la résilience de Marc se schématise dans le tétraèdre ci-dessous :

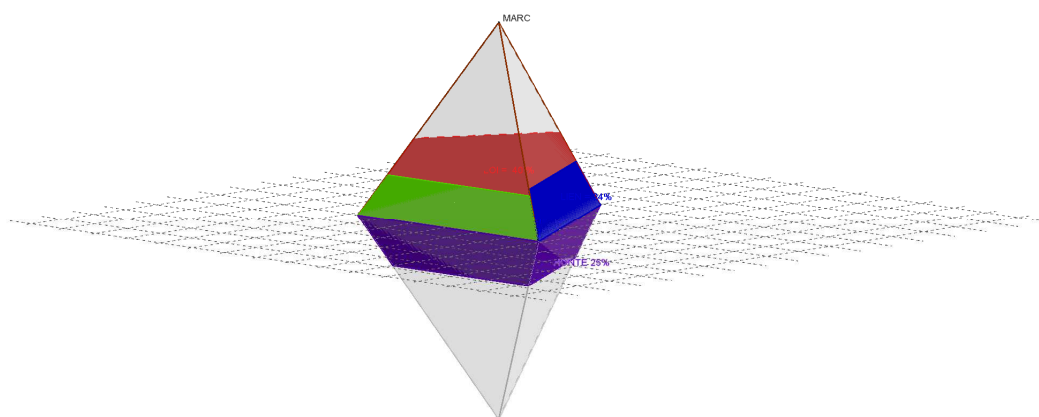


Figure n°23 : construction de la résilience de Marc

6.6-4. Conclusion sur Marc

Les résultats et l'analyse des séances de discussion de Marc nous instruisent que celui-ci s'est saisi positivement du protocole de DVP afin de construire une base solide de résilience culturelle, en termes de régulation du développement du lien, du sens et de la loi, tout en effaçant progressivement les procédures de la honte, et en s'ouvrant à la réflexion de groupe. Malgré une entrée tardive en discussion, celui-ci s'est saisi des outils au travers du lien avec ses camarades pour exposer ses valeurs, ses positions, afin de les soumettre au groupe. Il importe de souligner que le caractère introverti et timide de l'élève, bien qu'inhibiteur de la parole spontanée, n'a pas été un frein rédhibitoire au

protocole de DVP pour parler du champ du traumatisme ni de son expérience définie par l'absence de présence parentale dans sa vignette diagnostic.

6.7. Construction de la résilience chez Bastien

6.7-1. Situation des discours

La majorité des interlocutions de Bastien se situe dans les contenus de la loi (122 distributions pour la loi contre 36 pour le sens et 39 pour le lien). Les manifestations de la loi sont présentes sur la totalité des corpus analysés, en moindre quantité sur les premiers, où l'élève s'est montré peu interactif. C'est à partir de la troisième séance que Bastien s'est saisi du dispositif pour interagir et développer des interlocutions inscrites dans les contenus de la loi, au travers de procédures de valeurs affirmées en rebond sur la parole de l'enseignant. L'intérêt de l'analyse des discours de Bastien dans le contenu de la loi réside dans le fait qu'il use de nombreuses procédures affinées et articulées qui, sous couverture d'articulation, permettent la relance sur les dilemmes. Bastien interroge les possibilités et les devenir, en se décalant de l'imposition de la bonne ou la mauvaise réponse. Il questionne le général et l'humain au travers de l'utilisation du pronom « on » et se situe comme locuteur sujet socioculturel.

299 : Marc : *parce que # heu # on a pas le droit*

300 : Enseignante : *tu me parles de droit #, mais [il] y'a rien qui l'interdit vraiment # [il] y'a pas de livre qui dit on n'a pas le droit*

301 : Bastien : *non # on a le droit d'être fidèle ou infidèle # hein*

Extrait corpus n°3

Bastien se saisit ensuite de nouveaux marqueurs pour inscrire ses interlocutions dans les dilemmes articulés. Ces procédures d'articulation de sa pensée et de ses valeurs, avec celles des membres du groupe, lui permettent de construire une pensée raisonnée et réversible, non dogmatique. Dans le cadre d'un protocole de résilience assistée, cette faculté permet l'échange et l'actualisation des pratiques normatives éducatives avec celles correspondant aux véritables besoins d'un adolescent. Le doute est cependant écarté quand il expose les limites de ses valeurs, celles qui ne sont pas négociables dans

le cadre de la loi sociale. L'analyse de la situation des discours de Bastien dans le contenu de la loi nous permet de penser que sa pensée est construite en articulation avec celle des autres, ce qui rejoint la catégorie des contenus du sens.

La situation des discours dans le contenu du sens intervient principalement à partir de la troisième séance jusqu'à la quinzième, mais principalement en milieu de protocole. Il se saisit de l'opportunité pour parler de lui et se définir, toujours avec prudence et souvent, avec humour, comme dans l'extrait du corpus n°3 :

158 : *Enseignante : et toi Bastien*

159 : *Bastien : logiquement # je réfléchis tout le temps*

Extrait corpus n°3

Bastien est entré en protocole de DVP sur le mode de la relativité dans ses discours. Au fil des séances, la sécurisation apportée par le protocole (conjuguée au cadrage du maître), lui permet de dresser des constats positifs sur la pratique et la lecture du conte. Cette perspective encourageante lui permet de s'investir sur le fil des discussions des séances suivantes.

6 : *Bastien : c'est ça de lire le livre # c'est XXX*

7 : *Jean : on lit mieux*

Extrait corpus n°5

Bastien s'autorise les questionnements de type cognitif, y compris sur les termes incompris dans le conte. Il interroge et s'interroge sur les définitions au travers de procédures de groupe, tout en y adjoignant les contenus du sens et les procédures de l'humour. Dans la recherche de création du sens, il marque les mêmes marqueurs de doute que ceux utilisés dans le registre des contenus de la loi. Cette mise à distance des incompris lui permet également de s'interroger seul et de médiatiser sa parole et sa réflexion. La validation de ses propres arguments l'inscrit dans un monologisme porteur de création de sens.

38 : *Bastien : le schpeng {approx} # ça veut dire quoi ça le schpeng {approx}*

39 : *Enseignante : oui c'est sûr*

- 40 : *Jean : c'est japonais*
41 : *Enseignante : c'est japonais # non # c'est pas japonais*
42 : *Bastien : schpeng {approx} # c'est japonais # ça doit être japonais*

Extrait corpus n°6

Bastien est un des rares locuteurs à se saisir à forte proportion des procédures de congruence et d'humour pour illustrer ses propos, et se détacher de certaines emprises affectives manifestes dans ses positions premières, en rapport avec son discours dans le cadre de la loi. Il nomme et ouvre le discours aux vécus en situation scolaire, telles qu'elles se manifestent dans les discours des adolescents.

- 83 : *Enseignante : Marc qu'est-ce qui peut empêcher quelqu'un de changer # d'évoluer*
84 : *Marc : je [ne] sais pas*
85 : *Bastien : la C.P.E*

Extrait corpus n°11

Il manipule l'humour de manière fine, y compris pour aborder des problématiques sociétales et politiques, en lien avec le contexte social. Cette technique lui permet de se saisir de sujets extérieurs aux questions prévues, mais inscrites dans les sujets proposés par le livret d'accompagnement. En plus des réponses spontanées, il utilise de nombreuses références musicales ou cinématographiques, propres à créer une référence culturelle commune, partagée par les membres du groupe. Cette procédure clôturant les discours se manifeste comme un réflexe pour créer des liens avec ses camarades de classe. Dans l'exemple proposé, Bastien se saisit du contexte politique pour faire dériver la discussion vers l'actualisation des questionnements des adolescents. Cette procédure détournée et l'action de décaler la discussion sur le mode de l'humour permettent d'enclencher des interlocutions avec les membres du groupe.

- 76 : *Enseignante : et c'est # c'est quoi un homme puissant alors*
77 : *Bastien : un président*
78 : *Alan : un président de la République ou un XXX*
79 : *Bastien : un président*

(...)

104 : Bastien : *l'homme qui valait trois milliards*

Extrait corpus n°13

Le sens semble le contenu questionné et en besoin de construction chez l'adolescent, au regard des variations de manifestations des procédures utilisées, dans l'interrogation ou de l'interpellation de l'autre. Il n'hésite pas à utiliser des procédures d'exemple à l'aide de l'utilisation de l'analogie ou de l'identification en rapport aux expériences de ses camarades. Au travers de l'interrogation de l'autre, Bastien crée des liens, avec le groupe classe.

86 : Bastien : *sinon tu fais comme Alan # tu lui dis comme ça # vous avez qu'à le faire # vous avez qu'à l[e] faire pour la planque heu*

87 : Jean : *ha ouais*

Extrait corpus n°6

Le contenu du sens lui permet également d'exprimer ses émotions indépendantes ainsi que ses croyances sur le mode narratologique, selon des procédures de spontanéité dans ses discours. Il se définit au travers de son vécu actuel en rapport avec le groupe et les discussions. Ces actes se matérialisent principalement en milieu de protocole, et sont accentués par la répétition et le renforcement de sa problématique. Il se positionne en locuteur sujet de son expérience, qu'il soumet au groupe et à l'enseignant, exposant de manière détournée ses problèmes et ses questionnements.

245 : Bastien : *ho ben moi j[e] suis tranquille sur ce point-là je suis tout l'temps seul*

246 : {rires}

247 : Bastien : *j[e] me démerde {sic} tout seul*

248 : Enseignante : *bon*

249 : Bastien : *j'suis tellement habitué*

Extrait corpus n°9

Ainsi, le contenu du sens semble investi au regard de son besoin premier, qui est celui de la narrativité de lui et de ses émotions, manifestées par une pensée égologique en action. Il se définit au travers de la rationalité et de la médiation qu'il apporte au groupe. Il propose des solutions et fait entendre ses propositions en utilisant le mode de la répétition, donc du renforcement, qu'il souhaite faire entendre et propose à la discussion en se décalant de sa position de sujet. Il utilise pour cela l'emploi du pronom impersonnel « on » pour formaliser le caractère universel de ses propos.

Dans cet extrait, il revient sur ses propositions par la proposition inversée et l'emploi du pronom « je », donc de la procédure métacognitive, afin de démontrer la véracité et le caractère adapté de ses propositions initiales, qu'il soumet au groupe.

135 : *Enseignante : et qu'est-ce qu'on fait alors quand on est victime d'une injustice*

136 : *Bastien : on explique les choses*

137 : *Marc : on essaie de prouver son innocence*

138 : *Enseignante : ouais*

139 : *Bastien : et on explique les choses*

(....)

174 : *Bastien : mais j[e] vais pas la frapper*

Extrait corpus n°9

Il en est de même pour les marqueurs du lien, que Bastien tente de construire sur le milieu des séances de DVP. Le contenu du lien est investi au travers de la manifestation du questionnement de l'autre et de l'expression de soi, que l'adolescent met en œuvre au service de l'animation du groupe. Ainsi, les procédures principalement utilisées permettent à l'élève de construire une base dialogique et discursive articulée avec les membres de son groupe, qu'il n'hésite pas à relancer par l'interjection et le rappel, au travers de la définition de l'autre.

54 : *Bastien : un esprit pervers :: hein Louis tu penses XX*

55 : *Louis : hein Jean*

Extrait corpus n°5

De même, il utilise des marqueurs anecdotiques de type souvenir de classe, pour définir l'autre au travers de ces actions passées. Cette procédure de groupe permet de définir l'histoire commune de ses membres en l'expliquant à l'enseignant-animateur et de situer aujourd'hui la situation du groupe.

- 140 : Bastien : *Jean t'as failli te battre avec le Dylan*
- 141 : Jean : *ouais, mais c'était l'année dernière*
- 142 : Bastien : *héhéhé*
- 143 : Enseignante : *et cette année ce n'est pas arrivé*
- 144 : Louis : *non*
- 145 : Jean : *ho des fois*
- 146 : Enseignante : *des fois*
- 147 : Bastien : *heu # quand t'as mis un truc derrière la tête*
- 148 : Enseignante : *voilà*
- 149 : Bastien : *et t'as XX cassé la gueule {sic}*

Extrait corpus n°7

L'ensemble des marqueurs de construction du sens et du lien, conjugués à ceux de la loi, font que peu de marqueurs de honte sont présents dans les discours. Ceux-ci apparaissent manifestement sur les deux derniers corpus. Un exemple extrait de la séance n°16, au cours de laquelle les adolescents se définissent au travers de la métaphore de la résilience et de la structure des poupées, laisse apparaître qu'un mouvement d'hésitation et de réflexion sur sa propre définition se met en place. Il choisit alors, pour parler de lui, le matériau de la cire, qui exprime que l'empreinte des coups en lien avec un traumatisme est restée chez l'adolescent, et l'a laissé déformé, mais non-brisé. Ce choix expose que Bastien travaille encore le sens de ses problématiques et considère que certaines ne sont pas réglées.

- 158 : Bastien : *j[e] suis en XX j[e] suis*
- 159 : Enseignante : *comment*
- 160 : Bastien : *cire*

Extrait corpus n°16

Cet aspect de création et de recherche du sens en rapport avec le passé est manifeste dans l'habileté de l'adolescent à se saisir des séances de discussion pour développer, au travers du langage et des procédures, des liens, à l'aide de marqueurs de questionnement et d'ouverture à l'autre, qu'il n'hésite pas à interpeller.

111 : Bastien : *en même temps tu [ne] peux pas tout l[e] temps vivre dans l[e] passé hein*

112 : Enseignante : *et je pense même qu'il faut oublier le passé*

Extrait corpus n°17

Cette procédure est manifeste sur la dernière discussion quand l'enseignante clôture la lecture du conte et enclenche le questionnement des élèves. En réponse à la question de l'hypothèse de l'action en situation complexe, Bastien pose une affirmation qu'il remet en cause avant d'entrer dans la conséquence de ses propos. Au travers de cette procédure, il questionne la situation, mais également ses capacités et les représentations qu'il a de lui-même, qui le conduisent à se poser rationnellement comme sujet-acteur et capable.

124 : Enseignante : *ça t[e] serait arrivé à toi tout ça # qu'est-ce que t'aurais fait*

125 : Bastien : *tu t[e] serais tiré une balle ou t'aurais lutté*

126 : Louis : *j'aurais lutté moi*

127 : Enseignante : *et toi monsieur Bastien*

128 : Bastien : *j'aurais lutté # enfin essayé*

129 : Enseignante : *ouais*

130 : Bastien : *si j[e n'] y arrive pas là j[e] me tire une balle*

Extrait corpus n°18

6.7-2. Marqueurs des discours

Les marqueurs utilisés par Bastien, dès les premières séances, portent essentiellement sur les demandes de validation de l'autre et d'interrogation de l'autre. Bien que ses prises de position, au travers des procédures de valeur et des marqueurs d'autorité, soient peu

nombreuses, il est manifeste que l'élève a procédé à son entrée en philosophie au travers de l'étonnement et du questionnement philosophique (« *il me semble* », « *je suppose* »). De nombreux marqueurs de pensée égologique sont utilisés pour clôturer ses propositions (« je pense »), qui lui assurent l'attention des membres du groupe et témoignent d'une activité réflexive en construction.

Dès la cinquième séance, il utilise des marqueurs anecdotiques afin de parler de ses expériences personnelles, ainsi que des marqueurs hypothétiques qui lui permettent de formuler des hypothèses soumises au groupe. Ces marqueurs attestent de l'ouverture à la construction du sens.

Il se repositionnera dès la 6^e séance par l'utilisation de marqueurs d'autorité qui lui serviront, à ce moment du protocole, à réaffirmer ses certitudes premières ou du moins, à les rappeler aux membres du groupe. Ces manifestations sont observables au milieu des séances de DVP, selon une fluctuation de réappropriation de ses anciennes valeurs. Il appuie également son autorité en utilisant de nombreux marqueurs d'irréfutableté, qui valident sa position discursive, et lui permettent, au terme de la médiation, de définir la pensée conceptualisée offerte au groupe, dans les trois familles de contenus de la loi, du sens et du lien. Enfin, il est intéressant de relever que Bastien utilise de nombreux marqueurs de transposition analogique, en rapport avec des objets de médiation culturelle, afin de se détacher de l'argumentation et de créer de l'humour dans les discussions. Nous notons enfin que les corpus exposent une très faible quantité de marqueurs de rejet ou de clôture des interactions.

6.7-3. Construction de la résilience

L'analyse des contenus de discussion de Bastien est synthétisée dans le tableau ci-dessous. Les scores indiquent à égale proportion la construction des trois contenus du lien, du sens et de la loi dans la progression de ses discours. Cet équilibre est manifeste dans le détail des corpus de Bastien, et la tempérance de ses interventions. Le score de la honte est faible, et celle-ci ne s'est manifestée qu'en fin de parcours de DVP.

| | LOI | SENS | LIEN |
|----------------|------------|-------------|-------------|
| BASTIEN | 33% | 33% | 30% |
| HONTE | 18% | 18% | 18% |

Tableau n°35 : résultats de la construction de la résilience de Bastien

Les marqueurs du discours de la loi permettent à Bastien de développer une résilience implantée à hauteur de 33%. Ceci se justifie au travers des nombreux mouvements de discours qu'il manifeste dans la construction de l'appropriation de la loi, au travers des procédures affinées qu'il met en œuvre au cours des discussions. Il passe ainsi du doute aux valeurs affirmées et irréfutables, pour construire une argumentation articulée avec la pensée de l'autre. Les interlocutions de Bastien lui permettent de construire un rapport à la loi incorporée au sein d'un collectif, et non plus récitée sans consistance ni lien avec le champ social. Après de nombreux doutes et interrogations, il conceptualise sa pensée afin de dégager des invariants fondamentaux non transgressifs, qui positionnent sa posture et définissent son rapport à la loi. En ce sens, Bastien, qui avait des repères de loi et d'autorité préalablement implantés, mais non intégrés dans le cadre élargi, est aujourd'hui capable de déplacer ses valeurs pour les articuler à celles du groupe.

Les scores de résilience dans le contenu du sens sont d'égale importance (entre 31% de résilience partielle et 33% de résilience implantée). Le sens semble un des indicateurs de complexité de résilience chez Bastien, puisque celle-ci est d'une construction progressive, mais solide, lorsqu'elle s'exprime sous forme de métaphore ou d'humour, en dose régulée afin de ne pas faire advenir de rupture de discours. Il concilie la narration de lui et son caractère souvent anecdotique et complexe avec une ouverture élargie sur son enfance. Il se détache du silence et du mutisme dans lequel il évolue en situation scolaire classique et questionne le groupe sur ses propres problématiques. Il est ainsi possible de constater que Bastien construit le sens de son histoire et de son présent à l'école, selon un processus de résilience en cours d'implémentation.

Les indicateurs du lien permettent à Bastien d'inscrire dans ses interactions une résilience implantée, à hauteur de 30%. Le lien est un contenu progressivement élaboré par l'adolescent à partir de la quatrième séance de discussion, au travers de la proposition et de l'explication. La difficile entrée en création de lien de l'adolescent se justifie par la posture effacée et en retrait des premières séances de DVP. Il semble qu'un temps d'adaptation lui fut nécessaire pour mettre en œuvre des interactions en lien avec le questionnement de l'autre, après une période d'explication de soi à l'autre. Les marqueurs de spontanéité exposent que Bastien s'est principalement saisi de ce contenu afin de parler de ses problématiques propres.

La honte est présente en petites traces sur les premiers et derniers corpus et s'estompe au cours de la progression et de la construction des discours, pour laisser place à un faible score dans une honte partielle. (20% en honte partielle et 17% en pseudo honte). Il est intéressant de noter que la levée de la honte s'est faite au travers de la construction des liens et les manifestations de l'humour. Bastien a fait place à de nouveaux modes de production dialogique, plus appropriés, pour lever les barrières de la répression de ses propres affects invalidants, et les transformer en mode interlocutoire, c'est-à-dire capable de provoquer un changement. C'est également en cela qu'il a créé du sens. Les résultats de Bastien se matérialisent dans le tétraèdre ci-dessous :

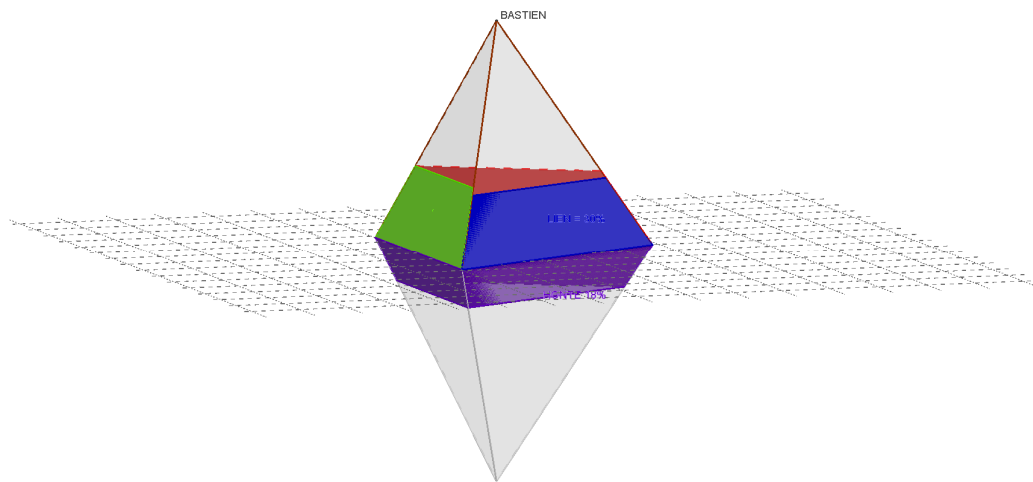


Figure n°24 : construction de la résilience de Bastien

6.7-4. Conclusion sur Bastien

La résilience de Bastien s'est construite au travers du dispositif pour transformer une posture dialogique groupale en présence d'adultes depuis un mode détaché vers un mode engagé et cognitif, pour accepter d'ouvrir les vannes de la narration de son histoire complexe et de s'en détacher. Malgré la bonne distance récurrente de l'élève dans le registre de l'humour, celui-ci s'est montré régulier et linéaire dans la tenue et les inscriptions de ses discours. Bastien régule ses actes de parole selon des modes d'ouverture au groupe, en n'investissant pas un domaine particulier, mais en développant

des stratégies d'adaptation propres à s'insérer et à exprimer ses pensées sur les thèmes philosophiques issus du champ de la résilience.

6.8. Construction de la résilience chez Alan

6.8-1. Situation des discours

L'analyse des discours situés d'Alan nous expose que ceux-ci se positionnent principalement dans la catégorie de la loi (161 tours de parole contre 46 pour le sens, et 41 pour le lien). Les contenus sont investis dans les neuf premiers corpus et particulièrement sur le second thème de discussion, pour ensuite s'effacer sur le reste des séances. Nous notons que les inscriptions des interlocutions d'Alan dans le contenu de la loi se sont déplacées depuis l'inscription dans les procédures de valeur, vers l'ouverture aux dilemmes articulés plaçant ses discours sur le mode de la pensée égologique. Alan utilise deux types de pronoms pour argumenter ses pensées et ses raisonnements. Il utilise principalement l'impersonnel « on » lorsqu'il détaille ses propos auprès du groupe, transposant la généralisation de ses discours à l'ensemble de l'humanité. Puis, il positionne l'exemple au travers de la pensée égologique ou en transposant l'exemple concrètement sur un sujet du groupe, à l'aide de l'interpellation et du pronom « tu ». Cette procédure de transposition de l'exemple à l'interlocuteur permet à Alan de tenter de convaincre ou de se faire comprendre et traduit, dans ses nombreuses hésitations, sa volonté d'entrer dans le débat philosophique et la complexité.

81 : Enseignante : pour vouloir le bien de quelqu'un est-ce qu'il faut forcément lui faire du bien ou quelquefois lui faire du mal

82 : Alan : ben non on [ne] peut pas heu # lui faire du mal heu # si on veut son bien (...) faut # je [ne] sais pas moi # heu # par exemple # que tout le monde XX # par # heu # si # entre-deux c'est fini l'autre i[l] faut pas qui l'essaie # qui la colle # qui l'opprime//

Extrait corpus n°2

Ce besoin de recourir à l'exemple est également présent dans ses propositions qu'il positionne dans le cadre des valeurs exposées de la loi. Il expose qu'il a préalablement réfléchi à des solutions collectives aux problèmes énoncés par le conte. De la même manière, il se positionne régulièrement comme sujet socioculturel, à l'aide de

l'emploi du pronom impersonnel « on ». Ses propositions sont préalablement inscrites dans le cadre des valeurs et de la loi qu'il porte, incorporée par son environnement.

99 : Enseignante : *donc aimer ça peut être bienveillant # bienveillant c'est vouloir le bien de quelqu'un et pourtant quelquefois quand on voit que quelqu'un va mal (...) quand on voit qu'un copain il est pas bien # et qu'on lui dit maintenant ça suffit tu me dis pourquoi tu vas pas bien # le copain i[l] répond non non # et puis au contraire je vais continuer à prendre des drogues heu # à pas venir en cours à l'école (...) on voit que le copain i[l] va pas bien, mais on veut être bienveillant envers lui*

100 : Alan : *et (...) ben heu # on le pousse pour qu'il aille à l'école*

101 : Enseignante : *mais dans ce cas-là//*

102 : Alan : *non heu # j'veux dire heu # on lui dit # heu, mais sans lui crier dessus on lui remonte le moral quoi et tout*

.....

134 : Alan : *ouai ben # parce que si on respecte pas # 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*

Extrait corpus n°2

Chez l'adolescent, le recours à la procédure des limites intervient lors d'affirmation de valeurs supérieures, irréfutables, derrière lesquelles il se réfugie quand s'articulent des concepts qui déconstruisent ses certitudes. Alan connaît et pose la loi culturelle préalablement incorporée, mais utilise des marqueurs de doute, qu'il construit au fur et à mesure de ses discours, et dont il se permet l'expression au travers du protocole de discussion. Dans ces moments de doute ou de remise en cause, le fil de ses pensées marque des ruptures qu'il comble par le questionnement de l'autre, afin de s'assurer de la compréhension et de la validité de son raisonnement :

50 : Dylan : *ouais*

51 : Alan : *de [toutes] façons # heu # on XX qu'on aide quelqu'un ou qu'on [ne] l'aide pas # on aura des emmerdes quand même de [toutes] façons*

52 : {Rires}

53 : Enseignante : *tu vois quelqu'un qui est en train de mourir dans la rue # est-ce que tu # heu # est-ce que tu l'aides*

54 : Alan : ben oui #, mais si tu vas # par exemple # tu vas # heu # prendre quelque chose (...) tu vas lui casser quelque chose # y va dire que c'est toi qui l'a cassé # heu # heu# tu vois quoi//

55 : Louis : c'est pas obligé

56 : Alan : heu # si # heu # heu # t'auras des emmerdes {sic} aussi

57 : Louis : tu fais le S.S.T

58 : Alan : que tu l'aides ou pas # heu # hein

59 : Dylan : je retourne à la (...) heu # comment ça s'appelle

60 : Alan : quand t[u] veux aider quelqu'un # heu # et # heu # par exemple # tu lui salis quelque chose # beuh # heu # i[l] va dire que c'est toi

Extrait corpus n°4

La situation des discours d'Alan dans le registre de la loi appartient au cadre préalable de la loi incorporée et établie. Les remises en cause ou en question, en appui sur la pensée ou l'approbation de l'autre, qu'il tente de convaincre, traduisent des peurs liées à la transgression de la loi et de la pensée, qu'il explique à l'enseignant. Les limites de la loi chez Alan s'inscrivent non pas dans la réversibilité des pensées et du cadrage, mais dans la peur de la conséquence de la pensée qui transgresserait la loi et le dire. Alan qui, dans ses hésitations dialogiques, manifeste des censures à s'exprimer et à penser, se saisit bien du dispositif de DVP pour définir et cadrer ses limites.

99 : Alan : de notre tête

100 : Enseignante : bah de notre aussi (...) de notre liberté

101 : Alan : ha bon

102 : Enseignante : bah # de notre liberté de penser # on a le droit de penser autrement

103 : Alan : ouais, mais si on pense autrement heu # le patron i[l] va dire ouais # t'es viré # machin {approx}

Extrait corpus n°6

Si les situations des discours dans le cadre de la loi sont importantes, la construction du sens et du lien arrive à place égale en faible quantité de manifestations et de construction. La principale période de construction du sens se situe au milieu des séances de DVP (soit du septième corpus jusqu'au onzième). Préalablement, sur les

premiers corpus, il se saisissait du dispositif pour se nommer et se définir aux autres. Le renforcement par l'adverbe expose un besoin de poser la valeur de sa parole et de son discours, traduisant la nécessité de sécuriser le cadre des DVP par la qualité de la parole donnée.

240 : Alan : ben moi j[e] vais dire honnêtement j[e] peux vivre sans amour # hein

Extrait corpus n°2

Les mécanismes de positionnement de la loi acquise dans ses valeurs et ses limites, corrélés au besoin de cadrer sa parole comme celle d'un auditeur valable, traduisent un sentiment de doute et de colère en lien avec des représentations préalables non exprimées. Cette tension interne entre l'imposition et son libre choix est exprimée dans la séance N°6, où il raconte spontanément l'expérience de son week-end et de son rapport à la loi parentale, et la manière dont il gère les conflits familiaux, en lien avec son avenir et sa personnalité. Ce récit anecdotique est confié au groupe sur le mode de l'exemple, dans lequel il traduit son impuissance et sa faible capacité à disposer de son avenir comme il le souhaiterait. Cette stratégie constitue également un moment pour aborder la question de l'orientation.

81 : Alan : moi je m'suis engueulé {sic} ce week-end avec mes parents pa[r]ce que //

82 : Enseignante : pourquoi

83 : Alan : bof # mon père i[l] voulait que heu # j'lui ai dit que j'voulais # faire un bac pro et tout et c'est là que c'est parti XX # et tout

Extrait corpus n°7

Dans la continuité de la séance, il continue à se raconter et raconter ses expériences récentes au travers de la thématique de la violence et de la gestion de ses affects. Cet aspect de l'expérience d'Alan rapportée à sa personnalité justifie son besoin de créer le sens de ses propos préalables dogmatiques posés dans la loi, afin d'en comprendre la source et les peurs associées aux non-pensées. Alan se définit comme capable de refréner le passage à l'acte et de canaliser sa violence, malgré la colère qu'il ressent.

86 : Enseignante : chut # et heu # comment qu' t'as résolu ce conflit alors

87 : Alan : j'ai laissé dire hein

88 : Enseignante : ouais

89 : Alan : j'ai failli éclater mon frère heu # à coups de chaise (...) celui là aussi i[l] m'a énervé

Extrait corpus n°7

Il développe le sentiment de colère éprouvé qu'il soumet au groupe, afin d'enclencher les discussions autour de ses affects non réglés et mal gérés. Afin de se tenir à distance de l'expérience autocentrée, il utilise la généralisation de l'acte et en explique la technique au groupe, en prêtant l'exemple et les sentiments à l'autre, par l'emploi du pronom « tu ». Dans ces moments, Alan utilise l'interlocuteur comme sujet de ses affects éprouvés, et provoque l'interlocution en se définissant comme sujet extérieur à lui-même. Cette mise à bonne distance n'est pas suffisante pour lui permettre de raisonner sans se couper du fil de ses pensées, matérialisé par de nombreuses hésitations sous forme de l'interjection « heu ».

164 : Alan : parce que des fois ben # i[l] peut dire hein # i[l] peut i[l] peut # ben des fois quand i[l] peut hein # quand on insulte hein # i[l] peut insulter et tout hein # quand on insulte des fois heu # ça peut être aussi soit quelqu'un de not[r]e famille heu # là on peut devenir nerveux

(...)

207 : Alan : mais quand t'es énervé # heu quand t'es fin énervé # heu # tu colles contre le mur p[u]is que par exemple tu heu # tu lui claques la tête contre le mur p[u]is voilà

(...)

231 : Alan : ouais # des fois quand t'es énervé des fois heu # quand t'as envie d'y aller heu # t'éc {sic} # t'écoutes plus personne hein

233 : Alan : ha hé t'es fin vénère {approx} et tout et //

Extrait corpus n°7

La violence et la gestion des affects semblent la thématique principale de la construction isolée, puis collective, du sens chez Alan, sur laquelle il revient à de nombreuses reprises dans les corpus. Malgré la médiation collective des séances

précédentes, il se positionne en milieu de protocole sur la nécessité de la violence dans l'espace social et humain, au travers de l'usage de l'impératif « *faut* »

106 : Alan : *faut être violent*

Extrait corpus n°9

Cette justification est complétée, afin d'en comprendre la racine, par l'interprétation qu'Alan se fait de la loi parentale et sociale, au travers du discours familial. Il définit et explique au travers de l'exemple reçu et livré au groupe, comment se construit la gestion et les représentations de la violence dans la structure éducative. La répétition de la loi, au travers du psittacisme, traduit une absence de construction du sens et de la critique de la solution, qu'Alan s'approprie comme une valeur limite, sans la placer dans les dilemmes articulés.

50 : Alan : *ha mon père moi i[l] m'a expliqué : : heu # i[l] m'a dit heu # ouais tu peux t[e]faire agresser dans la rue tu lui fous un coup d[e] poing à ton agresseur # XXX t[u]sais*

Extrait corpus n°9

Le caractère de violence et sa gestion dans son parcours personnel et intime semblent accrochés à l'histoire d'Alan. Il exprime et explique au groupe les mécanismes et la définition du traumatisme, et donne son avis sur le sujet, en instruisant du caractère rédhibitoire et invalidant du traumatisme dans la mémoire.

41 : Alan : *ben oui pa[r]ce que heu # un événement # les événements traumatisants # on s'en souvient toute note vie après*

42 : Enseignante : *on s'en souvient toujours*

43 : Alan : *ben oui hé c'est//*

Extrait corpus n°8

Malgré les difficultés d'élaboration du sens en lien avec une gestion d'affects impulsive et invalidante, Alan s'est saisi du dispositif pour procéder à la construction de lien, création qui se situe sur les mêmes corpus que ceux du sens. Alan a déplacé, au fil des discussions, les contenus de ses arguments pour sortir du cadre de la loi, et s'ouvrir

progressivement au sens et au lien, avec de forts mouvements d'avancée et de repli dans ses discussions. Le lien spontané avec ses camarades est rapporté aux catégories de la loi, qu'il rappelle au groupe en suivant la loi du maître à plusieurs reprises, au cours des discussions.

136 : Enseignante : *Louis arrête*

137 : Alan : *arrête # ou t[u] vas tout cramer gros {approx}*

Extrait corpus n°12

204 : Alan : *tais-toi*

206 : Alan : *hein Bastien*

Extrait corpus n°16

Alan s'est également saisi du dispositif pour créer du langage, pour lever les barrières de la honte et oser prendre la parole, selon une pensée égologique qui se développe en milieu de protocole. La retranscription des corpus et la lecture de la sémantique des phrases et de leur évolution attestent de l'amélioration du langage de l'adolescent au cours du protocole. Cependant, il manifeste peu de rebonds sur les discours des autres, qu'il valide ou réfute sans développer. Il ne nomme que rarement les autres ni ne les interpelle. Le dialogue est principalement situé dans l'activité avec le maître.

La pratique de la DVP a ainsi créé une rupture avec l'oral en situation pour construire des arguments et du raisonnement canalisé. Les interlocutions se sont ensuite arrêtées pour laisser place à un effacement du sujet dans les discours, avant de réapparaître sur les dernières séances. Il est repérable qu'Alan a pris un temps nécessaire aux activités de médiation isolée et silencieuse, pour déconstruire, puis reconstruire ses pensées afin de les soumettre de nouveau au groupe. C'est d'ailleurs à partir du douzième corpus que la honte s'est manifestée, entraînant le phénomène de repli.

196 : Enseignante : *ouais, mais # finalement de se dire que d[e toutes] façons ben heu # Ambroise il est comme ça p[u]is qu'i[l ne] s[e]ra pas autrement # ça lui permet de # de canaliser sa colère (...) moi j[e] trouve que Cocha # il est il (...) est un peu serein quoi # et toi Alan qu'est-ce t'en penses*

197 : Alan : *j'en sais rien moi*

198 : *Dylan : et toi Louis*

199 : *Enseignante : t'en penses rien aujourd'hui*

200 : *Alan : ben oui*

Extrait corpus n°18

La honte est également présente dans les représentations qu'il possède de lui-même et qu'il projette dans sa place au groupe. Malgré ses efforts pour créer des liens et des interactions avec la communauté de recherche, Alan clôturé les discours dans les moments où le poids du groupe lui devient pesant et où il ne s'y sent plus inclus, ni considéré comme valable. Dans ces moments, il a recours au langage déplacé et spontané, qu'il n'utilise pas lorsqu'il est en activité de raisonnement ou d'interlocution avec le maître.

147 : *Alan : foutez-vous d[e] ma gueule va # putain {sic}*

Extrait corpus n°11

Cette attitude de repli sur soi est manifestée sur le dernier corpus quand le maître questionne le plaisir et le désir du protocole qui vient d'être suivi au cours de l'année. Si tous les élèves s'expriment et donnent leur avis, seul Alan reste silencieux et ne se prononce pas. Le rejet de l'interlocution ne sera pas questionné individuellement par l'enseignant, donc non forcé, respectant le choix de l'adolescent.

292 : *Enseignante : alors à qui est-ce que ça a plu*

293 : *Léa : moi*

294 : *Dylan : moi*

Extrait corpus n°18

6.8-2. Marqueurs des discours d'Alan

Dès l'entrée en discussion, Alan utilise de nombreux marqueurs très élaborés, depuis la validation ou la réfutation des propos de l'enseignant ou du groupe jusqu'aux marqueurs d'argumentation et d'articulation complexes, selon un effort cognitif

manifeste. Il est repérable que l'aspect novateur du dispositif et son implémentation dans le groupe lui ont permis de développer du langage et du désir de parler de lui et de ses représentations philosophiques sur de thèmes en résonance avec son histoire. Dans le contenu de la loi, les procédures investies sont majoritairement celles des valeurs, mais également des dilemmes articulés, qui lui permettent de développer une interlocution large, depuis le questionnement vers l'énonciation et l'affirmation d'une pensée qui, de générale, devient égologique.

C'est au cours de ce passage qu'il peut investir la construction de sens, au travers de la narration de lui et de ses expériences. C'est également sur cette période qu'il s'explique aux autres, au travers de procédures illustratives extraites de ses expériences passées. En ce sens, le dispositif lui ouvre les vannes de son histoire, jusqu'à présent, tue.

Une reprise des discussions intervient sur les séances suivantes, dans l'investissement du champ de la loi et de l'utilisation de marqueurs d'autorité et d'irréfutabilité de ses arguments, accompagnés d'une progression des discours inscrits dans les contenus du sens et du lien, selon des protocoles d'interrogation de l'autre. Nous notons l'utilisation de nombreuses procédures anecdotiques dans ses interactions, de type réfléchi, se détachant de la spontanéité première. Les discours d'Alan évoluent selon la construction didactique de Michel Tozzi, depuis le questionnement jusqu'à la conceptualisation.

Les marqueurs de la honte progressent également selon leur mode d'apparition. Ceux-ci s'expriment sous forme de rejet ou de clôture sur les premiers temps des discussions, accompagnés de marqueurs de jugement (procédures de rejet de la question de l'autre, détachement interlocutoire, insulte). Progressivement, ces formes d'apparition sont moins nombreuses et se traduisent sous la forme de perte de raisonnement vers les silences, que l'on peut attribuer à la réflexion ou la médiation silencieuse. Il y a donc perte de la spontanéité agressive, y compris dans la manifestation de la honte, vers un système d'inhibition plus affiné, qui lui permet de ne pas subir la violence de ses émotions.

6.8-3. Construction de la résilience chez Alan

L'analyse des contenus de la résilience est synthétisée dans le tableau ci-dessous. Les scores d'Alan exposent que la recherche et la création de la loi collective et du sens furent, à parts égales, travaillées par l'adolescent. En revanche, le lien fut la catégorie

délaissée tout au long de son parcours. Les marqueurs de la honte sont présents et principalement inscrits, au travers de l'analyse de ses discours, dans les contenus du lien.

| ALAN | LOI | SENS | LIEN |
|-------|-----|------|------|
| | 32% | 34% | 13% |
| HONTE | 27% | 27% | 27% |

Tableau n° 36 : résultats de la construction de la résilience d'Alan

Il obtient un score de 32% de résilience implantée dans les discours d'Alan. Nous précisons que l'échelle de ce score est principalement développée dans les dix premières séances, pour progressivement s'estomper. Ce score et le désir posés dans les questionnements exposent que la loi fut préalablement incorporée chez l'adolescent, selon le principe d'éducation scolaire en lien avec l'éducation familiale, profils éducatifs extraits de la vignette de l'élève. Le parcours de construction de la loi se situe au niveau de la discussion et de son application au niveau élargi, c'est-à-dire au niveau de la société, dans une logique de construction de l'argumentation au travers des dilemmes articulés, qu'il met en œuvre au fur et à mesure des dialogues. La résilience d'Alan ne se joue pas au niveau de la construction du manque du repère de la loi symbolique ni civile, mais plutôt dans le sens que possède cette loi articulée avec le collectif groupe.

L'analyse des contenus du sens expose que la résilience est implantée à hauteur de 34%. (suivie par une résilience partielle sur un score de 22%). La construction du parcours du sens est révélatrice, chez Alan, du besoin premier de l'adolescent de questionner les mécanismes discursifs de construction des réponses collectives, pour répondre à ses problématiques individuelles. Le contenu du sens est construit de la sixième à la treizième séance, démontrant le temps nécessaire à l'avènement de celui-ci chez un adolescent en préalable état de non-pensé. Le dispositif de DVP fut en ce sens très favorable à Alan, malgré les fluctuations de ses discours. Nous notons que le facteur « temps » est indispensable à la construction des contenus du sens en DVP.

C'est au niveau de l'analyse des interlocutions d'Alan dans le contenu du lien que le plus faible taux de résilience se manifeste (27% dans une résilience partielle contre 14% dans une pseudo-résilience et 13 dans une résilience implantée). Les résultats de la construction du lien représentent le besoin premier de l'élève, à savoir réapprendre à communiquer dans un groupe, pour développer des interactions équilibrées et porteuses

d'interlocutions, donc d'échange de cognitions. La difficulté à créer des liens, en rapport avec des difficultés d'expression oralisée et émotionnelle, ne lui permet pas de sortir de l'état de honte, qu'il exprime lors des manifestations de spontanéité, et lors des rejets. C'est pourquoi le score des contenus de la honte (27% dans un contenu d'une honte partielle et 12% dans une honte présente) est important au cours de la totalité des séances de DVP, et se traduit par la manifestation de rejets et de ruptures discursives, manifestes sur les premiers corpus. Ainsi, la présentation des résultats d'Alan se matérialise dans le tétraèdre ci-dessous :

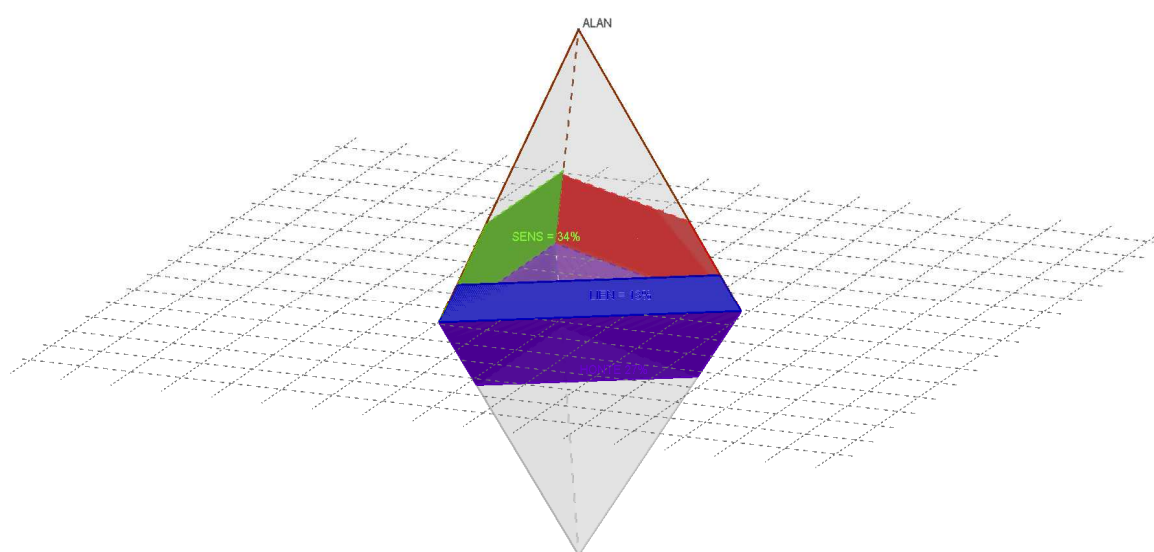


Figure n°25 : construction de la résilience d'Alan.

6.8-4. Conclusion sur Alan

Malgré la présence de nombreux marqueurs de honte en lien avec la personnalité de l'élève, et une prégnance du registre de la loi dans les discours, nous notons qu'Alan a su se saisir du dispositif afin de développer des capacités discursives en termes de lien et de sens sur des problématiques qui lui faisaient initialement défaut, dans ses capacités à penser les situations. Ses difficultés exprimées dans le langage parlé, à l'oral, face à la classe, se sont progressivement effacées pour oser l'expression de ses opinions et de ses raisonnements, au-delà de la difficulté à les élaborer mentalement. Au travers de la

progression du langage, il s'est autorisé l'expression de ses problèmes et du caractère invalidant de son tempérament nerveux, qui freine le déploiement de la création de liens avec ses camarades.

6.9. Conclusion de l'analyse de la construction de la résilience

Les résultats, schématisés présentent une construction de résilience positive pour l'ensemble des élèves participants, sur une année scolaire. Au travers du développement du langage, matérialisé dans l'investissement de tous les contenus et de l'élargissement sémantique des discours, à l'aide de l'utilisation de marqueurs polylexicaux, les sept adolescents sont passés d'un état scolaire reclus et inadapté à un mode interactif en contexte d'oral, qui a permis de procéder à différents changements de modes et de représentations qui invalidaient leur développement. Sur les problèmes de concentration, les thèses de Serge Boimare et Jean Marie Gillig, qui se situent dans le champ de la rééducation au travers de la médiation à l'aide des contes et des mythes en groupe, comme aide à la captation de l'attention, ont produit des modifications probantes. Les élèves sont restés concentrés, canalisés, et ont participé aux séances, sans entrave à leur bon déroulement ni débordements anxieux. Au travers des questionnements de l'autre, ils ont créé et restauré un lien de groupe préalablement délétère. Au travers des procédures de définition et d'explication de soi, ils ont ouvert un espace de parole afin de partager leurs problématiques et ont construit des réponses adaptatives collectives. En ce sens, ils sont passés du statut de sujet au statut d'agent de la construction de leur propre résilience, en se dégageant des emprises de la honte, malgré la complexité d'accès à la parole.

Sur les problématiques de réclusion, l'activité de groupe en pédagogie collaborative, décrite par les recherches de Joël Gaillard et d'Aziz Jellab, a permis la sortie de l'isolement et la création d'un lien de groupe suffisamment sécurisant pour canaliser les affects et les angoisses personnalisées, et ainsi créer un sentiment d'appartenance positif de médiation autour des différences individuelles, qui ont enrichi les réflexions communes. Sur les problèmes de comportements déviants et de passage à l'acte, le sens travaillé au travers de chaque histoire personnelle, en identification aux héros de l'histoire, selon une matrice didactique qui va de la problématisation vers la conceptualisation en passant par l'effort cognitif de l'argumentation, s'est révélé canalisateur des dérapages verbaux et des sentiments parasites qui invalident l'accès aux

apprentissages et à l'autorité pédagogique. Le sens, au travers du conte et de sa médiation, de l'effort cognitif de la didactique philosophique, de la narration de soi et de sa définition à l'autre, bien que faiblement manifesté, s'est révélé le contenu le plus novateur pour les adolescents. C'est dans ce contenu que l'étonnement philosophique apparaît et surprend l'élève dans son raisonnement.

Nous notons que la honte s'efface progressivement des discours et des postures des adolescents, au fur et à mesure de la création des contenus du lien et du sens. Le protocole de résilience culturelle, selon la matrice de Jacques Lecomte, mise en œuvre en champ scolaire, s'est révélé une méthode efficace et positive pour sortir les adolescents du non pensé ou du non pensable au travers des notions structurantes de la pensée. En cela, tous ont produit des résultats positifs de construction de leur résilience en lycée professionnel, au travers de la DVP. Il nous reste à commenter comment ce protocole se met en œuvre au travers de la matrice didactique, qui permet de déclencher des interlocutions résilientes.

Enfin, il importe de noter que l'analyse de la résilience culturelle en construction collective se joue principalement au niveau qualitatif, plus que quantitatif. L'analyse de la production d'un nombre de mots importants ne traduit pas la pertinence ni la qualité des pensées mises en jeu de raisonnements permettant de rebondir sur les discours des autres. C'est bien au niveau de la qualité que se joue l'élaboration d'un parcours de résilience culturellement construit, permettant l'intégration dans la société et la culture, puisque la résilience est un processus de rebond et d'intégration humain permettant de trouver sa place, et que cette place se construit dans les discours.

7. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS : ANALYSE DE LA DIDACTIQUE PHILOSOPHIQUE DANS LA SITUATION DES DISCOURS ET DES CONTENUS DE LA RÉSILIENCE

La grille d'analyse des contenus possède pour fonction de tester si les objectifs des séances de DVP sont atteints, partiellement atteints ou non atteints. Elle est un instrument de contrôle des objectifs, qui vérifie comment la pensée critique et dialogique, nécessaire à la reprise de développement, suite à un état d'hébètement, se met en œuvre au sein des discours d'un groupe-classe. Au plus proche des interlocutions, elle analyse et identifie les marqueurs discursifs qui permettent l'articulation des différentes modalités de penser, selon un protocole de résilience culturelle animée au travers d'une matrice didactique philosophique étayée. Ces résultats d'analyse des contenus sont maintenant interprétés au travers de leurs conditions d'émergence et de mise en œuvre dans les séances de discussion.

7.1. Le contexte de mobilisation

Se questionner sur la construction des compétences discursives comme indicateur d'implémentation et de progression ou de régression du processus de résilience culturelle à l'école, revient à se questionner sur le rapport qui existe entre le contexte de mobilisation de ces compétences, le matériel pédagogique utilisé et la manière dont ces compétences sont mobilisées. Nous observons que l'analyse des dialogues philosophiques nous permet de réfléchir aux exigences et aux objectifs particuliers des DVP en lien avec un processus de mise en marche de la pensée, dans l'objectif de permettre à l'élève de résilier avec sa pensée initiale, inadéquate ou inadaptée. Le protocole mis en œuvre pour organiser et tester la construction de la résilience chez les élèves se trouve efficace pour enclencher l'activité interlocutoire, travailler discursivement les compétences des diverses modalités de penser et de symboliser certains événements au travers des compétences transversales, mises en lumière par le contexte global de mobilisation des compétences. Ainsi, le contexte de mobilisation des cognitions à visée résiliente dans un processus de résilience culturelle ne peut se faire qu'au travers d'un protocole scolaire et pédagogique qui soit « *un lieu de parole culturelle* » (Martin, Spire et Vincent, 2010, p.33), où les événements de vie complexes

peuvent être partagés, « *peuvent se verbaliser, où les traces qu'ils ont laissées peuvent être abordées, faire l'objet d'un échange, d'une discussion* » (*op.cit*, p.33).

7.2. Le rôle du questionnement

Le questionnement et la problématisation visent à s'étonner, selon Aristote, ou à douter, pour Descartes, à mettre en question ce que l'on croit vrai sans examen, à mettre sous forme de questions, à examiner ses affirmations, à interroger les présupposés et les conséquences de ce que l'on affirme, à éclaircir un problème et ses enjeux. La DVP s'inscrit dans la *praxis* de résilience culturelle assistée par le maître sous la forme du questionnement inscrit dans la matrice de Michel Tozzi, qui, au-delà de créer du lien et de l'intérêt pour les sujets, permet de questionner ses propres pensées pour en comprendre les problématiques initiales. C'est au travers de la DVP que se met en place un espace dialogique d'où émergent des interactions porteuses de cognitions, de réflexions, de raisonnement, et principalement de délibération de la parole, des affects, des éprouvés. Il permet ainsi à l'élève de définir, de se définir, mais également de trancher, de choisir, d'oser les renversements et les changements à partir des points de vue divers et variés, présents dans la vie adulte et citoyenne. En raison du caractère réfléchi des sujets de discussion portés par chaque séance, conformément aux recommandations de Matthew Lipman, il est possible de cibler les problématiques initiales des adolescents afin de permettre, dans un premier temps, l'ouverture à l'altérité, à l'émergence des remises en question, au remaniement des *doxa*, des préjugés, à l'évacuation des pensées dysfonctionnelles pour en arriver à un étayage affiné de sa pensée (Lipman, 2003, 2006), qui émerge grâce à l'argumentation, repérée par les marqueurs polylexicaux du doute sociocognitif ou métacognitif. Ce processus de dégagement de la loi préalablement incorporée comme une loi socioconstruite est une activité sanogène que s'approprie l'élève. Les liens, établis de manière groupale et démocratique, semblent le propre de l'activité des DVP orchestrées et étayées pour aider à la construction de la résilience culturelle individuelle, *via* l'activité collective. L'impact du matériel pédagogique est une donnée nécessaire pour permettre l'implémentation de discussions dont la visée première est celle de sortir un adolescent d'un état de non-penser vers une mise en marche d'appropriation de mécanismes du penser, aptes à permettre le développement de la résilience assistée. Les manifestations discursives et dialogiques sont possibles au travers de tout type de support, dont la littérature regorge (contes, mythes, allégories). Edwige

Chirouter établit l'inventaire de la littérature de jeunesse permettant la mise en œuvre de discussions à l'école, selon un recensement des idées et des contenus propres à chaque ouvrage, en fonction des thèmes épistémiques dégagés et circonscrits (Chirouter, 2013, 2015). Si la conception du matériel *ad hoc* ne peut être assurée par l'enseignant lui-même, il convient alors de choisir, parmi le matériel existant, celui répondant aux problématiques du groupe en situation, selon un double regard, à la fois technique sur les concepts portés par l'ouvrage, puis philosophique sur l'adéquation du concept présent et les besoins des adolescents. Puisqu'il est possible de dégager des sujets porteurs de désir et communs à toutes les *praxis* de DVP (l'amour, le pouvoir), ceux-ci répondront *in fine*, à la problématique existentielle humaine universelle, exacerbée ou intrigante au stade de l'adolescence. En revanche, le traumatisme, la différence, l'anomie, le tuteur de résilience, la structure des personnes ne peuvent être abordés que par des ouvrages portant sur des sujets issus du champ de la résilience. C'est en cela que le choix du matériel et du support de médiation écrit assurera aux contenus dialogiques leur inscription dans une discussion à visée résiliente, dégageant les structures sémantiques des contenus de la loi, du sens et du lien.

7.3. Le rôle de l'argumentation

Le rôle du maître, sa posture, sa *praxis* sont d'égale importance avec le matériel choisi pour la mise en œuvre des séances de DVP en milieu scolaire complexe. Le dialogue interactif et le rôle de la remise en question des pensées préalables comme mode de discours favorisent l'émergence des idées reçues ou préalablement non pensées par rapport aux objets d'échange, comme mode de déconstruction des certitudes, au travers de l'argumentation. L'argumentation est une démarche rationnelle d'examen des questions, qui permet d'en tester la pertinence, le caractère viable, fiable, éprouvé au regard de la recherche rationnelle de la vérité et de l'élévation de la recherche vers celle-ci, entendue comme vérité universelle. Au cours de cette démarche apparaît le doute qui ne déstabilise pas l'adolescent laissé seul dans les apories créées par le groupe, puisque la relance et l'échange de nouveaux objets de discussion apportent de nouveaux modes de raisonnement et permettent de rendre compte de nouvelles possibilités de penser. Dans le registre de la pédagogie, la DVP permet de créer de l'argumentation, qui fait défaut aux adolescents dysfonctionnels, plus familiers avec le psittacisme, c'est-à-dire avec les énoncés sociaux préalablement construits et appropriés comme des aphorismes derrière

lesquels ils se réfugient pour ne pas penser. L'enseignant recouvre la responsabilité d'approfondissement des discussions, au travers de la relance de l'argumentation et de la demande de formation de phrases riches, articulées, en développant des connecteurs logiques, marquant la progression des discours des élèves et démontrant qu'en parlant, ceux-ci construisent du langage et des idées. La conceptualisation finale, sous l'autorité de l'enseignant, est collectivement construite, selon un principe démocratique, au travers d'une définition possible et communément acceptable et acceptée par l'ensemble du groupe, selon une logique de vivre ensemble dans un monde citoyen.

Dans ce contexte, il apparaît donc que les discours des élèves permettent l'émergence croissante d'actes d'étayages des discours, qui, selon une progression de mise en confiance logique, se dispensent progressivement de l'autorité du maître, en s'autonomisant les uns des autres, et permettent la création de liens. Valider le discours de l'autre, le réfuter démocratiquement sont autant de méthodes pour réintroduire une qualité des discours en milieu éducatif, que pour questionner les compétences dialogiques et discursives d'adolescents familiers avec le dogme, le rejet interlocutoire, le discours dysfonctionnel ou vide d'intersubjectivité des nouveaux modes de communication sociaux. La dynamique de la co-construction des discours est assurée par les modes dialogiques choisis des adolescents, depuis les exemples, les pensées anecdotiques, les pensées incidentes, les pensées réfléchies, les pensées autoritaires ou l'avènement du Soi au travers de la pensée égologique. Progressivement, la capacité à dire « je pense » se met en œuvre, conduisant les adolescents à proposer des nuances, à modifier des prises de position antérieures, pour arriver au sens partagé.

7.4. Le rôle de la conceptualisation

La conceptualisation, selon Michel Tozzi, est le processus par lequel on cherche à donner un contenu conceptuel à une notion, notamment par un travail de distinction conceptuelle et de réseau notionnel qu'elle implique. Ce travail de distinction conduit les élèves à remettre en cause leurs définitions premières, au travers d'un retour en arrière selon une pensée qui lie, relie et rebondit. Au travers du partage des interactions des élèves, il convient de considérer l'angle métadiscursif comme producteur d'une pensée égologique en action qui revient sur ses propres pensées, pour l'adolescent se prenant au jeu du penser. La résilience est apportée par un autre-tuteur, dont le discours, les

questions et le réchauffement actif permettent la construction du sens en lien avec l'histoire personnelle individuelle antérieure. Ces questions du sens ne sont pas tant à comprendre du point de vue de l'événement qui a fait rupture dans la construction de l'élève que dans l'apport de la possibilité, de l'espoir de dépasser cet état inadapté. La confiance, le respect sont des données posées dans un sujet par un autre et non pas développées de manière isolée, dans ce qui serait une pseudo-conscience d'une image de soi non éprouvée en société. Les marquages de l'échec scolaire et social antérieur ont brisé le cercle de la parole et les boucles rétroactives qui permettent d'engager des conversations avec l'autre « alter ». La réappropriation des mécanismes du parlé de groupe permet d'affirmer qu'on ne construit la résilience qu'avec l'autre et par l'autre, pour sortir du dysfonctionnel, de la honte, et construire une projection dans un futur possible adapté. Il y a donc création d'une intelligibilité commune du groupe, non pas imposée comme vérité par un enseignant porteur de savoirs ou de jugements, mais construite entre pairs, selon un protocole qui pousse les élèves à questionner les actes discursifs mis en jeu, à questionner l'autre du groupe, selon une visée de régulation naturelle et spontanée. Cependant, dans notre étude, ces mises en relation explicites d'intervention ne semblent mises en jeu que dans le cadre de la création de liens, antérieurement non effectuées, dans un groupe hétérogène qui échangeait des actes dysfonctionnels et non des pensées régulées. C'est pourquoi la méthodologie des séances et le matériel pédagogique retenus, complétés par la matrice didactique de Michel Tozzi semblent incontournables pour réussir à atteindre l'objectif fixé par la pratique de la DVP dans une *praxis* de résilience culturelle. Se dispenser de ces prérequis revient à créer des complexités techniques préalablement apparentes au cours des discussions organisées, manifestées par les détours, les fausses routes ou les flottements qui éloignent les participants du sujet initial et désorganisent le parcours discursif du groupe. La complexité est présente dans les séances de DVP et particulièrement dans celle mobilisant un public adolescent préalablement fragilisé, hors cadre. L'autorité et le cadre, ne peuvent être apportés là où l'autorité antérieure a échoué. C'est au travers de la communication, du refus de l'échec de la discussion, du faire-dire, que se met en œuvre l'autorité sécurisante qui fonde l'autorité de la loi, comme pratique comprise et acceptée par tous. Les sécurisations affectives, sensorielles, cognitives et égologiques nécessitent des interventions sur le cadre lui-même, selon une pédagogie de la sollicitude, qui exige de faire un retour sur les productions d'idées émises, un recadrage du fil directeur des discussions, l'explication du cheminement heuristique de la pensée des et aux élèves, la

mise en lumière de leur cheminement discursif, pour leur exposer comment leurs productions s'inscrivent dans une pratique reconnaissable et reconnue.

7.5. Le rôle de la didactique en DVP avec l'implémentation du processus de résilience

Au terme de l'analyse des contenus de DVP dans une *praxis* de construction d'un processus de résilience culturelle à l'école, dont nous rappelons le caractère exploratoire, il est possible d'établir des liens entre la didactique de Michel Tozzi comme méthode pédagogique efficace pour mettre en œuvre des discussions à visée résiliente, c'est-à-dire qui permettent de lever les obstacles du non pensé ou du non pensable pour laisser advenir une pensée possible et oralisable en groupe, qui se dit et s'affiche selon une orientation égologique réflexive.

La problématisation préalablement apportée puis émancipée et construite par les membres du groupe se pose comme l'amorce de l'interrogation du sens, qui engendre une posture première défensive de réponse inscrite dans la loi. C'est en procédant au rappel et au renforcement du questionnement philosophique, c'est-à-dire à l'entraînement aux dilemmes articulés, qu'il est possible de faire naître le sens, qui s'inscrit dans la narrativité de soi au travers du questionnement de l'autre. La problématisation est ainsi l'amorce de l'activité de réflexion, puis de raisonnement, nécessaire à l'entrée en processus de résilience, pour dépasser un état antérieur inadapté et non pensé.

L'argumentation qui arrive en seconde position dans nos séances est construite autour des valeurs préalablement ancrées comme des dogmes ou des *doxa* dans la construction des adolescents. C'est au travers de l'articulation de la question philosophique proposée à l'élève que la définition des termes mis en jeu au regard de la complexité à penser fait naître le doute, l'incertitude, qui ébranle le préalablement pensé et laisse voir la possibilité de penser autrement. Il s'ensuit un jeu de discussions qui, au-delà des validations ou des réfutations, fait émerger des doutes, cognitifs puis métacognitifs, nécessaires à la mise en œuvre d'une logique de développement de langage, face à la logique constructive infinie du dialogue philosophique. Le langage fait naître le langage. La difficulté à choisir face aux choix argumentés oblige l'adolescent à de nouveaux positionnements, mais principalement, à faire de nouveaux choix. Le choix est ce qui caractérise la vie adulte et citoyenne. Face aux responsabilités à venir, aux constructions citoyennes à advenir, choisir sera le fruit d'une réflexion collective associée à la

métaréflexion personnelle, traversée de valeurs. Choisir est alors possible au travers de la remise en cause de ses propres opinions, dans une logique d'argumentation de la valeur à l'autre, sans emprise, ni contrainte, ni pensée commune, mais pensée acceptée du sens commun.

La conceptualisation est le fait de définir philosophiquement une notion problème complexe, qui engage le rapport de la pensée au langage et de la pensée avec elle-même par les liens conceptuels engagés. L'emploi de dispositifs de base représentatifs permet de construire une représentation initiale. Une approche langagière aide à construire le sens du mot et une approche extensive en permet son application dans le réel de l'adolescent. Ces mouvements de construction de l'argumentation, étayés par ceux de la recherche de définition, permettent, dans l'ordre de construction de la résilience culturelle assistée, à l'élève de définir un concept unifié, c'est-à-dire de se positionner dans la discussion selon un sujet donné, où il saura se repérer et anticiper les enjeux et les portées.

La matrice de Michel Tozzi P-A-C (problématiser-argumenter-conceptualiser) permet la mise en activité de la discussion à visée philosophique, garantissant sa philosophicité et son caractère universel. Si l'ordre peut en être modifié en fonction des styles d'animation de l'enseignant, ou des propres avènements dialogiques des élèves lors des inversions des fonctions, nous nous sommes aperçus, dans nos corpus, que l'ordre PAC fut tantôt respecté, tantôt inversé, en fonction du degré d'émotions mis en jeu par les adolescents. Cet ordre matriciel répond à la nécessité du cadre structurant et sécurisant dont les élèves ont besoin au regard de leurs expériences de vie, car, comme le souligne Michel Tozzi, les trois fonctions sont interdépendantes puisqu'*« on ne rend en effet une affirmation problématique qu'en argumentant son doute. Et on ne problématise une question qu'en définissant le sens de ses termes, car une question philosophique est toujours une interpellation sur une notion, ou sur la relation entre plusieurs notions »* (Tozzi, 2009). Ces trois fonctions sont des exigences intellectuelles (exigences de problématisation, d'argumentation, de conceptualisation) qui vont permettre le passage du dire ce qu'on pense à penser ce qu'on dit. L'accès au processus de mentalisation passe par la phase de didactisation, et permet la résilience, puisque *« l'impossible accès au symbolique, au langage, entraîne bien sûr l'impossible accès à tout processus d'élaboration psychique »* (De Tychev, 2014, p.163).

7.5.Schéma de passage d'une didactique philosophique vers une didactique de résilience culturelle

Les travaux de Michel Tozzi sur le rôle de la DVP dans la construction identitaire et sociale de l'enfant (Tozzi, 2010) sont ainsi transférables au niveau de la matrice de la résilience culturelle, selon une lecture en trois temps. Nous précisons que nous entendons par « construction identitaire » l'accès au sujet comme être pensant, c'est-à-dire capable de penser par lui-même, au travers d'une activité mettant en jeu des marqueurs du discours, témoins d'une pensée égologique en action. Au travers de la problématisation de questions concernant les relations humaines, de conceptualisation de notions abstraites aboutissant à une définition communément acceptée du groupe, d'argumentation rationnelle et critique de leurs propres réponses, dans une visée de vérité, il est possible de mettre en œuvre les procédures de lien, de sens et de loi, structurant et soutenant la construction de l'individu, selon une logique de croissance culturelle. Le langage, créateur de liens, permet l'accès à la pensée réflexive qui, elle-même, permet le processus de socialisation en se détachant des emprises mortifères de la honte. L'implémentation de la résilience culturelle en institution supplée aux fonctions défailtantes du milieu des élèves, et renvoie au protocole de résilience assistée dans des institutions au cœur d'une culture qui intègre. Au travers de l'application didactique, il est possible de penser une pratique modélisable à toutes les matières scolaires, au travers du modèle didactique relationnel apprenant-enseignant-contenus. Ce modèle permet de voir ce qui est souvent négligé en pédagogie où la relation enseignants-enseignants exclut les compétences transversales de la pensée holistique. De plus, ce modèle prend en compte le sujet dans sa globalité en tenant compte de l'analyse de ses freins provenant le plus souvent de son histoire ou de ses affects, au travers des difficultés à communiquer en groupe. Au travers de ce schéma et au travers des résultats de l'analyse de contenus, il est possible de lever des obstacles épistémologiques liés au savoir et à leur transmission, dans le cadre de la loi retrouvée, des liens sécurisants établis et du sens de sa propre parole, ôtée de la peur et de la honte. Le conflit sociocognitif et le conflit sociolangagier, corrélés au langage intérieur, permettent l'implémentation totale d'un protocole apte à faire émerger un esprit critique et dialogique chez les élèves en les protégeant des pensées déviantes ou fuyantes, génératrices d'empêchement, et instigatrices de représentations insensées. Inscrite dans un cadre multimodal, où les compétences sociales engendrent des compétences civiques et citoyennes dans lequel sa parole est reçue comme valable, la DVP « contribue à

l'éducation civile et civique des élèves, dans un espace scolaire public de discussion qui développe dans ce lieu protégé par des règles une laïcité de confrontation et non d'indifférence » (Tozzi, 2010). Au travers de ce lieu démocratique se joue le processus de la socialisation, comme la capacité de se voir autre et semblable, sous et par le regard des autres, au travers de la possibilité de s'abstraire de soi. Cette capacité à comprendre et accepter l'altérité protège des discours mortifères sociaux qui entretiennent et alimentent la mauvaise image de soi, souvent perpétrée dans la relation d'interrogation duale avec l'enseignant, en situation d'évaluation. La matrice didactique de Tozzi, corrélée aux facteurs d'implémentation d'une résilience culturelle, permet de conduire un processus de construction ou de reconstruction d'un adolescent selon un cheminement éducatif qui prenne soin de la vulnérabilité, et permette le rebond résilient. Au terme de la mise en relation de la résilience culturelle assistée, manifeste dans les marques des discours des adolescents et mise en œuvre dans le cadre des discussions à visée philosophique étayées par un conte *ad hoc*, parlant de la résilience animées par l'exigence de la matrice philosophique de Michel Tozzi, il est ainsi possible de mettre en lien les attendus de la pratique de la DVP avec ses effets, auprès d'adolescents empêchés de penser en lycée professionnel. Le langage permet les questionnements de l'autre et est donc facteur de création de liens. La recherche de la procédure de conceptualisation articule le cadre de la loi sociale avec celle dite symbolique, afin de permettre le processus de socialisation. Et enfin l'argumentation et la contre-argumentation donnent accès à la pensée réflexive oralisée et silencieuse, qui crée le sens chez l'adolescent. La schématisation du processus de DVP assistée dans une *praxis* de résilience dans le schéma ci-dessous :

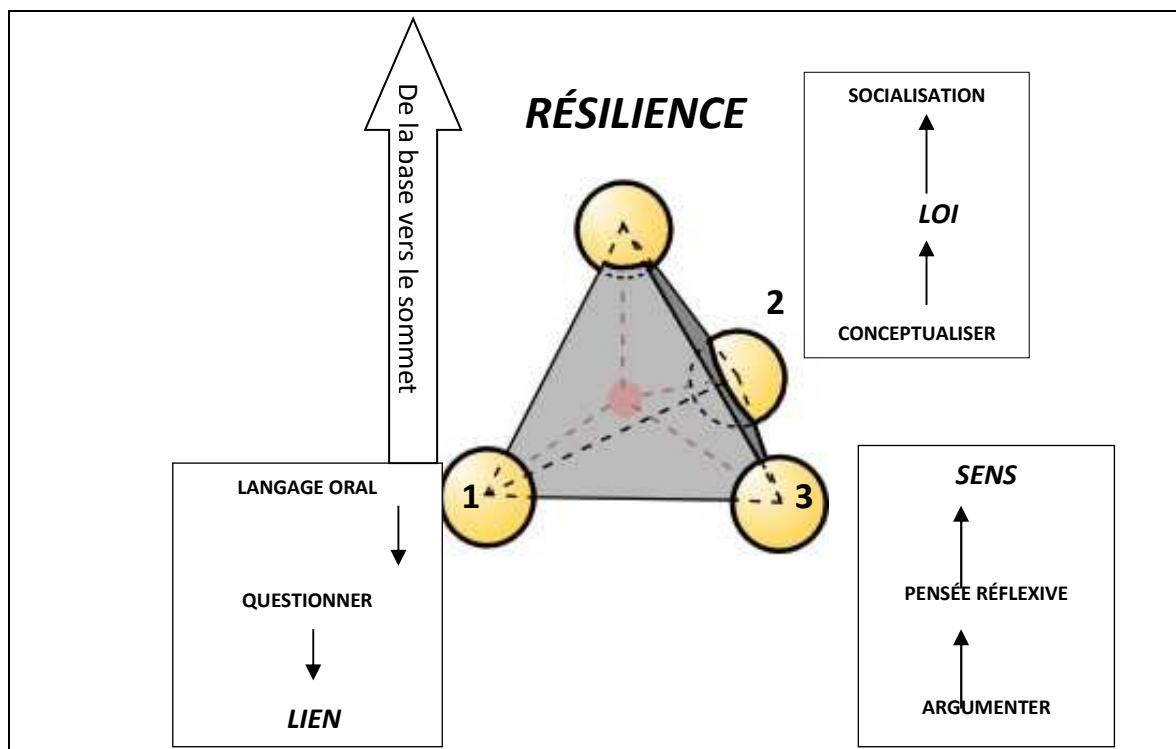


Figure n°26 : mise en lien de la construction identitaire via la DVPD selon une logique de construction de résilience culturelle

Ce schéma rejoint les recherches actuelles sur l'implémentation d'un processus de résilience culturelle assisté efficace, qui définit l'importance « *de créer une situation salutogène pour le sujet, selon une programmation linguistique dirigée, avec le soutien de l'attachement collectif comme source de cohérence interne. Fournir un lien social sous toutes ses formes et du sens à l'événement est la clé du succès, puisque les tranquillisants naturels efficaces sont le soutien et le sens* » (De Tychey, 2015, p.39).

7.7. Conclusion

La résilience requiert une série de combinaisons et de facteurs au sein d'interactions langagières centrées, repérables dans les discours et les échanges des membres d'un groupe en pratique de discussion philosophique. Les trois facteurs de la résilience selon Jacques Lecomte (lien-sens-loi) font naître une modalité applicative dans la construction de la résilience culturelle assistée avec un groupe d'adolescents en état de rejet scolaire, social et éducatif, tout en les dégageant des marqueurs de la honte. Elle s'inscrit dans le registre de la théorie puisqu' « *une théorie de la résilience doit donc s'intéresser aux changements que l'on constate et aux conditions affectives et culturelles qui modifient la réceptivité d'un organisme. En créant de nouvelles périodes sensibles, le sujet prend*

d'autres empreintes qui modifient son style affectif. Ces virages permettent l'apprentissage d'habiletés relationnelles inattendues et instaurent une différente manière de goûter le monde » (Cyrulnik, 2007, p.136/137). Les travaux sur la résilience assistée nous instruisent qu'elle « implique l'adoption d'une stratégie d'intervention de type maïeutique, c'est-à-dire de partir de la méthode par laquelle Socrate, fils de sage-femme, disait qu'on pouvait faire accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir. 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). C'est pourquoi, au fur et à mesure des interactions, se créent des réflexions, des questionnements, des doutes dans les activités de réflexions cognitives en passant par des échanges émotionnels. Des marqueurs symboliques opèrent alors selon un processus individuel. Nous sommes en appui, afin de produire des interactions résilientes, sur la matrice didactique de Michel Tozzi (PAC). Il est possible de penser l'implémentation d'un protocole de résilience assistée au travers de cette recherche, dont il reste à répondre aux objectifs et hypothèses, avant d'en circonscrire les limites.

8. RÉPONSES AUX HYPOTHÈSES SCIENTIFIQUES DE RECHERCHE

Nous avons posé trois hypothèses sur l'ensemble de l'implémentation du protocole de résilience assistée au travers de la DVP en lycée professionnel, comme méthode de résilience culturelle assistée. Au cours de la construction et des résultats de cette recherche, nous avons mis en lumière que conformément aux recommandations de Lipman, un outil de type conte *ad hoc* pouvait être construit et adapté aux lycéens non-lecteurs dans une *praxis* de discussion à visée philosophique à leur portée. Dans un second temps, nous avons étudié que ces discussions à visée philosophique pouvaient être orchestrées selon la matrice de Michel Tozzi, au travers du questionnement, de l'argumentation et de la conceptualisation. Enfin, nous nous sommes assurées que le suivi de notre échantillon sur un long terme a permis de rendre compte de l'entrée en processus de résilience au travers du protocole complet, vecteur de productions de compétences pragmatiques repérables dans les discussions à visée philosophique au travers des trois contenus de la résilience culturelle. Suite au test de ces trois préalables, il convient de répondre de manière détaillée aux trois hypothèses scientifiques de notre recherche, qui permettent de rendre compte du mode d'implémentation d'un processus de résilience de type culturel en lycée professionnel, au travers de la pratique de la DVP avec des adolescents dysfonctionnels, selon une matrice didactique étayée.

8.1. Réponse à l'hypothèse n°1

Rappel de la première hypothèse de recherche :

« L'hypothèse n°1 consiste à considérer qu'un outil puisse être construit et adapté pour que de jeunes lycéens entrent dans une praxis de discussion à visée philosophique à leur portée, conformément à la méthode mise au point par Matthew Lipman et que cet outil puisse être a posteriori évalué ».

Les résultats de l'étude des vignettes des élèves, corrélées aux résultats du test IFR 40 (**renvoi aux résultats n°1 et n°2**) choisi pour évaluer les facteurs de risque présents chez les élèves, donc leurs manques fonctionnels, permettent de valider la construction du conte et des thématiques associées comme support de discussion efficace, permettant de créer du désir et de susciter des interlocutions dans le groupe. Les résultats de l'évaluation du conte (**renvoi aux résultats n°3**) deux années après la sortie du système

scolaire confirment que celui-ci a joué son rôle de médiateur isolé à l'époque de la passation des DVP, puisque toujours présent dans le souvenir des élèves. L'expérience *a posteriori* fut validée comme pédagogiquement recevable pour un public porteur de carences éducatives, sociales et scolaires. Au-delà de la pratique en situation, il a également permis le déroulement de la scolarité de manière harmonieuse et a porté le désir scolaire et l'attractivité des séances. La réponse à l'hypothèse n°1 semble confirmée au travers de la création d'un outil à portée des adolescents qui permet de favoriser des liens (en groupe), tout en garantissant la loi (de groupe et scolaire), en permettant de développer des outils de pensée individuels et des outils collectifs de construction du sens.

8.2. Réponse à l'hypothèse n°2

Rappel de la seconde hypothèse de recherche :

« L'hypothèse n°2 repose sur la probabilité que la discussion en lycée professionnel comporte des éléments caractéristiques d'un processus de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation collective, caractéristique d'une pensée en acte, et que ces actes soient vérifiables au travers d'un livret d'accompagnement qui permette l'analyse du rôle du maître dans les discussions ».

Cette hypothèse fut travaillée autour de l'analyse des discussions des questions et de leur rapport avec les productions oralisées des élèves en fonction du style d'animation du maître (**renvoi aux résultats n°4**). Au travers de l'analyse qualitative des discussions, de leurs fréquences et du nombre d'interlocutions qu'elles ont produit, les recherches et le détail des interlocutions dégagent les temps de production des discours et les modalités d'orchestration de celui-ci par l'animateur d'une part, puis par le groupe d'autre part. Ainsi, au travers du détail sur les processus didactiques mis en jeu dans l'animation des DVP à visée résiliente, il est possible d'en dégager les trois grands mouvements, depuis la phase de problématisation dans un premier temps, accompagnée de silence, puis la phase de réponses exprimées sous forme de valeurs. Le second temps, correspondant au milieu du protocole, est celui du travail du sens, au travers de mouvements de régression des discours et d'une confrontation collective où, au travers des désaccords, s'organise la création des liens. Le troisième temps est celui de la conceptualisation, où les mouvements discursifs sortent de la logique de la confrontation ou de la dispute pour

s'ouvrir à l'échange tempéré, c'est-à-dire humainement construit, dans un constat de respect et de nourriture de la parole de l'autre. Le détail des résultats permet de comprendre comment, au travers de la matrice philosophique, se construisent les trois facteurs de la résilience culturelle, que le maître, en situation de DVP, ne peut garantir à lui seul. La matrice philosophique fait apparaître que les facteurs dépendent de la communauté de recherche en situation de discussions, seule à même de construire les mécanismes discursifs de la résilience culturelle.

8.3. Réponse à l'hypothèse n°3

Rappel de la troisième hypothèse de recherche :

- *« L'hypothèse n°3 consiste à envisager qu'il est possible, en suivant une expérimentation pédagogique pendant une année en lycée professionnel, de livrer un corpus utile aux SHS, utilisable par nous-mêmes et par d'autres, pour procéder à l'analyse des discours des lycéens en situation de DVP à visée résiliente. ».*

Cette hypothèse semble confirmée au travers de la constitution du corpus total correspondant aux dix-huit séances de discussions à visée philosophique, livrées aux SHS dans l'objectif de travailler des oraux en situation scolaire au travers de la pragmatique des discours et de l'analyse interlocutoire (**renvoi aux résultats n°5**), conformément aux méthodes d'analyse de contenu des discours. La progression de l'activité pédagogique complète, située depuis le diagnostic de groupe vers la création du matériel global, a permis la mise en œuvre de la récolte des enregistrements audio et vidéo, permettant la retranscription des corpus. Les recours à l'analyse interlocutoire et à l'analyse des corpus et des tours de parole ont permis de vérifier l'organisation des interventions entre les membres du groupe, et de livrer des résultats quant à la possibilité de faire produire des oraux chez des adolescents en situation de refus de communication en milieu scolaire.

La lecture des distributions permet l'analyse quantitative des tours de parole produits, matérialisant l'accès au monde de l'autre et l'entrée dans l'interaction des adolescents. De cette analyse, il est possible de dresser la lecture et l'examen des profils cognitifs des élèves, et de relier ces profils aux portraits dressés dans les vignettes complétés de l'IFR 40. L'analyse des relances et des enchaînements inclus dans la construction des discours a permis de mettre en avant comment les cognitions échangées, c'est-à-dire les

raisonnements, les argumentations, les énonciations, produisent des actes de discours inter-reliés et en lien avec la recherche de sens en contexte éducatif. Les pensées déployées au long du processus de DVP sont matérialisées dans les résultats de l'analyse interlocutoire, utilisée comme recours à la vérification préalable que le protocole instauré fut efficient pour mettre en œuvre un protocole de discussion à visée résiliente, c'est-à-dire permettant la création de lien (échanges et rebonds sur la pensée de l'autre), autour de la loi (échangée et mise collectivement en lumière selon les interdits sociaux et fondamentaux de la vie humaine), tout en développant du sens individuel (conte) et collectif (altérité questionnée).

8.4. Réponse à l'hypothèse n°4

Rappel de la dernière hypothèse de recherche :

- *« L'hypothèse n°4 pose que la caractérisation d'un suivi de lycéens dans leur mode d'implication dans les discussions et leur rapport a priori à la résilience permet de décider en quoi la DVP joue un rôle positif dans la construction de la résilience culturelle assistée en les débloquent avec le discours pour les ouvrir au sens, au lien et à la loi. Cette hypothèse est vérifiée au travers des marques des discours présentées dans les dix-huit corpus retranscrits des séances de discussions, dans les signifiants présents dans les discours à tout moment de l'année. »*

Cette hypothèse correspond à la finalité de notre recherche, c'est-à-dire à la mise en relief des signifiants du discours permettant de travailler l'activation d'un processus de résilience, à n'importe quel moment de l'année. Ce résultat est confirmé au travers de l'analyse des contenus et des mouvements de construction dialogique, pris sur les mouvements d'évolution des discours, selon une logique propre à chaque individu, qui définit que le processus de résilience culturelle se travaille selon un processus de progression et de régression, propre à chaque adolescent, et s'implémente à n'importe quel moment de l'année, en fonction des besoins individualisés des élèves.

Les contenus des discours et les marqueurs dégagés sont en lien avec les critères de construction du processus de résilience, à savoir les contenus de la loi, du sens et du lien, isolés et se dégageant de la catégorie de la honte. Cette hypothèse est confirmée selon l'analyse de contenus réalisée à l'aide de la grille de lecture des contenus de la résilience

culturelle construite pour dégager, dans les marques des énoncés des discours, les manifestations discursives des actes permettant de déceler le positionnement des adolescents au travers de leur discours. Dans les procédures et les énonciations, il est possible de donner une valeur à la progression de l'implémentation du processus de résilience, en fonction des marques de la progression de la pensée et du raisonnement associé, selon une logique de remise en cause de ses pensées premières affichées comme des valeurs normatives pour en développer de nouvelles, de manière autonome. La réponse à cette hypothèse est validée à l'aide de la grille d'analyse des contenus et des énoncés des sept élèves de notre recherche, engagés dans un protocole de résilience culturelle au travers de l'activité de la DVP, et du jeu avec le développement de l'esprit critique et dialogique.

8.5. Conclusion

Au travers de la construction d'un matériel complet de recherche en situation autour du suivi de sept élèves adolescents de lycée professionnel ayant expérimenté la discussion à visée philosophique dans une *praxis* de résilience assistée de manière culturelle, c'est à dire dans et par la culture dans laquelle l'adolescent est intégré, il est possible de répondre aux quatre hypothèses fortes de recherche articulant DVP et résilience assistée. Les réponses apportées aux trois premières hypothèses ont permis la construction de la grille d'analyse des discours, correspondant au résultat terminal de notre recherche, qui consistait à classifier les marques des discours permettant de comprendre comment et dans quelle mesure l'élève, porteur de manques, comble ceux-ci au travers des catégories de la résilience culturelle assistée (loi, sens et lien, avec sortie de la honte). Cependant, ces résultats se doivent d'être discutés à la lumière des limites de notre recherche, concernant les modalités d'implémentation de la résilience culturelle à l'école, au travers de la pratique de la discussion à visée philosophique. Après avoir ciblé les apports de la recherche, les limites opératoires et les améliorations possibles de l'outil d'analyse des contenus, il est possible de décrire la poursuite d'étude envisagée, dans le cadre d'une méthode opératoire en institution, puisque, en réponse à la question de recherche, l'école semble le lieu approprié (voire le plus approprié) pour développer de la résilience culturelle.

Point synthèse du chapitre n°5 :

Les résultats dégagés de cette recherche globale nous permettent de répondre aux quatre hypothèses posées au long de ce parcours expérimental, en réponse à la question de recherche, qui consistait à savoir si en DVP, les discours de chaque élève pris individuellement indiquent qu'un parcours activant le processus s'opère.

En posant les six résultats par ordre de progression logique, nous avons choisi de procéder par étapes permettant de valider le protocole complet, répondant aux besoins spécifiques des sept élèves de notre suivi en lycée professionnel.

Ainsi, les résultats n°1, rapportés aux portraits pédagogiques des élèves, tels les diagnostics demandés en heure d'accompagnement personnalisé, ont permis de mettre à jour les faiblesses des adolescents en qualité de manque fonctionnel sur lesquels l'institution peut apporter des réponses, afin de suivre une scolarité harmonieuse.

Les résultats n°2 de l'IFR 40 complètent cette analyse au travers de la mise en évidence des facteurs de risque compris dans les analyses en psychodynamique de construction d'un individu, de manière individuelle puis collective, afin de discuter des problématiques des adolescents, alors inscrites dans le conte, permettant de traiter les thématiques porteuses de sens pour les sujets dans un contexte de communauté de recherche philosophique.

Les résultats n°3, qui valident l'adéquation entre le choix du support écrit pour répondre à ces facteurs de risque, corrélés à son évaluation *a posteriori* par les sujets, autorisent à conforter les corpus recueillis en rapport aux évaluations précédentes des sujets de, et sur, l'expérimentation.

Les résultats n°4, en lien avec l'activité du maître dans la didactique et la préparation des séances étayées d'un livret préalable de questions et de supports de références, permettent de travailler sur le rôle et la posture du maître dans les séances, et son lien avec la conduite de groupe dans une *praxis* de résilience culturelle assistée.

Ces résultats préalables conduisent vers l'analyse des corpus et des discours des élèves, permettant la construction de la grille d'analyse de contenus en résultats 5 et 6, dégageant les marques des discours, traducteurs des pensées, qui permettent de discerner comment les adolescents rebondissent et créent les facteurs du processus de résilience culturelle de manière collective.

Puisque la résilience ne s'implémente pas de manière isolée, mais bien à plusieurs, la synthèse collective de ces résultats fait donc l'objet d'une discussion et d'une perspective de recherche approfondie.

CHAPITRE VI : DISCUSSIONS

1. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de notre recherche, au cœur de l'analyse des contenus d'un protocole global de résilience culturelle assistée *via* la DVP, orchestrée par la matrice philosophique de Tozzi, se situent au niveau de la critique opératoire de la grille d'analyse des contenus, et des insuffisances rapportées par l'analyse des interlocutions des adolescents. Dans le cadre de l'analyse de nos discours, nous les avons situées dans les contenus du processus de résilience culturelle pour définir quelles compétences discursives s'imbriquent avec les compétences psychosociales nécessaires pour la construction du citoyen, entendu comme pré-adulte professionnalisé, capable de s'insérer dans sa culture et son monde social de manière autonome et harmonieuse. Préalablement à la recherche sémantique, le protocole de détection de la psychodynamique de l'adolescent expose de lourdes problématiques au niveau de la maîtrise de compétences cognitives et de savoirs, qui laissent présager que les interlocutions dégagées seront pauvres qualitativement et quantitativement. Notre grille expose qu'il est possible de procéder à la détection de la construction de la résilience chez l'adolescent, y compris quand celui-ci ne dispose pas du nombre de mots nécessaires à l'expression et l'argumentation détaillée de ses idées. En revanche, si la compétence à discourir (Bouchard, 2015) semble présente, il apparaît que notre recherche nécessite d'être complétée par la recherche de la compréhension de la compétence à interagir, comme facteur d'implémentation du processus de résilience. Cette compétence interactionnelle doit être étudiée dans son rapport avec les compétences cognitives et scolaires d'un adolescent dans une perspective psychodynamique de construction d'un sujet émancipé et autonome.

L'analyse préalable de l'IFR 40, nécessaire à l'éclairage des facteurs de risque et des facteurs de protection de chaque élève en amont du protocole de DVP, permet de cerner quelles compétences vont être facilitées ou empêchées lors des séances de discussion, et d'optimiser le développement de ces compétences, au travers du diagnostic émis par l'analyse pédagogique, pour lever les freins au développement harmonieux. Une analyse strictement discursive de leurs échanges ne peut s'analyser et se comprendre qu'au travers d'une étude individuelle conduite à l'aide du test avant/après, complétée d'une vignette individualisée, pour se saisir de l'impact du développement des compétences au sein des DVP. Nous citons l'exemple de Jean, dont l'analyse de l'entrée en résilience

semblait pertinente et la démarche de DVP engagée et non conflictuelle, qui se saisit, malgré lui, du dispositif pour laisser émerger son réel problème non dit dans la catégorie du sens, au-delà de ses freins initiaux de ne pas savoir où se situait ce problème et dans l'incapacité d'analyser ses crises et les troubles de son comportement. Si le diagnostic posé lui éclairait ce dysfonctionnement, seules la métaphore et la discussion collective des élèves ont rendu le reflet lisible, et stoppé ces manifestations à l'école. En ce sens, le jeu sur les angoisses est manifeste au travers de l'image renvoyée par l'autre, comprise comme une prise en charge de la culture par la culture. Les limites de la DVP dans un processus de résilience culturelle assistée se situent dans son jeu avec les problématiques psychologiques invalidantes, que la philosophie met à bonne distance et auxquels elle répond, au travers des marquages du discours universel. La pratique de la culture protège, prend soin, remédie, en se décalant suffisamment de la psychologie inadaptée en lycée. La seconde limite de notre étude se situe dans la frontière entre le psychologique et le philosophique à l'école, auprès d'adolescents en construction. Si la frontière semble mince au sein de la pratique, nous posons les balises d'une étude en situation qui joue avec les différentes modalités de développement de l'adolescence inadaptée en champ scolaire, sans porter atteinte à l'activité structurelle interne du sujet. Cependant, en jouant sur la déconstruction des pensées et en ouvrant les vannes de la parole aux nouvelles modalités adaptatives humaines au travers des choix des héros du conte, il se joue des opérations mentales de médiation qui autorise à l'adaptation sanogène et équilibrée d'advenir. C'est pourquoi notre recherche peut être complétée par des apports de différentes disciplines afin de comprendre comment le processus régulateur se met en place dans les séances, et comment celui-ci s'implémente au travers de l'activité psychique des adolescents.

De même que la simple analyse des contenus ne peut se passer de l'étude de vignette de chaque participant pour déceler les formes de construction du processus de résilience, il semble que l'apport de désir dans les séances soit une forme de moteur ou de gageure de réussite du protocole dans sa formalisation vers l'accès aux catégories de la résilience. Le matériel pédagogique et le style d'animation et la visée du protocole permettent la mise en œuvre optimale et garante de la *praxis* des discussions, dans une perspective directe de prise en charge éducative globale de l'élève. Les discussions portent l'expression de la portée du désir investi dans les séances par les élèves. Le registre du désir non étudié dans cette recherche, réinscrit dans le processus de résilience, est porté par la pratique de la

philosophie de groupe. La seconde limite de notre étude concerne les conditions d'élaboration du processus de narcissation du sujet, et de son passage du passif vers l'actif, mu du désir de communiquer, de savoir, de comprendre. Le désir se constitue comme moteur des relances possibles au cours des séances et acte de mobilisation de la parole d'autrui au cœur du protocole de discussion avec des adolescents dysfonctionnels non communicants. La limite de l'étude se situe dans le rôle interactionnel au cœur de la création du lien de résilience qui passe par une forme discursive particulière avec les élèves, qui se manifeste par le questionnement de l'autre et l'acte de reformulation. Cette compétence était non-acquise en amont des séances de DVP et s'est développée au travers de la production d'actes de discours qui ont permis de comprendre comment se met en œuvre et s'engage un acte de communication qui s'inscrit dans l'échange intersubjectif, seul garant de la création du sens chez le sujet. Ces interactions, en pédagogie, selon une analyse sémantique de contenus, portent des analyses issues de divers champs disciplinaires (sciences cognitives, neurosciences, psychologie) qu'il serait possible d'interroger en complément de notre recherche afin de comprendre les mécanismes de la construction du sens au travers des DVP.

2. LES APPORTS DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans un cadre novateur et contextualisé en champ scolaire, auprès d'adolescents dysfonctionnels, ceux « *dont on parle le moins* » (Jellab, 2008). Nous avons ainsi posé une première balise de terrain afin de définir comment la pratique de la DVP en pédagogie dans une *praxis* de remédiation et de prise en charge de l'adolescent inadapté peut conduire vers une construction de l'adaptation humaine et sociale, selon une conduite de résilience culturelle, repérable dans les manifestations pragmatiques des discours. Il nous semble avoir ouvert la voie à des études qui pourraient être approfondies par l'impact des DVP en amont du secondaire dans une *praxis* de résilience et l'aspect curatif de celle-ci après la scolarité. Ceci, afin de s'inscrire dans les recherches sur la résilience culturellement assistée, qui permet d'évaluer, sur un long terme, comment et quels facteurs de protection adéquats en proportion de la quantité et de la nature des facteurs de risque fonctionnels et structurels présents chez l'adolescent permettent la construction de la résilience sur le cours d'une vie. En cela, l'utilisation de support écrit « *ad hoc* » et des heures institutionnalisées prévues à cet effet permettent de mettre en œuvre des espaces de médiation dialogique et pédagogique avec les élèves, y compris dans au lycée professionnel, dans la continuité des travaux de Gillig (1995) et Boimare (2004) qui se situaient au collège. « *C'est ça la force des contes, l'espoir difficile de la résilience* » (Cyrulnik, 2007, p.238).

En pédagogie, la communication est au cœur du jeu des interactions sociales et socialisantes. Mais quand celles-ci font défaut ou ne sont pas acquises dans la structure familiale, s'appuyer sur la résilience permet de définir une pratique qui rejoint le fait que l'on puisse résilier à n'importe quel âge de la vie, au travers des contenus du sens, de la loi, sous la création de nouveaux liens. La résilience est individuelle et personnalisée, mais construite dans le commun, dans une culture qui intègre et partage des valeurs communes. L'école et le lycée semblent les lieux le plus appropriés pour développer et mobiliser ces compétences dès le plus jeune âge, afin d'implémenter des réflexes spontanés ultérieurement réitérés. La pratique du dialogue ne peut se faire qu'au travers de groupes construits et étayés, puisque la résilience ne se conduit pas seule, mais bien au travers de l'autre, et « *tant qu'on peut modifier l'image que l'on se fait de soi, tant qu'un engagement dans la réalité psychique et sociale nous permet d'y travailler, la résilience est possible puisqu'il s'agit, très simplement, de la reprise d'un développement après une*

agonie psychique » (Cyrulnik, 2007, p.44). En ce sens, il est possible de mettre en œuvre une rupture culturelle à l'école, autour de la communication et du discours, puisque, comme le rappelle Benveniste, « *c'est dans et par le langage que l'homme se constitue en sujet* » (Van Hooland, 2005, p.79). L'acte de langage (illocution), est une parole qui permet la reconnaissance d'une place à l'autre, autour de liens affectifs, créant le sens quand l'orientation philosophique lui est donnée. En cela, le dialogue éducatif entre pairs, anthropologiquement situé dans la culture, est vecteur de forces résilientes.

En nous appuyant sur les méthodes et les bases théoriques de la discussion à visée philosophique à l'école, sur les travaux du rôle des contes et des mythes à l'école, il est possible de construire, sur une séance banalisée, une heure de médiation dialogique et discursive de groupe, qui permette de produire des interlocutions et des cognitions entre les élèves, inscrits dans un processus de développement identitaire et social. Nous rappelons que notre recherche possède pour objectif principal de tester un matériel et un dispositif d'aide et de développement en lycée professionnel, au travers de la médiation culturelle, mais également d'étudier les compétences pragmatiques en contexte dans un cadre de discussion philosophique autour du concept de la résilience. Dans le cadre des recherches sur les méthodes assistées de résilience à l'école, et des DVP avec adolescents dysfonctionnels, nous fournissons les premières balises empiriques pour étudier dans les discours de groupe comment se construit la résilience au travers des interactions. Ceci n'est pas sans mettre en évidence, au-delà de la réflexion sur l'élaboration du protocole de DVP et du matériel associé, l'importance des interventions de l'enseignant et la manière dont les interactions se construisent et s'organisent dans les échanges de groupe. Les interventions se traduisent par des actes de questionnement auquel les élèves répondent par des actes discursifs, qui font l'objet d'enchaînements contrastifs ou d'expansions discursives. Il faut rappeler que la modalité interrogative de l'enseignant comme moteur interactionnel contribue à amorcer de nouveaux échanges ou à relancer des échanges en déclin. Les élèves ne mobilisent pas leurs compétences pragmatiques de manière autonome, mais sous l'impulsion des interventions interrogatives. Il s'avère que le protocole de DVP de type lipmanien en champ scolaire et éducatif sensible répond aux attentes fixées par le cadre ministériel actuel de référence, qui définit la récente loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 19 mars 2013, qui stipule que l'école doit réaffirmer les valeurs de la République pour former le citoyen de demain en contribuant « *à former des esprits libres et responsables,*

aptes à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi et empreint de tolérance ». L'orientation à l'école et au lycée s'inscrit actuellement dans la double perspective de la transmission des savoirs associés à la portée de l'acte éducatif, compris comme la façon identitaire, éthique et morale de l'individu en phase d'intégrer la citoyenneté. Ce protocole s'adresse à tous les élèves d'une société, y compris ceux de la voie prioritaire et professionnelle, là où les besoins sont les plus prégnants. Notre recherche complète le cadrage pédagogique du protocole par une visée institutionnelle et ouvre le champ des méthodes de formation aux valeurs de la République. Si la visée préventive n'a pas été assurée par le milieu (la culture), il s'agit bien, à l'école, d'en assurer la portée éducative, curative, afin de mettre en œuvre l'ultime phase de formation préalable à la sortie du système. La résilience culturelle est un appui conceptuel de qualité qui permet de s'appuyer sur la remédiation des problématiques initiales de l'élève, pour l'inscrire dans un champ de développement holiste, c'est-à-dire mettant en œuvre toutes ses capacités à se développer selon une pensée ontologique exempte de vulnérabilité et laissant peu de place à l'influence négative.

3. LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Cyrulnik nous instruit qu' « *on peut donner la parole aux individus ou bien les en priver, et cela produit des formes de mémoire très différentes. Si l'on me donne la parole, je peux partager, je peux me corriger et nous élaborons ensemble les choses, c'est une co-production ; ma mémoire change, et je ne suis alors plus un monstre. Même quand je parle et que vous vous taisez, vous êtes le co-auteur de mon récit, puisque c'est vous qui me donnez la parole* » (Cyrulnik, 2012, p. 53). La parole échangée modifie les perceptions, crée du lien, autorise le partage des affects et des non-dits et libère le sujet de ses prisons de non-pensées. Parler philosophiquement du concept de résilience, au travers de la construction des pensées dialogiques autour de la connaissance du processus et de ses mécanismes, permet de relever dans l'évolution des discours individuels et collectifs des marqueurs de construction de la résilience à l'école, en lycée professionnel, auprès d'adolescents à besoins particuliers, selon un processus de résilience culturelle. Cependant, notre recherche, bien qu'étayée, ne semble qu'introductive à de nombreuses recherches qui pourraient advenir en linguistique et en psycholinguistique, afin de déterminer comment ces échanges de cognitions permettent l'avènement du raisonnement qui construit le sens, de l'affectivité qui permet le lien et de la cohésion groupale et de la loi, qui permettent aux futurs citoyens de vivre ensemble, toujours dans une perspective de penser permanente, capable de questionner et d'argumenter les changements auxquels n'importe quel citoyen humain se voit exposé dans une société en permanente mutation. Ces recherches peuvent s'inscrire dans le cadre d'une éthique qui compléterait une déontologie institutionnelle enseignante permettant de définir les *praxis* et les postures pédagogiques de la prise en charge d'adolescents en milieu scolaire, dans une perspective de formation aux compétences multimodales.

De même, il convient de poursuivre ces recherches en milieu scolaire similaire, afin de comparer si toutes les constructions de dialogues, d'accès aux connecteurs logiques de formulation, d'argumentation, d'espace de questionnement de soi et de l'autre et de sortie de l'état d'hébétement caractérisé par la honte, se repèrent de la même manière en fonction des territoires géographiques des établissements, donc selon les caractéristiques psychodynamiques de la population. Ainsi, la résilience culturelle, c'est-à-dire les protocoles de mise en marche des processus du penser auprès d'adolescents qui ne

pensent pas, se doit d'être testée auprès de diverses populations géolocalisées sur le territoire, afin d'en mesurer les effets et les limites.

Concernant l'outil d'analyse des contenus construit, il convient d'en préciser le caractère actuellement expérimental et novateur d'utilisation. Bien que l'analyse de contenus semble une technique longue ou fastidieuse pour un professionnel ou pour des études complémentaires, il est possible d'en simplifier l'utilisation au travers d'une détection des contenus qui tiennent moins compte des connecteurs logiques d'articulation de la langue. Il conviendrait d'en revoir également l'évaluation ou le calcul en fonction d'un nombre d'extractions d'interlocutions précis par adolescent, selon une procédure d'échantillonnage aléatoire ou ciblé. Ces recherches sur l'amélioration de l'outil sont à travailler conjointement avec des chercheurs en psycholinguistique. De même, cette grille et le matériel doivent être testés dans d'autres lycées professionnels, à public et spécialité équivalente, afin de mettre nos résultats en parallèle et de considérer les convergences et les divergences.

Il serait utile de mesurer comment l'évaluation de la construction du discours résilient permet de construire *in fine*, sur du long terme, un parcours de vie résilient, c'est-à-dire porteur de facteurs de protection permettant au sujet de poursuivre un développement harmonieux inclus dans une société donnée, afin de tester l'adéquation entre le protocole culturel et les adéquations avec les groupes humains. Cette évaluation rejoindrait les stratégies mises en œuvre institutionnellement pour aider les élèves scolairement et socialement les plus fragiles à produire des parcours scolaires harmonieux, au travers du déploiement de capacités d'adaptation et de création.

Enfin, la pratique de la DVP, régulant les pensées et les affects et développant des émotions positives au travers des modalités de régulation de la pensée, s'affichent comme un outil d'autorégulation et de contrôle des passages à l'acte, des crises des adolescents. Cet outil permet le contrôle des événements stressants pour en moduler l'intensité des réponses de type psychologique et physiologique. Cette analyse mériterait, après croisement des résultats, de créer et de compléter les outils de mesure de la résilience pour poser de nouvelles hypothèses sur l'action préventive de la DVP, que nous validons au cours de cette recherche, mais également sur l'action curative des prises en charge groupale, selon une méthode de reconnexion des outils de pensée.

4. LES PISTES DE RECHERCHE

Lighezzolo et de Tychez rappellent que « *le domaine scolaire est considéré comme un des trois domaines importants pour le développement de la résilience en lien avec l'environnement (après la famille et la communauté)* » (Lighezzolo & De Tychez, 2004, p.94). Les domaines scolaires et éducatifs sont des lieux de mise en travail possible de la résilience avec des enfants et des adolescents. La médiation des relations liées à la scolarité fait partie des éléments principaux des programmes d'intervention actuellement initiés dans l'objectif d'accompagner et de stimuler la résilience individuelle. Les expériences éducatives et la réussite scolaire doivent être encouragées avec autant de possibilités pour le jeune de développer des résistances face aux situations d'adversité, aux difficultés de la vie, et peuvent pallier les défaillances familiales (Lighezzolo & De Tychez, 2004, p. 113). Des méthodes psychodynamiques autour de médiations cliniques (avec support conte et médiateurs) sont construites à cet effet. Ces effets sont cognitivement transposables dans le scolaire, puisque « *la qualité de la médiation, qui aura permis à l'enfant, avant cette rencontre avec l'environnement, de prendre des habitudes mentales cognitives qui vont lui permettre de tirer parti de chaque situation de la vie comme d'une situation d'apprentissage, même en l'absence de médiateur* » (Feuerstein & Spire, 2013, p.52). Le rôle du support social et institutionnel est questionné au sein de notre recherche sur la résilience assistée à l'école. L'importance des qualités sociales (Luthar, 2006) s'affiche ainsi comme le support incontesté de la résilience. Tout comme les relations sociales positives et soutenantes sont le dénominateur de la résilience, les relations sociales négatives empêchent la résilience (Smith et al. 2008). Le rôle social est un support de soutenance des événements stressants au travers des modalités dialogiques et discursives mises en œuvre pour ouvrir les vannes de la parole et de la compréhension, tout en aidant à atténuer ou modérer ou annihiler la réaction au stress du sujet ou à l'emprise de ses émotions. Appliqué en DVP, le schéma de compréhension du rôle du groupe dans le processus de construction de la résilience à l'issue des travaux de notre recherche se propose ainsi :



Figure n°27 : protocole de résilience culturelle assistée au travers de la DVP

Ce schéma illustre le protocole de résilience assisté à l'école au travers de la mise en œuvre d'une matrice pédagogique didactiquement construite dans la discipline de la philosophie. La matrice interactive de la résilience s'intègre dans la structure et le projet de l'établissement, qui proposent des attentes élevées et mettent à disposition des activités de haute qualité envers les élèves les plus fragiles du système. Il s'agit d'apporter une réponse globale à la prise en charge de certains adolescents qui se trouvent engagés dans une école plus exigeante, au capital global résilient. Ces attentes permettent de pallier les déficits de certaines familles et de certains milieux. Il importe que l'école puisse combler ces déficits, en offrant des ressources assez grandes selon un processus psychodynamique qui permette de contrebalancer les facteurs de risque en apportant des facteurs de protection. Des chercheurs sur la résilience démontrent que les ressources éducatives ont une importance particulière, selon une mise en adéquation avec les besoins précis des élèves, leur stade d'acquisition de la connaissance et leur capacité à symboliser donc implémenter le savoir présenté. Les ressources, le matériel pédagogique sont nécessaires pour exercer la médiation isolée chez l'élève et permettre l'entrée en pédagogie. Mais le rôle et la pratique de l'enseignant sont les conditions premières au processus complet de résilience culturelle, puisque l'enseignant est garant de la culture. L'école, à ce moment, peut recouvrer une fonction de suppléance au niveau des compétences sociales, des relations affectives, des compétences psychosociales prises dans leur ensemble. En ce sens, la résilience culturelle assistée à l'école peut être matérialisée dans ce schéma, qui expose, selon une analyse écosystémique, la place de l'adolescent dans un environnement culturel produisant et faisant produire des interactions résilientes, au travers du matériel et du protocole rééducatif global :

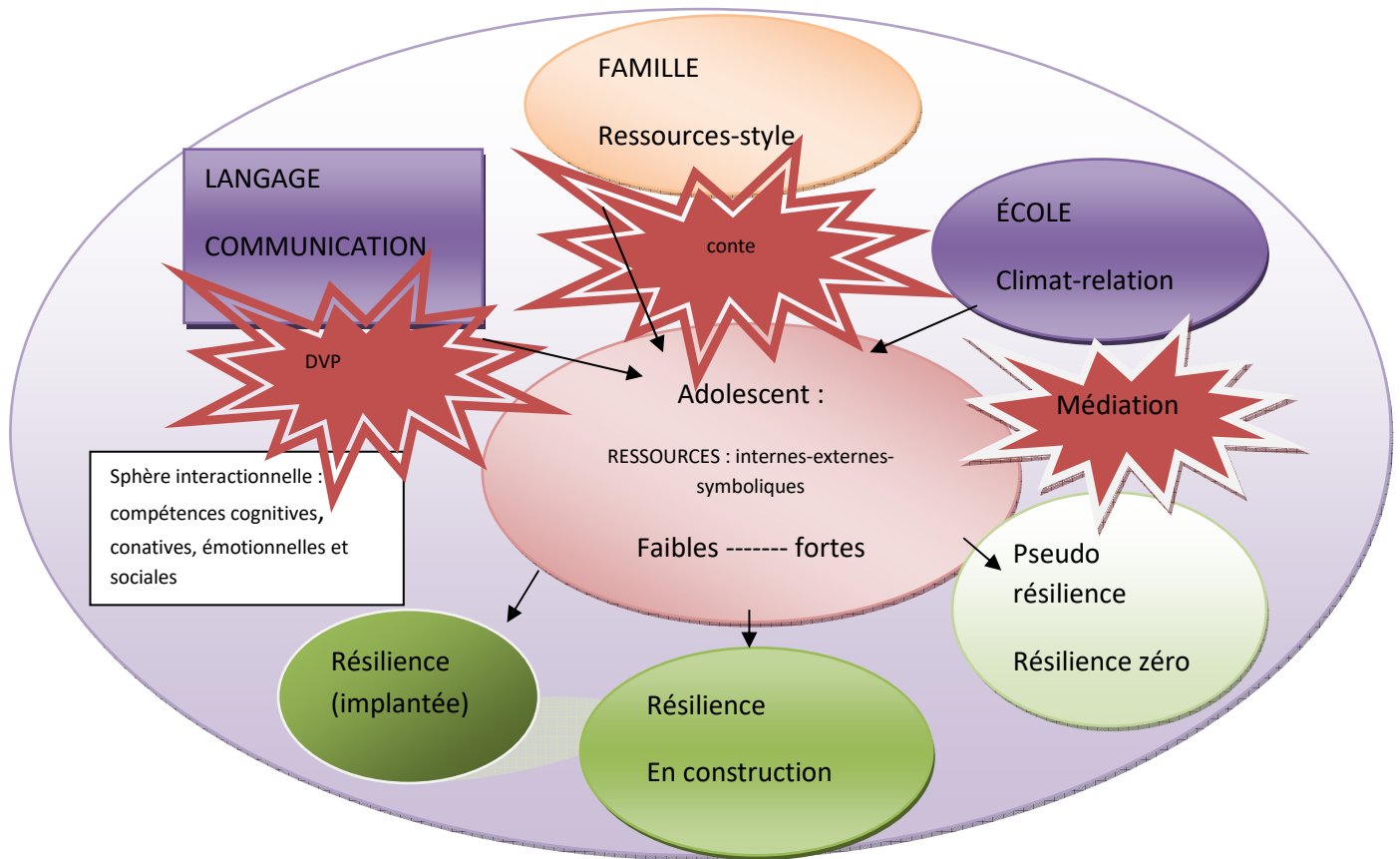


Figure n°28 : matrice de construction de la résilience culturelle dans le transfert de la compétence.

Si les facteurs de protection apportés par le langage et la communication permettent de créer le sens et le lien, au travers de l'apport de la loi réelle et symbolique, nous nous questionnons sur l'impact de la DVP dans la coéducation, à savoir comme pratique inscrite dans la matrice qui permet, au travers du transfert des compétences discursives, d'inscrire les compétences comme transférables dans les milieux proximaux et élargis des élèves. Dans cette optique, il importe de considérer la formation de l'enseignant et du formateur, au niveau de « *l'identité du formateur, de l'enseignant, de l'éducateur qui n'est plus, justement, un transmetteur de savoir. Il devient le développeur du système cognitif et conatif de l'enfant, changeant sa relation à l'enfant dans le regard positif qu'il lui adresse d'entrée de jeu* » (Feuerstein & Spire, 2013, p.50).

Cependant, comme nous le rappelle Boris Cyrulnik, tout ne se dit pas n'importe comment, n'importe où. C'est pourquoi, dans le cadre des recherches de Michel Tozzi sur le rôle et la place du maître dans l'animation des séances de discussion, complétés des apports des travaux de Specogna dans l'influence des discours de l'enseignant dans les apprentissages, il convient d'élargir le champ de recherche et d'analyse de la pragmatique

des discours au niveau de la performativité de ceux-ci, en qualité de pratiques éducatives comme méthodologie du changement. La notion d'interaction est centrale dans une démarche systémique : elle suppose la coprésence d'individus qui interagissent, et non l'idée scolaire d'une communication selon un vecteur linéaire. C'est une boucle conversationnelle où les rétroactions d'un interlocuteur influencent à leur tour un locuteur et où chaque protagoniste joue le rôle de stimulus ou de réponse. L'interaction suppose la communication qui peut être verbale ou non verbale puisqu'en situation de relation, tout comportement (vocal, gestuel ou postural) prend une valeur communicative. Le postulat principal de cette réflexion se pose autour de l'impossibilité de ne pas communiquer puisqu'il est impossible de ne pas avoir de comportement et que tout comportement est communication. La relation de communication entre les individus, prise dans son contexte, comme l'objet de la pragmatique, postule que tout comportement en situation d'interaction a valeur de message et qu'il y a une logique propre à ce type de communication qui permet la compréhension des messages non-dits qui bloquent les jeux interactionnels pour arriver à les dépasser au travers de la DVP. En dépassant les problématiques structurelles pour résoudre celles dites fonctionnelles, donc en passant du structuralisme au fonctionnalisme, nous nous interrogeons sur les modalités de structuration du discours du maître dans une perspective professionnelle, qui serait à même de porter l'éthique de la responsabilité éducative qui conduit au changement du sujet adolescent. Cette perspective de recherche s'inscrit dans le cadre des nouvelles missions de l'enseignant selon la compétence n°10 : maîtriser la langue française dans son enseignement, non pas comprise comme une maîtrise linguistique, mais comme une maîtrise pragmatique, à savoir l'éthique de la responsabilité des contenus des discours au niveau des signes, du signifié et des signifiants de la communication. Pour cela, nous nous référerons aux travaux de Sébastien Ponnou sur l'apport des travaux de Lacan dans l'éducation. Pour l'auteur, la conception du discours est comprise comme support d'un effet sujet et socle du lien social. Le discours implique la participation du sujet au langage. Par la parole et à l'appui du savoir, le sujet se fait un nom dans le lien social puisque « *la relation éducative, vecteur de transmission, espace d'émergence et de composition, vise d'abord la possibilité d'articulation d'un discours de l'autre comme support d'une fonction sujet. (...) encore faut-il que chaque sujet parvienne à y articuler sa marque, son style, son désir et sa créativité* » (Ponnou, 2015, P.43). C'est ainsi que pour Lacan, l'éducation est nécessaire comme socle du lien social. Elle est assurée par le discours du maître qui « *relève du symbole, c'est un acte de parole, qui s'institue sur le*

mode de l'offre qui crée la demande » (op.cit, 46). En ce sens, il y a création d'une aliénation symbolique à l'égard de l'autre qui implique l'autonomie du sujet du point de vue du savoir et du lien social. Au travers de l'exemple de l'éducateur Aichhorn, qui, dans une méthode rééducative, prend appui sur l'acte inadapté du sujet pour le déplacer vers le moteur de son propre changement, au travers de la structure de son discours, Ponnou explique que « *la structure performative du discours du maître a d'abord pour fonction de faire crédit au sujet de la singularité de son être et de son identité* » (Derrida, 2005, in Ponnou, 2015, p.62). Dans ces conceptions, il y a favorisation de l'émergence du sujet-responsable, porté par le désir comme moteur de ses apprentissages et de leur construction, dont la parole est valorisée. Les recherches futures se situent dans cet espace d'analyse du discours du maître dans les DVP en *praxis* de résilience culturelle assistée et des modes de déplacements des discours permettant de passer du statut de sujet à celui d'agent, de constructeur de son nouveau départ, dans une logique de transformation de l'ancien pour en faire un nouveau, qui puisse, au travers de la formation citoyenne, porter la construction de son parcours résilient.

5. POINT D'ORGUE : LE DEVENIR DES SEPT LYCÉENS

Préalablement à la conclusion générale, nous souhaitons terminer sur un point d'orgue qui permet de situer, au travers de l'étude suivie de la cohorte que nous avons conduite, pour informer le lecteur à propos de : « Que sont-ils devenus ? » La résilience culturelle, selon Lecomte, au travers des trois facteurs de la loi, du lien et du sens, se rapproche du processus éducatif et social global, issu des pratiques familiales, sociales, institutionnelles. En ce sens, elle doit permettre aux élèves qui ont bénéficié de cette remédiation de s'inscrire dans une vie sociale, professionnelle, personnelle ou étudiante en constant développement. Puisque cette recherche comporte une étude sur un moyen terme de suivi d'une cohorte, il nous paraît important de fournir quelques indications sur les élèves, au moment où nous les avons revus, en janvier 2014.

Concernant la certification de fin d'année scolaire, du diplôme du CAP, tous ont obtenu leur diplôme. Quatre sont partis dans la vie active, un a continué en année de brevet complémentaire par alternance, une s'est réinscrite en année complémentaire de CAP, métier de la maçonnerie et un a décidé de poursuivre en baccalauréat professionnel.

Dylan a poursuivi en baccalauréat professionnel, métier de l'énergétique et de la plomberie. Il s'est découvert une passion pour le chant, l'écriture de textes, et produit des vidéos qu'il met en ligne sur des sites d'hébergement. Il nous explique que la philosophie lui a donné envie de produire des « slams », qui sont des genres musicaux exprimant des problématiques personnelles et des réflexions sur la vie.

Louis a poursuivi en brevet professionnel par alternance, toujours dans les métiers de la peinture, et s'est émancipé de sa famille d'accueil. Il vit en couple avec sa petite amie et déclare entretenir de bons rapports avec sa mère nourricière et sa mère biologique. Il semble serein et confiant dans son avenir, apaisé.

Léa a poursuivi un nouveau CAP, option maçonnerie, en durée de formation sur une année scolaire, qu'elle a obtenu en juin 2013. Lorsque nous la retrouvons en janvier 2014, elle travaille en contrat à temps partiel dans la grande distribution, où elle occupe un poste de manutentionnaire dans les réserves, dans sa ville natale. Elle vit en couple, en appartement et est très satisfaite de sa vie. Elle nous confie éprouver une grande

satisfaction à travailler au contact indirect avec la clientèle, qu'elle renseigne cependant par moment, en apprenant « encore mieux à parler ».

Bastien travaille dans une usine, située dans la ville de Léa. Il bénéficie d'un contrat à temps plein en intérim et signe prochainement un contrat à durée déterminée, dont il est très fier. Il vit en appartement avec Léa, avec laquelle il a formé un couple depuis un an. Il a obtenu son permis, s'est acheté un véhicule et économise afin de se marier prochainement. Tous deux semblent épanouis.

Jean travaille dans l'usine de son père et vit à côté de chez lui. Il a une petite amie et est très satisfait de sa vie. Il a passé son permis, possède son propre véhicule et est autonome.

Alan a poursuivi dans une formation de services en restauration, auprès d'un organisme d'insertion qui gère des travailleurs saisonniers. Il vit de manière indépendante la semaine et revient passer un week-end par mois chez ses parents. Il gagne sa vie et possède des projets pour son avenir, et tente de passer son permis.

Marc vit toujours chez sa mère et travaille dans une entreprise multiservice, qui l'emploie occasionnellement. Il aide aux réparations de la maison, a obtenu son permis et possède un véhicule qui le rend autonome. Il cherche un emploi stable et ne souhaite pas quitter le domicile familial. Il est très satisfait de sa vie. Si tous les membres du groupe ont manifesté leur joie de me montrer ce qu'ils étaient devenus (dont Bastien et Léa qui avaient refusé de me prévenir de leur situation lors du contact téléphonique afin de me réserver une surprise), Marc fut celui qui manifesta la plus forte émotion lors de cette rencontre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis un certain nombre d'années, plusieurs recherches s'intéressent à l'impact de la discussion à visée philosophique avec des enfants et des adolescents, en appui sur les méthodes et préconisations du père fondateur, Matthew Lipman et de sa méthode de développement de différentes modalités de penser chez le sujet. Depuis les travaux en didactique en passant par l'analyse des contenus et des différents types de pensées dégagés dans les discours polygérés en situation, la DVP est sans contexte un exercice efficace de mise en pensée des adolescents en groupe et une technique efficiente pour entrer en communication autour de compétences pragmatiques à l'oral. Notre recherche exploratoire semble une introduction novatrice dans l'analyse des contenus des discours, puisqu'elle met en activité de discussion selon une logique interlocutoire des adolescents qui, depuis le début de leur scolarité, ne communiquent pas avec l'adulte, ni l'adulte référent, ni celui de l'institution, ni celui du soin. Bien qu'éloignés des protocoles sociaux de mise en activité de réécriture collective du sens de leur histoire passée et présente, il est possible de mettre en marche ces mécanismes de penser au travers des discours en institution au stade de l'adolescence, afin de souffler sur les braises d'une résilience inscrite dans un protocole de socialisation collective, autrement nommée résilience culturelle. Inscrite dans un protocole à visée médiatrice, la discussion à visée philosophique est un outil de travail du Soi, du Moi, de travail sur la narcissation du sujet, qui devient progressivement acteur de sa vie en construisant du sens. Si les méthodes se différencient, depuis la maïeutique libre à celle étayée par un objet de médiation, seul le cadre appuyé et didactisé permet d'offrir à l'élève la construction du processus de résilience culturelle, au travers de l'influence éducative du dépassement des expériences de vie délétères. Les discours construits par les membres du groupe sous l'influence de l'enseignant au travers des dimensions discursives et interactionnelles ciblées dans des contextes d'oraux en polygestion permettent l'émergence de différentes compétences, depuis la compétence discursive jusqu'aux compétences psychosociales transversales. Ces capacités de construction de compétences inscrites dans un protocole de résilience assistée se repèrent au travers des contenus des discours, inscrits dans les catégories de la loi, du sens, et du lien, en libérant les affects parasites qui emprisonnent dans la honte. Au

travers de l'analyse des discours, des modalités de construction des enchaînements dialogiques, il est possible de comprendre les relations entre la DVP et les compétences pragmatiques à l'oral, selon un raisonnement qui produit des rebonds de la pensée, et permet l'implémentation d'un processus collectif de résilience. Si ces compétences sont complexes et variées, elles se manifestent au travers des discours par certains actes discursifs, matérialisés par des contenus repérés au travers de marqueurs indiquant qu'une pensée en acte est à l'œuvre. C'est alors que l'adolescent, initialement réfractaire aux relations humaines prises dans des situations éducatives et pédagogiques, manifeste des actes de prise de position, mais également des actes d'étayage du discours de l'autre, de contextualisation de pensée, d'accords, de désaccords, garants qu'une animation est à l'œuvre autour d'activités de raisonnement. L'analyse interlocutoire effectuée en amont, qui nous a permis de mettre en évidence qu'une activité discursive fut bien mise en œuvre avec l'ensemble des élèves de la classe, tend à indiquer que l'enseignant joue un rôle dans la manifestation et l'évolution des compétences pragmatiques, comme l'exposent les enchaînements discursifs alimentés par les questionnements, depuis ceux de l'enseignant vers l'élève, que ceux de l'élève vers l'enseignant. Nous nous sommes contentés d'exposer le style d'animation de l'enseignant dans une activité de discussions et d'échanges d'interactions résilientes. Notre regard est resté concentré sur les interventions et les interactions des élèves, mais cette étude mérite d'être complétée par une analyse des contenus de l'enseignant, qui permettrait de mettre en lumière les évolutions et les involutions de son propre discours, en adéquation avec les paroles émergentes des élèves, qui sont reprises afin de ne pas être passées sous silence. La résilience comme processus coconstruit ne se détaille pas dans la littérature scientifique au travers de l'analyse des contenus du discours des tuteurs de résilience. Seules les postures sont étudiées, alors que les interventions de l'enseignant sont un moteur discursif et interactionnel qui influe sur l'ouverture ou la fermeture de certains champs de discussions, généralement fermés en institution scolaire. C'est pourquoi il nous semble pertinent de considérer l'importance, en pédagogie, de la prise en compte des actes discursifs comme méthode d'appui d'une posture professionnelle de conduite du groupe, selon une analyse interlocutoire qui cible le discours enseignant comme acte de production cognitive. C'est ainsi la totalité de l'espace pédagogique qui peut être évalué, au travers de ce qui est nommé le climat de classe, s'inscrivant au sens plus large dans le climat d'établissement. Les interactions efficaces sur le développement de l'adolescent créent un climat positif permettant de construire une nouvelle voie de développement

pour le sujet en cours d'instruction et d'éducation. Ces interactions ainsi nommées résilientes soulignent l'importance de fournir aux enseignants des indicateurs adaptés s'ils souhaitent mettre en œuvre au sein des heures institutionnalisées de soutien, de vie de classe, ou d'accompagnement personnalisé, inscrites dans les missions des enseignants et dans les nouvelles compétences attendues de ceux-ci, des discussions philosophiques répondant aux problématiques des élèves. Ces indicateurs intégrés en situation d'interlocution placent les lycéens dans une posture active de recherche, de développement, de jeu avec les pensées, et soutiennent efficacement la relation pédagogique entre les acteurs de l'établissement. Dans cette optique, il serait pertinent de réinvestir les indicateurs de cette recherche dans un nouvel espace pédagogique d'enseignement, auprès de lycéens inadaptés, de préférence de lycée professionnel (en tenant compte de la particularité de la formation de élèves et en y adaptant les évaluations en amont de la présence ou non de la préalable implémentation du processus de résilience), afin de conduire une étude contradictoire et différentielle sur les variables qui permettent la mise en discussion des résultats, l'école s'affichant comme lieu propice à la construction des facteurs de la résilience culturelle assistée.

RÉFÉRENCES

- Adrien, J-L. (2008). *Batterie d'évaluation cognitive et socio-émotionnelle. BECS. Pratiques psychologiques et recherches cliniques auprès d'enfants atteints de TED*. Bruxelles, De Boeck.
- Aichhorn, A. (1965). *Wayward youth*, paru en français sous le titre *Jeunesse à l'abandon*. Paris : Privat (Rééd.1973).
- Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience*. Paris : Armand Colin (3e édition).
- Anaut, M. (2008). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris : A. Colin. 2^e édition. (Rééd. 2003).
- Anaut, M. (2006a). *La résilience au risque de la psychanalyse ou la psychanalyse au risque de la résilience ?*, dans B. Cyrulnik et coll. (s.d). *Psychanalyse et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Anaut, M. (2006b). *L'école peut-elle être facteur de résilience ?* *Empan*, n° 63(3), 30-39. doi:10.3917/empa.063.0030.
- Anthony, E.J. , Chiland, C. & Koupernik, C. (1982). *L'enfant vulnérable*. Paris : PUF.
- Anzieu, D. (2011). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1994). *Le penser. Du moi-peau au moi-pensant*. Paris, Dunod (éd. 2013).
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales*. Paris : Rivages.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Colletta, J.-M. (2015). *Les ateliers de philosophie : Une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E., Henrion, J., & Saint-Dizier, V. (2015). Les données associées au corpus Philosophèmes. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.). *Au cœur de l'atelier de philosophie*, p.70-98. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

- Auriac-Slusarczyk, E., & Fiema, G. (2013). Raisonner et discuter : Définitions et principe d'étude pragmatique du corpus. *Cahiers du LRL*, 5, p.41–74.
- Auriac-Slusarczyk E., Claquin F., Halté A., Specogna A. & Vinatier I. (2011). Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire. - In Specogna, A. & Munoz, G. (coord.). *Langage et activité enseignantes : interactions et constructions de savoirs — Recherche en Éducation*, HS n°3, p.80-93.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Maufrais, M. (2010b). *Chouette ! Ils philosophent : Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2006). La pratique de dialogue philosophique comme espace de construction, transformation, confrontation des valeurs et des croyances. Expérimentation en France (Clermont-Ferrand) et au Québec (Montréal) sur le domaine de la représentation sociale des émotions. In A.-R. Baba-Moussa A. R. (Coord.) *Éducation, religion, laïcité. Des concepts aux pratiques : enjeux d'hier et d'aujourd'hui*. Louvain La Neuve : Éditions de l'AFEC
- Auriac-Slusarczyk, E. (2010a). *Les interactions à l'école où en sommes-nous ?* N° 27/28. In *Psychologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003). *Je parle, tu parles, nous apprenons, Coopération et argumentation au service des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Auriac-Peyronnet, E., Daniel, M.-F., (2001). *La mise en place de dialogues philosophiques au CM2 : analyse interlocutoire d'un dialogue scolaire*. Psychologie de l'interaction. Paris : l'Harmattan.
- Auriac-Slusarczyk, E. (1995). *De l'usage du "bon" médiateur. Étude développementale de l'opérateur "bon" en situation de communication référentielle chez des enfants de 5 à 9 ans*. Thèse de doctorat. Psychologie. Université Nancy II, 1995. Français. <tel-00608956>
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bachman, C. , Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier.

- Bardou, E. & Oubrayrie-Roussel, N. (2014). *L'estime de Soi*. Paris : Éditions *In Press*.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.F, Cappeau, P. Cordereix, P. & al. (2006) *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*. CNRS Éditions, Presses Universitaires Orléans, pp. 203-206. Récupéré du site HAL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00357706/PDF/Corpus_Oraux_guide_des_bonnes_pratiques_2006.pdf
- Békaert, J.,& al. (2011). Validation de l'inventaire des facteurs de résilience (IFR-40). *Psychol. fr.* (2011), doi:10.1016/j.psfr.2011.10.004
- Békaert, J., Masclet, G. & Caron, R. (2011). Élaboration et validation de l'inventaire des facteurs de résilience (IFR-40). *Neuropsychiatrie. Enfance Adolescence*.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*, 4^e éd. Augmentée. Paris : La Découverte.
- Beudelot, C. & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Beaux, S. & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la classe ouvrière*. Paris : Fayard.
- Bellenger, L. (2010). *A chacun sa résilience*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Benard, B. (2006). *Resiliency : What we have learned*. San Francisco, CA : WestEd
- Bergeret, J. (1995). *La personnalité normale et pathologique : les structures mentales, le caractère, les symptômes*. (Rééd. 2013). Paris : Dunod.
- Berthier, P. & Dufour, D-R. (1996). *Philosophie du langage, esthétique et éducation*. Paris : l' Harmattan.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. (T. Carlier, trad.) (Vol. 1-1). Paris : Robert Laffont.
- Bianchi, J-P. (2005). *Les ateliers philosophiques avec des enfants*. Récupéré le 13 février 2014 du site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214090.pdf> , p.20.
- Blanchet, A., & Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A., Ghiglione, R. Trognon, A. & Massonat, J. (1987). *Techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2014). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod. (Rééd. 2008).
- Boimare, S. (2011). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod. (Rééd. 2004).
- Bourdin, D. (2010). Honte, culpabilité et traumatisme d'Albert Ciccone et Alain Ferrant. *Revue française de psychanalyse*, 74(4), 1199-1200.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bouuaert, M. C. (2008). *Éducation émotionnelle : guide de l'animateur*. Gap : Éd. le Souffle d'or.
- Bouchard, E. (2015). *Les manifestations des compétences pragmatiques dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire comme exigence partielle de la maîtrise en éducation*. Université du Québec, Chicoutimi.
- Boutillier, S., Goguel d'Allondans, A., Barbere, N. & Uzunidis, D. (2008). *Méthodologie de la thèse et du mémoire*. Paris : Studyrama.
- Bouvard, M. (sous la direction de). (2008). *Échelles et questionnaires d'évaluation chez l'enfant et l'adolescent*. Belgique : Masson.
- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire : de la maternelle à l'université*. Paris : Belin.
- Bowlby, J. (2014). *Amour et rupture, les destins des liens affectifs*. Paris : Albin Michel.
- Bowlby, J. (2002). *Attachement et perte, vol.1, L'attachement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brette, F., Emmanuelli, G., & Pradier, G. (direction). (2005). *Le traumatisme psychique. Monographie de Psychanalyse*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : RETZ éditions [Rééd.1990-1991].
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Casari, G. (1990). *L'espace interlocutoire : modèles argumentatifs et stratégies discursives en situations authentiques*. Thèse de doctorat : Université de Paris 8.
- Catheline, N. & Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser : Pour une théorie du soin avec médiation*. Toulouse : Erès.
- Catheline, N. (2007). *Psychopathologie de la scolarité : de la maternelle à l'université*. Collection les âges de la vie. Paris : Masson.
- CEREQ (2015). CAP-BEP : des difficultés d'insertion encore aggravées par la crise. N°335. Récupéré du site : <http://www.cereq.fr/content/download/14382/115966/file/b335.pdf>
- Chabrol, H. et Callahan, S. (2004). *Mécanismes de défense et coping*. Paris : Dunod.

- Chiantaretto, J.-F. (1998). *Écriture de soi et trauma*. Paris : Anthropos : diff. Economica.
- Chiantaretto, J.-F., & Groupe de recherches Littérature personnelle et psychanalyse. (1996). *Écriture de soi et psychanalyse*. Paris : l'Harmattan.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan
- Chirouter, E. & Tozzi, M. (2012). L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques. *Recherches en éducation*, n°13, janvier 2012. Université de Nantes.
- Chirouter, E. (2013). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette Éducation.
- Chirouter, E. (2010). A quoi pense la littérature de jeunesse ? Philosopher avec les enfants grâce à la lecture de récits. *Raison publique (Revue semestrielle d'éthique et de philosophie sociale et politique publiée par les Presses de l'Université Paris-Sorbonne)*, 2010, pp.415-429. [halshs-01142451](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01142451)
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot : Petite bibliothèque.
- Chomsky, N. (1959). *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.
- Ciccone, A., & Ferrant, A. (2015). *Honte, culpabilité et traumatisme - éd.* Paris : Dunod.
- Colletta, J.-M., & Tcherkassof, A. (2003). *Les émotions : cognition, langage et développement*. Liège : Mardaga.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en zones d'éducation prioritaire*. Thèse en Sciences de l'éducation. Université de Montpellier 3, Montpellier.
- Connac, S. (2002). Comparaison entre conseil coopératif et discussion philosophique, in M. Tozzi (Ed.). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches* (pp. 51–55). Rennes : Publications du C.R.D.P. de Bretagne.
- Coutanceau, R., & Bennegadi, R. (2014). *Résilience et relations humaines : Couple, Famille, Institution, Entreprise, Cultures*. Paris : Dunod.
- Culioli, A. & Normand, C. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Paris : Klincksieck.

- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. Paris : Ophrys.
- Culioli A. (1990). *Pour une linguistique de l'Énonciation - Opérations et représentations* (Tome 1), Ophrys : coll. l'homme dans la langue.
- Culioli, A. & Prieto, L. (1967). "La communication verbale", ALEXANDRE, P. (dir.) *L'homme et les autres (L'aventure humaine - Encyclopédie des sciences de l'homme)*, Grange Batelière, Paris ; Kister, Genève, pp 65-73.
- Csikszentmihályi, M., & Servan-Schreiber, D. (2005). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- Cyrułnik, B. (2014). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. & Jorland, G. (2012). *Résilience : Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. & Pechanski, D. (2012). *Mémoire et traumatisme. L'individu et la fabrique des grands récits*. Paris : INA éditions.
- Cyrułnik, B. (2010 a). *Mourir de dire : la honte* (Vol. 1-1). Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2010 b). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob. (Rééd. 1993).
- Cyrułnik, B. & Conraht, P. (2010). *Les enfants aux cent familles : enfants placés, déplacés, migrants, adoptés* (Vol. 1-1). Revigny-sur-Ornain : les Éditions du Journal des psychologues.
- Cyrułnik, B., Mony, E. & Elkaim, M. (Dir. Maestre, M.) (2009). *Entre résilience et résonance, à l'écoute de nos émotions*. Paris : éditions Fabert.
- Cyrułnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. & Pourtois, J.-P. (2007). *École et résilience* (Vol. 1-1). Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2007). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris : Odile Jacob. [Rééd. De 2004].
- Cyrułnik, B. & Duval, P. (2006). *Psychanalyse et résilience* (Vol. 1-1). Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2005). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob. [Rééd. de 2003].

- Cyrulnik, B. (2004). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob. [Rééd. de 2001].
- Cyrulnik, B., & Seron, C. (2003). *La résilience ou Comment renaître de sa souffrance ?* (Vol. 1-1). Paris : Éd. Fabert.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob. [Rééd. de 1999].
- Cyrulnik, B., & Journées d'Accords. (2002). *Sous le signe du lien : le maillage de la résilience*. Journées d'Accords, Avignon, Palais des Papes, octobre 2002.
- Cyrulnik, B. (2001). *L'ensorcellement du monde*. Paris : Odile Jacob. [Rééd. de 1997].
- Cyrulnik, B. (1995). *De la parole comme d'une molécule*. Paris : Eshel. [Rééd. de 1991].
- Daniel, M.-F. (2013). Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme ? *Diotime*, 57(07/2013), 1–6. Retrieved from <http://www.educrevues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45119&pos=1>
- Daniel, M.F & Giménez-Dasí, M. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C., & Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of Philosophy on Discursive and Language. Competence on Four-Year-Old Pupils. *Creative education*.
- Daniel, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2003). Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp.239-250). Bruxelles : De Boeck.
- Daniel, M. F. (1997). *La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*. Paris : De Boeck Université.

- Daniel, M.-F. (1992). *La Philosophie and les Enfants*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (1991). *La philosophie pour enfants : pragmatisme lipmanien et influence deweyenne*. Université du Québec, Montréal.
- Delage, M., & Cyrulnik, B. (dir. Collectif), (2010). *Famille et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Descoings, R. & Delhay, C. (2010). *Un lycée pavé de bonnes intentions : éducation nationale* (Vol. 1-1). Paris : Robert Laffont.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. États-Unis : D.C. Heath & Co.
- Dolghin-Loyer, M.-C. (2010). *Les contes, une école de sagesse*. Paris : éditions Dervy.
- Dubois, J., Guespin, L. Giacomo, M. , Marcellesi, C. , Marcellesi, J.B., Mevel, J.P. (1983). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Emmanuelli, M. & Nayrou, F. (2015). *La pensée. Approche psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Etienne, R., & Tozzi, M. (2004). *La discussion en éducation et en formation : Un nouveau champ de recherches*. Paris : l'Harmattan.
- Faraco M. (2006). *Préambules à l'enseignement de la transcription de corpus. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, Site de l'équipe du centre VALIBEL Discours et variation (Belgique). Récupéré à cette adresse : <http://www.uclouvain.be/valibel.html>
- Ferenczi, S. (2013). *Transfert et introjection*. Paris : Payot [Rééd.1968].
- Ferenczi, S. (2006). *Le traumatisme*. Paris : Payot et Rivages.
- François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques*, 28, 83–94.
- Feurestein, R. & Spire, A. (2013). *La pédagogie Feurestein ou la pédagogie à visage humain*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Fevre, L. (2014). *Contes et métaphores*. Lyon : Chronique sociale (3^e éd.).
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2001). *Positive emotions*. In T.J. Mayne & G.A.

- Foucault, M., Cremonesi, L., & Irrera, O. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi : conférences prononcées à Dartmouth College, 1980*. Paris : Vrin.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Frigul, N. & Thibaut-Mony, A. (2010). *Où mène le bac pro ? Enseignement professionnel et santé au travail des jeunes*. Paris : L'Harmattan.
- Gaillard, J. (2010). *Comprendre la réclusion scolaire : comment les élèves de lycée professionnel s'isolent* (Vol. 1-1). Paris : l'Harmattan.
- Gagnon, M. (2011a). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian journal of education*.
- Gagnon, M. (2011b). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian journal of education*.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Éducation et formation*, e-288, 25-35.
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Garnezy, N. (1996). *Reflections and commentary on risk, resilience and development*, extrait de Haggerty, R-J. et coll. *Stress, Risk and resilience in children and adolescents*. New York, Cambridge University Press.
- Garnezy, N. (1991). *Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty*. *American Behavioral Scientist*.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C. & Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique*. Grenoble : Presses Universitaires Grenoble.
- Ghiglione, R. & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod.

- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris : Colin.
- Ghiglione, R., Beauvois, J.L., Trognon, A. & Chabrol, C. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Colin.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques*. Paris : Colin.
- Gillig, J.M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.
- Giménez-Dasi, M. & Daniel, M-F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4-8 ans*. Bruxelles : De Boeck éditions.
- Girard, M. (1990). *Les contes de Grimm : lecture psychanalytique*. Paris : Imago.
- Goleman, D. (2003). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : éditions J'ai lu.
- Gonnet, G., Koffi, J.-M., & Cyrulnik, B. (2010). *Résilience, cicatrices, rébellion* (Vol. 1-1). Paris : l'Harmattan.
- Gordon, D. (2006). *Contes et métaphores thérapeutiques : Apprendre à raconter des histoires qui font du bien*. Paris : InterÉditions.
- Gori, R. (2011). *La dignité de penser*. Paris : Actes Sud, collection Babel essai.
- Greisch, M.-P. (2009). *Entre doutes et certitudes : Un roman philosophique sur le processus créateur en classe d'arts*. BoD - Books on Demand France.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses*. Paris : Minuit
- Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, p.3-24.
- Gusdorf, G. (1986). *La parole*. Paris : Presses Universitaires de France. [Rééd. 1952].
- Hadot, P. (2014). *Éloge de Socrate*. Paris : éd. Allia.
- Halté, J.-F., & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : l'Harmattan.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany : State University of New York Press.
- Heinzen, S., Ducotterd, J. & Hess, A-C. Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants. Récupéré sur le

site :[http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0C
CYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3
268638.pdf&ei=say4VMGULYTnUr_jgJAP&usg=AFQjCNFO1-
hAJkryrDYTDaMIX5iSnLx2XA&sig2=0T8YyDrgDEXGQ6MauGp9zA&bvm=bv.8
3829542,d.d24](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0C
CYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3
268638.pdf&ei=say4VMGULYTnUr_jgJAP&usg=AFQjCNFO1-
hAJkryrDYTDaMIX5iSnLx2XA&sig2=0T8YyDrgDEXGQ6MauGp9zA&bvm=bv.8
3829542,d.d24)

- 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. Psychologie et éducation*, mars 2015, (pp. 65-85).
- Heritage, J. C. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Heritage, J.C., Atkinson, J.M. (1984). Introduction. In: J.M Atkinson & J.Heritage (eds). *Structure of social action*. Paris : Ed. De la M.S.H.
- Hooland, M. V. (2005a). *Psychosociolinguistique : les facteurs psychologiques dans les interactions verbales : [textes de la première journée de recherche en psychosociolinguistique, Rennes 2, septembre 2004]*. Paris : L'Harmattan.
- Hooland, M. V. (2005b). *La troisième personne : Maltraitance, Résilience et interactions verbales. Analyse psychosociolinguistique de témoignages*. Paris : L'Harmattan.
- Hooland, M. V. (2002). *La parole émergente, approche psycho-sociolinguistique de la résilience : Parcours théorico-biographique*. Paris : Harmattan.
- Houdé, O. (2014). *Le raisonnement : les circuits de l'intelligence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Ionescu, S. (2004). Résilience(s) et résilience scolaire, (in) *Le journal des psychologues*. Cité par E. Bouteyre (2008).
- Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes* (Vol. 1-1). Tournai/Paris : Casterman.
- Jellab, A. (2014). *Émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Kaës, R., & Missenard, A. (2013). *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.

- Kaës, R. (2012). *Contes et divans : Médiation du conte dans la vie psychique*. Paris : Dunod. (Rééd. 1996).
- Kaës, R. (2011). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir) (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.
- Kerner, I. et Gaillard, J. (2005). *(Re) penser l'alternance en lycée professionnel*. Lyon : Chronique Sociale.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours : théories et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005a). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerhom, M. (2015). *Pour un cursus philosophique avec les élèves en formation professionnelle*. Récupéré à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39475&pos=5>
- Kristeva, J. (1981). *Le langage, cet inconnu : une initiation à la linguistique*. Paris : Ed. du Seuil.
- Laboratoire Parole et Langage. <hal-00314517>. Consulté à cette adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00314517/document>
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire de Jacques Lacan : La relation d'objet 1956-1957*. Paris : éditions du Seuil.
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., & Doudin, P.-A. (2005). *Pédagogie et Psychologie des Émotions : Vers la Compétence Émotionnelle*. Québec : PUQ.
- Lahire, B. (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*. Paris : La Découverte.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit.

- Lani-Bayle, M. & Slowik, A. (dir.) (2016). *Récits et résilience, quels liens?* Paris : L'Harmattan.
- Lebigot, F. (2011). *Traiter les traumatismes psychiques 2e éd. Clinique et prise en charge : Clinique et prise en charge*. Paris : Dunod.
- Lebigot, F. & Damiani, C. (2011). *Les mots du trauma : Vocabulaire du psychotraumatisme*. Savigny-sur-Orge : éditions Philippe Duval.
- Lecomte, J. (2011). La psychologie positive (in) *Le cercle psy*. Trimestriel n°1/juin/juillet 2011, p. 98.
- Lecomte, J. (2010a). *Guérir de Son Enfance*. Paris : Odile Jacob. (Rééd. 2004).
- Lecomte, J. (2010b). *La résilience : se reconstruire après un traumatisme : une conférence-débat de l'Association Emmaüs et de Normale Sup'*. Rue d'Ulm : Presses de l'École normale supérieure.
- Lecomte, J. (janvier 2006). La résilience après maltraitance, fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement social. *Les cahiers psychologie politique*. Récupéré à l'adresse : <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1065>
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie*, 166 | 2009, 71-87.
- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lévine, J. & Moll, J. (2009). *Prévenir la souffrance de l'école. Pratique de soutien au soutien*. Paris : ESF.
- Lévine, J. & Chaubard, G. (2008). *L'enfant philosophe. Avenir de l'humanité*. Paris : ESF.
- Lévine, J. (2007). Le courant Lévine par Jacques Lévine. Récupéré le 13/02/2015 sur le site : <http://philohorsclasse.free.fr/20spip.php?article16>
- Lévine, J., & Moll, J. (2004). *JE est un autre : Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Lyon : ESF Éditeur.

- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., & Bardou, E. (2009). La valeur accordée à l'école chez les lycéens de filière générale et professionnelle : l'influence de la participation parentale. *Psychologie & éducation*, (1), 29-41.
- Lighezzolo, J. & Tychev, C. (2004). *La résilience : Se (re)construire après le traumatisme*. Paris : In Press.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur (Rééd. 1995/2003/2006).
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (2000). *La recherche éthique*. Québec : Association Québécoise de Philosophie pour Enfants.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, USA : Temple University Press.
- Lipman, M. (1979). *La Découverte d'Harry Stottlemeier*. Paris : Vrin.
- Loi pour la refondation de l'École de la République.
 URL : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id>
- Luthar, S.S (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades. In Cicchetti, Dante (Ed); Cohen, Donald J.(Ed). *Developmental psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.), (pp.739-795). Hoboken, US: John Wiley & Sons Inc.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. Child Development.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation : Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Marsollier, C. (2011). *La philosophie à l'école : Pour apprendre à vivre ensemble*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, N., Spire, A., & Vincent, F. (2010). *La résilience : entretien avec Boris Cyrulnik* (Vol. 1-1). Latresne : le Bord de l'eau. .

- Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985). *Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology*. Dans B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Éds.), *Advances in clinical child psychology*
- Mayne, T.J. & Bonanno, G.A. (2001) (Eds), *Emotions: current issues and future directions*. New York: Guilford Press.
- Mead, G- H. (2006). *L'Esprit, le soi, et la société*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Le lien social [rééd. De 1934].
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre ...oui, mais comment*. Paris : ESF éditeurs.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Conférence ENJEP, Roubaix, 5 novembre 2008. Récupérée sur le site : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherches en sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Monnin, N. (2014). *Qu'est ce que penser librement ?* Rennes : Éditions Apogée.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points.
- Morin, E. (2013). *La méthode : la connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Morin, E., & Cyrulnik, B. (2010). *Dialogue sur la nature humaine*. La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication. Approche formelle*. Paris : éd. Eyrolles.
- Mucchielli, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, L. (1997). *La bande, le risque et l'accident*. Paris : l'Harmattan.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. & Sawyer, S. M. (2003). *Adolescent resilience : A concept analysis*. *Journal of Adolescence*.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 3^e édition.

- Passeron, J.C. & Bourdieu, P. (1994). *Les Héritiers*. Paris : éditions de Minuit, collection « Le Sens commun » [Rééd. 1964].
- Pelpel .P & Troger.V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : l'Harmattan.
- Peschanski, D. & Cyrulnik, B. (2012). Entretien avec Boris Cyrulnik. Mémoire et traumatisme. Bry-sur-Marne : INCE.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante : Valeurs et bonnes pratiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ponnou, S. (2015). *Lacan et l'éducation : Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*. Paris : l'Harmattan.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot et Rivages.
- Propp, V., & Mélétski, E. (1970). *Morphologie du conte suivi de Les transformations des contes merveilleux ; Les transformations des contes merveilleux*. Paris : éditions le Point.
- Prost, A. (1992). *Éducation société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : éditions du Seuil.
- Reboul, O. (1992). *Les Valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Recherches qualitatives (2009). L'analyse qualitative des données ISSN 1715-8702 (pp. 1-7) Vol. 28- 1 © 2009 Association pour la recherche qualitative.
URL :[http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Revault D'Allonnes, M., & Foessel M. (2012). *Chouette Philo. Abécédaire d'Artiste à Zombie*. Paris : Giboulées.
- Ribalet, J (2008). De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique. In *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 37. Récupéré le 18/03/2014 à l'adresse : <http://www.educrevues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38937>
- Richaud, R-L. (2014). *Psychanalyse maïeutique à l'adolescence. Sortir de la non-pensée*. Auxerre: HD Diffusion.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*.

- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child: A new view*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Ricœur, P. (2005). *Discours et communication*. Paris : éditions L'Herne.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit : Tome 2, La configuration du temps dans le récit de fiction*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : Tome 1*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1965). *La métaphore vive*. Paris : éditions du Seuil.
- Robinet, A. (2005). *Les Signes Et L'insignifiant*. Paris : Vrin.
- Rogers, C. (2013). *L'approche centrée sur la personne*. Le Touvet : Éditions Ambre.
- Rogers, C. (2011). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF.
- Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Romano, H., & Baubet, T. (2011). *L'école face au traumatisme et à la violence : évaluer et intervenir*. Grenoble : Pensée sauvage.
- Romano, H. (2006). *Enfants et adolescents face à un événement traumatique*. Paris : Dunod, collection Enfances.
- Rorty, R. (1984). *Pragmatism, Davidson and truth*, in Ernest Lepore, ed. *Truth and Interpretation, Perspectives on the Philosophy of Danald Davidson*, Oxford Blackwell
- Roulet, E. (1981). Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. *Études de linguistique appliquée*.
- Rutter, M. (1993). Some conceptual considerations, in *Journal of adolescent health*.
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. Dans J.Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein & S. Weintraub (Éds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York : Cambridge University.
- Rutter, M. (1987). *Parental mental disorder as a psychiatric risk factor*. In : Hales, R. and Frances, A. (1987). *American Psychiatric Association annual review*. Washington.

- Saint-Dizier de Almeida, V, Colletta, J.M., Auriac-Slusarczyk, E., Specogna, A., Simon, J.P., Fiema, G. & Luxembourg, C. (2016): Studying activities that take place in speech interactions: a theoretical and methodological framework, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2014. <hal-01024269> DOI: 10.1080/09518398.2016.1145277.
- Saks, H. Schegloff, E. Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-talking in conversation. *Language*, 50 (4), p. 696-735.
- Salomé, J. (2003). *Relation d'aide et formation à l'entretien*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Sartre, J.-P. (2000). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Librairie générale française.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). *Penser Ensemble à L'école : Des Outils Pour L'observation D'une Communauté de Recherche Philosophique en Action*. Québec : Presses Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., pp. 123-148).
- Schegloff, H., Saks, E. (1973). Opening up closing. *Semiotics VIII*, 4, 289-327.
- Schegloff, E. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70 (4), 1075-1095.
- Schleifer, M., Daniel, M.-F., Peyronnet, E., & Lecomte, S. (2003). *The Impact of Philosophical Discussions on Moral Autonomy, Judgment, Empathy and the Recognition of Emotion in Five Year Olds*. *Thinking*, 16(4), 4-12.
- Searle, J. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*, Cambridge University Press.
- Seron, C. & Cyrulnik, B. (2003). *La résilience, ou comment renaître de sa souffrance*. Paris : Fabert.
- Sharp, A.M. (2007). Quelques présuppositions sur la notion de communauté de recherche. In Michel Sasseville (Ed.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Laval : Les Presses Universitaires de Laval.

- Siepmann, D. (2007). Les marqueurs de discours polylexicaux en français scientifique. *Revue française de linguistique appliquée* 2/2007 (Vol. XII).
- Steinhauer, P-D. (1998). *Développer la résilience chez les enfants des milieux défavorisés*. Sainte Foy : les éditions Multi-Monde.
- Specogna, A. (2013). Énonciation d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique. *Cahiers Du LRL*, 5, 95–113.
- Specogna, A. & Munoz, G. (2011). Langage et activités enseignantes : interactions et constructions de savoirs. *Recherches en éducation. H.S n°3*. Récupéré sur le site : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no3.pdf>
- Specogna, A. (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Presses universitaires de Nancy.
- Spinelli, E. (2005). *Psychologie du langage : L'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Armand Colin.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Terrisse, B. (2002). L'enfant résilient, perspectives théoriques et état de la question ,in *Cahiers de psychopédagogie curative et interculturelle*, Université Ioanina, Grèce, vol. 1-2.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept pour l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. Récupéré sur le site : <http://id.erudit.org/iderudit/013913ar>
- Thomazeau A. & Juhe, N. (dir. Collectif). (2012). *Inégalités scolaires et résilience*. Paris : Retz.
- Tisseron, S. (2010). *La résilience*. Paris : Presses universitaires de France (rééd. De 2007).
- Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J.L. (2000). Autotracherie et hétérotracherie : Un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.
- Tousignant, M. & Ehrensaft, E. (2005). *La résilience : le réalisme de l'espérance*. Paris : Eres.
- 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.

- Tousignant, M. (1998). Écologie sociale de la résilience, in Cyrulnik, B. et coll., *Ces enfants qui tiennent le coup. Revigny-sur-Ornanin : Hommes et perspectives défavorisés*. (pp.61-72). Sainte Foy : les éditions Multi-Monde.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute*. Paris : Albin Michel.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande scolaire et sociale*. Lyon, Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2012). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma [en ligne]*, 33 – 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 04 janvier 2015. URL : <http://trema.revues.org/2519>
- Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. *L'apprentissage du philosophe*. URL : <http://www.philotozzi.com/2011/03/439/>
- Tozzi, M. (2009). Sur la didactique de l'apprentissage du philosophe. Un contentieux historique et actuel. URL : <http://www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-I%E2%80%99apprentissage-du-philosophe/>.
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* (Vol. 1-1). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes : à l'école et ailleurs* (Vol. 1-1). Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M., Meirieu, P., & Huguet, F. (2005). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M., & Étienne, R. (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches* (Vol. 1-1). Paris ; Budapest ; Torino : l'Harmattan.
- Tozzi M., (2004). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogène*, 2008/4 n° 224, p. 60-73. DOI : 10.3917/dio.224.0060
URL : <http://www.cairn.info/revue-diogene-2008-4-page-60.htm>
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (Vol. 1-1). Paris : Hachette Livre ; Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique de Languedoc-Roussillon.

- Trognon, A. & Coulon, D. (2001). La modélisation des raisonnements générés dans les interlocutions. *Langages*, 144, 58-77.
- Trognon, A., Pachoud, B. & Musiol, M. (2000). L'analyse pragmatique, conversationnelle et cognitive de l'usage du discours chez le schizophrène, dans Musiol (M.), Trognon (A.), *Éléments de psychopathologie cognitive : Le discours schizophrène*. Paris : A. Colin.
- Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire, dans Gilly (M.), Roux (J-P.) dans Trognon (A.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, Aix-en-Provence et Nancy : Presse Universitaire de Aix-en-Provence et Presse Universitaire de Nancy.
- Trognon, A. & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, n°13, p.67-108.
- Tychev (De), C. (ss. Dir). (2015). *Violence subie et résilience*. Paris : Erès.
- Usclat, P. (2007). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à philosophique : l'éclairage de Habermas*. Thèse de doctorat, Montpellier III.
- Valabrega, J.-P. (2012). *Les mythes, conteurs de l'inconscient*. Paris : éditions Payot.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Montréal et Bruxelles : PUM et Deboeck
- Van Der Maren, J.M (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : les Presses Universitaires de Montréal. Bruxelles : de Boeck Université.
- Vanderveken, D. (1985). Les différentes espèces de force illocutoire et les différents modes d'accomplissement d'actes de discours dans le dialogue, dans *Le Dialogue*, Études réunies par P.L. Léon, et P. Perron. Ottawa : Didier.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible : construire la résilience*. Paris : Bayard.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Fondamental.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

- Voelke, A.-J. (1993). *La philosophie comme thérapie de l'âme : études de philosophie hellénistique*. Paris : Saint-Paul
- Von Franz, M.-L. (2000). *Individuation dans les contes de fées*. Paris : éditions J. Renard. La Fontaine de Pierre.
- Von Franz, M.-L. (2004). *La délivrance dans les contes de fées*. Paris : Éditions J. Renard. La fontaine de pierre.
- Vygotski, L. (1933). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (Rééd.1997).
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society, The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible : A study of resilient children*. New York : Mc Graw-Hill.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Dunod. Collectif.
(2012). *Inégalités scolaires et résilience*. Paris : RETZ.

TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE

| | |
|--|----------|
| SOMMAIRE | i |
| LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS | iv |
| REMERCIEMENTS | v |
| INTRODUCTION | 1 |
| A - PARTIE THÉORIQUE..... | 5 |
| CHAPITRE I : CADRES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS | 6 |
| 1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... | 7 |
| 1.1. Sociologie du lycée professionnel : source et création d'une filière..... | 7 |
| 1.1-1. Le diplôme du CAP : histoire et création du diplôme | 7 |
| 1.1-2. Le diplôme du CAP..... | 8 |
| 1.1-3. La fonction actuelle d'un diplôme vieillissant | 9 |
| 1.1-4. Le diplôme | 10 |
| 1.1-5. L'actualité du CAP au regard de la loi de 2013 | 11 |
| 1.2. Approche des adolescents | 12 |
| 1.2-1. Une mutation du public | 12 |
| 1.2-2. Une scolarité non choisie | 13 |
| 1.2-3. Des profils scolaires marginalisés | 14 |
| 1.3. Les élèves de notre étude..... | 15 |
| 1.3-1. Présentation | 16 |
| 1.3-2. Les problèmes liés aux savoirs | 17 |
| 1.3-3. Les problèmes liés aux apprentissages..... | 18 |
| 1.3-4. Les difficultés du pensé | 18 |
| 1.4. Le cadrage institutionnel..... | 19 |
| 1.4-1.Le cadrage institutionnel..... | 20 |
| 1.4-2.Les mesures institutionnelles actuelles..... | 21 |
| 1.5. Les besoins des élèves de CAP | 21 |
| 1.5-1. Les facteurs de risque présents chez les élèves | 22 |
| 1.5-2. Des besoins rééducatifs | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 1.5-3. <i>Des besoins cognitifs et culturels</i> | 25 |
| 1.5-4. <i>Des besoins émotionnels et sociaux</i> | 25 |
| 1.5-5. <i>Des besoins conatifs</i> | 26 |
| 1.6. Conclusion | 27 |
| 2. LA RÉSILIENCE | 28 |
| 2.1. Définition du concept | 28 |
| 2.1-1. <i>La résilience : étymologie et définition</i> | 28 |
| 2.1-2. <i>La résilience : histoire du concept</i> | 29 |
| 2.1-3. <i>Les travaux sur la résilience</i> | 31 |
| 2.1-4. <i>La résilience est un processus</i> | 31 |
| 2.1-5. <i>Un processus collectivement construit</i> | 33 |
| 2.2. La résilience à l'école | 35 |
| 2.2-1. <i>L'adolescence en chiffres de résilience</i> | 35 |
| 2.2-2. <i>La résilience scolaire</i> | 37 |
| 2.2-3. <i>La résilience à l'école</i> | 38 |
| 2.2-4. <i>Processus de résilience à l'école</i> | 40 |
| 2.2-5. <i>Facteurs de risque et de protection à l'école</i> | 41 |
| 2.2-6. <i>Les programmes de la résilience à l'école</i> | 43 |
| 2.2-7. <i>Conclusion</i> | 45 |
| 2.3. Le tutorat de résilience | 46 |
| 2.3-1. <i>Résilience et pédagogie</i> | 46 |
| 2.3-2. <i>Tuteurs de résilience à l'école</i> | 47 |
| 2.3-3. <i>Le rôle de la culture collective dans la résilience</i> | 49 |
| 2.3-4. <i>L'enseignant tuteur de résilience</i> | 50 |
| 2.3-5. <i>Le tutorat de résilience à l'école</i> | 52 |
| 2.3-6. <i>Conclusion sur le tutorat de résilience</i> | 53 |
| 2.4. Limites de la résilience à l'école | 54 |
| 2.4-1. <i>La résilience n'est pas une recette</i> | 54 |
| 2.4-2. <i>La résilience requiert une connaissance des mécanismes du processus</i> | 54 |
| 2.4-3. <i>La résilience ne fonctionne qu'en cas d'engagement dans le processus</i> | 55 |

| | |
|--|-----------|
| 2.4-4. Conclusion des limites de la résilience..... | 56 |
| 3. PHILOSOPHIE ET RÉSILIENCE | 58 |
| 3.1. Le discours philosophique..... | 58 |
| 3.2. Philosophie et résilience | 59 |
| 3.3. Philosophie et catharsis | 61 |
| 3.4. Contenus philosophiques de la résilience | 61 |
| 3.5. Croyances et raisons dans l'approche cognitivo-comportementaliste | 62 |
| 3.6. Philosophie et remédiation | 63 |
| 3.7. Conclusion de l'approche fonctionnaliste de la résilience à l'école | 65 |
| 4.LA DVP COMME SUPPORT DE MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE RÉSILIENCE..... | 67 |
| 4.1. État de l'art de la DVP..... | 67 |
| 4.1-1.Un courant pragmatique | 67 |
| 4.1-2.Un courant issu des travaux sur la pensée complexe | 68 |
| 4.1-3.Un courant issu des travaux sur les raisonnements collectifs | 69 |
| 4.1-4.L'étude de activités collectives de raisonnement | 70 |
| 4.1-5.Un courant qui travaille sur les corpus scolaires en situation | 71 |
| 4.1-6.Conclusion..... | 72 |
| 4.2. Le protocole de Matthew Lipman..... | 73 |
| 4.2-1. Présentation | 73 |
| 4.2-2. Méthode..... | 74 |
| 4.2-3. Les travaux dans la continuité | 75 |
| 4.3. Les courants de la DVP en France | 76 |
| 4.3-1. Le courant dit « démocratico-philosophique » de Michel Tozzi..... | 76 |
| 4.3-2. Le courant Lévine..... | 78 |
| 4.3-3. La méthode Lalanne | 79 |
| 4.3-4. La méthode Delsol..... | 80 |
| 4.3-5. La communauté de recherche | 81 |
| 4.4. Les différents objectifs poursuivis par la DVP..... | 81 |
| 4.4-1. Prendre soin..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| 4.4-2. <i>Construction de l'identité</i> | 83 |
| 4.4-3. <i>Former le citoyen</i> | 84 |
| 4.4-4. <i>Former au bien-penser</i> | 85 |
| 4.4-5. <i>Conclusion</i> | 86 |
| 4.5. Les fonctions de la DVP et les différentes modalités du penser dans une praxis de résilience | 87 |
| 4.5-1. <i>Marie France Daniel</i> | 88 |
| 4.5-2. <i>Les différentes formes de la pensée</i> | 88 |
| 4.5-3. <i>Une pensée holistique</i> | 90 |
| 4.5-4. <i>Une pensée critique</i> | 90 |
| 4.5-5. <i>Une pensée émotionnelle</i> | 91 |
| 4.5-6. <i>Une pensée démocratique et sociale</i> | 92 |
| 4.6. Les compétences développées par la pensée holistique | 93 |
| 4.6-1. <i>Définir la compétence dans les discours en DVP</i> | 93 |
| 4.6-2. <i>La compétence en DVP</i> | 94 |
| 4.6-3. <i>La compétence discursive</i> | 95 |
| 4.6-4. <i>La compétence émotionnelle</i> | 95 |
| 4.6-5. <i>La compétence conative</i> | 97 |
| 4.6-6. <i>Compétence cognitive</i> | 98 |
| 4.6-7. <i>Compétences sociales et socialisantes</i> | 98 |
| 4.6-8. <i>Conclusion</i> | 99 |
| 5.LE SUPPORT « CONTE » COMME OBJET DE MÉDIATION | 101 |
| 5.1. Le rôle du conte | 101 |
| 5.2. Un outil pédagogique | 102 |
| 5.3. Conte pour médiatiser | 103 |
| 5.4. Les contes pour penser | 104 |
| 5.5. Distinction conte-mythe-allégorie | 104 |
| 5.6. Conclusion | 106 |
| 6.LES POUVOIRS DU CONTE | 108 |
| 6.1. Le conte comme intermédiaire | 108 |

| | |
|--|------------|
| 6.2. Le conte comme créateur de liens intersubjectifs | 109 |
| 6.3. Le conte comme outil d'identification et d'individuation | 109 |
| 6.4. Le conte comme maîtrise en rééducation | 111 |
| 6.5. Le conte comme support affectif | 112 |
| 6.6. Le conte et le groupe comme facteur contenant | 112 |
| 6.7. Conclusion | 113 |
| 7. LE CONTE COMME SUPPORT DES DVP | 115 |
| 7.1. Préconisations sur le conte | 115 |
| 7.2. Généralités sur le conte..... | 116 |
| 7.3. Modalités de création de notre conte philosophique : les inspirations de Lipman, Daniel et de la littérature | 117 |
| 7.4. Adaptation de l'outil conte | 118 |
| 7.5. Adaptation à l'histoire de la résilience..... | 120 |
| 7.6. Choix des figures de style | 121 |
| 7.7. Conclusion | 122 |
| CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES..... | 125 |
| 1.CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE | 126 |
| 1.1. Mise en place des éléments de recherche | 126 |
| 1.2. Articulation du cadre conceptuel | 126 |
| 1.3. Articulation du cadre théorique | 127 |
| 1.4. Conclusion de la mise en place des éléments de recherche | 129 |
| 2.OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..... | 130 |
| 2.1. L'objet de recherche..... | 130 |
| 2.2. La situation de l'objet de recherche | 131 |
| 2.3. Le matériel de la recherche..... | 132 |
| 2.4. L'intentionnalité de la recherche | 133 |
| 2.5. Le but de la recherche | 135 |
| 2.6. La finalité de la recherche | 136 |

| | |
|---|------------|
| 2.7. Conclusion des objectifs de recherche..... | 137 |
| 3.ÉLABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE..... | 139 |
| 3.1. Le dialogue philosophique selon Dewey | 139 |
| 3.2. La DVP comme moteur des apprentissages..... | 140 |
| 3.3. Mise en adéquation des énoncés en contexte scolaire | 141 |
| 3.4. Élaboration de la question de recherche..... | 142 |
| 3.5. Énoncé de la question de recherche | 143 |
| 3.6. Conclusion sur la question de recherche | 143 |
| 4.PROBLÉMATIQUE..... | 145 |
| 4.1. Énoncé de la problématique de recherche | 145 |
| 4.2. Énoncé des hypothèses de la recherche | 145 |
| 4.3. Détail du caractère exploratoire global de la recherche | 146 |
| 4.4. Méthodologie globale mise en œuvre en fonction des objectifs de recherche..... | 147 |
| 4.5.Conclusion de la problématique de la recherche | 148 |
| 5.L’OBJECTIF GENERAL DE LA RECHERCHE..... | 149 |
| 5.1. Le type de recherche | 149 |
| 5.2. Les compétences pragmatiques à visée résiliente en interaction | 150 |
| 5.3. L’analyse sémantique des discours résilients..... | 151 |
| 5.4. Analyse des contenus ou analyse structurale | 152 |
| 5.5. Conclusion de l’objectif général de la recherche | 153 |
| B- PARTIE PRATIQUE-EXPÉRIMENTALE..... | 156 |
| CHAPITRE III : PROTOCOLE DE RECHERCHE..... | 157 |
| 1.MÉTHODOLOGIE | 158 |
| 1.1. Caractère de la recherche | 158 |
| 1.2. Méthode de recueil des corpus | 159 |
| 1.3. Détail des objectifs | 159 |
| 2.DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE | 162 |
| 2.1. Conditions expérimentales de la recherche | 162 |
| 2.2. Approche globale de la recherche..... | 164 |
| 2.3. Passation et méthode des séances | 165 |

| | |
|---|------------|
| 2.3-1. Conditions de l'expérimentation | 165 |
| 2.3-2. L'heure de vie de classe | 165 |
| 2.3-3. L'ergonomie de la salle..... | 166 |
| 2.3-4. Posture de l'enseignant | 167 |
| 2.3-5. Degré de guidage | 168 |
| 2.3-6. Agir en fonction d'hypothèse et de conséquence | 169 |
| 2.4. Déroulé des séances de DVP | 170 |
| 2.4-1. Lecture du chapitre | 170 |
| 2.4-2. Didactique des séances | 171 |
| 2.5. Conclusion de l'approche de la recherche | 172 |
| 3.ASPECTS DÉONTOLOGIQUES | 173 |
| 3.1. Considérations éthiques préalables | 173 |
| 3.2. Annonce..... | 174 |
| 3.3. Contrôle et transfert | 175 |
| 3.4. L'objectivité de chercheuse | 176 |
| 3.5. Aspects déontologiques sur les séances | 177 |
| 3.6. Aspects déontologiques envers les élèves | 178 |
| 3.7. Conclusion de notre déontologie | 178 |
| CHAPITRE IV. MÉTHODOLOGIE DE LA THÈSE | 181 |
| 1.MÉTHODOLOGIE DU CHOIX DE L'ÉCHANTILLON | 182 |
| 1.1. Détail des élèves..... | 182 |
| 1.2. Portraits des élève participants : étude préalable | 184 |
| 1.3. IFR 40 | 185 |
| 1.3-1. Présentation | 185 |
| 1.3-2. Condition de passation..... | 186 |
| 1.3-3. Extraits de l'IFR | 187 |
| 1.4. Objectifs de recherche au-travers de l'IFR..... | 189 |
| 1.5. Conclusion sur le choix du test | 189 |
| 2. MÉTHODOLOGIE DE RÉDACTION DU CONTE | 190 |
| 2.1. Les étapes de construction..... | 190 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. Extraits du conte et résilience | 192 |
| 2.2.1. <i>La résilience en observation</i> | 193 |
| 2.2.2. <i>La résilience en lien</i> | 196 |
| 2.2.3. <i>La résilience en récit et sens</i> | 198 |
| 2.2.4. <i>La résilience en loi</i> | 201 |
| 2.2.5. <i>La résilience en questionnement</i> | 202 |
| 2.2.6. <i>La résilience en conceptualisation</i> | 206 |
| 2.3. Livret d'accompagnement du conte | 209 |
| 2.3.1. <i>Stratégie de résilience</i> | 210 |
| 2.3.2. <i>Livret et prescriptions de Lipman</i> | 211 |
| 2.3.3. <i>Spécificité du livret d'accompagnement et du corpus</i> | 212 |
| 2.3-5. <i>Extrait des attendus philosophiques du conte</i> | 214 |
| 2.4. Construction du questionnaire conte (annexe 4) | 217 |
| 2.4.1. <i>Choix des questions</i> | 217 |
| 2.4.2. <i>Présentation des questions</i> | 217 |
| 2.4.3. <i>Conditions de passation</i> | 218 |
| 2.5. Conclusion des objectifs portés par le questionnaire..... | 219 |
| 3. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES CORPUS : RÉPONDRE | |
| AUX OBJECTIFS DE RECHERCHE | 220 |
| 3.1. L'activité interlocutoire | 220 |
| 3.1-1. <i>Montrer qu'une activité interlocutoire est à l'œuvre</i> | 221 |
| 3.1-2. <i>Stratégie d'analyse des données selon la logique interlocutoire</i> | 222 |
| 3.1-3. <i>La logique interlocutoire au service de la compétence pragmatique</i> | 222 |
| 3.1-4. <i>L'activité interlocutoire</i> | 223 |
| 3.1-5. <i>Mise en œuvre</i> | 224 |
| 3.2. La distribution des communications (niveau communicationnel)..... | 225 |
| 3.2-1. <i>L'activité réflexive</i> | 225 |
| 3.2-2. <i>Le contrat de communication (niveau relationnel)</i> | 226 |
| 3.2-3. <i>La structuration de l'activité (niveau opératoire)</i> | 227 |
| 3.2-4. <i>L'activité cognitive des élèves (niveau cognitif)</i> | 227 |

| | |
|--|------------|
| 3.3. Conclusion | 228 |
| 4.MÉTHODOLOGIE DE CRÉATION DE L’OUTIL D’ANALYSE DES CONTENUS DES DISCOURS | 230 |
| 4.1. Rappel de l’objectif..... | 231 |
| 4.2. Construction de la grille d’analyse..... | 231 |
| 4.2.1. <i>Les énoncés scientifiques</i> | 232 |
| 4.2.2. <i>Le matériel récolté</i> | 233 |
| 4.2-3. <i>Choix de la grille</i> | 234 |
| 4.3. Les segments d’analyse | 235 |
| 4.4. Détail des indicateurs et des procédures de contenu retenus..... | 235 |
| 4.4. Conclusion | 237 |
| 5. ANALYSE DES DISCOURS : HISTOIRE ET MÉTHODE..... | 238 |
| 5.1. Qu’est ce que l’analyse des discours | 238 |
| 5.2. Les débuts aux États-Unis | 239 |
| 5.2-1. <i>Les courants</i> | 239 |
| 5.2-2. <i>Pourquoi une évolution des recherches aux États-Unis ?</i> | 240 |
| 5.3. L’école française du discours..... | 241 |
| 5.3-1. <i>Les débuts</i> | 241 |
| 5.3-2. <i>Les années 80</i> | 242 |
| 5.3-3. Les méthodes | 243 |
| 5.4. L’actualité et le courant pragmatique | 244 |
| 5.5. L’analyse des discours située dans notre recherche | 245 |
| 5.6. Conclusion | 246 |
| 6. LES CRITÈRES DE CODAGE DE RÉSILIENCE RETENUS | 248 |
| 6.1. Le contenu de la loi..... | 248 |
| 6.1-1. <i>Définition</i> | 249 |
| 6.1-2. <i>Les différentes lois</i> | 249 |
| 6.1-3. <i>La loi à l’adolescence</i> | 250 |
| 6.1-4. <i>La procédure des valeurs des contenus de la loi</i> | 251 |
| 6.1-5. <i>La procédure des dilemmes des contenus de la loi</i> | 251 |

| | |
|--|------------|
| 6.1-6. <i>La procédure des limites des contenus de la loi</i> | 252 |
| 6.2. Les contenus du sens..... | 253 |
| 6.2-1. <i>Le sens : définition</i> | 253 |
| 6.2-2. <i>Sens et résilience</i> | 253 |
| 6.2-3. <i>Construire du sens</i> | 254 |
| 6.2-4. <i>La procédure de la narrativité de soi dans le contenu du sens</i> | 255 |
| 6.2-5. <i>La procédure de la congruence dans le contenu du sens</i> | 256 |
| 6.2-6. <i>La procédure de transposition (métaphorisation) dans le contenu du sens</i> | 257 |
| 6.3. Les contenus du lien..... | 257 |
| 6.3-1. <i>Définition</i> | 257 |
| 6.3-2. <i>Le lien à l'adolescence</i> | 258 |
| 6.3-3. <i>La nature des liens</i> | 259 |
| 6.3-4. <i>La procédure des émotions indépendantes dans le contenu du lien</i> | 259 |
| 6.3-5. <i>La procédure du questionnement de l'autre dans le contenu du lien</i> | 260 |
| 6.3-6. <i>La procédure de l'explication de soi à l'autre dans le contenu du lien</i> | 261 |
| 6.4. Conclusion | 261 |
| 7. LES FACTEURS QUI EMPÊCHENT LA RÉSILIENCE | 263 |
| 7.1. L'isolement | 263 |
| 7.2. Le non-sens | 264 |
| 7.3. Les procédures des contenus de la honte | 265 |
| 7.3-1. <i>Définition</i> | 265 |
| 7.3-2. <i>La honte à l'adolescence</i> | 266 |
| 7.3-3. <i>Les marqueurs de la honte</i> | 267 |
| 7.3-4. <i>La procédure du silence dans le contenu de la honte</i> | 267 |
| 7.3-5. <i>La procédure du rejet interlocutoire dans le contenu de la honte</i> | 268 |
| 7.3-6. <i>La procédure de la demande de validation dans le contenu de la honte</i> | 269 |
| 7.4. Conclusion | 269 |
| 8. LES MARQUEURS DE RECONNAISSANCE DES PROCÉDURES . | 271 |
| 8.1. Distinction sémantique | 271 |
| 8.1-1. <i>Le marqueur</i> | 272 |

| | |
|---|------------|
| 8.1-2. <i>Le connecteur</i> | 273 |
| 8.1-3. <i>L'indice</i> | 274 |
| 8.1-4. <i>L'opérateur</i> | 274 |
| 8.2. Les marqueurs en analyse de corpus de DVP | 275 |
| 8.2-1. <i>Les marqueurs polylexicaux</i> | 275 |
| 8.2-2. <i>L'échelle de valeurs</i> | 276 |
| 8.3. Mode de calcul de la grille | 277 |
| 8.4. La présentation schématique..... | 278 |
| 8.5. Lecture schématique des résultats..... | 279 |
| 8.6. Conclusion | 281 |
| CHAPITRE V : RÉSULTATS | 283 |
| Introduction à la lecture des résultats | 284 |
| 1.RÉSULTATS N° 1 : VIGNETTES ÉLÈVES | 286 |
| 1.1. Lecture des résultats..... | 286 |
| 1.2. Tableau récapitulatif | 287 |
| 1.3. Lecture des vignettes..... | 288 |
| 1.3-1. <i>Passé scolaire</i> | 288 |
| 1.3-2. <i>Scolarité actuelle</i> | 288 |
| 1.3-3. <i>Comportement des élèves</i> | 289 |
| 1.3-4. <i>Synthèse des profils</i> | 290 |
| 1.4. Conclusion des données extraites des vignettes | 291 |
| 2.RÉSULTATS N° 2 : IFR 40 | 292 |
| 2.1. Lecture des résultats..... | 294 |
| 2.2. Résultats sur facteurs familiaux | 294 |
| 2.3. Résultats sur facteurs extra-familiaux | 295 |
| 2.4. Résultats des facteurs individuels..... | 296 |
| 2.5. Synthèse des résultats | 297 |
| 2.6. Conclusion de l'I.F.R 40..... | 299 |
| 3.RÉSULTATS N°3 : CONTE | 301 |
| 3.1. Résultats des tours de parole | 301 |

| | |
|---|------------|
| 3.2. Détail du conte | 303 |
| 3.3. Conte et fonctions..... | 304 |
| 3.3-1. <i>La fonction du souvenir</i> | 304 |
| 3.3-2. <i>La fonction du plaisir</i> | 305 |
| 3.3-3. <i>La fonction d'aide et de développement de compétences</i> | 307 |
| 3.4. Commentaires sur les fonctions du conte..... | 308 |
| 3.5. Conclusion..... | 309 |
| 4.RÉSULTATS N° 4 : ÉLABORATION DES CORPUS : LE RÔLE ET LA DIDACTIQUE DU MAÎTRE | 310 |
| 4.1. Gestion de la séquence | 310 |
| 4.2. Dynamique des échanges | 311 |
| 4.3. Distributions des cognitions | 314 |
| 4.4. Le rôle de l'enseignant à travers le choix de deux corpus le bonheur et la mort..... | 314 |
| 4.5. Approche de deux corpus aléatoirement choisis : « <i>le bonheur et la mort</i> »..... | 316 |
| 4.5-1. <i>Actes de prise de position</i> | 316 |
| 4.5-2. <i>Actes de définition</i> | 318 |
| 4.5-3. <i>Actes de reformulation</i> | 319 |
| 4.5-4. <i>Actes de spontanéité et anecdotes</i> | 321 |
| 4.6. Rapport entre résilience culturelle et matrice didactique dans l'interlocution..... | 324 |
| 4.6-1. <i>le lien et le maître : questionner</i> | 324 |
| 4.6-2. <i>le sens et le maître : argumenter</i> | 327 |
| 4.6-3. <i>La loi et le maître : conceptualiser</i> | 330 |
| 4.6-4. <i>Conclusion du rôle du maître dans l'approche didactique</i> | 334 |
| 4.7. Discussion de l'approche des discours | 334 |
| 4.8. Conclusion de l'approche des discours..... | 335 |
| 5.RÉSULTATS 5 : L'ACTIVITÉ INTERLOCUTOIRE ET SITUATION DES OBJETS DES DISCOURS..... | 337 |
| 5.1. Comptage des tours de parole | 337 |
| 5.2. Présentation du matériel récolté | 337 |
| 5.2.1. <i>Les corpus</i> | 337 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.2. <i>Présentation et matérialisation des résultats</i> | 338 |
| 5.3. Lecture de l'analyse | 340 |
| 5.3.1. <i>Lecture des séances</i> | 340 |
| 5.3.2. <i>Lecture des distributions</i> | 341 |
| 5.3.3. <i>Lecture des profils cognitifs</i> | 342 |
| 5.4. Construction des mouvements des discours issus de l'approche interlocutoire | 343 |
| 5.4-1. <i>Compétence cognitive (loi et sens)</i> | 343 |
| 5.4-2. <i>Compétences conatives et sociales (lien et loi)</i> | 345 |
| 5.4-3. <i>Compétences émotionnelles (sens et lien)</i> | 347 |
| 5.5. Conclusion | 348 |
| 6. RÉSULTATS D'ANALYSE DE CONTENUS | 350 |
| 6.1. Présentation des résultats généraux..... | 349 |
| 6.1.1. <i>Résultats généraux sur la loi</i> | 352 |
| 6.1.2. <i>Résultats généraux sur le sens</i> | 352 |
| 6.1.3. <i>Résultats généraux sur le lien</i> | 353 |
| 6.1-4. <i>Résultats généraux sur la honte</i> | 354 |
| 6.1-5. <i>Synthèse collective des résultats</i> | 355 |
| 6.2. Construction de la résilience chez Léa | 357 |
| 6.2-1. <i>Situation des discours</i> | 357 |
| 6.2-2. <i>Marqueurs utilisés</i> | 361 |
| 6.2-3. <i>Construction de la résilience</i> | 361 |
| 6.2-4. <i>Conclusion sur Léa</i> | 363 |
| 6.3. Construction de la résilience chez Dylan | 364 |
| 6.3-1. <i>Situation des discours</i> | 364 |
| 6.3-2. <i>Marqueurs des discours</i> | 371 |
| 6.3-3. <i>Construction de la résilience</i> | 372 |
| 6.3-4. <i>Conclusion sur Dylan</i> | 375 |
| 6.4. Construction de la résilience chez Jean..... | 376 |
| 6.4-1. <i>Situation des discours</i> | 376 |
| 6.4-2. <i>Marqueurs des discours</i> | 386 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 6.4-3. | <i>Construction de la résilience</i> | 388 |
| 6.4-4. | <i>Conclusion sur Jean</i> | 390 |
| 6.5. | Construction de la résilience chez Louis..... | 391 |
| 6.5-1. | <i>Situation des discours</i> | 391 |
| 6.5-2. | <i>Marqueurs des discours</i> | 397 |
| 6.5-3. | <i>Construction de la résilience</i> | 398 |
| 6.5-4. | <i>Conclusion sur Louis</i> | 400 |
| 6.6. | Construction de la résilience chez Marc | 401 |
| 6.6-1. | <i>Situation des discours</i> | 401 |
| 6.6-2. | <i>Marqueurs des discours</i> | 404 |
| 6.6-3. | <i>Construction de la résilience</i> | 405 |
| 6.6-4. | <i>Conclusion sur Marc</i> | 407 |
| 6.7. | Construction de la résilience chez Bastien | 408 |
| 6.7-1. | <i>Situation des discours</i> | 408 |
| 6.7-2. | <i>Marqueurs des discours</i> | 415 |
| 6.7-3. | <i>Construction de la résilience</i> | 415 |
| 6.7-4. | <i>Conclusion sur Bastien</i> | 417 |
| 6.8. | Construction de la résilience chez Alan..... | 418 |
| 6.8-1. | <i>Situation des discours</i> | 418 |
| 6.8-2. | <i>Marqueurs des discours d'Alan</i> | 425 |
| 6.8-3. | <i>Construction de la résilience chez Alan</i> | 426 |
| 6.8-4. | <i>Conclusion sur Alan</i> | 428 |
| 6.9. | Conclusion de l'analyse de la construction de la résilience | 429 |
| | 7.SYNTÈSE DES RÉSULTATS : ANALYSE DE LA DIDACTIQUE | |
| | PHILOSOPHIQUE DANS LA SITUATION DES DISCOURS ET DES | |
| | CONTENUS DE LA RÉSILIENCE | 431 |
| 7.1. | Le contexte de mobilisation..... | 431 |
| 7.2. | Le rôle du questionnement | 432 |
| 7.3. | Le rôle de l'argumentation | 433 |
| 7.4. | Le rôle de la conceptualisation..... | 434 |

| | |
|--|------------|
| 7.5. Le rôle de la didactique en DVP avec l'implémentation du processus de résilience | 436 |
| 7.6. Schéma de passage d'une didactique philosophique vers une didactique de résilience culturelle | 438 |
| 7.7. Conclusion | 440 |
| 8.RÉPONSES AUX HYPOTHÈSES SCIENTIFIQUES DE RECHERCHE | 442 |
| 8.1. Réponse à l'hypothèse n°1 | 442 |
| 8.2. Réponse à l'hypothèse n°2 | 443 |
| 8.3. Réponse à l'hypothèse n°3 | 444 |
| 8.4. Réponse à l'hypothèse n°4 | 445 |
| 8.5. Conclusion | 446 |
| CHAPITRE VI : DISCUSSIONS | 448 |
| 1.LES LIMITES DE LA RECHERCHE | 449 |
| 2.LES APPORTS DE LA RECHERCHE..... | 452 |
| 3.LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE | 455 |
| 4.LES PISTES DE RECHERCHE | 457 |
| 5.POINT D'ORGUE | 462 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 464 |
| RÉFÉRENCES | 467 |
| TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE | 489 |
| LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES | 504 |
| LISTE DES FIGURES | 507 |
| RÉSUMÉ | 509 |
| SUMMARY | 515 |

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

| | |
|---|-----|
| <u>Tableau 1</u> : évolution des effectifs de sortants par diplôme entre 1998 et 2010..... | 9 |
| <u>Tableau 2</u> : indicateur d'insertion 3 ans après la sortie du système éducatif | 10 |
| <u>Tableau 3</u> : principaux facteurs de protection d'après Werner (1982) | 32 |
| <u>Tableau 4</u> : les différents modes de pensées de Daniel (2011) | 89 |
| <u>Tableau 5</u> : déroulé global de la recherche | 163 |
| <u>Tableau 6</u> : extrait IFR 40 élèves | 187 |
| <u>Tableau 7</u> : extrait du journal de bord et des questions philosophiques de l'enseignante | 213 |
| <u>Tableau 8</u> : extrait de calcul de l'échelle de la grille de contenus de la résilience | 277 |
| <u>Tableau 9</u> : lecture synthétisée des vignettes des élèves..... | 287 |
| <u>Tableau 10</u> : synthèse de l'IFR et des vignettes des élèves..... | 295 |
| <u>Graphique n°11</u> : résultats IFR facteurs de protection familiaux..... | 295 |
| <u>Graphique n°12</u> : résultats IFR facteurs de protection extrafamiliaux..... | 296 |
| <u>Graphique n°13</u> : résultats IFR facteurs de protection personnels..... | 297 |
| <u>Tableau 14</u> : résultats des tours de parole par séance de DVP..... | 302 |
| <u>Graphique n°15</u> : Les tendances concernant les traces et souvenirs..... | 305 |
| <u>Graphique n°16</u> : Les tendances concernant la fonction « désir »..... | 306 |
| <u>Graphique n°17</u> : Les tendances concernant la fonction désir..... | 307 |

| | |
|---|-----|
| <u>Graphique n°18</u> : analyse de fluctuations inter-sujet des discours..... | 313 |
| <u>Tableau n°19</u> : répartition des tours de parole sur les 18 corpus..... | 338 |
| <u>Tableau n°20</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 1..... | 344 |
| <u>Tableau n°21</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus..... | 344 |
| <u>Tableau n°22</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10..... | 345 |
| <u>Tableau n°23</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10..... | 345 |
| <u>Tableau n°24</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 1..... | 346 |
| <u>Tableau n°25</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10..... | 346 |
| <u>Tableau n°26</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 1..... | 347 |
| <u>Tableau n°27</u> : extrait analyse interlocutoire annexe 5 – corpus 10..... | 348 |
| <u>Tableau n°28</u> : scores de construction de la résilience culturelle pour l'ensemble des sept élèves..... | 350 |
| <u>Graphique n°29</u> : pourcentage en tours de paroles de la construction de la résilience pour l'ensemble des sept élèves..... | 351 |
| <u>Tableau n°30</u> : résultats de la construction de la résilience de Léa..... | 362 |
| <u>Tableau n°31</u> : résultats de la construction de la résilience de Dylan..... | 373 |
| <u>Tableau n°32</u> : résultats de la construction de la résilience de Jean..... | 388 |

| | |
|--|-----|
| <u>Tableau n°33</u> : résultats de la construction de la résilience de Louis..... | 398 |
| <u>Tableau n°34</u> : résultats de la construction de la résilience de Marc..... | 406 |
| <u>Tableau n°35</u> : résultats de la construction de la résilience de Bastien..... | 416 |
| <u>Tableau n° 36</u> : résultats de la construction de la résilience d'Alan | 427 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| <u>Figure 1</u> : les principaux facteurs de risque familiaux de M.Rutter, repris par Tisseron... | 23 |
| <u>Figure 2</u> : les modèles de la résilience de Tisseron..... | 36 |
| <u>Figure 3</u> : les trois axes apportés par l'école de Handerson,..... | 37 |
| <u>Figure 4</u> : MODÈLE DE PROCESSUS RÉSILIENCE Adapté de Richardson (2002).... | 40 |
| <u>Figure 5</u> : modèle d'attachement et tuteurs de résilience d'après Tisseron (2011)..... | 44 |
| <u>Figure 6</u> : Le triangle de la résilience (Lecomte. 2010). | 49 |
| <u>Figure 7</u> : modèle de la CASITA de Vanistendael et Lecomte (2000)..... | 65 |
| <u>Figure 8</u> : schéma de la mise en œuvre de la didactique de Michel Tozzi. | 78 |
| <u>Figure 9</u> : représentation schématisée des distributions de procédures dans les contenus de la résilience culturelle assistée..... | 152 |
| <u>Figure 10</u> : Matrice didactique des DVP dans une <i>praxis</i> de résilience..... | 172 |
| <u>Figure 11</u> : Figure schématique de l'évaluation de la résilience réalisée sur géogébra... | 278 |
| <u>Figure 12</u> : lecture 3D de la construction de la résilience par élève | 280 |
| <u>Figure 13</u> : facteurs de risque et de protection chez les sujets de notre étude..... | 290 |
| <u>Figure 14</u> : besoins en facteurs de protection chez les sujets de l'étude | 298 |

| | |
|--|-----|
| <u>Figure 15</u> : thèmes de discussion en correspondance avec les besoins des élèves..... | 299 |
| <u>Figure 16</u> : organisation de la construction du lien en DVP..... | 326 |
| <u>Figure 17</u> : organisation de la construction du sens en DVP..... | 330 |
| <u>Figure 18</u> : organisation de la construction de la loi en DVP..... | 333 |
| <u>Figure 19</u> : schéma de construction de résilience de Léa..... | 363 |
| <u>Figure 20</u> : schéma de la construction de la résilience de Dylan..... | 375 |
| <u>Figure 21</u> : représentation de la construction de la résilience de Jean..... | 390 |
| <u>Figure 22</u> : schéma de construction de la résilience chez Louis..... | 400 |
| <u>Figure 23</u> : construction de la résilience de Marc..... | 407 |
| <u>Figure n°24</u> : construction de la résilience de Bastien..... | 417 |
| <u>Figure n°25</u> : construction de la résilience d'Alan. | 428 |
| <u>Figure°26</u> : mise en lien de la construction identitaire via la DVDP selon une logique de construction de résilience culturelle..... | 440 |
| <u>Figure n°27</u> : protocole de résilience culturelle assistée au travers de la DVP | 458 |
| <u>Figure n°28</u> : matrice de construction de la résilience culturelle dans le transfert de la compétence..... | 459 |

RÉSUMÉ

Malgré la complexité de la recherche de terrain sur les travaux concernant la résilience et particulièrement la résilience en contexte scolaire, nous nous sommes intéressés aux modalités et aux manifestations de celle-ci dans les établissements du secondaire en France, dans les lycées dits sensibles, au sein des lycées professionnels du bâtiment. Siège de tensions éducatives et sociales, les relations entre les acteurs sont empreintes de défiance, et traduisent des difficultés sociales et psychosociales complexifiant la réponse aux missions d'enseignement et d'éducation, et ternissant l'image des adolescents et des diplômés. Bien que l'origine et les facteurs de dysfonctionnement des adolescents s'enracinent initialement dans des problématiques dépassant l'école, leur prise en charge et leur remédiation relèvent de l'enseignement et de l'éducation, afin de préparer l'entrée en vie active et sociale. Le recours au diagnostic et aux solutions sont inscrites dans des heures aujourd'hui institutionnalisées, dont les objectifs portent sur le développement de l'élève. Mais lorsque le contact s'est défait depuis des années d'échec scolaire antérieur, lorsque le non-sens s'est installé malgré l'orientation, lorsque les comportements défient l'autorité et que le décrochage scolaire s'affiche comme une constante en progression dans ces établissements, comment penser une pratique pédagogique et éducative qui puisse réamorcer les bases des interactions de confiance entre adolescents et enseignants, tout en garantissant un cadre de bonne contenance aux affects en suspens, en créant des interactions qui permettent à l'élève de travailler et médiatiser le passé, pour l'inscrire dans un présent porteur de sens en le projetant dans l'avenir de manière harmonieuse ? Si cette technique pédagogique permet à l'enseignant et à l'éducateur de définir son action, elle est également une contingence éducative inscrite dans les théories de la résilience, qui est la faculté de rebondir suite à un traumatisme. Dans l'optique de contrecarrer l'échec scolaire, de permettre la création de destinées positives, hors champ de la reproduction de l'échec, en prenant appui sur les théories de la résilience à l'école, il est possible d'envisager une technique pédagogique de prise en charge du groupe classe d'adolescents qui mette en œuvre ces interactions entre élèves et enseignant selon une *praxis* de résilience. Et si cette résilience s'inscrit dans des pratiques collectives

culturelles, s'appuyant sur les œuvres d'une culture et transmise par celle-ci, alors, elle est nommée résilience culturelle. Hors-champ du thérapeutique ou de la psychologie de groupe, la résilience culturelle répond à l'impératif cognitif de s'inscrire dans une pratique dialogique sécurisante et exigeante pour des élèves empêchés de penser, afin de combler les lacunes et les défauts de langage intérieurs et antérieurs. Les pratiques de discussion à visée philosophique démontrent qu'il est possible de créer ces espaces de médiation autour de la pensée rigoureuse afin de développer différentes capacités de penser garantissant la performance d'un discours exempt de facilité et d'échappatoires. Si cette discussion est étayée par des supports culturels de la littérature, comme les contes ou les mythes, alors, une double médiation chez l'élève est possible, depuis la médiation isolée et silencieuse en lien avec les théories du conte vers les médiations oralisées qui suivront la lecture selon une logique de questionnements philosophiques. Si le choix du support est *ad hoc*, selon les recommandations de Matthew Lipman et que le conte parle de résilience, alors il est possible de conduire des discussions à visée philosophique dans une *praxis* de conduite en processus de résilience culturelle, qui seront matérialisées au travers des évolutions des discours des lycéens. Cette recherche de type compréhensif s'appuie sur l'analyse des discours et des interactions dans une perspective pragmatique qui permet la mise en lumière de contenus inscrits dans le cadre de la résilience culturelle, au travers des facteurs d'implémentation du processus qui sont le lien, le sens et la loi. L'expérimentation de passation de dix-huit séances de discussions selon les catégories du processus de résilience culturelle étayée par une didactique philosophique forte, permet de chercher comment se construit la résilience collective de manière culturelle, abritée par la philosophie et sa pratique avec des adolescents. Cette recherche teste un protocole pédagogique institutionnalisable à l'école permettant d'offrir un espace discursif et dialogique aux lycéens selon une pratique philosophique définie qui crée du sens, des liens, en réintroduisant les discussions dans et du cadre de la loi, selon les trois facteurs de la résilience culturelle, afin d'extraire, dans les discours, les processus d'émergence de la pensée chez les élèves, comme marques de productions d'interactions résilientes, permettant de répondre à la question de recherche qui est de savoir si l'école est le lieu le plus approprié pour développer la résilience culturelle de manière assistée.

MOTS-CLÉS : résilience, discussion à visée philosophique, résilience culturelle, résilience scolaire, lycée professionnel, adolescents, penser, discussion, pensée critique, médiation, conte, interactions résilientes, communauté de recherche philosophique

SUMMARY

In the spite of the complexity of the search for ground on the works concerning the resiliency and particularly resiliency in school context, we were interested in the modalities and in the demonstrations of this one in establishments of the secondary sector in France, in the sensitive said building's high schools. Seat of educational and social tensions, the relations between the actors are printed mistrust and translate social and psychosocial difficulties complicating the answer to the missions of teaching and educational, and tarnishing the image of the teenagers and the diplomas. Although the origin and the factors of dysfunction of the teenagers take root initially in problems exceeding the school, their coverage and their mediation are a matter of the education, to prepare the school's exit and the entrance alive active and social. The appeal to the diagnosis and the solutions are registered within today institutionalized hours the objectives of which concern the development of the pupil. But when the contact got rid for years of previous academic failure, when the not sense settled down in spite of the orientation, when the behavior challenges the authority and when the early school leaving displays as a constant in progress in these establishments, how to think of an educational practice which can revive the bases of the reliable interactions between teenagers and teacher, while guaranteeing a frame of good volume in the unsettled affects by creating interactions which allow the pupil to work and to mediatize the past, to register it in a meaningful present by throwing it in the future in a harmonious way? If this educational practice allows the teacher and the educator to define his share, it's also an educational contingency registered in the theories of the resiliency which is the faculty to bounce further to a trauma. In this optics to thwart the academic failure, to allow the creation of positive fates, off-camera of the reproduction of the failure, by being supported on the theories of the resiliency at the school, it's possible to envisage an educational practice of coverage of the group classy of teenagers which implements these interactions between

pupils and teacher according to a praxis of resiliency. And if this resiliency joins a cultural collective practice, leaning on the works of a culture and passed on by this one, it's named cultural resiliency. Except field of therapeutics or of the psychology of group, the cultural resiliency answers the cognitive imperative to join a dialogical practice reassuring and demanding for pupils prevented from thinking, to fill the gaps and the defects of inner and previous languages. The practices of discussion with philosophic aim demonstrate that's possible to create these spaces of mediation around the rigorous thought to develop various capacities to think guaranteeing the performance of a speech exempt from ease and from excuses. If this discussion is supported by a cultural supports of the literature, as the tales or the myths, then, a double mediation at the pupil is possible, since the isolated and silent mediation in connection with the theories of the tale towards the orals mediations which will follow the reading according to logic of philosophic questionings. If the choice of the support is ad hoc according to the recommendations of Lipman and what the tales speaks about resiliency then, it's possible to lead discussions with philosophic aim in a *praxis* of driving process of cultural resiliency, which will be realized through the evolutions of the speeches of the high school students. This search for comprehensive type leans on the analysis of the speeches and the interactions in a pragmatic prospect which allows the highlight of contents registered within the framework of the cultural resiliency through factors of implementation of the process which are the link, the sense and the law. The experiment of signing of eighteen sessions of discussions according to the categories of the process of cultural resiliency supported by a strong philosophic didactic allows to look how builds itself the collective resiliency in a cultural way, sheltered by the philosophy and its practice with teenagers. This search tests an educational protocol to the allowing school allowing to offer a discursive and dialogical space to the high school students according to a defined philosophic practice which creates of the sense, the links, by reintroducing the discussions in and, of the frame of the law, according to the three factors of the cultural resiliency to extract, in the speeches, the processes from it of emergence of the thought at the pupils as the marks of productions of resiliency's interactions, allowing to answer the research's question which is to know if school is the most suited to develop the cultural resiliency in a assisted way.

KEY-WORDS:

Resiliency, discussion with philosophic aim, cultural resiliency, school resiliency, professional high school, adolescents, to think ok, discussion, critical thinking, mediation, tells, resiliency interaction, collaborative philosophical inquiry,