



HAL
open science

Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire.

Christiam Talavera, Guylaine Molina, Jeanne Mallet

► To cite this version:

Christiam Talavera, Guylaine Molina, Jeanne Mallet. Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire.. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2016, Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s)? 40. hal-01421008

HAL Id: hal-01421008

<https://amu.hal.science/hal-01421008>

Submitted on 27 Dec 2016

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.

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

40 | 2016 :

Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? — Varia

Varia

Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources **psychosociales et du climat social scolaire**

CHRISTIAM TALAVERA, GUYLAINE MOLINA ET JEANNE MALLET

Résumés

Français English

Les recherches actuelles sur la résilience s'intéressent à l'intervention psychoéducatrice sur des facteurs de risque, passant d'une résilience naturelle à une résilience assistée : nous considérons la promotion des pratiques de résilience comme un facteur de développement des capacités psychologiques des enfants. Dans ce sens, le milieu scolaire est susceptible de constituer un espace d'interaction sociale favorisant l'émergence de ressources socio-affectives, cognitives et conatives. Comment les pratiques scolaires peuvent-elles inclure la formation des capacités de résilience ? Pour répondre à cette question, nous avons travaillé auprès d'un échantillon de 109 enfants à haut risque d'écoles défavorisées du Pérou. Notre approche méthodologique a pris en compte la perception du climat social scolaire des enseignants et des élèves, en particulier (1) les relations entre élèves, entre enseignants, et entre élèves et enseignants, (2) l'organisation et (3) le développement des activités périscolaires. D'autre part, nous avons identifié les besoins psychosociaux des élèves sur la base de leurs discours. Ces analyses apportent des éléments de réponse pour proposer des pratiques psychoéducatrices de résilience et des formations destinées aux enseignants.

The research on resilience has focused mainly on psycho educational intervention on risk factors in children. Studying not only "natural resilience" but how "assisted resilience" helps children deal with trauma. This change of strategy suggests that promoting practices of resilience may be a means of developing psychological skills of resilience in children. In that respect, the schools' social environment can be used as a space of interaction to promote the

emergence of social, emotional, cognitive, and volitive skills in the students. The central question of this study is how schools can include practices that foster the development of resilience skills in children? To answer this question, we used a sample of 109 high-risk children attending disadvantaged Peruvian schools. Our methodology takes into account the teachers' and students' perceptions of the school's social climate, in particular (1) the relationship among students, among teachers, and between students and teachers, (2) the school organization and (3) the development of extracurricular activities. The study also includes the students' thoughts about their psychosocial needs. The analysis of these elements provides a basis to suggest the psycho educational practices of resilience at school and teachers training.

Entrées d'index

Mots-clés : Résilience, facteurs de risque, climat social scolaire, ressources psychosociales

Keywords : Resilience, risk factors, school social climate, psychosocial resources

Texte intégral

- 1 Le projet éducatif national péruvien 2011-2016 se concentre sur l'amélioration de l'accès des écoles aux services de santé, ainsi que sur la formation des enseignants. Compte tenu de l'augmentation des problèmes sociaux associés à la pauvreté et à la violence (Enquête nationale des foyers-ENAH0, 2000), le plan inclut également la promotion de l'égalité et de l'inclusion sociale. Selon l'Institut National de Statistiques et d'Informatique (INEI), la ville d'Arequipa au Pérou présentait, entre 2011 et 2012, plus de 6000 cas de mauvais traitements, de violence et d'abus commis à l'encontre des enfants dans les zones urbaines. Même si les zones urbaines bénéficient de certains avantages éducatifs et économiques par rapport aux zones rurales, les enfants d'écoles défavorisées situées en périphérie de ces zones urbaines subissent de graves problèmes de violence, d'abandon, d'abus sexuel et de troubles psychologiques dans la famille (alcoolisme chez les parents, violence intrafamiliale...). Face à ces problèmes, les autorités nationales et la société restent indifférentes : il n'existe en effet aucun programme d'intervention psychoéducative destiné à promouvoir la résilience des populations vulnérables, en particulier celle des enfants à haut risque. Dans ce contexte, les pratiques psychoéducatives qui impliquent l'école, la famille, les institutions de la santé et les organisations sociales peuvent contribuer activement à la prévention et à la récupération psychoaffective des enfants.
- 2 L'école est un phénomène multidimensionnel dans la mesure où elle poursuit un objectif éducatif et formatif, mais aussi une transmission de connaissances à la fois affectives, cognitives, physiques, culturelles et sociales. En conséquence, il s'agit d'une institution dans laquelle l'enfant peut développer des capacités et acquérir des ressources personnelles et sociales pour surmonter les adversités. Les études, que nous avons menées en milieu scolaire sur la capacité de résilience des enfants, nous amènent à penser que l'école est capable d'exercer une influence directe, continue et efficace sur la récupération psychoaffective des enfants à haut risque. Outre sa mission d'instruction, l'école pourrait en effet assumer une mission de socialisation et de promotion des capacités résilientes, aidant ainsi les élèves à surmonter les conflits familiaux, les traumatismes, l'insécurité, l'échec, la peur et le désarroi. Dans cette perspective, les recherches sur les capacités de résilience montrent que les processus résilients mis en place au niveau groupal comprennent des modèles de communication efficace (Pourtois & Desmet, 1997 ; Pourtois, Humbeeck & Desmet, 2012), des stratégies d'adaptation et des systèmes de croyances (Walsh, 2004) - trois éléments fondés sur les ressources émotionnelles et les valeurs sociales (Anaut, 2002). Dallos (1996) souligne qu'un nombre croissant de recherches systémiques montre que l'évaluation du fonctionnement individuel et groupal repose sur l'analyse des processus

qui se développent à l'intérieur du groupe. Dans le cadre d'études sur la résilience chez des enfants à risque vivant dans des contextes de violence domestique, McMillan et Chavis (1986) identifient les principaux facteurs favorisant la protection et la réhabilitation des enfants victimes d'abus et de mauvais traitements : il s'agit de l'acceptation de soi, la bonne estime de soi, un locus de contrôle externe, une philosophie positive de la vie et des ressources spirituelles. Enfin, Falicov (1988) plaide pour une conception écologique multidimensionnelle, en admettant que, dans chaque groupe, se combinent et se superposent des traits qui proviennent de multiples contextes : la culture, le statut socio-économique, la religion, l'éthique, la morale, la structure de la famille d'origine, les rôles des genres et le stade de vie du groupe.

- 3 Notre démarche méthodologique prend appui sur l'analyse et l'évaluation de la perception du climat social scolaire et des besoins psychosociaux d'enfants à haut risque. Cette question du climat social scolaire et des besoins psychosociaux des élèves est abordée au travers du discours des élèves et des enseignants. Au cours des entretiens réalisés, les enseignants ont exprimé leurs perceptions des relations et communications avec les élèves et le personnel éducatif. Ils ont également évoqué les pratiques actuelles relatives à l'organisation en classe et plus généralement à l'école, et au déroulement des activités récréatives, sociales et culturelles. Enfin, ils ont abordé les situations problématiques vécues par certains élèves en mentionnant des cas particuliers. L'enquête et les entretiens dans les groupes de discussion réalisés avec les élèves nous ont permis d'appréhender leur perception du climat social en classe, des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs et les enseignants, ainsi que des activités et organisation à l'école. Certains nous ont confié leurs besoins psychosociaux en milieu scolaire ou familial. Les conditions de vie apparaissent bien comme des facteurs de protection, ou au contraire de risque. Parmi les facteurs protecteurs, l'environnement familial, les capacités personnelles de l'élève et ses expériences d'interaction sociale deviennent des ressources de résilience. On retrouve donc les aspects personnels et sociaux des facteurs protecteurs évoqués par Richters et Weintraub (1990). Pour comprendre l'importance du climat social dans la promotion de la résilience chez l'enfant, il nous paraît nécessaire de s'intéresser à l'aspect relationnel de la résilience.

Résilience et relations sociales

- 4 La résilience s'inscrit dans un réseau de relations et d'expériences ; elle émerge au travers de notre relation au monde environnant. Ce sont dans les interactions à l'école, dans la famille, avec les membres de la communauté, voire au sein de systèmes plus larges, que les mécanismes protecteurs et de risque interagissent, les premiers l'emportant sur les derniers qui permettent la construction du processus de résilience. Cyrulnik et Pourtois (2007) soutiennent que la résilience décrit un changement de paradigmes, où l'adversité n'est pas un obstacle mais un pilier d'évolution en direction de la réalisation de l'individu et de son groupe social. C'est en intégrant la famille, l'école et le social que l'on pourra comprendre comment l'école peut produire un effet de résilience.
- 5 Selon Rutter (1987), pour appréhender l'impact des facteurs protecteurs il est nécessaire d'étudier les interactions qui existent au sein d'un groupe. Les études longitudinales sur des groupes à haut risque, menées par Garmezy (1993), montrent l'interaction entre ressources environnementales et attributs personnels dans la diminution de l'effet négatif des facteurs de stress. Walsh (2004), enfin, accorde une place prépondérante aux processus familiaux, et démontre l'impact des processus relationnels, organisationnels et de communication au sein de la famille dans l'élaboration de stratégies favorisant la résilience individuelle et familiale. La prise en compte de ce lien, souligné par les auteurs entre résilience et relations sociales, nous conduit à étudier les relations et les processus qui émergent dans un groupe, et donc à

Perception du climat social scolaire

- 6 Le climat social fait référence à des facteurs multiples, tels que la qualité des relations interpersonnelles, le sentiment de bien-être avec les membres d'un groupe, mais aussi la structure, les valeurs, les objectifs et le fonctionnement du groupe. Nous considérons le groupe comme une totalité dynamique qui résulte des interactions entre ses membres. Ces interactions constituent un système de forces qui font agir le sujet, ou au contraire l'en empêchent. Chacun de nous fait partie de la dynamique des groupes qui nous entourent. Les relations et les interactions se nouent entre les situations, les milieux et les personnes, mais aussi entre les personnes elles-mêmes. Moos (1979) conçoit le climat social comme le composant le plus important de l'environnement socio-éducatif car il exerce une fonction médiatrice du savoir et des capacités relationnelles. Dans ce cadre, il accorde une place prépondérante au milieu dans l'analyse des dimensions individuelles et sociales et de leur interaction, c'est-à-dire dans l'analyse des efforts réalisés par un individu pour s'adapter au milieu. Selon the National School Climate Council,

le climat social scolaire est basé sur les expériences des membres de la communauté scolaire et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de leadership et les structures organisationnelles qui composent la vie de l'établissement (2007, p. 47).

- 7 Le climat scolaire reflète donc l'expérience de vie et de travail des parents, des éducateurs et des élèves au sein de l'école. Dans ce sens, la qualité du climat scolaire dépend de la qualité des relations dans le groupe, de la communication de règles claires, des réactions aux transgressions éventuelles de ces règles, du sentiment de sécurité et de sécurité émotionnelle, de la tolérance envers les différences, des réponses données en cas de harcèlement et de la résolution des conflits. En d'autres termes, un climat scolaire accueillant peut être favorisé par la participation du personnel scolaire et de la famille, et plus généralement de la communauté chargée de l'éducation de l'enfant. Selon Étienne (2010), le changement en éducation scolaire et l'amélioration de l'action éducative reposent sur le travail conjoint du personnel d'éducation, de direction, des formateurs, des chercheurs et des institutions. L'engagement et la participation des différents acteurs impliqués devraient ainsi favoriser la réussite scolaire.
- 8 De nombreux travaux de recherche sur le climat scolaire insistent sur la qualité des règles qui définissent la vie commune. Ortega (2006) souligne le rôle d'une discipline démocratique dotée de règles claires, transparentes et compréhensibles par tous. Les écoles dépourvues de structure, de normes et de relations sont davantage susceptibles d'être le lieu de violences entre pairs, d'actions punitives, d'absentéisme élevé et de résultats scolaires médiocres (Astor, Guerra & Van Acker, 2010). Selon Bouteyre (2008), l'école se doit d'offrir des structures et des règles de vie claires. C'est en accordant leur confiance aux élèves, en répondant à leurs attentes, que les enseignants permettent l'émergence d'un sentiment de confiance chez les enfants. La qualité du vécu scolaire découle donc en large partie de la cohérence et de la justesse des règles établies. Les normes et les codes de conduite apparaissent ainsi comme des facteurs d'influence primordiaux du climat scolaire. Au final, les travaux de recherche montrent l'influence de la perception du climat social scolaire sur les facteurs de risque, ainsi que sur les ressources de résilience externes chez l'enfant. Il convient, à présent, d'identifier les besoins psychosociaux des enfants susceptibles de devenir, lorsqu'ils sont satisfaits, des ressources de résilience internes.

Besoins psychosociaux et adaptation au milieu

- 9 La notion du besoin est toujours associée au « manque », que celui-ci soit de nature physique ou psychologique. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons que les besoins expriment la dépendance de l'individu par rapport au milieu extérieur. Murray (1938) se concentre sur trois besoins : les besoins de performance, d'affiliation et d'exploration. D'un point de vue psychanalytique, Freud (1901) décrit le besoin comme une pulsion qui vise un objet précis et prend fin à l'obtention de celui-ci. Pour Cannon (1991), les besoins constituent un tout : besoins de considération positive, de développement et de sens cohérent de soi, qui sont étudiés sans référence aux pulsions freudiennes. Enfin, Pourtois et Desmet (1997) développent un modèle des douze besoins psychosociaux en lien avec la façon dont l'individu se construit une identité en quatre dimensions : affective, cognitive, sociale et idéologique.
- 10 L'approche que nous développons privilégie une définition du besoin en fonction de son impact sur l'adaptation et la relation du sujet au monde. Dans ce sens, le modèle de Pourtois et Desmet (1997) nous intéresse particulièrement car il vise l'établissement de repères éducatifs par le biais des interactions avec autrui. De plus, il nous permet d'appréhender les besoins psychosociaux de l'enfant, ce qui est essentiel à notre projet de proposer des pratiques éducatives adaptées à ces besoins. Pour ces auteurs, la satisfaction des besoins est essentielle à la construction et à la reconstruction de l'identité de l'enfant (*i.e.* le processus de résilience). Ils soulignent que

La satisfaction du besoin est universelle et d'importance vitale pour le sujet et sa propre construction [...] Si le paradigme des besoins psychosociaux peut servir de cadre théorique permettant d'expliquer et de comprendre le développement de l'homme, il constitue aussi, comme nous le verrons, un instrument précieux de formation des adultes, parents, éducateurs, et d'éducation des enfants et d'adolescents... (Pourtois & Desmet, 1997, p. 69).

- 11 La connaissance des besoins psychosociaux d'un enfant donne une indication sur la façon dont il perçoit son monde intérieur et se met en relation avec le monde extérieur. En d'autres termes, cette connaissance permet d'appréhender les modes de construction de la socialisation dans un rapport dialectique entre des liens affectifs, cognitifs, sociaux, volitifs et bio-environnementaux. Dans ce sens, les besoins psychosociaux expliquent la forte dépendance de l'individu par rapport à son milieu. Le processus de socialisation est essentiel à la formation de l'identité : il assure le passage de la dépendance à l'autonomie, et développe la singularité et l'épanouissement de l'identité. En définitive, les besoins émergent et sont satisfaits par le biais de la socialisation ; ils sont donc liés en ce sens au contexte social et culturel. Au-delà des différences culturelles, les humains possèdent les mêmes besoins fondamentaux construits à partir des référents sociaux que sont la culture, la famille, l'école et le milieu social le plus proche.
- 12 En conclusion, la construction de l'identité est conçue comme un système dans lequel la satisfaction des besoins et la relation avec le milieu sont en interaction et enracinées dans un contexte changeant. L'identité se façonne dans ces transactions ; elle connaît des états de stabilité, des perturbations temporaires, et l'émergence d'un nouveau processus d'auto-organisation et de reconstruction que nous nommons résilience.

Cadre méthodologique

- 13 L'objectif de la recherche présente est de proposer des pratiques psychoéducatives de résilience à partir de l'analyse du climat social et des besoins psychosociaux. À cet

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

14 Notre méthodologie repose sur des données recueillies dans des écoles défavorisées de la ville d'Arequipa au Pérou. Nous avons choisi au hasard 109 élèves de huit à douze ans, tous présentant des facteurs de risque : des problèmes d'abandon (39 %), de maltraitance et violence (19 %), des parents alcooliques (15 %), provenant de foyers pauvres où les parents sont sans emploi (11 %), ayant des parents divorcés ou l'un de deux parents décédé (9 %), ayant souffert d'abus sexuel (5 %). Le choix des écoles a suivi les critères suivants : la localisation dans des zones défavorisées autour de la ville d'Arequipa et le contexte socioéconomique très faible et faible. Notre recherche vise à appréhender la perception du climat social scolaire des enfants et du personnel éducatif. Pour cela, nous avons (1) proposé un questionnaire aux 109 élèves, (2) mené des entretiens auprès de quatre enseignants, un directeur et une assistante scolaire, et (3) formé trois groupes de discussion selon la tranche d'âge (8-9 ans ; 10-11 ans et 12 ans). L'étude a nécessité une immersion de trois semaines dans chaque établissement, à raison de deux journées par semaine afin de bien appréhender le déroulement des activités au sein de l'école et en classe. Les observations ont été réalisées en classe et en récréation. En revanche, les entretiens avec les enseignants et le personnel scolaire ont été menés en fin de journée après la classe. Les questions posées dans les trois groupes de discussion ont porté sur le climat social en classe et les ressources psychosociales présentes à l'école et dans la famille. L'objectif était d'obtenir des indications sur les perceptions du climat social, sur les besoins psychosociaux des enfants, ainsi que sur l'influence du groupe dans le développement de la résilience. La recherche visait ainsi à dégager les éléments nécessaires pour proposer des pratiques psychoéducatives favorisant le processus de résilience.

15 À partir des données recueillies, les analyses que nous avons menées ont donné la priorité à une perspective systémique associée aux relations et intégrée au contexte. Dans ce sens, nous nous sommes efforcées de décrire, expliquer et interpréter la réalité en intégrant tous ses éléments, et en considérant toutes les relations entre ces éléments, ainsi que la situation et le contexte dans lesquels elles s'inscrivent. Notre objectif a été d'intégrer l'ensemble des facteurs qui convergent dans le processus éducatif : les élèves, l'enseignant, les processus de la situation didactique et sociale, et dans une moindre mesure le contexte familial. La suite de notre exposé précisera les modes d'influence du climat social scolaire et des ressources psychosociales dans la construction de la résilience.

Articulation entre climat social scolaire et ressources biopsychosociales de l'enfant

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

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

18 L'école apporte un cadre idéal pour le développement des ressources psychosociales. En tant qu'entité collective, le groupe peut générer des ressources affectives, cognitivo-sociales, volitives, environnementales, et produire des effets positifs sur les élèves, indépendamment du contexte sociodémographique. Cependant, il est indéniable que l'école peut aussi générer des facteurs de risque et provoquer des effets négatifs sur les élèves. En effet, comme le montrent Tremblay, Ross et Berthelot (2001), outre les facteurs sociodémographiques, 33 % des différences sur les performances scolaires pourraient être expliquées par des facteurs internes à l'école. Ces données confortent notre point de vue sur l'école comme système pédagogique, relationnel et organisationnel qui agit sur la reconstruction psychosociale de l'enfant au-delà des facteurs externes. Dans ce sens, la majorité des facteurs externes (milieux défavorisés, écoles désorganisées et problèmes socioéconomiques et de violence dans les familles) ne constitueraient pas une barrière absolue à la résilience et à la réussite scolaire des enfants. Pour aller plus loin, notre recherche tend à montrer que des facteurs protecteurs internes à l'école peuvent contrer ou limiter les effets des facteurs de risque externes. Parmi ces facteurs, certains seraient liés aux aspects communicationnels, structurels et organisationnels de l'école, d'autres aux caractéristiques du personnel scolaire, en particulier des enseignants. Comme le montrent Sanders et Rivers (1996), certains enseignants sont en effet capables d'apporter une « valeur ajoutée », et contribuent de façon significative à la réussite des élèves. En définitive, davantage que l'école en général, nous considérons que ce sont les enseignants qui possèdent en priorité la capacité d'influencer le développement de l'enfant. Pour cette raison, l'intervention psychoéducative sur les ressources de la résilience devrait, selon nous, comporter à la fois des pratiques psychopédagogiques orientées vers l'enfant, mais aussi la formation continue des enseignants.

Des perceptions du climat social scolaire et des besoins psychosociaux

19 L'évaluation du climat social scolaire repose sur une expérience subjective de la vie scolaire et prend en compte, non pas l'individu, mais l'école en tant que groupe, ainsi que les différents groupes sociaux qui s'y développent. C'est la raison pour laquelle nous considérons que le climat social reflète les perceptions et les subjectivations, non seulement des élèves, mais aussi de toute la communauté scolaire. Dans ce sens, nous présenterons les résultats concernant les perceptions des élèves, des enseignants et du personnel scolaire comme un modèle d'expérience de vie à l'école, ce qui nous permettra de proposer des pratiques psychoéducatives mieux ciblées. En premier lieu, l'évaluation du climat social scolaire nécessite de préciser les trois dimensions que nous avons prises en compte dans nos entretiens : relations, développement et organisation.

20 L'analyse de la dimension « relations » a pour but d'expliquer :

- les relations entre l'enseignant, ses collègues et le personnel scolaire ;

- les relations entre l'enseignant et le groupe d'élèves, la gestion des conflits entre ces derniers ;
- la relation entre l'enseignant et l'élève en difficulté, la confiance de l'élève envers l'enseignant, l'expression des sentiments par l'élève ;
- la participation des élèves à l'apprentissage ;
- la collaboration des parents aux apprentissages et leur influence sur le comportement des enfants.

21 L'analyse de la dimension « développement » a pour but d'expliquer :

- l'apprentissage social, émotionnel et éthique ;
- la participation de l'école aux activités culturelles et intellectuelles en lien avec les disciplines ;
- la participation et l'engagement des élèves dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeurs ;
- les outils permettant d'améliorer et d'encourager l'apprentissage et l'évaluation des pratiques.

22 L'analyse de la dimension « organisation » a pour but d'expliquer :

- l'organisation et l'établissement des règles ;
- les réponses aux transgressions des règles ;
- le contrôle du respect des règles.

Analyse de la dimension « relations »

23 En ce qui concerne l'analyse de la dimension « relations », les enseignants parlent en premier lieu de la difficulté des élèves à exprimer leurs sentiments. Il semble que la famille stimule très peu l'expression des sentiments, ce qui peut causer des difficultés relationnelles à l'école. L'élève se sent abandonné par ses camarades, mais aussi par les adultes, ce qui fragilise le processus de socialisation, et pousse l'enfant à se renfermer sur lui-même ou à recourir à la violence. Les enseignants remarquent les difficultés d'un élève par son apparence, ses gestes, son comportement envers ses pairs ou l'enseignant. Parfois, les élèves verbalisent leurs inquiétudes et tristesses par des messages voilés. Lorsque c'est le cas, l'enseignant peut chercher à comprendre les soucis de l'élève en amorçant un dialogue et en lui posant des questions. Toutefois, les enseignants expriment leurs difficultés pour amener l'enfant à exprimer ses sentiments. En conséquence, cette relation de soutien n'améliore guère la qualité de l'expérience scolaire. Alvarez (1999) souligne l'importance des « influences subtiles » du message, surtout dans le cadre des relations d'aide, par exemple entre parent et enfant, enseignant et élève, psychothérapeute et patient. Il affirme que ces influences subtiles touchent le récepteur s'il existe une symétrie de pouvoir, c'est-à-dire une relation de compréhension et d'empathie qui préserve l'individualité des participants.

24 La gestion des conflits entre élèves constitue une autre difficulté présente au sein de l'école. Les enseignants, en particulier dans le secondaire, se disent impuissants à diminuer la fréquence de ces conflits. Certains enseignants du primaire tentent d'amener les élèves à réfléchir, et, en cas de conflit grave, convoquent les parents et le directeur. En général, ce sont les enseignants, aidés des parents, qui peuvent aider les enfants à trouver une solution à leurs problèmes. Pour Cyrulnik et Pourtois, (2007) les enseignants ont trop peu conscience de ce pouvoir qui leur est donné :

Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple

25 Cependant, il est nécessaire pour cela qu'enseignants et parents échangent davantage. Les enseignants indiquent que les problèmes des élèves sont, le plus souvent, liés à l'ambiance familiale. En effet, la plupart des familles sont désintégréées, en raison de problèmes de violence, d'alcoolisme ou de difficultés financières, et beaucoup de parents négligent leurs enfants. Selon les enseignants, les comportements des enfants sont sous l'influence de modèles parentaux inadéquats : dans un foyer caractérisé par un manque de repères, les enfants acquièrent de mauvaises habitudes difficiles à corriger. Une fois de plus, le système familial apparaît comme un facteur de risque qui influence la vie scolaire de l'enfant. Musitu, Román et Gracia (1988) estiment que la structure, l'affection, la communication, la transmission de valeurs (relations intrafamiliales ou micro-systémiques) et les systèmes externes (dimensions sociale et écologique) déterminent le développement de l'identité chez l'enfant, et contribuent à une meilleure adaptation à l'école.

26 Selon les enseignants, les parents ne semblent pas suffisamment concernés par la formation et l'apprentissage de leurs enfants : ils ne se rendent pas aux convocations des enseignants lorsqu'un problème se produit, n'assistent pas aux ateliers que l'école prépare pour eux, ne soutiennent pas l'école dans la réalisation des activités éducatives, et ne posent pas de questions sur leurs enfants. Le degré de communication et d'interaction entre l'école et la famille est donc très faible. Pour expliquer ce manque d'implication des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants, nous pouvons évoquer leur crainte de voir les enseignants douter de leurs capacités parentales ou d'exprimer les problèmes de leur enfant. Pour nous, l'engagement des parents dans l'éducation est essentiel car il favorise le développement de représentations claires chez l'enfant et renforce les compétences parentales. À cet égard, Auduc souligne que

La médiocrité de la relation entre parents et enseignants peut placer l'enfant face à une incohérence lourde de conséquences ; celle-ci peut entraîner un déficit de stimulation et empêcher l'enfant de comprendre les valeurs essentielles régissant une vie harmonieuse en société (2007, p. 34).

27 Concernant le climat social scolaire, les enseignants et le personnel scolaire ne se font pas confiance et ne collaborent pas suffisamment. Quatre des six enseignants interrogés affirment que le personnel ne travaille pas en équipe, et que le directeur ne soutient pas les actions et les décisions des enseignants. Le climat scolaire n'est donc pas à même de promouvoir la cohésion et la coopération entre le personnel à l'école. Ces résultats ne vont pas dans le sens des préconisations de Tardif, Lessard et Gauthier (1998), selon lesquels l'enseignement nécessite un travail d'équipe impliquant l'enseignant, ses collègues et le reste du personnel. Ici, l'absence de travail d'équipe nuit à la qualité de l'enseignement et à la réussite des élèves. Nous ne retrouvons pas non plus l'échange de points de vue, la coordination des pratiques et le partage des responsabilités qui rendent le climat scolaire positif et productif. Du plus, nous pouvons regretter les répercussions de ce climat social sur le taux de réussite des élèves qui, comme le montre notamment Gather Thurler (2000), est plus élevé dans les établissements où les enseignants coopèrent et considèrent l'amélioration des conditions de travail comme une tâche collective et non individuelle.

Analyse de la dimension « développement »

28 Dans l'analyse du développement d'activités scolaires liées aux apprentissages, la majorité des enseignants pensent que les débats, les vidéos et l'analyse d'expériences vécues promeuvent la participation des élèves. La cohésion de la classe dépend aussi du degré de participation pendant les activités de groupe. Le travail en équipe favorise

fortement la socialisation, la collaboration et la tolérance chez les élèves. La majorité des enseignants inculquent au groupe des valeurs comme le respect, notamment envers les autres religions, le sens de la responsabilité et la tolérance à l'aide d'exemples concrets tirés de cas réels ou imaginaires.

29 Concernant les activités culturelles, artistiques et intellectuelles hors programme scolaire, il ressort des entretiens que l'école ne les promeut pas suffisamment. Les raisons en sont doubles : d'une part, les parents et l'école manquent de moyens, et, d'autre part, le directeur et les enseignants n'accordent pas beaucoup d'importance aux visites d'usines, de théâtres, de musée... Les enseignants se concentrent sur le programme scolaire, au détriment d'activités hors programme. Ils organisent néanmoins une fois par semaine des ateliers sur des thèmes psychoaffectifs, mais ils sont mal formés et informés pour animer ses ateliers qui ne sont pas structurés, provoquent des confusions, et ne répondent pas aux besoins des élèves. De plus, ces ateliers, nommés « tutorat », sont très souvent dédiés à d'autres fins, par exemple à la correction des copies. La présence de professionnels spécialisés dans le domaine psychoéducatif pourrait permettre d'améliorer ce dispositif et d'aider les enseignants à mener à bien l'animation de ces ateliers.

Analyse de la dimension « organisation »

30 La troisième dimension prise en compte dans nos entretiens renvoie à l'organisation, plus précisément à l'établissement et au contrôle des règles. La plupart des enseignants, le directeur et l'ensemble du personnel scolaire ne se montrent pas stricts envers les enfants irrespectueux des règles, par crainte d'une plainte de ceux-ci auprès de leurs parents ou du Bureau Municipal de l'enfant et de l'adolescent (DEMUNA). Par conséquent, il reste difficile de faire respecter les règles. À cet égard, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) affirme que

Les enseignants sont partagés entre deux attitudes contradictoires : celle qui consiste à envisager les parents comme des partenaires potentiels et celle qui se limite à se méfier d'eux. Nous pensons que cette attitude paradoxale s'explique du fait qu'ils ont peur [...] d'être jugés sur leurs méthodes et leurs compétences, peur de se faire agresser tant physiquement que verbalement, peur d'être dépourvus face à des interrogations de parents, peur d'être interpellés sur des problèmes institutionnels non résolus, peur d'être pris à partie devant les collègues en conseils de classe ou lors des réunions de parents, peur de ne pas pouvoir se justifier face à des critiques sur les réformes pédagogiques, peur de laisser paraître ses propres interrogations, peur de ne pas conduire l'entretien professionnellement, peur de la contestation des parents face à une sanction, peur de blesser les parents en énonçant des choses difficiles à entendre sur leur enfant (p. 58).

31 La crainte de l'agression physique ou verbale revient dans trois entretiens. La communication entre enseignants et parents paraît insuffisante, d'où leurs relations souvent conflictuelles. Selon Tardif, Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud (2007),

de nombreuses recherches montrent qu'un dialogue constant entre parents et enseignants permet un meilleur apprentissage des jeunes et amplifie leur réussite. Cela implique de ne pas convoquer les parents que lorsqu'il y a une difficulté mais de les inviter à venir parler de leur enfant dans un climat de coopération, les uns s'appuyant sur les autres, entre les familles et l'école. Il faut passer d'une situation de défiance à une relation de confiance (p. 63).

32 Il semble que l'école n'informe pas suffisamment les enseignants des nouvelles réglementations données par le ministère de l'éducation, et du système scolaire en vigueur. En conséquence, les enseignants ne sont pas en mesure de transmettre les informations adéquates aux élèves, ni de les communiquer aux parents.

33 En définitive, nous constatons un manque de cohérence parmi les enseignants, qui se contredisent, et ne font pas l'effort d'une concertation sur les punitions à donner aux élèves. Certains enseignants réagissent fermement à tout comportement déviant, alors que d'autres n'osent pas imposer de règles, allant même parfois jusqu'à déléguer cette responsabilité aux élèves. Une fois de plus, le manque de communication entre enseignants peut causer une certaine confusion chez les élèves.

Analyse des besoins psychosociaux

34 L'analyse de groupes de discussion nous donne un aperçu plus détaillé et dynamique des interactions entre élèves en classe. Elle permet, d'une part, de repérer les besoins psychosociaux et, d'autre part, de dégager des perspectives de travail. L'analyse des groupes de discussion nous a permis de noter :

- des différences d'intérêts et de besoins entre les groupes d'âge (8-9 ans ; 10-11 ans et 12 ans),
- des caractéristiques propres à chaque groupe (certains des groupes sont plus enthousiastes, plus timides, ou plus tristes).

35 Le premier groupe de discussion (8-9 ans) donne plus d'importance :

- à la présence des parents à la maison, le sentiment d'être accompagné, le fait de recevoir de l'attention, d'avoir quelqu'un qui les aide dans leurs devoirs et leur prépare à manger (besoin affectif) ;
- au fait de se faire des amis (besoin social) ;
- à la situation économique des parents (besoin de projection dans le futur) ;
- au fait de pouvoir aller à l'école, de manger, de dormir, d'avoir une maison (besoin de sécurité et de stabilité identitaire).

36 Le deuxième groupe (10-11 ans) accorde plus d'importance :

- à la stabilité de la famille, la cohérence des parents, et le sentiment de protection (besoin affectif) ;
- à l'amitié et au partage entre camarades (besoin social) ;
- aux études supérieures, au fait d'obtenir un diplôme et de trouver du travail (besoin de projection dans le futur) ;
- à la bonne estime de soi, le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire (besoin de sécurité et de stabilité identitaire).

37 Le troisième groupe (12 ans) privilégie :

- le temps de partage avec leurs parents (besoin affectif) ;
- le fait d'être amical avec les camarades, de bien se connaître, et de partager des activités (besoin social) ;
- une vie économiquement et socialement productive (besoin de projection dans le futur) ;
- le fait d'être de bons élèves, d'avoir une famille qui les soutient et de savoir que tout va bien (besoin de sécurité et de stabilité identitaire).

38 Globalement, les élèves n'ont pas confiance en eux, et maintiennent une grande distance affective vis-à-vis des autres. Ils éprouvent des difficultés relationnelles qui provoquent des problèmes de comportement et de violence. Ces enfants de milieux défavorisés connaissent beaucoup de problèmes d'ordre personnel, familial et social. Il semble que la composante affective familiale ait un effet significatif sur les relations à l'école et le savoir.

39 Les relations enseignants-élèves que nous avons observées dans le cadre de notre travail sont plutôt négatives. Les élèves se montrent tristes, démotivés, voire angoissés. Ils restent silencieux, sont mécontents d'eux-mêmes, et parfois même agressifs. Comme ils n'osent pas exprimer leurs sentiments, les enseignants ne sont pas en mesure de les aider.

40 Par ailleurs, les parents ne semblent pas suffisamment impliqués dans la formation et l'apprentissage de leurs enfants. Ils ne se rendent jamais à l'école, même quand ils y sont convoqués, n'assistent pas aux ateliers préparés à leur intention, et sont souvent en conflit les enseignants. Nous constatons aussi que la majorité des problèmes semblent résulter d'une confusion et d'un manque d'information sur le rôle respectif des enseignants et des parents : ces derniers ont tendance à penser que l'école doit se substituer à la famille dans l'éducation et la formation des enfants.

Proposition des pratiques psychoéducatives ciblées sur la construction de la résilience

41 L'intervention psychoéducatrice dans les milieux défavorisés du Pérou est quasiment absente. Pour pallier cette carence, le but de notre travail est de proposer des pratiques psychoéducatives susceptibles de contribuer au développement de la résilience chez les enfants. Pour cela, nous avons, dans un premier temps, identifié les difficultés rencontrées à l'école pour ensuite nous orienter vers l'action éducative.

42 Notre recherche découle des pratiques générales, fondées sur des problématiques spécifiques : ces pratiques prennent en compte certaines pédagogies psychoéducatives capables de résoudre les dysfonctionnements et de répondre aux besoins. Notre hypothèse est que ces pratiques contribueront à fournir une solution à certains problèmes identifiés, mais également à en prévenir d'autres. Du point de vue du développement de l'enfant, l'objectif de cette intervention psychoéducatrice est de créer ou renforcer les ressources affectives, sociocognitives, volitives et environnementales, et d'orienter les processus éducatifs à l'école et dans la famille.

Concernant la salle de classe et l'école

43 Afin de favoriser les relations entre enseignants et élèves, nous accordons une attention particulière aux comportements de l'enseignant vis-à-vis de son élève. La construction des capacités résilientes nécessite que l'enseignant, ou l'adulte en charge de l'enfant, fasse réfléchir ce dernier et évite les critiques négatives. De cette façon, l'enfant devient capable de rectifier ses comportements déviants, tout en protégeant son estime de soi. L'attitude des enseignants face aux conflits - en particulier le fait de garder un comportement réflexif, le sens de l'humour, de l'empathie envers l'élève qui exprime ses sentiments - contribue à construire la capacité de résilience et à diminuer fortement les problèmes de comportement. Les possibilités d'intervention pluridisciplinaire (psychologue, médecin, thérapeute, assistant social, etc.) sont à privilégier pour prévenir les problèmes de comportement chez les élèves à risque, et répondre à leurs besoins et à leurs capacités. L'implication des parents produit bien sûr des effets considérables. Dans ce sens, il nous semblerait pertinent de favoriser le développement des compétences parentales pour que chaque parent soit capable d'accompagner son enfant en difficulté et de l'aider dans sa scolarité.

44 Les enseignants sont également capables d'apprécier le comportement actif, non conformiste et indépendant de certains élèves, et de l'utiliser sous un angle positif afin

de stimuler les apprentissages scolaires. Dans cette optique, la connaissance de la psychologie de l'éducation et des stratégies de gestion des conflits devrait permettre à l'enseignant de repérer ces comportements, d'apprendre à les nuancer, et de résoudre les problèmes plus facilement. Les expériences positives vécues à l'école (Pourtois & Desmet, 1997) suscitent des sentiments de joie ; la présence d'affectivité et de tendresse dans les relations éducateur-enfant influence également l'apprentissage. Ces pratiques trouvent leur source dans la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) qui préconise les actions suivantes : faire éprouver de la joie dans les apprentissages, concilier le savoir avec les résonances affectives positives, recourir à des activités qui ont du sens pour l'enfant, s'ouvrir à la vie extrascolaire, rompre la monotonie, susciter des situations de réussite.

45 À l'école, le fait de travailler à deux ou plus pour résoudre une tâche peut faciliter l'apprentissage et l'interaction entre pairs. La pédagogie interactive promeut l'engagement des enfants dans la construction du savoir et la socialisation. Dans ce sens, favoriser la collaboration, susciter une dynamique active, proposer une résolution conjointe des tâches, stimuler le conflit sociocognitif sont autant de pratiques qui répondent aux besoins sociaux et cognitifs des élèves. L'enseignant doit pouvoir faire évoluer la résolution des tâches en suivant la pensée de chaque enfant, en le questionnant, en le relançant, et l'interpellant à tout moment.

46 Les pratiques psychoéducatives qui favorisent la résilience stimulent les aptitudes ludiques, l'humour et l'autonomie des élèves dans la résolution de problèmes, ce qui permet à l'enfant de subjectiver la difficulté et de la surmonter plus facilement. L'enfant a aussi besoin de se projeter dans le futur : le fait d'envisager son avenir avec espoir constitue en effet un facteur protecteur. En conséquence, les enseignants devraient créer des espaces où les élèves auraient la possibilité d'exprimer leurs souhaits, leurs objectifs à court ou long terme, et les actions qu'ils envisagent d'entreprendre pour y arriver. La réalisation des projets d'avenir implique une interaction orientée vers le changement, et se fonde sur des phénomènes volitifs tels que le désir, la volonté et la motivation. Dans cette optique, les enseignants pourraient encourager l'élève à anticiper l'action, à prendre des décisions (après avoir réfléchi aux avantages et aux inconvénients), à s'organiser, à réajuster ses perspectives, et à participer à l'évaluation de son travail. Pour favoriser la projection dans l'avenir, la pédagogie du projet préconise d'utiliser certaines pratiques, tant dans la famille que dans les milieux scolaires : par exemple, susciter l'engagement de l'enfant dans la poursuite de petits objectifs, lui apprendre à trouver de la motivation et de l'intérêt pour réaliser des tâches, imaginer des actions à mener pour concrétiser ses souhaits. Enfin, l'enseignant doit montrer aux élèves le plaisir d'apprendre, les modalités spécifiques qui régulent les interactions. En d'autres termes, l'accent doit être mis sur l'aptitude de l'élève à décoder et à intérioriser la signification des attentes de son environnement.

47 L'éducation à la citoyenneté, privilégiée dans certaines écoles défavorisées au Canada, a donné de bons résultats et pourrait être prise en exemple. Cette éducation consiste à apprendre aux enfants à gérer les conflits et à développer des habiletés sociales. Il serait intéressant d'inclure des espaces où chacun pourrait raconter ses expériences de vie liées au « vivre ensemble », au respect des valeurs démocratiques et des différences, et à la promotion de l'égalité des droits de la personne dans notre société. Le programme scolaire pourrait aussi inclure des activités périscolaires liées aux savoirs académiques. De telles activités seraient bénéfiques à la formation, à la socialisation et à l'autovalorisation des enfants en leur inculquant des valeurs comme la persévérance, l'autonomie, la responsabilité.

48 Afin de diminuer le décalage entre socialisation scolaire et familiale chez les élèves souffrant de problèmes familiaux, le personnel scolaire (enseignants, psychologues, assistants et directeur) pourrait se réunir régulièrement pour analyser les divers événements de la vie de l'enfant, tels que son origine socioéconomique, les pratiques parentales auxquelles il a été soumis, les expériences diverses, heureuses ou

malheureuses, traumatisantes ou passionnantes, qu'il a vécues. Il pourrait aussi être intéressant que l'école organise des ateliers où les parents seraient invités à exprimer leurs expériences. Ces échanges entre parents pourraient favoriser l'entraide par le groupe et aboutir à l'élaboration d'actions efficaces dans la famille. En définitive, nous pensons que l'école réussit sa mission lorsqu'elle s'adapte aux caractéristiques personnelles des élèves, et que son personnel adopte une attitude dynamique, cohérente, flexible, et centrée sur l'élève.

Concernant l'école et la famille

49 Afin de promouvoir l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, il pourrait être intéressant de prendre en compte leurs caractéristiques : certains parents cherchent à s'impliquer dans l'école en devenant représentants ou conseillers scolaires, d'autres ne s'impliquent pas du tout. Pour nouer des relations harmonieuses avec les parents, l'école doit tenir compte des réalités familiales, notamment la diversité des structures familiales (parents divorcés, familles monoparentales, reconstituées), et leurs différences culturelles, linguistiques et religieuses. L'intérêt porté à la famille permet à l'école de mieux comprendre l'enfant, et de l'aider plus efficacement à surmonter ses traumatismes avec l'aide de ses parents. On le voit, de nombreux obstacles empêchent ou compliquent l'implication des parents : des obstacles liés au manque de temps, d'intérêt ou de compétence, mais aussi à la réticence de l'école et des enseignants à accorder un pouvoir de décision aux parents. Pour pallier ces obstacles, la connaissance des rôles et des différences de croyance, tant de la part de l'école que de celle des parents, pourrait faciliter la communication entre eux.

50 Compte tenu de la complexité et des difficultés pour arriver à concrétiser l'implication parentale, les milieux scolaires doivent faire preuve d'ouverture et de créativité s'ils désirent réellement la favoriser (DeBruhl, 2006). Il semble essentiel que l'administration de l'éducation du pays mette en place des politiques qui encouragent la participation collective des parents et de la communauté. L'intervention psychoéducative doit davantage se centrer sur les facteurs de protection que sur les facteurs de risque, et s'attacher non seulement aux caractéristiques personnelles, mais aussi aux caractéristiques environnementales. Dans ce sens, il est donc possible d'entrevoir des modes de collaboration entre le milieu scolaire et la collectivité en vue d'une intervention efficace auprès des enfants à risque.

Concernant les parents et l'enfant

51 Le soutien aux devoirs et, plus globalement, l'intérêt porté par les parents sur la vie scolaire, apparaît comme un élément essentiel de réussite. Plus que le temps consacré à l'aide aux devoirs, c'est principalement la qualité de cet accompagnement, l'habileté du parent à impliquer activement l'enfant dans ses apprentissages et la résolution de problèmes qui semblent essentiels. Pour cela, il pourrait être utile que l'école consacre du temps en fin de journée à la « supervision » des devoirs, ou à la réalisation d'un plan de travail hebdomadaire facilitant ainsi l'organisation du travail par l'élève et ses parents. S'il incombe aux parents d'assister et d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité, ils ne sont pas toujours conscients de cette responsabilité, et ont tendance à l'attribuer toute entière à l'école. Il est donc essentiel de leur donner une information claire sur leurs responsabilités et celles de l'école.

52 Dans ce sens, Deslandes (2009) souligne l'importance du soutien parental, et identifie les pratiques d'accompagnement par les parents : les encouragements, l'aide aux devoirs, les interactions axées sur le quotidien scolaire, les discussions sur les projets d'avenir. Nous avons aussi remarqué qu'une communication absente ou

déficiente entre parents et enfants pouvait aboutir à des malentendus, par exemple si les parents utilisent des mots menaçants, ou posent des questions trop intrusives. Pour être efficace, la communication doit reposer sur l'écoute active, qui consiste à interpréter ce qui est dit et à montrer que l'on a compris. Pour cela, les parents doivent mettre l'enfant en confiance en lui montrant qu'ils acceptent ses sentiments. Les parents peuvent stimuler leurs enfants en les incitant à explorer et à se questionner. Ils peuvent les encourager et les aider à devenir responsables d'eux-mêmes et de leurs actions, en s'assurant qu'ils connaissent bien les conséquences de leurs actes. En définitive, le soutien affectif des parents constitue le facteur de protection qui influence le plus fortement la résilience.

Conclusion et perspectives

53 L'avenir des enfants exposés à des situations à risque est souvent compromis, ce qui doit inciter à agir rapidement. Afin d'éviter les conséquences négatives de l'adversité, des pratiques psychosociales favorables à la résilience pourraient être proposées pour agir précocement sur les facteurs de risque tout au long de l'enfance et de la scolarisation. Le concept de résilience met l'accent sur l'interaction entre l'enfant à risque et son environnement social. En ce sens, la prise en compte de l'évaluation du climat social est essentielle pour la proposition d'actions ou de pratiques d'intervention.

54 L'étude de la littérature nous a permis d'identifier l'école comme un lieu de formation des capacités de résilience. Pour cette raison, nous avons analysé le climat social et les ressources psychosociales à l'école afin de réunir les conditions contribuant au renforcement des capacités résilientes chez l'enfant et à la mobilisation des intervenants scolaires. Il apparaît que ce sont les groupes relationnels les plus importants et les plus proches de l'enfant (la famille et l'école) qui jouent un rôle fondamental dans les actions préventives.

55 Dans la recherche présente, nous avons étudié des écoles de zones défavorisées d'Arequipa dans le sud du Pérou. Nos résultats montrent que (1) l'organisation et le développement d'activités dans ces écoles ne favorisent pas la construction de la résilience chez les élèves, et que (2) le renforcement des ressources psychosociales, comme l'attachement, la sociabilité, la projection dans le futur et la sécurité identitaire, est absent de la famille. Au cours des entretiens et des groupes de discussion, les enseignants évoquent l'ambiance familiale pour expliquer les difficultés scolaires des élèves ; les élèves montrent que leur noyau familial reste incapable de leur apporter l'affection, la sécurité, et la structure dont ils ont besoin pour leur épanouissement. En conséquence, l'élève connaît des difficultés au niveau relationnel, à celui de l'expression des sentiments et du respect des règles. Parallèlement, la communication entre parents et enseignants est très insuffisante, les parents s'excluant complètement de la vie scolaire de leurs enfants. L'absence de communication entre parents et enseignants peut amener les enfants à une situation d'incohérence et de confusion qui les prive des repères essentiels.

56 Selon les enseignants, le personnel scolaire refuse de travailler en équipe, et le directeur d'école ne soutient pas suffisamment leurs actions et décisions. Entre eux, les enseignants ne manifestent guère de confiance et ne montrent aucun signe de collaboration. Le climat au sein du personnel scolaire ne favorise donc ni la cohésion, ni la coopération, et affecte la qualité de l'enseignement ainsi que la réussite des élèves. Face à ce constat, nous préconisons des pratiques concernant (1) la salle de classe et l'école, (2) l'école et la famille, (3) les parents et l'enfant afin de favoriser la construction de la résilience à l'école. Selon nous, ces pratiques contribueront à fournir une solution à certains problèmes identifiés à l'école et à en prévenir d'autres, mais aussi à créer des ressources psychosociales chez les élèves, et à orienter les processus éducatifs à l'école comme dans la famille.

Bibliographie

- Alvarez Quintin, *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1999, 344 p.
- Anaut Marie, « Trauma, Vulnérabilité et Résilience en Protection de l'Enfance », *Connexions*, n° 77, 2002, p. 101-118.
- Astor Ron, Guerra Nancy et Van Acker Richard, « Le climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration », *American Educational Research Association*, février 2010, p. 69-77.
- Auduc Jean-Louis, *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*, CRDP de l'académie de Créteil, 2007, 120 p.
- Bouteyre Evelyn, *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*, Paris, Belin, 2008, 160 p.
- Bowly John, *Attachment and loss: Attachment*, New York: Basic Books, Expert X12016-02-06T15:42:00X11969.
- Cannon Betty, *Sartre and psychoanalysis: An Existentialist Challenge to Clinical Metatheory*, Westbrooke Circle, Lawrence, University Press of Kansas, 1991, 398 p.
- Cyrułnik Boris et Pourtois Jean-Pierre, *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, 2007, 441 p.
- Dallos Rudi, *Sistema de creencias familiares : Terapia y cambio*, España, Paidós, 1996, 256 p.
- Deslandes Rollande, *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships*, London and New York, Routledge, 2009.
- Debruhl Latanya Marie, *Leave no parent behind: A study of teachers' and parents' attitudes, practices, and barriers regarding parental involvement*, Capella University, A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy. 2006.
- Encuesta Nacional Hogares, « ENAHO », *Informe técnico condiciones de Vida Peruanos*, 2000, 89 p.
- Etienne Richard, *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés de la transformation des systèmes éducatifs*, Sarrebruck, Editions Universitaires Européennes, 2010, 192 p.
- Falicov Celia Jaes, *Family Transitions: Continuity and change over the life cycle*, New York, Guilford Press, 1988, 437 p.
- Freud Sigmund, *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1901, 317 p.
- Garmezy Norman, « Children in poverty: Resilience despite risk », *Psychiatric*, n° 56, 1993, p. 127-136.
- Gather Thurler Monica, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, 2000, 249 p.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, « INEI », *Censo nacional*, 2013.
- McMillan David et CHAVIS David, « Sense of community: A definition and theory ». *Journal of Community Psychology*, n° 14 (1), 1986, p. 6-23.
- Moos Rudolf, *Educational climates. Educational environments and effects : Evaluation, policy, and productivity*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1979, 334 p.
- Murray Henry, *Explorations in Personality*, New York, Oxford University Press, 1938, 383 p.
- Musitu Gonzalo, Roman José Maria et Gracia Enrique, *Familia y educación : Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*, Barcelona, Labor, 1988, 456 p.
- National School Climate Council, *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, Practice guidelines and teacher education policy*. New York, Center for Social and Emotional Education, National Center for Learning and Citizenship and Education Commission of the States, 2007.
- Ortega Rosario, « La convivencia : un modelo de prevención de la violencia », dans Instituto Superior de Formación del Profesorado, *La convivencia en las aulas : Problemas y soluciones*, España, Ministerio de educación y ciencia, 2006, p. 77-183.
- Pourtois Jean-Pierre et DESMET Huguette, *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses Universitaires de France, collection « Pédagogie théorique et critique », 1997, 321 p.
- Pourtois Jean-Pierre, HUMBEECK Bruno et DESMET Huguette, *Les Ressources de la Résilience*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 346 p.

Richters John et Weintraud Sheldon, « Beyond diathesis: Toward an understanding of high-risk environments », dans Rolf, A.S. Masten, Cicchetti, D., Nuechterlein K.H. et Weintraub S. (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, 1990, Cambridge, Cambridge University Press, p. 67-96.

Rutter Michael, « Psychosocial resilience and protective mechanisms », *American Journal of Orthopsychiatry*, n° 57, 1987, p. 316-331.

Sanders William et Rivers June, *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*, Knoxville, TN, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996, p. 1-7.

Tardif Maurice, Lessard Claude et Gauthier Clermond, *Formation des maîtres en contextes sociaux*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, 296 p.

Tardif Maurice, Marcel Jean-François, Dupriez Vincent et Perisset-Bagnoud Danièle (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. Des nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck, collection « Perspectives en éducation et formation », 2007, 206 p.

Temblay Stéphane, Ross Nancy et Berthelot Jean-Marie, « Individual and community factors affecting grade three academic performance: a multi-level analysis », *Education Quarterly Review*, n° 7 (4), 2001, p. 25-36.

Walsh Froma, *Resiliencia Familiar : Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2004, 425 p.

Pour citer cet article

Référence électronique

Christiam Talavera, Guylaine Molina et Jeanne Mallet, « Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 21 février 2016. URL : <http://edso.revues.org/1601>

Auteurs

Christiam Talavera

Doctorante en Sciences de l'éducation, Laboratoire ADEF, EA 4671, Aix Marseille Université, France

Guylaine Molina

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Laboratoire ADEF, EA 4671, Aix Marseille Université, ENS de Lyon, IFE

Jeanne Mallet

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Laboratoire ADEF, EA 4671, Aix Marseille Université, ENS de Lyon, IFE

Droits d'auteur

© PULM