



HAL
open science

Du traumatisme à la résilience chez les élèves dans les classes primaires dans le contexte de la guerre de juillet 2006 au Liban-sud

Hilda Chelala

► **To cite this version:**

Hilda Chelala. Du traumatisme à la résilience chez les élèves dans les classes primaires dans le contexte de la guerre de juillet 2006 au Liban-sud. Histoire. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2012. Français. NNT : 2012BOR30001 . tel-00720407

HAL Id: tel-00720407

<https://theses.hal.science/tel-00720407>

Submitted on 24 Jul 2012

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.

Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN

« Cultures & Sociétés dans le monde arabe et musulman »

**DU TRAUMATISME À LA RÉSILIENCE
CHEZ LES ÉLÈVES DANS LES CLASSES**

PRIMAIRES

**DANS LE CONTEXTE DE LA GUERRE DE
JUILLET 2006 AU LIBAN-SUD**

Présentée et soutenue publiquement le 7 avril 2012 par

Hilda CHELALA

Sous la direction du Professeur Bernadette RIGAL-CELLARD

Membres du jury:

Bernadette RIGAL-CELLARD, Professeur, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

Najib ZAKKA, Professeur, Université Charles de Gaulle Lille 3

Régis DERICQUEBOURG, Maître de Conférences HDR, Université Charles de Gaulle Lille 3

Moya JONES, Professeur, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

« Il faut pour vivre en paix avec les hommes revenir rarement sur le passé ¹. »

La Rochefoucauld-Doudeauville



Frontière entre Israël et le Liban ²

¹ Citation de La Rochefoucauld-Doudeauville ; Livre des pensées, 198 – 1861,
<http://www.mon-poeme.fr>.

² www.geographie-sociale.org/liban-israel-frontiere.htm.

A ma Congrégation...
A tous les enfants du Liban...

Remerciements

La réalisation de ce travail de recherche n'avait pu être possible sans la patience et surtout la générosité de certaines personnes que je tiens à remercier personnellement.

Toute ma reconnaissance :

- **Au Professeur Bernadette Rigal-Cellard**, ma directrice de recherche, pour sa méthodologie, la richesse de ses remarques, ses réflexions toujours éclairantes et également pour les divers échanges toujours constructifs,
- **Au Professeur Najib Zakka**, pour ses encouragements et la confiance indéfectible qu'il m'a toujours témoignée,
- **Aux professeurs** qui m'ont honorée de leur participation au jury,
- **À ma congrégation des sœurs maronites de la Sainte Famille représentée par la supérieure générale sœur Gabrielle Bou Moussa**, pour sa confiance et pour la chance qu'elle m'avait accordée afin que je puisse me consacrer à ce travail de longue haleine,
- **Aux familles résidentes au Liban-Sud, aux directeurs et éducateurs dans les écoles visitées**, qui m'ont ouvert les portes pour réaliser cette étude,
- **Aux enfants du Liban-Sud**, vrais témoins de la barbarie de la guerre de juillet 2006 et pierre angulaire d'un avenir meilleur.
- **Au Pr Samaha Khoury**, qui a dû prendre congé le 18 février 2012, après un long combat avec la maladie. Merci cher Professeur, de m'avoir accordé la chance de poursuivre mes études doctorales. Je garderai de vous le souvenir d'un homme d'une vaste culture, d'une sincère amabilité... Toujours favorable et bienveillant à l'égard de vos étudiants et collègues. ADIEU !

Que tous ceux qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à l'élaboration de ce modeste travail trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

Sommaire

INTRODUCTION.....	10
CHAPITRE I : LE LIBAN FACE A LA GUERRE	14
1. L'identité du Liban	14
1.1. Le contexte géographique du Liban	15
1.2. Le système politique au Liban	16
1.3. La situation économique du pays	16
1.4. Le système éducatif au Liban.....	20
1.5. Les caractéristiques socioculturelles du Liban	26
2. Le Liban face aux guerres interminables	28
2.1. Le rôle des communautés religieuses dans la guerre au Liban.....	28
2.2. Le contexte géopolitique et historique des guerres au Liban	30
2.3. La chronologie des événements majeurs de l'histoire récente du Liban.....	31
2.4. Les principaux événements politiques des années 1920-1974.....	39
2.5. Les principaux événements politiques des années 1975-2006.....	43
3. Le Liban face à la guerre de juillet 2006 : entre Israël et le Hezbollah	48
3.1. La création et l'évolution du Hezbollah	48
3.2. Le Hezbollah et la communauté chiite	49
3.3. Le Hezbollah et Israël	51
3.4. Eclatement de la guerre de juillet 2006	52
3.5. Les retombées de la guerre de juillet 2006	55
4. Le Liban après la guerre de juillet 2006 : face à une situation problématique	56
4.1. Le plan économique	56
4.2. Le plan socio-démographique	56
4.3. Le plan politique	57

CHAPITRE II : LES ENFANTS AU LIBAN APRES LA GUERRE DE JUILLET 2006 : UN DEFI DE VIVRE	62
1. Les impacts de la guerre sur la santé des enfants	62
1.1. La définition de la Santé	64
1.2. La famille face aux douleurs induites par la guerre	66
1.3. La société face aux familles souffrantes	67
2. Les impacts de la guerre sur l'éducation des enfants	70
2.1. L'enfant et ses principaux milieux de vie	71
2.1.1. L'enfant dans sa famille	72
2.1.2. L'enfant à l'école	75
3. L'enfant face au traumatisme de la guerre	85
3.1. Les concepts	85
3.1.1. Le traumatisme	85
3.1.2. Le deuil	87
3.1.3. Le syndrome « Post-Traumatic Stress Disorder »(PTSD).....	88
3.1.4. La résilience	91
3.1.5. La résilience scolaire	93
3.2. Le rôle de L'école dans le processus de résilience	94
PARTIE EMPIRIQUE	
CHAPITRE I : LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	99
1. La population	100
1.1. Les critères de présélection de la population	100
1.2. La description de la population	101
1.3. Les facteurs limitant l'applicabilité du critère de validité externe	102
1.3.1. Le facteur socio-économique	102
1.3.2. Le facteur idéologique et culturel.....	102
2. Les instruments et les procédures de passation	103
2.1. Les instruments de recueil des données	103
2.1.1. L'échantillonnage I	103

2.1.2. L'échantillonnage II	104
2.1.3. L'échantillonnage III	104
2.2. La procédure de passation	105
2.2.1. Les étapes de la recherche	105
3. Les procédures d'analyse	105
3.1. Les justifications méthodologiques	106
3.1.1. Le choix de l'instrument (Questionnaire)	106
3.1.2. La méthode statistique d'analyse	107
4. Les hypothèses et les variables	108
4.1. L'hypothèse générale	108
4.2. Les hypothèses opérationnelles	108
4.3. Les variables	109
4.3.1. Les variables dépendantes	109
4.3.2. Les variables indépendantes	109
4.4. Les questionnaires	110
4.4.1. Questionnaire I : adressé aux élèves dans les classes primaires ...	110
4.4.2. Questionnaire II : adressé aux enseignants des classes primaires ...	112
4.4.3. Questionnaire III : adressé aux directeurs des écoles enquêtées ...	119
5. Les résultats des statistiques	126
5.1. Résultats et Analyse de l'Enquête I auprès des enfants	126
5.1.1. Contexte socio-économique et biographique.....	126
5.1.2. Santé et développement psychosocial de l'enfant	132
5.1.3. Vécu des enfants durant la guerre de juillet 2006.....	151
5.1.4. Perspectives d'avenir et suggestions des enfants enquêtés.....	158
5.2. Résultats et Analyse de l'Enquête II : Auprès des enseignants	163
5.2.1. Profil des enseignants et des écoles enquêtées	163
5.2.2. L'école face au recrutement des élèves et leur avenir	167
5.2.3. L'impact de la guerre sur les élèves	171
5.2.4. Stratégies de l'école et attentes des élèves	176
5.3. Résultats et Analyse de l'Enquête III : Auprès des directeurs.....	180
5.3.1. Profil des directeurs et des écoles enquêtés	180

5.3.2. L'école face au recrutement des élèves et leur avenir	184
5.3.3. L'impact de la guerre sur les élèves	188
5.3.4. Stratégies de l'école et attentes des élèves	192
5.4. Corrélations des variables	195
5.4.1. L'état de santé des enfants	195
5.4.2. La concentration en classe des enfants enquêtés	201
5.4.3. Les aspects de résilience	205
CHAPITRE II : DISCUSSION	214
1. La santé et la résilience	214
1.1. H1- Le lien entre la guerre et l'état de santé des enfants	217
1.1.1. L'état de santé et le contexte social et familial.....	219
1.1.2. L'état de santé et les habitudes de vie.....	221
1.1.3. L'état de santé et l'hygiène alimentaire	222
1.1.4. L'état de santé et le sommeil	225
1.1.5. L'état de santé et le jeu	228
1.2. H2 : Le lien entre la résilience et la résistance.....	232
2. L'éducation et la résilience scolaire	234
2.1. H3 : L'adaptation scolaire de l'élève et l'environnement scolaire....	235
2.1.1. Les principaux facteurs favorisant la résilience scolaire.....	236
2.1.1.1. <i>Le cadre institutionnel scolaire</i>	236
2.1.1.2. <i>La vie de groupe à l'école</i>	237
2.1.1.3. <i>La présence sécurisante de l'éducateur à l'école</i>	237
2.1.1.4. <i>L'existence des valeurs éducatives</i>	238
2.1.2. Les principaux facteurs entravant la résilience scolaire.....	241
2.1.2.1. <i>Le manque de motivation chez les élèves</i>	242
2.1.2.2. <i>La conduite des élèves</i>	245
2.1.2.3. <i>La dégradation de la situation économique des parents</i>	247
2.2. H4 : Le rôle de l'école dans la résilience scolaire.....	250
2.2.1. La place des parents à l'école.....	250

2.2.2. L'utilité du service médico-psycho-social.....	253
2.2.3. La reconnaissance des droits des élèves.....	256
2.2.4. L'effet thérapeutique des activités.....	257
2.2.5. Le rôle du corps enseignant.....	260
CONCLUSION	266
1. Synthèse de la partie théorique et solutions proposées	267
1.1. Le premier chapitre : La guerre du Liban	267
1.2. Le deuxième chapitre : La situation des enfants traumatisés par la guerre	269
1.3. Le troisième chapitre : La résilience scolaire	269
2. Synthèse de la partie empirique	270
2.1. La première et la seconde hypothèses	270
2.2. La troisième et la quatrième hypothèses	271
3. Construction de cette recherche	275
4. Critiques et perspectives	276
BIBLIOGRAPHIE	278
ANNEXE	308
I. Les questionnaires en arabe et les résultats statistiques.....	308
II. Les principales communautés religieuses au Liban.....	328

Introduction

Les guerres, les séismes et les génocides sont des situations extrêmes qui nuisent à toute la société, notamment aux enfants qui se sentent en permanence confrontés à une menace de mort potentielle. L'arrêt des hostilités ou le cessez-le-feu dans une guerre, n'implique pas, pour autant, l'interruption du processus dramatique généré par une période vécue avec intensité. Cet arrêt des agressivités ne peut engendrer, en aucun cas, une coupure définitive avec un passé douloureux et intolérable ; nous ne pouvons guère garantir une vie épanouie et une reprise normale du rythme scolaire par les enfants qui ont vécu les cruautés de la guerre. Les événements traumatiques de la guerre, en effet, pourraient avoir des répercussions psycho-médio-sociales sur le sujet qui peut développer un PTSD (Post Traumatic Stress Disorder). La définition de ce syndrome est apparue pour la première fois en 1980. Il s'agit en fait d'un trouble psychologique chronique (Breslau & al, 1991, 1998³ ; Davidson & al, 1991⁴ ; Giaconia & al, 1995⁵ ; Helzer & al, 1987⁶).

On considère que l'événement lui-même ne consiste qu'en un seul facteur parmi plusieurs déterminants nécessaires qui jouent un rôle dans le développement d'un PTSD. Par ailleurs, on associe ce trouble à un dysfonctionnement social général

³ BRESLAU N., KESSLER R., CHILOCAT H., SCULTZ L., DAVIS G, ANDERSKU P. , 1998, "Trauma and posttraumatic stress disorder in the community : The 1996 Detroit area survey of trauma". *Archives of general psychiatry*, 55 (7), 626-632.

⁴ DAVIDSON J.R.T., HUGUES D., BLAZER D.G., GEORGE L.K., 1991, "Post-traumatic stress disorder in the community: an epidemiological study". *PsychologicalMedecine*. 21, 713-721.

⁵ GIACONIA R.M., REINHERZ H.Z., B.SILVERMAN A., PAKIZ B., FROST A.K., COHEN E., 1995. "Trauma and post-traumatic stress disorder in a community population of older adolescents". *The Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(10), 1369-1380.

⁶ HELZER J.E., .ROBIN L.N, MCEVOY L., 1987, "Post-traumatic stress disorder in the general population". *The New England Journal of Medicine*, 317(26), 1630-1634.

(Brady, 1997⁷ ; Chilcoat & al, 1998⁸ : Schnurr & al, 2002⁹ ; Yehuda, 1997¹⁰). Le syndrome de PTSD est strictement relié à l'événement causal. Ainsi, le sujet présentant ce trouble est explicitement rattaché à l'étiologie de ce trouble. Cependant, les enfants qui ont été victimes du même événement traumatique, ne vont pas tous développer un PTSD ; certains vont plutôt y résister, d'où la notion de résilience, qui est passée de la physique aux sciences sociales, et qui désigne dans les deux cas, l'aptitude à résister aux chocs. Au début, aux États-Unis, la notion de résilience était considérée comme un trait de personnalité ou de tempérament, « hardiesse »¹¹ (Kobasa, 1982), ou encore un sentiment de cohérence¹² (Antonovsky, 1987). Puis de plus en plus, elle a été située dans une perspective dynamique, comme un sentiment « d'invincibilité/invulnérabilité »¹³. La notion de résilience a été définie alors comme étant « *la capacité pour une adaptation réussie, un fonctionnement positif ou la compétence malgré un stress chronique ou suite à un trauma sévère et prolongé* »¹⁴. En France, la notion de résilience voit le jour à partir du début des années 2000, suite aux travaux de Boris Cyrulnik¹⁵ (1999, 2001, 2002,2003). Cyrulnik et al, définissent cette notion comme étant *la capacité d'une personne, d'un groupe, de se développer bien, de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisants, de traumatismes sérieux, graves, de conditions de vie difficiles.*

Par ailleurs et pour faire face au traumatisme, l'enfant a besoin de bénéficier de facteurs protecteurs internes et d'autres externes que l'entourage, représenté par la

-
- ⁷ BRADY K.T., 1997, "Posttraumatic stress disorder and comorbidity: recognizing the many faces of PTSD". *Journal of Clinical Psychiatry*. 58, 12-15.
- ⁸ CHILCOAT H.D., BRESLAU N., 1998, "Posttraumatic stress disorder and drug disorders". *Archives of Generic Psychiatry*, 55, 913-917.
- ⁹ SCHMURR P.P., FRIEDMAN M.J., BERNARDY N.C., 2002. "Research on Posttraumatic Stress Disorder: Epidemiology, Pathophysiology, and Assessment". *Journal of Clinical Psychology*, 58 (8), 877-899.
- ¹⁰ YEHUDA R., 1997, "Sensitization of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis in posttraumatic stress disorder". In: Yehuda & McFarlane (eds): *Psychobiology of Posttraumatic Stress Disorder*, vol.821. *New York Academy of Sciences*: New York, 219-224.
- ¹¹ KOBASA S.C., 1982, "The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health". In Sanders & Suls (eds): *Social psychology of health and illness*. N.J. Hillsdale, Erlbaum, 29-35.
- ¹² ANTONOVSKY A., 1987, *unravelling the mystery of health*. San Francisco, Jossey Bass.
- ¹³ ANTHONY E.J., 1987, Risk, "Vulnerability, and resilience: An overview". In Anthony & Cohler (eds): *The invulnerable child* N.Y., The Guilford Press, 3-48.
- ¹⁴ EGELAND B., CARLSON E., SROUFE E., L.A. (1993). *Resilience as process. Development and psychopathology*. 5, 517-528.
- ¹⁵ CYRULNIK C., *Un merveilleux malheur*, (1999), *Les vilains petits canards*, (2001), *Les murmures des fantômes* (2003), Paris, Odile Jacob.

famille et l'école, doit lui assurer. Il s'agit, en fait, d'un environnement et d'un soutien sécurisants qui contribuent à l'épanouissement de sa personnalité et qui l'aident à faire une adaptation réussie et à espérer en la construction des projets futurs. C'est dans ce cadre que nous nous appuyons sur la recherche de Kimhi et Shamai¹⁶ (2004), qui révèle qu'une résilience communautaire élevée a un effet protecteur contre les réactions de stress chronique ou de trauma prolongé, en temps de guerre.

Cette recherche précise qu'à chaque instant de vie, nous sommes face à des individus traumatisés qui veulent arriver à la résilience. Les enfants du Liban, adultes de demain, qui sont les plus vulnérables aux traumatismes nous ont poussés à avoir le courage d'entreprendre cette étude, de faire face à un thème considéré comme étant nouveau pour nous et de franchir le mur de notre Sud que nous ne connaissions pas auparavant et ce afin de rejoindre ces enfants là où ils sont, dans leurs écoles au Liban Sud.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons pris contact avec un grand nombre de directeurs d'écoles primaires au Liban-Sud. Nos hypothèses furent traduites par plusieurs questionnements qui ont engendré toutes les questions de notre étude : Comment se portent ces élèves qui ont subi tous les traumatismes d'une guerre atroce et dévastatrice ? Comment se comportent-ils après avoir affronté la mort, les pertes, l'humiliation ? Vivent-ils une scolarisation normale ? Comment s'investissent-ils dans leur apprentissage ? Quels sont les facteurs qui leur ont permis de résister ? Et à quel prix ? Peut-on parler alors de résilience ? Existe-t-il un lien entre le traumatisme, le deuil et la résilience ? C'est précisément ces concepts-là qui vont guider notre recherche.

Les élèves concernés par notre recherche appartiennent à toutes les communautés religieuses. Ils vivent au Liban-Sud, à la frontière d'un pays adversaire (Israël) et dans une région qui regroupe un bon nombre de réfugiés palestiniens armés et qui est marquée par une présence massive du Hezbollah « Al Moukawama » (La Résistance) qu'Israël cherche à désarmer voire à détruire.

¹⁶ KIMHI S., SHAMAI M., (2004). "Community resilience and the impact of stress: adult response to Israel's withdrawal from Lebanon". *Journal of Community Psychology*, 32(4), 439-451.

Compte tenu des impacts de la guerre de juillet 2006 sur les enfants de 6 à 12 ans au Liban-Sud, et l'influence de l'environnement sur leur vécu et leur développement harmonieux, nous poserons la problématique suivante :

Quelle est la situation réelle de ces enfants concernant leur bien être psychosocial ? Résistent-ils aux traumatismes engendrés par la guerre de juillet 2006 ? Comment l'école, ce milieu de vie et de socialisation, répondra-t-elle aux attentes et aux besoins des élèves qui, après la guerre, ne sont peut-être plus les mêmes ?

Pour mener à bien cette recherche, nous évoquerons dans la première partie, le contexte géopolitique et historique de la guerre de juillet 2006 au Liban, puis nous aborderons l'implication de la famille dans le processus de résilience et le rôle de l'école dans toutes ses dimensions culturelles, éducatives et sociales avec un éclairage particulier sur la place de l'enfant au sein de cette institution. Ensuite nous étudierons, dans le cadre de la guerre de juillet 2006, le concept de traumatisme, du deuil et de résilience chez les enfants scolarisés en classes primaires dans les écoles du Liban-Sud. Ce sont eux qui font l'objet de cette étude.

Dans une seconde partie, nous évoquerons la méthodologie adoptée pour mener cette recherche à partir de l'hypothèse de travail, présentant le contexte de la recherche, les outils utilisés et les hypothèses opérationnelles qui ont servi de cadre. Nous analyserons par la suite les données recueillies, suivies d'une synthèse qui s'ouvrira sur des pistes de réflexion.

Nous conclurons enfin sur les perspectives éventuelles à entreprendre dans un contexte de résilience scolaire afin d'assurer un accompagnement efficace aux élèves des écoles primaires au Liban-Sud qui ont vécu les malheurs de la guerre, mais aussi plus largement, afin d'aider la nouvelle génération à tirer une leçon de l'expérience douloureuse des années de conflits et à travailler pour une paix durable.

Cette étude sera suivie d'une annexe renfermant une présentation succincte des communautés religieuses existantes au Liban, les questionnaires adressés en arabe aux enfants et aux professionnels de l'éducation qui les accompagnent et les résultats du dépouillement des questionnaires.

CHAPITRE I : LE LIBAN FACE A LA GUERRE

1 – L'IDENTITÉ DU LIBAN

Depuis des décennies le Liban vit de multiples guerres. Toute la population est affectée par la perte de proches et de biens. Pour mieux comprendre les facteurs qui ont pu intervenir dans la guerre libanaise, nous avons jugé utile de rappeler quelques traits de sa géographie, de son système politique, de sa situation économique, de son système éducatif et de ses caractéristiques socioculturelles.



Carte physique du Liban¹⁷

¹⁷ www.libanvision.com/carte.htm.

1.1 Le contexte géographique du Liban

La république libanaise est un petit pays de 10 452 km² et de 4 millions d'habitants en 1999¹⁸, limitée au nord et à l'est par la Syrie, au sud par Israël (Palestine) et à l'ouest par la Méditerranée¹⁹. Dès l'origine la géographie du Liban, lui assure une double fonction ; « *un véritable carrefour entre les trois continents de l'Ancien Monde, l'Asie et l'Afrique et microcosme social et confessionnel* »²⁰. Denise Ammoun explique l'intérêt géographique et stratégique « *un étroit corridor qui s'étend le long de la côte et à travers le plateau, il relie plusieurs États très importants ; tandis que sa montagne qui s'avère difficilement accessible, sert de retraite ou de refuge aux peuplades très importantes persécutées et finit par abriter une mosaïque d'ethnies et de communautés. Toute l'histoire du Liban moderne s'inscrit dans cette double caractéristique* »²¹.



Situation Régionale du Liban²²

¹⁸ GRESH A, VIDAL D, op.cit, p. 372.

¹⁹ AZIZ D., 1991, *Le Cèdre du Liban*, Ouest France, p.139.

²⁰ KATTAR E. www.opuslibani.org.lb

²¹ AMMOUN D., 1997, *Histoire du Liban contemporain (1860-1943)*, Paris, Fayard, p.9.

²² www.libanvision.com/carte.htm

1.2 Le système politique au Liban

Le système politique libanais est fondé sur deux prérogatives, comme il a été signalé par le Message de l'Assemblée Spéciale du « Synode des Evêques pour le Liban », le 14 décembre 1995 : *« C'est un régime mitoyen entre le régime théocratique répandu dans les pays du Moyen-Orient, y compris les pays arabes et Israël, et le régime laïc en vigueur dans les pays occidentaux. Le régime théocratique considère la religion comme fondement de l'État, tandis que le régime laïc ne reconnaît à la religion aucun rôle dans la constitution de l'État, dans son organisation, son autorité et ses réglementations, sauf dans certaines affaires qui varient d'un pays à un autre. Ces deux régimes ne sont pas, ni l'un ni l'autre, en vigueur au Liban »*²³. Par conséquent, le régime libanais est, en principe, un régime parlementaire démocratique, fondé sur le respect des libertés publiques, de la démocratie consensuelle, de l'égalité des droits et des devoirs devant la loi, de la collaboration fidèle entre les citoyens, de l'équilibre entre les différentes factions de la société et du pluralisme religieux et culturel. Ce Régime fut proclamé officiellement dans la Constitution libanaise, promulguée en 1926 et amendée en 1990 suite aux Accords de Taël : *« Le Liban est une république démocratique, parlementaire, fondée sur le respect des libertés publiques et en premier lieu sur la liberté d'opinion et de conscience, sur la justice sociale et l'égalité dans les droits et obligations entre tous les citoyens sans distinction ni préférence. Le régime est fondé sur le principe de la séparation des pouvoirs, leur équilibre et leur coopération »*²⁴.

1.3 La situation économique du pays

Suivant la Constitution libanaise : *« le régime économique est libéral et garantit l'initiative individuelle et la propriété privée »*²⁵. Avant la guerre civile des années 70, le Liban se basait principalement sur le secteur tertiaire qui comprenait notamment le commerce, les activités bancaires, la construction, les services sociaux,

²³ Le Synode des Evêques pour le Liban, 1995, *Importance et rôle dans la société libanaise*.
<http://www.opuslibani.org.lb/liban/dos0023.htm>.

²⁴ Introduction de la Constitution Libanaise, alinéa cf.
<http://www.conseil-constitutionnel.gov.lb:fr:titre1.htm>.

²⁵ *Introduction de la Constitution Libanaise*, op.cit.

le transport et le tourisme. En effet, écrit Michel Aouad : « Environ 70 % du revenu national était assuré par les secteurs de services et 30 % revenait à la contribution des secteurs industriel et agricole réunis »²⁶.

Il est à noter qu'avant la guerre civile (1975-1990) le Liban a vu une croissance démesurée du secteur tertiaire qui s'est traduite par une élévation générale du niveau de vie, par un développement du marché de l'emploi, et surtout, par l'apparition de nouveaux besoins de consommation et de confort. Cependant, le secteur tertiaire fut épuisé par les grosses pertes et endommagements causés par la guerre, destruction des installations, d'équipements technologiques et d'entreprises. Au cours des gouvernements libanais successifs, pour la période de l'après-guerre civile, plusieurs programmes de reconstruction se sont mis en place, mais la plupart des infrastructures de base restent en état lamentable : électricité, réseau routier et d'autoroutes, eau... Et malgré l'aide internationale et celle des pays arabes, les programmes et les plans de la reconstruction n'ont pas été tous réalisés. Kamal Hamdane fait l'analyse suivante en disant : « L'ensemble des programmes de reconstructions ne correspondaient pas aux capacités réelles du pays, en terme de financement, d'administration, de gestion, d'exécution, de contrôle et de disponibilité en ressources humaines qualifiées. Les responsables de reconstruction se sont fixés des objectifs à caractère volontariste, voir même maximaliste, en l'absence d'un vrai diagnostic de la situation au terme de la guerre et d'un projet ou d'une vision futuriste clairvoyante et mesurée »²⁷. De même, l'étude faite par Michel Aouad en 1998 révèle l'ampleur de la situation dégradée. Le budget a été toujours conçu comme un budget administratif plutôt que productif, inflationniste plus qu'équilibré. Il note : « Les recettes effectives, même avant les années de la guerre, ont rarement dépassé les 25 % du budget total. Le déficit budgétaire, équilibre, avant la guerre par les rentrées d'autres secteurs : tourisme, transit, secteur bancaire, est comble actuellement par les emprunts auprès de la Banque Centrale et par l'émission des Bons de Trésor, ce qui entraîna nécessairement la dévaluation de

²⁶ AOUAD M., 1998, *Situation et problèmes économiques au Liban*.
<http://www.opuslibani.org.lb/liban/dosooii.htm>.

²⁷ HAMDANE K., 2000, *Le Social dans la reconstruction du Liban: éléments de réflexions*, publié partiellement dans *Maghreb Machrek*.
<http://www.mafhoum.com/press/hammar03.htm>.

la monnaie nationale. En 1992, le déficit, officiellement estimé dans le budget national, était d'environ 45 % du budget total, alors que le déficit réel a dépassé 57 % en 1994 et 52 % en 1996 »²⁸.

Les conséquences d'une telle situation se font sentir à tous les niveaux de la vie sociale et économique. Beaucoup de problèmes ont, en effet, surgi : chômage croissant, insuffisance du salaire, inflation et dévaluation de la monnaie, accumulation des dettes, émigration des jeunes. Le tout a abouti à des crises sociales atteignant surtout la santé, l'enseignement, les moyens de transport et d'habitat, sans parler du fardeau de plus en plus lourd des taxes et des impôts. Toutefois, dans une étude réalisée pour l'« Economic and Social Committee for West Asia » et rapportée par Serge Vinçon, Antoine Haddad estime, dans son rapport qui date de l'année 1997-1998, que « 28 % des familles libanaises vivent bien au-dessous du seuil de pauvreté, 250 000 personnes étant extrêmement pauvres. Les salaires n'ont pas été ajustés en fonction de l'inflation. Ainsi, le salaire minimum ne dépasse pas 200 dollars par mois. La conséquence en est que les Libanais sont réduits à la nécessité d'avoir plusieurs activités. Le risque est de voir s'élargir le fossé entre les catégories sociales les plus aisées qui détiennent les principales responsabilités du pays et le reste de la population ainsi que de voir disparaître la classe moyenne qui formait la majorité de la population »²⁹. Les guerres et les conflits armés répétitifs depuis 1975, ont empêché le système économique libanais de se rétablir ou de se perfectionner. Il est nécessaire de relever que suite à l'assassinat de M. Rafic Hariri en 2005, une rupture politique a émergé entre les diverses parties au Liban notamment, entre les chiïtes et les sunnites. Ces derniers accusent le Hezbollah d'être derrière l'assassinat de M. R. Hariri (sunnite). Ces positions ont conduit à un blocage politique, dont nous supportons aujourd'hui encore les conséquences. La guerre de juillet 2006 et les interventions militaires menées par Israël contre le Hezbollah ont provoqué beaucoup de destructions sur le territoire libanais. Ces

²⁸ AOUAD M., 1998, *Situation et problèmes économiques au Liban*.
<http://www.opuslibani.org.lb/liban/dos0011.htm>.

²⁹ HADDAD A., cité par S. Vinçon, *Accord entre le Gouvernement de la République Française le Gouvernement de la République Libanaise sur l'encouragement et la protection réciproques des investissements*, Rapport N° 336-1997/1998.
<http://www.senat.fr/rap/197-356.htm>.

dégâts ont étouffé de nouveau le peuple libanais et l'ont enfoncé dans une crise socio-économique alarmante. Dans un article publié en février 2012, nous remarquons que la situation économique au Liban ne s'est pas réformée ; la dette publique est en élévation continue ; « *La dette publique s'est élevée à 53,6 milliards de dollars fin 2011, en hausse de 2% par rapport à fin 2010. La dette interne a augmenté en rythme annuel de 2,2% à 32,7 milliards de dollars, tandis que la dette externe a augmenté de 1,7% à 20,9 milliards de dollars* »³⁰.

De même que pour le système de santé au Liban, le coût d'accès aux soins semble être parmi les plus élevés de la région. Les libanais redoutent toujours l'hospitalisation car devant l'absence quasi totale de structure publique et les différences de remboursement d'un organisme social à l'autre, la facture est parfois exorbitante. De même que le rapport de l'Observatoire mondial de la santé note que les dépenses totales consacrées à la santé au Liban sont de 8.1 % du PIB (2009)³¹.

Face à ces problèmes, nous nous demandons s'il est important de voir l'influence de cette situation régie d'une part, par les positions politiques contractées et d'autre part, par les crises économiques qui marquent les risques encourus par la population. En effet, l'avenir, la santé et la scolarisation des enfants restent les éléments les plus cruciaux et les plus décisifs pour un développement socio-économique durable du pays. Une situation économique défavorable pour la majorité des familles libanaises et des personnes réfugiées (palestiniennes, irakiennes...) est aussi un facteur essentiel de la non scolarisation de tous les enfants au Liban.

Cependant, malgré les années pénibles que le Liban a vécues³² : la guerre civile (1975-1990), la guerre de juillet 2006, de la guerre de Nahr AL Bard (2008) et les attentats par les voitures piégées (2005-2008)... et en dépit de la situation économique du pays, les écoles ont poursuivi leur mission éducative ; car aller à l'école est, pour les libanais, un véritable signe de vie et un moyen légitime de confirmer leur

³⁰ Revue *Le Commerce du Levant*, n° 5625/2012, février 2012, www.lecommercedulevant.com/node/20207.

³¹ www.who.int/country/lbn/fr/

³² A noter : la guerre civile s'est déroulée entre les diverses communautés libanaises, la guerre de juillet ; entre Israël et le Hezbollah. La guerre de Nahr Al Bader a eu lieu dans le camp des palestiniens entre l'armée libanaise et le Fath Al Islam. Les voitures piégées ; il s'agit des attentats d'ordre politique dont on ignore jusqu'à présent les auteurs.

existence face à la déroute et à la confusion générale dans lesquelles sombrait le pays. A signaler que plus de 91 % des Libanais sont scolarisés, alors que l'école n'est pas toujours gratuite³³. En effet, l'école au Liban existe de fort longue date et le Libanais allait à l'école malgré les conditions de vie difficiles voir menaçantes de l'époque de l'occupation ottomane jusqu'à nos jours.

Nous nous demandons aujourd'hui : Quel rôle peut jouer l'Etat libanais concernant la scolarisation de tous les enfants ? Comment fonctionne le système éducatif libanais ?

1.4. Le Système éducatif au Liban

1.4.1 La politique éducative au Liban

Comprendre la politique éducative actuelle nécessite de la situer dans le contexte historique.

1.4.1.1. Le contexte historique de l'éducation au Liban

En fait, le Liban a vécu plusieurs siècles de domination ottomane (1516-1918). Durant cette période, l'Etat turc s'est longtemps désintéressé de l'éducation. L'enseignement au Liban a été plutôt d'ordre religieux. Abd-El-Hamid Fayed note à ce propos : « *Les curés et les moines qui prêchaient les fidèles dans les villages formaient, dans les monastères, des cercles de jeunes à qui ils enseignaient la religion, mais aussi la lecture et l'écriture en arabe et en syriaque. De même, autour du cheikh de la mosquée, se formaient plusieurs groupes d'élèves qui, par l'étude du Coran, accédaient aux éléments de la lecture et de l'écriture* »³⁴.

Ainsi, au fur et à mesure, des écoles ont été fondées par les communautés religieuses chrétiennes et musulmanes résidant au Liban. Au cours du XIX^e et du XX^e siècle, le secteur privé s'est développé et a pris de l'élan grâce à la participation active des missionnaires étrangers qui sont venus s'installer au Liban et qui se sont engagés dans l'éducation.

³³ www.ciep.fr.

³⁴ ABD-EL-HAMID F., 1970, *L'enseignement et l'évolution des programmes à l'étape complémentaire au Liban*, Université arabe de Beyrouth, p.12.

Après la première guerre mondiale, l'Empire ottoman fut démantelé et le Liban passa sous mandat français en 1920. Alors l'enseignement libanais suivait de près le système français. Depuis 1928, l'Etat libanais favorisait le développement du primaire dans le secteur public et subventionnait des écoles primaires privées.

Avec l'indépendance du Liban en 1943, l'enseignement officiel a fait des progrès comme le montre Antoinette Safa Mouallem : « *L'enseignement officiel a fait des progrès, si bien que, le nombre d'écoles officielles est passé entre 1943 et 1953 de cent vingt à mille écoles, la plupart des écoles primaires. Après cette date, l'enseignement secondaire a été lancé, lui aussi, de sorte que les écoles officielles, primaires, complémentaires et secondaires, ont dépassé, en 1970 le nombre de mille deux cents* »³⁵.

1.4.1.2. *Le cadre réglementaire et organisation du système éducatif général*

Il n'y a pas de véritable loi scolaire au Liban. Les programmes de l'éducation sont régis par les décrets n° 9099 et 9100 du 8 janvier 1968 et des n° 2150 et 2151 du 6 novembre 1971. Les accords de Taëf de 1989 servent également de référence écrite pour définir les options pédagogiques générales. Après les années douloureuses de la guerre (1975-1990), et pour faire face au vide juridique, il fut indispensable de procéder à la réforme du système éducatif, inchangé depuis 1968. Ce qui a conduit le Conseil des ministres à adopter, le 17 août 1994, le *Plan de restructuration du système éducatif*. Suite à la restructuration du système éducatif (1997), le cycle primaire s'étend sur six ans au lieu des cinq ans prévus dans le système précédent. Il commence à l'âge de six ans et se répartit sur deux modules de trois années chacun. Il est, en principe, obligatoire pour tous les citoyens et peut être considéré comme la première phase de la scolarisation obligatoire qui sera progressivement mise en place jusqu'à l'âge de quinze ans³⁶. Quant au niveau d'enseignement, la Constitution Libanaise assigne pour objectif à l'éducation de former une génération de jeunes Libanais, convaincus de leur unité, attachés à l'Etat de droit, à la démocratie et aux

³⁵ SAFA MOUALLEM A., 1983, *l'école maternelle au Liban et en France*, Beyrouth, Librairie Orientale, p.22.

³⁶ Décret n° 10227 du 8 mai 1997, Curriculum national, *Journal officiel*, éditions Sader, Beyrouth, 1997. Organigramme d'enseignement du Conseil des ministres du 25 -10- 1995.

libertés³⁷. L'éducation scolaire comporte deux filières : l'éducation scolaire non-formelle et l'éducation scolaire formelle :

- L'éducation scolaire non-formelle ; ce type d'enseignement ne comporte ni limites d'âge ni contraintes pédagogiques complexes mais offre des facilités qui autorisent les citoyens de toutes les catégories socioprofessionnelles, ayant ou non suivi la filière de l'enseignement académique, à profiter d'une occasion de formation, de recyclage ou de promotion socioprofessionnelle. Cet enseignement se répartit sur le domaine de l'enseignement spécialisé (handicapés,...) et la formation professionnelle modulaire (à travers des sessions de formation autonomes).

- L'éducation scolaire formelle ; le système éducatif Libanais conçoit plusieurs cycles d'enseignement, qui s'étendent sur 14 années, de 4 à 18 ans³⁸, et comporte 4 étapes :

- Le jardin d'enfants qui regroupe le petit jardin, le grand et le deuxième jardin ;
- Le cycle primaire regroupant les six premières années d'étude ;
- Le cycle moyen représentant trois années d'études ;
- Le cycle secondaire représentant la seconde, la première et la terminale dans l'enseignement général ou les trois années du Bac technique dans l'enseignement technique et professionnel³⁹. L'emploi de temps est constitué de cinq jours par semaines, de lundi à samedi, de 7h30 à 14h 30, avec deux pauses dans la journée, les après-midi sont réservés aux études, aux loisirs, le vendredi après-midi est souvent réservé à des activités parascolaires⁴⁰.

1.4.1.3. Les statuts des établissements scolaires libanais

Au Liban, les statuts des établissements qui dispensent les programmes libanais d'enseignement se répartissent en trois catégories :

- Le secteur public sous tutelle de l'État : 1200 écoles primaires, complémentaires et secondaires au sein desquelles l'enseignement bilingue francophone mobilise 15 318 enseignants (français, maths, sciences physiques, chimie, sciences de la vie et de la terre).

³⁷ cf. «La Restructuration du Système Educatif Libanais, V.I, V.II»

³⁸ http://www.unesco.org/education/.../rapport_2.html.

³⁹ Décret numéro 10227 : Curriculum national, *Journal officiel*, Beyrouth, Sader, 1997.

⁴⁰ <http://www.ciep.fr>.

- Le secteur privé gratuit. Son activité est limitée à l'enseignement préscolaire (non subventionné par l'État) et aux deux cycles de l'enseignement de base (subventionné par l'État). Comptant 292 écoles, il regroupe 2929 instituteurs enseignant le français et en français (maths et sciences).

- Le secteur privé payant sous tutelle d'organismes privés en grande partie d'origine confessionnelle. Regroupant 706 écoles très majoritairement concentrées sur la région de Beyrouth, il jouit d'une large autonomie garantie par la Constitution dont l'article 10 reconnaît à 18 communautés le droit de créer des établissements d'enseignement, y compris dans le supérieur⁴¹.

L'enseignement au Liban se caractérise par un enseignement bilingue voire trilingue précoce ; l'article 10 de la Constitution libanaise consacre la liberté de la langue d'enseignement, en raison de l'histoire du Liban, le français est très largement considéré comme une langue de scolarisation, bien que l'usage social et familial de la langue constitue un facteur favorisant son apprentissage. Près des deux tiers des élèves effectuent la totalité de leur scolarité générale de la petite section de maternelle à la terminale dans le même établissement à programme français⁴². L'anglais, demeure une langue relativement pratiquée comme langue seconde.

En vertu du décret N° 1436,1950⁴³, l'enseignement de l'arabe est obligatoire avec le français⁴⁴ ou l'anglais en cycle primaire. Dans le premier degré, l'horaire hebdomadaire moyen pour l'enseignement de l'arabe, du français ou de l'anglais est de 7 heures/ langue en primaire, respectivement 46.6% de l'horaire global de l'enseignement⁴⁵. Les tableaux ci-dessous indiquent l'importance qu'occupent les langues dans le système éducatif libanais.

⁴¹ WEISS F., attachée de coopération éducative et culturelle à l'Ambassade de France à Beyrouth, KASBARIAN J-M., inspecteur régional de l'Éducation nationale, Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), Fouad Mlih, conseiller pédagogique du Bureau d'arabe (AEFE).

⁴² <http://www.binning.com>

⁴³ 1981، مکتبة لبنان 1981 ص 42 - الوزارات اللبنانية وبياناتها 1943-جان ملحة

(Jean Malhameh, *Les ministères libanais et ses rapports*, 1943-1981, librairie du Liban 1981 P42.)

⁴⁴ <http://www.aplv-langues modernes.org>.

⁴⁵ Décret n° 10227 du 26\3\1997.

1.4.1.4. Les nouveaux Curricula

Depuis plus d'un siècle, l'école ne cesse de se transformer. Les savoirs se sont démultipliés, les progrès de la démocratie ont engendré de nouveaux rapports entre les individus et la mondialisation, de nouvelles formes de confrontation des cultures. Une pédagogie active, respectant les besoins et les intérêts de l'enfant ainsi que sa liberté est sérieusement envisagée ; les principes de l'éducation nouvelle apparaissent encore aujourd'hui d'une grande modernité⁴⁶. Le rôle du centre de recherche et de développement pédagogique (CRDP) est évident dans la rénovation du système éducatif au Liban ; c'est sous l'égide du ministre de l'Education Nationale, que le CRDP, créé par décret N° 1637 du 11 Août 1971, s'est chargé de la recherche et du développement de tout ce qui touche à l'enseignement pré-universitaire. Dès l'année 1994, le CRDP travaille sur un « Plan de Redressement », qui avait envisagé le remaniement et l'expérimentation des programmes scolaires, la rédaction et l'édition du Livre Scolaire National, la formation initiale et continue des maîtres, la définition des normes nationales pour les constructions, le mobilier et les équipements scolaires, la collecte, le traitement et la publication des statistiques sectorielles. Le système éducatif, approuvé en 1996, accorde une attention spéciale à l'enfance ; il définit les différentes filières d'enseignement et les options disponibles ; des passerelles sont ménagées entre l'enseignement académique général et l'enseignement technique et professionnel, ouvrant ainsi l'école sur le monde du travail et évitant le gaspillage en ressources humaines, l'abandon et le retard scolaires. Avec les nouveaux curricula, le Liban dispose désormais d'une politique éducative explicite mettant l'accent sur l'unité nationale, les compétences des apprenants et la complémentarité indispensable avec le marché de l'emploi. En plus de la première langue étrangère (5 - 7 heures hebdomadaires), une deuxième langue étrangère a été prévue et de nouvelles disciplines ont été introduites pour la première fois au Liban. C'est à partir d'un ensemble de principes généraux à la fois intellectuels, humains, nationaux et sociaux, que les programmes prennent en compte le développement de la personnalité du libanais en tant qu'individu honnête et producteur, en tant que membre d'une société démocratique libre et en tant que

⁴⁶ www.senat.fr

citoyen respectueux des lois et des valeurs nationales. Aussi, ces programmes répondent-ils au besoin de former une société évoluée et entière où les citoyens vivent en solidarité dans un climat de liberté, de justice, de démocratie et d'égalité⁴⁷. La réforme de l'enseignement et de l'éducation et le développement du secteur public au Liban ont formé une sollicitation principale soutenue par les diverses personnalités politiques, sociales et éducatives. Cette demande fut approuvée par l'accord de Taëf (1989), qui a tracé les grandes lignes du système éducatif, dont l'objectif principal est d'assurer, au moins dans la phase élémentaire, une scolarisation obligatoire pour tous les enfants.

Quant aux méthodes d'évaluation scolaire au Liban, nous remarquons une certaine ambiguïté concernant le terme d'évaluation qui correspond à la fois à une mesure et à une appréciation : le premier niveau c'est l'évaluation qui prend l'attribution d'une note suite à une épreuve écrite, pratique ou orale décidée par l'enseignant ou par un jury⁴⁸. Un deuxième niveau d'analyse comprend les évaluations des attitudes et comportements de l'élève, soit par des notes ou par des remarques qualitatives⁴⁹. Cependant le caractère relatif des évaluations est énoncé dans les établissements scolaires au Liban, qui se caractérisent par leur inégalité vis à vis de la performance scolaire « Niveau » en particulier dans les classes primaires où il n'y a pas d'épreuves externes (officielles) certificatives à ce niveau.

Selon le CRDP, « le système éducatif au Liban est dominé par l'obsession des examens officiels. Ce système s'affaiblit par manque de prise en compte des critères d'évaluation modernes et à valeur scientifique »⁵⁰. Par ailleurs, la majorité des établissements scolaires au Liban, pour parler d'échec ou de réussite d'un élève, se basent essentiellement sur la moyenne générale de la note trimestrielle ou annuelle dans une matière, cette note est censée représenter une série de notes obtenues par trimestre, voire en une année. Cette note moyenne est retrouvée vers le milieu d'une échelle qui regroupe un tassement de notes, qui est dite échelle scolaire. Les notes de chaque élève sont rapportées sur le livret scolaire, qui est un carnet de correspondance ou bulletin scolaire, il prend des formes variées selon les

⁴⁷ <http://www.crdp.org>

⁴⁸ MAGER R.F. 1986, *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Paris, Bordas.

⁴⁹ ABERNOT Y., 1988, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas.

⁵⁰ <http://www.crdp.org>

établissements, afin de transmettre les résultats de l'élève aux parents. Ce document sert d'intermédiaire entre l'école et les parents à propos de l'enfant. En plus les notes ou la moyenne des matières enseignées avec des appréciations qualitatives figurent sur le bulletin, l'objectif étant d'expliquer les résultats chiffrés et indiquer d'éventuels moyens de remédiations. La remarque générale peut être parfois très indicative quand elle apporte une information utile; « ne passera pas si de nets progrès en français ne sont pas réalisés »⁵¹, ou doit faire un rappel.

Aujourd'hui, la majorité des projets s'avèrent irréalisables à cause de la conjoncture politique instable rendant la sécurité du pays assez fragile où des conflits risquent d'éclater à n'importe quel moment, surtout qu'un bon nombre de la population libanaise conserve encore ses armes, et que les menaces quotidiennes d'Israël contre Hezbollah et le Liban ne peuvent pas être négligées.

Comme toujours, les défis sont grands, mais ne manquent pas de promesses pour un peuple qui a su comment résister aux difficultés et reprendre à chaque fois le souffle de la vie. Malgré tous les malheurs, il a continué à se projeter dans l'avenir, à s'investir, à envisager des projets futurs, à reconstruire ce qui a été détruit. Mais avec quelle force et par quels moyens ? Arrive-il à affronter et à vaincre ces ennemis constants que sont la crainte et la pauvreté ? Comment retrouvera-t-il son bien-être et sa force de vie ?

1.5. Les caractéristiques socioculturelles du Liban

La diversité de la population au Liban a été l'objet de plusieurs études. D'après une étude statistique de 1997 sur les conditions de vie des ménages, « *les autorités libanaises [estiment] à quatre millions le nombre d'habitants au Liban, dont 350000 réfugiés palestiniens. La population du pays comporte environ 85 % de Libanais, 12 % de Palestiniens et 3 % de Syriens. Les Arméniens et les Kurdes résidant au Liban sont, dans leur immense majorité, de nationalité libanaise. Enfin, 13 millions de ressortissants d'origine libanaise, à peu près, vivent à l'étranger* »⁵².

⁵¹ ABERNOT Y., op. cit.

⁵² Liban *Jumhuriyah al Lubnaniya* (La République Libanaise).
<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asia/liban.htm>.

Le dernier recensement officiel au Liban date de 1932 sous le mandat français, et c'est sur la base des résultats de cet ancien recensement que fut effectué le partage du pouvoir entre les différentes communautés, et que furent distribués les postes dans la fonction publique. Depuis, et sur la base d'un « pacte national » signé en 1943 entre les diverses communautés selon lequel, le Président de la République doit être Chrétien Maronite, le Premier Ministre, Sunnite, et le Chef du Parlement, Chiite. Les autres communautés se contenteront de quelques ministères. À noter que, rien n'était prévu pour adapter le système à l'évolution démographique»⁵³.

En 1943, et alors même qu'étaient mises en place les structures de l'État nouvellement indépendant, Bechara el-Khoury, président de la République, maronite, et Riad Solh, président du Conseil, sunnite, décidèrent de mettre en place le « Pacte National », un pacte non écrit mais pacte solennel et capital qui posait les fondements de la coexistence à venir entre musulmans et chrétiens. Kamal Salibi nous dit à ce sujet : « Le président Bechara el-Khoury demanda à son principal allié musulman, Riad Solh, de former un gouvernement qui représenterait les six principales sectes du pays : les maronites, les sunnites, les chiïtes, les grecs-orthodoxes, les grecs-catholiques et les druzes. Un nouveau Liban prit corps : une association à égalité entre les diverses sectes chrétiennes et musulmanes dans laquelle aucune secte ne pouvait à elle seule déterminer la politique »⁵⁴.

Cette diversité confessionnelle, base de la vie politique nationale, n'a jamais été facile, et a souvent mené à des crises aiguës. D'autant plus que la situation du pays a été et reste assez complexe, comme l'a décrit Antoine Messarra : « Le Liban se situe au cœur des grandes controverses contemporaines : les controverses œcuméniques quant à l'efficacité du dialogue entre les religions, les controverses politiques quant au caractère opérationnel des systèmes de partage du pouvoir, et les controverses de la diplomatie internationale quant à la place des petites nations dans le système international »⁵⁵.

Le Liban est un pays multiconfessionnel que Bahjat Rizk identifie comme un pays pluriculturel et la coexistence en est une exigence : « Le Liban est pluriculturel et

⁵³ SALIBI K., 1988, *Histoire du Liban du XVII^e siècle à nos jours*, Paris, Naufal, p.13.

⁵⁴ SALIBI K., op.cit.

⁵⁵ MESSARRA A., 1989, *La dimension pédagogique de l'édification nationale*, Beyrouth, p.11.

*nous continuerons à vivre ensemble, car telle est la raison d'être de ce pays : nous connaître et mettre en commun nos différences et nous respecter les uns les autres, émotionnellement et culturellement. Si la laïcité est impossible aujourd'hui car nous tenons à nos structures communautaires et familiales, transformons ces structures en cadres d'échange plutôt que de repli. La culture est bien l'espace de conquête de l'homme sur lui-même »*⁵⁶.

À la différence des pays européens, qui ont évolué vers une grande laïcité de l'État et de la société civile, le Liban demeure, désormais, marqué par la question religieuse qui domine l'ensemble des rapports sociaux, y compris les comportements politiques. En raison des dix-huit communautés religieuses⁵⁷ qui y vivent, il est difficile pour les habitants de trouver une cohésion sociale et de former une nation unie, à l'instar pourtant de ce qui se passe dans les pays tant occidentaux que ceux de la région. Ce confessionnalisme rigide est en grande partie responsable de l'éclatement de la guerre civile libanaise du (1975-1990) qui est née d'une divergence capitale qui a divisé les Libanais devant l'identité, la répartition des responsabilités dans l'État libanais, la présence palestinienne au Liban, le nationalisme arabe, et la laïcisation totale.

Nous aborderons, dans le cadre de notre recherche, les principales dimensions des guerres que le Liban a connues, ces guerres qui ont touché tous les individus, toutes les régions et tous les secteurs. Nous tâcherons de souligner le rôle des communautés religieuses dans les clivages confessionnels et celui des scissions vécues entre ces différentes communautés, ce qui généra des interventions syriennes et israéliennes sur le territoire libanais, et provoqua l'éclatement de multiples guerres.

2 – LE LIBAN FACE AUX GUERRES INTERMINABLES

2.1 Le rôle des communautés religieuses⁵⁸ dans la guerre au Liban

La religion, qui devrait être signe d'une convivialité, d'un respect mutuel et de tolérance, s'est souvent révélée être une source de violents conflits et de guerres

⁵⁶ RIZK B., 2001, *L'identité pluriculturelle libanaise, pour un véritable dialogue des cultures*, Paris, Id livre.

⁵⁷ cf annexe II ; les communautés religieuses au Liban.

⁵⁸ cf annexe II ; les communautés religieuses au Liban.

fratricides de par le monde en général. Au Liban en particulier les communautés religieuses, considérées comme victimes des projets politiques locaux ou régionaux, sont également perçues comme des acteurs à part entière dans les conflits intercommunautaires ; elles sont impliquées dans la stratégie de déplacement, dans le processus de privatisation (cantons), d'un repli sur soi, d'une fermeture des impasses par peur de « l'autre ». En fait, toute privatisation d'un « espace public » n'est qu'une interdiction aux autres d'y participer *« lorsque certains cherchent à accaparer une part de cet espace pour en faire un lieu privé, le désignant aux autres comme espace privatif, donc privant les autres »*⁵⁹.

Toutes les communautés, ayant permis ou accepté de s'engager dans une guerre fratricide amplement douloureuse, ne furent en fait que les premières victimes de ces guerres « inciviles » engendrées par ce type de conflits inter-libanais. Pour G. Corm, *cette « libanisation » des conflits explique ces logiques guerrières quasiment incontrôlables puisque les protagonistes, « acteurs étatiques » (nationaux ou étrangers) arguant de leur légalité et « actants » revendiquant une légitimité, ne se reconnaissent pas et ne conçoivent pas de négocier la paix ensemble »*⁶⁰.

Chercher à vivre « écarté », ou à gouverner seul le pays, est une équation rejetée par toutes les communautés, une hypothèse qui n'a amené au Liban que la peur et l'insécurité, une mine de conflits et de violence. *« Depuis que « l'insécurité » s'est invitée parmi les problèmes de société, c'est la violence dont ils dénoncent la montée »*⁶¹.

Ce passé, chargé de tant de douleurs et que les communautés évitent de raconter (jusqu'à présent il n'y a pas de livre scolaire unifié pour l'histoire de la guerre libanaise), assume une grande responsabilité à ce niveau, car il faut raconter le passé même s'il est sombre pour ne pas le répéter. Selon G. Corm, le fait de ne pas parler du passé serait nuisible. *« Par-delà, le traumatisme qu'a connu le Liban, ces communautés ont choisi la voie de l'amnésie collective, un évitement du passé qui ne fera que cristalliser des violences, à tout moment mobilisables, du fait que le retour*

⁵⁹ ARENDT H., 2010, *Le clivage politique*, Paris, Seuil.

⁶⁰ CORM G., 2007, *Le Proche-Orient éclaté*, Paris, La Découverte, pp.1022-1045.

⁶¹ LEVY R., MUCCHIELLI L., ZAUBERMAN R., 2006, *Crime et insécurité : un demi-siècle de bouleversements*, L'Harmattan, p. 29.

du refoulé est toujours violent, les récents événements au Liban sont là pour nous le rappeler »⁶².

Cependant, les terribles guerres qui ont eu lieu sur le territoire libanais ces dernières décennies n'étaient pas seulement des conflits d'ordre religieux, mais aussi d'ordre politique en lien avec le conflit arabo-israélien et d'autres problèmes régionaux. Leurs conséquences furent catastrophiques sur le plan social, culturel et économique rendant ainsi le pays très fragile : la moindre étincelle pourrait évoluer rapidement de façon imprévisible et irrationnelle et faire éclater des confrontations sanglantes et dramatiques.

Nous proposons, dans ce qui suit, d'évoquer les principaux événements qui ont des liens directs ou indirects avec la guerre de juillet 2006, entre Hezbollah et Israël, notamment les principaux conflits qui l'ont précédée.

2.2 Le contexte géopolitique et historique des guerres au Liban

Face à la multiplicité des guerres et des conflits au Liban, où tout est lié et tout est entremêlé, nous ne retiendrons pour notre recherche, que certains événements en lien avec le changement démographique qui a eu lieu en Palestine (1920-1948), et dont les répercussions sur le Liban sont directes.

Nous évoquerons aussi les principaux événements des années de la guerre civile (1975-1991) auxquelles les communautés religieuses ont été mêlées. Puis, nous aborderons, avant de traiter la guerre de juillet 2006, certains conflits des années (1992-2006), dont l'enchaînement et la complémentarité des éléments politiques et conflictuels ont marqué toute la société libanaise par de profonds traumatismes, des infirmités physiques, des pertes humaines (décès ou enlèvement), des retentissements d'ordre psychique, culturel, éducatif, environnemental, socio-économique... Cette société marquée par tant de douleurs, continue à vivre ce drame de la « crise libanaise » devenue par là, une véritable affection chronique avec des épisodes de violence et de terrorisme, décidés et chronométrés par les acteurs en cause.

⁶² CORM G., op.cit.

Nous évoquons maintenant la chronologie des événements majeurs de l'histoire récente du Liban. Seuls les événements en lien avec notre recherche seront développés par la suite.

2.3 La chronologie des événements majeurs de l'histoire récente du Liban⁶³

I- 1943 : l'indépendance du Liban

- Sous mandat français depuis 1920, l'ancienne province de l'empire ottoman proclame son indépendance. Le "Pacte national" institue un système politique confessionnel répartissant les pouvoirs entre les Maronites, les sunnites, les chiites, les druzes, et les grecs catholiques et orthodoxes.

II- 1970- 1973 : les Palestiniens au Liban

- **1970-71**: chassés de Jordanie, les combattants palestiniens de l'Organisation de libération de la Palestine (OLP) installent leurs bases au Sud-Liban.
- **1972-73**: des opérations militaires et des représailles entre israéliens et palestiniens sur le territoire libanais enveniment les relations entre les palestiniens et l'Etat libanais.

III- 1975-1989 : la guerre civile au Liban

- 13 avril 1975 : 27 passagers d'un autobus, pour la plupart palestiniens, sont tués par des miliciens phalangistes (chrétiens maronites). Des accrochages et des représailles s'ensuivent entre palestiniens et phalangistes. Cet événement marque le début de la guerre du Liban qui durera 15 ans.
- Avril 75 au janvier 1976 : les combats opposent les milices chrétiennes conservatrices aux palestino-progressistes (palestiniens et gauche libanaise). La Syrie soutient ces derniers, tout en proclamant sa neutralité.
- Novembre 1976 : fin officielle de la guerre. Le bilan est de 30 000 tués et 600 000 réfugiés. Mise en place de la Force arabe de dissuasion (FAD), à majorité syrienne. Le territoire est sous l'autorité d'une multitude de polices.
- Mars 1977 : assassinat de Kamal Joumblatt, chef du parti socialiste progressiste (PSP, druze). Les représailles font plusieurs dizaines de victimes chrétiennes.
- Mars 1978 : à la suite d'un attentat palestinien à Tel Aviv, les troupes israéliennes envahissent le Sud-Liban («opération Litani») pour créer une «zone de sécurité». L'ONU envoie une force d'interposition, la Force intérimaire des Nations

⁶³ www.LEXPRESS.fr. © L'Express - Mentions légales , consulté le 10 février 2012.

unies au Liban (FINUL). L'armée israélienne se retire en juin, laissant le contrôle du Sud Liban à la milice chrétienne du commandant Saad Haddad.

- Juillet 1978 : affrontements entre troupes syriennes et milices chrétiennes.
- Avril 1979 : le commandant Haddad proclame l'indépendance des zones chrétiennes du Sud-Liban et donne à sa milice le nom d'Armée du Liban Sud (ALS).
- Juin 1981 : affrontements entre israéliens et palestiniens au Sud-Liban. Les forces israéliennes bombardent Beyrouth.
- Juin 1982 : les israéliens envahissent à nouveau le Liban et assiègent Beyrouth (opération "Paix en galilée").
- Août 1982 : 11.000 combattants de l'OLP sont évacués de Beyrouth sous la supervision de la Force multinationale.
- 14 septembre 1982 : élu moins d'un mois auparavant, le président Béchir Gemayel est assassiné à Beyrouth. Son frère Amine lui succède le 21. Les israéliens entrent à Beyrouth-Ouest.
- 17-18 septembre 1982 : le massacre de civils par les milices chrétiennes dans les camps palestiniens de Sabra et Chatila, avec la complicité passive de l'armée israélienne, fait 800 morts, selon une commission d'enquête israélienne.
- Avril 1983 : un attentat-suicide chiite fait 63 morts à l'ambassade des Etat-Unis à Beyrouth.
- Mai 1983 : signature d'un accord de paix entre Israël et le Liban. Création d'une zone tampon sous l'autorité de l'Armée du Liban Sud.
- Septembre 1983 : la "guerre de la Montagne" oppose chrétiens et druzes. Ceux-ci prennent le contrôle de la région du Chouf.
- Octobre 1983 : double attentat-suicide du Djihad islamique contre les contingents français (58 morts) et américains (241 morts) de la force multinationale.
- Novembre 1983 : un attentat-suicide contre le quartier général israélien à Tyr fait 62 victimes.
- Novembre-décembre 1983 : affrontements entre l'OLP et les syriens à Tripoli, appuyés par des dissidents palestiniens. Yasser Arafat et 4 000 de ses partisans sont évacués sous protection française.
- Février 1984 : la milice chiite Amal prend le contrôle de Beyrouth-Ouest. Les Druzes de Walid Joumblatt s'emparent des positions des Forces Libanaises (milice chrétienne) dans la montagne au sud de Beyrouth. Les contingents militaires américains, britanniques et italiens de la Force multinationale quittent le Liban.
- Mars 1984 : premier d'une longue série d'enlèvements d'otages occidentaux. La France annonce le retrait de son contingent de la FINUL. Le Conseil des ministres décide l'abrogation du traité de paix de mai 1983.
- Mai 1984 : formation d'un gouvernement d'union nationale dirigé par Rachid Karamé.
- Mars 1985 : un attentat à la voiture piégée dans un quartier chiite de Beyrouth fait 75 morts.

- Mai-juin 1985 : première «guerre des camps». des affrontements entre la milice chiite Amal, soutenue par une partie de l'armée libanaise, et les palestiniens de Sabra et Chatila font 700 morts dans les camps de réfugiés.
- Juin 1985 : fin du retrait de l'armée israélienne du Liban, à l'exception d'une zone-tampon au sud, laissée sous le contrôle de l'Armée du Liban Sud d'Antoine Lahad.
- Octobre 1985 : accord pour un arrêt des combats entre les trois principales milices : Amal (chiite), PSP (druze) et Forces libanaises (chrétienne). Le président Gemayel fait échouer cet accord.
- Janvier 1986 : affrontements entre milices chrétiennes à Beyrouth.
- Mai 1986-avril 1987 : nouvelle «guerre des camps» entre le parti Amal (chiites) et les palestiniens.
- Février 1987 : violents affrontements entre milices druzes et chiïtes à Beyrouth-Ouest. Déploiement de 8 000 soldats syriens.
- Juin 1987 : le Premier ministre Rachid Karamé est tué dans un attentat. Il est remplacé par Salim Hoss.
- Mai 1988 : les combats dans la banlieue sud de Beyrouth entre milices chiïtes Amal et Hezbollah, font 600 morts en 2 semaines. L'armée syrienne s'interpose.
- Août 1988 : l'élection présidentielle est reportée, le quorum n'étant pas atteint. Le président Gemayel n'est pas remplacé à la fin de son mandat en septembre. Il désigne le commandant des forces armées, le général Aoun, pour former un gouvernement provisoire. Les musulmans ne le reconnaissent pas, et forment un gouvernement parallèle à Beyrouth Ouest, dirigé par Salim Hoss.
- Mars 1989 : Michel Aoun lance une «guerre de libération» contre les 33 000 soldats syriens présents au Liban.
- Octobre 1989 : signature des Accords de Taef qui établissent un nouvel équilibre entre les communautés, prévoient la dissolution des milices, le renforcement des pouvoirs du Premier ministre et la formation d'un gouvernement d'union nationale. La Syrie maintient plus de 40 000 soldats au Liban.
- Novembre 1989 : René Moawad est élu président par les signataires des accords de Taef le 5, et assassiné le 22. Salim Hoss devient Premier ministre et le général Emile Lahoud succède à Michel Aoun en tant que chef des forces armées.
- Janvier-mars 1990 : la guerre pour le contrôle du «Pays chrétien» entre partisans du général Aoun et Forces Libanaises de Samir Geagea fait plusieurs milliers de morts. Aoun se réfugie à l'ambassade de France. Il partira en exil en France en 1991. La guerre civile libanaise a fait plus de 140 000 morts en 15 ans.

IV- 1991-2000 : L'après guerre-civile

- Mai 1991 : signature d'un Traité d'amitié avec la Syrie, qui consacre le rôle prépondérant de Damas.
- Octobre 1992 : Rafic Hariri est nommé Premier ministre.

- Avril 1996 : à la suite de tirs de roquette du Hezbollah contre le nord d'Israël, le Premier ministre israélien, Shimon Pérès, lance en représailles l'opération "Raisins de la colère". 102 civils réfugiés dans un camp de l'ONU au Sud-Liban sont tués par des bombes israéliennes. Création d'un Comité de surveillance tripartite (libanais, syrien et israélien), sous la présidence alternée des Etats-Unis et de la France: Israël et le Hezbollah s'engagent à s'abstenir de viser des cibles civiles de part et d'autre de la frontière israélo-libanaise et de tirer à partir de zones habitées.
- Octobre 1998 : le parlement élit le commandant en chef de l'armée, Emile Lahoud, au poste de président de la République.

V-2000 - 2006 : l'avant guerre 2006

- Février 2000 : Intensification des affrontements entre le Hezbollah et l'armée israélienne.
- 5 mars 2000 : le gouvernement israélien approuve la proposition du Premier ministre, Ehud Barak, de retrait unilatéral des troupes israéliennes du Sud-Liban, avant juillet 2000.
- Octobre 2000 : le Hezbollah capture trois militaires israéliens dans le secteur disputé de Chebaa, aux confins du Liban, de la Syrie et d'Israël.
- Juin 2001 : retrait partiel des troupes syriennes de Beyrouth et de ses environs. En vertu de l'accord de Taëf (1989) qui a mis fin à la guerre civile, l'armée syrienne aurait dû se retirer de Beyrouth vers la plaine de la Békaa en 1992.
- Août 2001 : vague d'arrestation de militants chrétiens anti-syriens, accusés de complot contre la sécurité du Liban.
- Novembre 2001: les Etats-Unis rendent publique une liste de groupes terroristes incluant le Hezbollah et demandent à Beyrouth de geler ses avoirs. Le gouvernement libanais, qui considère le Hezbollah comme une organisation de résistance, rejette cette demande.
- 24 janvier 2002 : l'ex-chef de guerre chrétien Elie Hobeika est tué dans un attentat à la voiture piégée près de Beyrouth. Il était considéré comme l'un des responsables des massacres de Sabra et Chatila.
- 11 mai 2004: les Etats-Unis imposent des sanctions économiques contre Damas et réclament le retrait du corps expéditionnaire syrien.
- 28 août 2004 : le gouvernement libanais annonce un projet d'amendement de la Constitution pour prolonger le mandat du président Lahoud. Deux jours plus tôt, le président syrien avait convoqué le Premier ministre Rafic Hariri, pour lui signifier la volonté de Damas.
- 2 septembre 2004: à l'initiative de Paris et de Washington, le Conseil de sécurité de l'ONU adopte la résolution 1559 appelant au respect de la souveraineté du Liban et au retrait de toutes les troupes étrangères de son sol, visant implicitement la Syrie.

- 20-29 septembre 2004: redéploiement de 3 000 soldats syriens qui retournent en Syrie.
- 20 octobre 2004: démission de Rafic Hariri. Le député pro-syrien Omar Karamé forme un nouveau gouvernement.
- 13 décembre 2004: pour la première fois depuis 1975, tous les partis de l'opposition lancent un programme commun dénonçant la tutelle syrienne.
- Le 14 février 2005 : Rafic Hariri est tué à Beyrouth, dans un attentat à l'explosif qui fait 18 morts. Le lendemain, le Conseil de sécurité de l'ONU demande à Kofi Annan un rapport sur les circonstances de la mort de l'ancien Premier ministre et réclame le retrait des troupes syriennes du Liban.
- 16 février 2005: début de manifestations quotidiennes de l'opposition contre la présence syrienne. Plus de deux cents personnalités syriennes appellent, dans une lettre ouverte, le président Bachar al-Assad à retirer l'armée syrienne du Liban.
- 8 mars 2005: à l'appel des partis chiites Hezbollah et Amal, près de 400 000 personnes manifestent à Beyrouth en faveur de la Syrie et contre l'ingérence de Washington et Paris.
- 14 mars 2005: près d'un million de personnes manifestent à Beyrouth, dans un rassemblement sans précédent, pour réclamer la vérité sur l'assassinat de Rafic Hariri et le départ du chef de l'Etat Emile Lahoud.
- 3 avril 2005: la Syrie et l'ONU parviennent à un accord sur le retrait de toutes les troupes syriennes déployées au Liban avant le 30 avril.
- 7 avril 2005: le Conseil de sécurité des Nations unies décide de créer une Commission internationale indépendante pour enquêter sur l'assassinat de Rafic Hariri.
- 26 avril 2005 : le départ des derniers soldats syriens marque la fin officielle de la présence de Damas au Liban.
- 4 mai 2005 : la justice annule les poursuites concernant trois chefs d'accusation contre le général Michel Aoun, ancien Premier ministre chrétien, exilé en France pendant quinze ans. Il rentre au Liban le 7 mai.
- 2 juin 2005: le journaliste Samir Kassir est assassiné dans un attentat à la voiture piégée.
- 21 juin 2005 : l'ancien chef du Parti communiste, Georges Hawi, est tué dans un attentat à la voiture piégée à Beyrouth.
- 20 octobre 2005: publication d'un rapport de la commission d'enquête de l'ONU, dirigée par le juge allemand Detlev Mehlis, qui met en cause la Syrie.
- 12 décembre 2005 : le journaliste et député chrétien Gebrane Tuéni est tué dans l'explosion d'une voiture piégée.

VI- 2006 : la guerre de juillet 2006

- 12 Juillet 2006: Israël lance une vaste offensive aérienne et maritime sur le Liban, après l'enlèvement à sa frontière de deux soldats et la mort de huit autres.

L'opération a été revendiquée par le Hezbollah. Israël bombarde Beyrouth et le Liban-Sud, causant de graves dommages aux infrastructures. Le Hezbollah riposte par des tirs de roquette sur le nord d'Israël. Israël impose un blocus aérien et maritime au Liban.

- 12 août 2006 : le Conseil de sécurité adopte la résolution 1701 appelant à la cessation des hostilités au Liban. La résolution prévoit de donner des moyens et des effectifs supplémentaires à la Force intérimaire des Nations unies au Liban (Finul), pour épauler la force armée libanaise de 15 000 hommes que le gouvernement s'est engagé à déployer au Liban-Sud.

- 14 août 2006: entrée en vigueur de la cessation d'hostilités entre Israël et le Hezbollah. En un mois, la guerre a fait près de 1200 morts et 900 000 déplacés au Liban; 150 morts et 400 000 déplacés en Israël.

- 17 août 2006: début du déploiement de l'armée libanaise au Liban Sud.

- 25 août 2006: Les Européens s'engagent à fournir plus de 7 000 hommes à la Finul. La France annonce le déploiement de 2 000 soldats.

- 21 novembre 2006 : Pierre Gemayel, ministre de l'Industrie, est assassiné par balles à Beyrouth.

- Décembre 2006 : les chiïtes et les partisans du général chrétien Michel Aoun entament un sit-in près des bureaux du chef du gouvernement Fouad Siniora, dont ils réclament la démission.

VII- 2007-2011 : L'après guerre de juillet 2006

- Janvier 2007 : l'opposition déclenche une grève générale qui dégénère en affrontements entre chiïtes et sunnites dans les quartiers musulmans de la capitale.

- 19 mai 2007: de violents combats éclatent entre l'armée libanaise et le Fatah al-Islam, une milice islamiste retranchée dans un camp de réfugiés palestiniens à Tripoli, dans le Nord du pays. L'armée ne reprend le contrôle du camp, en ruines, qu'en septembre. La bataille a fait près de 400 morts. Une partie des miliciens serait parvenue à s'échapper.

- 30 mai 2007 : le Conseil de sécurité de l'ONU adopte la résolution 1757, qui impose la création d'un tribunal international pour juger les responsables de l'assassinat de Rafic Hariri, et des attentats qui ont ensanglanté le Liban depuis octobre 2004.

- 18 septembre 2007 : un attentat à la voiture piégée coûte la vie à huit personnes, dont le député chrétien Antoine Ghanem.

- 12 décembre 2007: le général François El-Hadj est tué dans un attentat à la voiture piégée à Beyrouth. Il était pressenti pour remplacer le chef des armées Michel Sleïmane, candidat à l'élection présidentielle.

- 12 février 2008 : assassinat, à Damas (Syrie) d'Imad Moughnieh, chef de la sécurité du Hezbollah, recherché par Interpol pour des attentats et des enlèvements depuis 20 ans.

- Mai 2008: des affrontements meurtriers éclatent entre la majorité et l'opposition, à la suite de la mise hors la loi du réseau de télécommunications du Hezbollah. A Beyrouth, le mouvement dégénère en bataille de rue et le Hezbollah prend le contrôle des quartiers ouest de la ville; les combats, qui font plus de 60 victimes, s'étendent à Tripoli et dans le Chouf.
- 14 mai 2008 : le gouvernement annule les deux décisions prises à l'encontre du Hezbollah. Grâce à une médiation de la Ligue arabe et du Qatar, un accord est conclu à Doha prévoyant l'élection immédiate du président de la République, la formation d'un gouvernement d'union nationale et la levée du sit-in installé par l'opposition depuis fin 2006 dans le centre de Beyrouth.
- 25 mai 2008 : Michel Sleimane, commandant en chef de l'armée, est élu Président du Liban après 18 mois de crise politique.
- 16 juillet 2008 : échanges de prisonniers et de dépouilles mortelles entre Israël et le Hezbollah.
- Juillet-août 2008: nouveaux affrontements meurtriers intercommunautaires à Tripoli.
- 15 octobre 2008: Le Liban établit des relations diplomatiques officielles avec la Syrie conformément à l'annonce faite par les deux pays en juillet.
- 1er mars 2009 : ouverture à La Haye du Tribunal spécial pour le Liban chargé de juger les auteurs présumés d'attaques terroristes perpétrées depuis 2004.
- 29 avril 2009: le Tribunal spécial pour le Liban ordonne la remise en liberté de quatre officiers supérieurs, détenus depuis août 2005 dans le cadre de l'enquête sur l'attentat perpétré contre l'ex-premier ministre Rafic Hariri.
- 9 novembre 2009 : après cinq mois d'impasse, Saad Hariri annonce la formation d'un gouvernement d'union nationale.
- 19-20 novembre 2009 : visite historique de Saad Hariri à Damas. Le premier ministre libanais rencontre Bachar el-Assad, qu'il accusait d'avoir fait tuer son père.
- Août 2010 : quatre Libanais - trois soldats et un journaliste -et un lieutenant-colonel israélien sont tués lors d'échanges de tirs à la frontière israélienne.
- Janvier 2011: la coalition gouvernementale s'effondre après la démission des ministres du Hezbollah et des ses alliés, enfonçant le pays dans la crise liée à l'enquête d'un tribunal de l'ONU sur l'assassinat du dirigeant Rafic Hariri.
- 13 Juin 2011: Najib Mikati forme un gouvernement après 5 mois de tractations.
- 30 juin 2011 : le Tribunal spécial pour le Liban remet au procureur à Beyrouth un acte d'accusation et quatre mandats d'arrêt pour l'assassinat du dirigeant Rafic Hariri.

VIII- 2011-2012 : les principaux événements du « printemps arabe »⁶⁴

Nous jugeons utile d'évoquer le processus du « printemps arabe », et de souligner certains événements dont les répercussions sont directes ou indirectes sur la situation politique et conflictuelle au Liban notamment entre les sunnites et les chiïtes.

En Tunisie :

- **11 janvier 2011** : Les affrontements gagnent la Tunisie, suite à l'auto-immolation à Sidi Bouzid, le **17 décembre 2010**, d'un jeune vendeur ambulancier Mohammed Bouazizi, pour protester contre la saisie de sa marchandise par la police.
- **26 janvier 2011**: Mandat d'arrêt international contre Ben Ali et son épouse.
- **7 mars 2011**: Nouveau gouvernement provisoire.

En Égypte

- **25 janvier 2011** : Première manifestation sur la Place Tahrir au Caire, suivie de plusieurs semaines de mobilisations des Égyptiens en vue de la chute du régime.
- **11 février 2011** : Le président Hosni Moubarak, au pouvoir depuis 1981, quitte le pouvoir.
- **3 août 2011**: Ouverture du procès de Hosni Moubarak ; accusé du meurtre de plus de 800 manifestants et de détournement de fonds publics.

En Syrie⁶⁵

Suite à un appel dans une page Facebook, intitulée "la révolution syrienne contre Bachar al-Assad»2011, un mouvement de contestation a débuté le 15 mars dans le pays, pour "une Syrie sans tyrannie, sans loi d'urgence (depuis 1963) ni tribunaux d'exception". (c) Afp

Depuis, la Syrie connaît des opérations sanglantes entre l'armée syrienne et les manifestants contre le régime Assad, au pouvoir depuis 2000, faisant des centaines de victimes. Il semble que tous les efforts internationaux déployés en partenariat avec la Ligue arabe, n'ont pas pu mettre fin à la répression sanglante que subit le peuple syrien. Même l'adoption de certaines résolutions portées au Conseil

⁶⁴ http://www.scienceshumaines.com/printemps-arabe-la-chronologie-pays-par-pays_fr_27710.html.

⁶⁵ www.diplomatie.gouv.fr/.../syrie/...Syrie/événements.../poursuite-de-l...

de sécurité, concernant la violation des droits de l'homme et le départ de Bachar al-Assad, a été souvent déraillée par le « non » des Russes ou/et par la Chine.

De la vague incertitude qui couvre la situation actuelle en Syrie, nous revenons au Liban pour évoquer les principaux événements politiques qui ont marqué l'histoire du peuple libanais.

2.4 Les principaux événements politiques des années 1920-1974

Dans l'histoire, « *le Mont-Liban a pu, à différentes reprises, servir de refuge naturel à diverses minorités persécutées* »⁶⁶.

À la montagne résidaient les maronites et les druzes, dans le sud ou Jabal Amel c'étaient les chiites. « *Ces montagnards se sont montrés insoumis devant l'autorité ottomane qui a dominé le Liban du XV^e siècle jusqu'en 1841* »⁶⁷.

En 1831, Mehemet Ali, gouverneur d'Égypte, décide d'annexer la Syrie et le Liban, qui étaient sous la tutelle ottomane. La conquête de ces pays se fait sous la conduite de son fils Ibrahim Pacha et de Soleiman Pacha.

Or, Béchir II, gouverneur du Liban embrassa cette cause pour se débarrasser des Ottomans. Sur ce, les Libanais de la montagne sont incorporés dans des régiments égyptiens et envoyés en Anatolie, en Arabie et au Soudan. Cet état de choses indigna tous les Libanais : chrétiens, druzes et musulmans, qui se révoltent le 8 juin 1840 à Antélias. Cette journée historique constitue comme un pacte d'union nationale. En 1841, les Anglais, inquiets des victoires des Égyptiens appuyés par les Français, décident d'intervenir en exilant Béchir II et en prêtant main-forte aux druzes contre les maronites (on a déjà oublié le Pacte National d'Antélias). Les Ottomans fondent le régime des « *Caïmma camals* » : le Sud pour les druzes et le Nord pour les maronites. En 1858, Tanios Chahine mène la révolte des paysans contre les féodaux.

Deux ans plus tard, les conflits sanguinaires reprennent. Près de 22000 chrétiens sont massacrés par les Druzes, sous la surveillance et l'appui des Ottomans et des Anglais. Les 7000 soldats français envoyés par Napoléon III arrivent en 1861, un peu

⁶⁶ GRESH A., VIDAL D., 2003, *Les 100 clés du Proche-Orient*, Paris, Hachette, p.431.

⁶⁷ LAURENS H., 1991, *Le grand jeu, Orient arabe et rivalités internationales depuis 1945*, Paris, Armand Colin.

trop tard. On institue le régime de « Moutassarifiyats », et le pays fut gouverné par des Ottomans jusqu'à 1917.

Suite à la Première Guerre mondiale qui a mis fin à la domination turque, le Liban fut placé sous Mandat Français, de 1918 jusqu'à l'indépendance proclamée en 1943 en vertu des accords Sykes-Picot⁶⁸, qui ont donné naissance au nouvel État libanais souverain et indépendant. Ce petit pays de 10 452 km², limité au nord et à l'est par la Syrie, au sud par Israël (Palestine) et à l'ouest par la Méditerranée, est destiné à subir toutes sortes de tensions internes et régionales en termes de conflit arabo-israélien, et de son confessionnalisme maintenu comme « un particularisme libanais avec la représentation politique des communautés »⁶⁹. Sans négliger le rôle des partis politiques qui « *durant les années de conflits, [...] ont été les bras armés de la machine de guerre* »⁷⁰.

Qu'en est-il du changement démographique en Palestine dont les répercussions sont directes sur le Liban ? En effet, « *La guerre du Liban, très compliquée, dépend en grande partie du conflit arabo-israélien qui a pour un point de départ, le génocide du peuple juif* » ; le génocide donne une légitimation tragique à la quête par les juifs de leur État, puisque un grand nombre de rescapés n'ont nulle part où aller sauf en Palestine.

Cette installation a des antécédents antérieurs au génocide : elle a pris forme dans les années 1920 avec la déclaration Balfour qui parle de la création d'un État juif en Palestine, permettant ainsi une immigration libre des juifs en Palestine. Le Premier conflit israélo-arabe fut déclenché au lendemain de la déclaration d'indépendance de l'État juif, le 14 mai 1948. Et depuis le Liban et son sud deviennent le buisson ardent brûlé dans un feu interminable ; « *voici le buisson, le buisson, qui se consume toujours* »⁷¹, écrit la presse israélienne.

Pour André Barthélemy, le conflit judéo-arabe est bien antérieur à la proclamation de l'État d'Israël le 14 mai 1948 et au plan de partage voté par l'ONU le 29

⁶⁸ Sykes-Picot après la renonciation à sa part par la Russie, consécutive à la Révolution bolchevique d'Octobre 1917, qui rendent public, dans la foulée, le contenu de ces accords secrets. L'Italie avait obtenu en avril 1917 une part au partage en Anatolie occidentale.

⁶⁹ GRESH A., VIDAL D., op. cit., p. 366.

⁷⁰ ABOU JAOUDE J., 1985, *Les partis politiques au Liban*, Kaslik-Liban, p. 393.

⁷¹ Davar, 26 février 1961 (un quotidien en hébreu de la gauche sioniste publié en Israël entre 1925 et 1994).

novembre 1947, au sortir du génocide hitlérien. Pour lui, son origine est aisément et précisément repérable : les toutes dernières années du XIXème siècle. Tout au long de l'Histoire, et notamment depuis la conquête arabe au VIIème siècle, des juifs ont vécu en Palestine. Presque toujours en harmonie avec leurs voisins. C'est quand l'ancestrale et mythique aspiration au « retour à Sion » s'est incarnée dans un mouvement politique international prônant et mettant en œuvre l'immigration massive des juifs en Palestine que le conflit est né, violent immédiatement, car « deux peuples voulaient cette terre : l'un pour y revenir, l'autre pour y rester. Le premier contestait jusqu'à l'existence du second qui, à son tour, considérait le premier comme étranger à sa terre ancestrale »⁷².

À la fin de la deuxième guerre mondiale (1945), « environ un million de juifs survivaient dans l'Europe qui s'était retrouvée sous la botte nazie »⁷³. Suite à ce génocide, l'immigration leur apparut comme la condition de la paix civile en Terre Sainte. Or le destin malheureux du peuple juif a voulu que cette politique fût appliquée, dès l'avant-guerre, au moment où se pressait le flot des exilés d'Europe centrale fuyant les persécutions hitlériennes. Le président de l'Agence juive, David Ben Gourion, n'a pas manqué de le rappeler aux Alliés, en 1942, lorsqu'il les apostropha en ces termes : « Tant que les portes de notre pays sont fermées aux rescapés d'Israël, vos mains sont tâchées du sang juif répandu dans la géhenne nazie... Qui veut et qui peut garantir que ce qui nous est arrivé en Europe ne se produira pas ? Il n'y a qu'une sauvegarde : Une patrie et un État. »⁷⁴.

Bâtir son avenir national pour les descendants des Hébreux était l'idée-force du sionisme. « En dépit de son inspiration laïque, le sionisme vit spontanément le berceau du futur État dans cette terre promise dont le souvenir était entretenu, depuis des siècles, par la tradition biblique »⁷⁵.

Avec la Déclaration Balfour, « les juifs passèrent alors, entre le premier Congrès juif mondial (1897) et le plan de partage de l'ONU (1947), de 40 000 à 600 000 personnes, soit de 10 % à plus de 30 % de la population de la Palestine.

⁷² BARTHELEMY A., 1992, *Israéliens et Palestiniens Du dialogue à la paix*, Lyon, Chronique Sociale.

⁷³ DIECKHOFF A., 1996, *Israéliens et Palestiniens L'épreuve de la paix*, Paris, Aubier, p.87.

⁷⁴ GRESH A., VIDAL D., 1994, *Palestine 47 : Un partage avorté*, Editions Complexe, P. 89.

⁷⁵ GUIGUE B., 2001, *Aux origines du conflit israélo-arabe*, Paris, L'Harmattan.

C'est à l'occasion de la défaite ottomane, à la fin de 1917, que les Britanniques considèrent par la Déclaration Balfour la possibilité d'installer en Palestine un foyer national juif»⁷⁶. En réponse à la déclaration d'indépendance de l'État juif, le 15 mai 1948 au matin, date qui marque la fin du mandat britannique sur la Palestine et la fondation d'Israël, les armées de Transjordanie, d'Égypte et de Syrie, aidées de contingents libanais et irakiens, entrent en Palestine.

*« Cette guerre est la première du conflit israélo-arabe. Elle voit la fondation de l'État d'Israël, l'annexion de la Cisjordanie par la Transjordanie et le partage de Jérusalem entre ces deux États. Aucun État arabe palestinien ne voit le jour et la population arabe palestinienne vit un exode massif qui donne naissance au problème des réfugiés palestiniens. Les palestiniens parlent d'al-Nakba (catastrophe) et les israéliens parlent eux de Guerre d'indépendance ou de Guerre de libération »*⁷⁷.

Le 5 juin 1967, Israël attaque l'Égypte. A la suite d'une guerre éclair de six jours, l'État hébreu occupe le Sinaï, le Golan, la Cisjordanie, Gaza et Jérusalem-Est. Quelque temps après la guerre de 6 jours (Juin 67), les États-Unis, fidèles à leur allié Israël, voulaient calmer le Moyen-Orient et mettre fin au conflit israélo-palestinien au moindre coût, ils avaient envisagé un plan, dit des « petits-pas » qui portait le nom de Henri Kissinger, Secrétaire d'État aux Affaires Etrangères (de 1973 à 1977). Ce plan Kissinger⁷⁸ visait, dans ses grandes lignes, à garder les palestiniens au Liban, au détriment de la population chrétienne du pays, la plus minoritaire dans la région, la plus vulnérable, mais aussi la plus hostile à la présence palestinienne sur son territoire.

En vertu de ce plan, le Liban serait donc sacrifié au profit de la cause palestinienne, voire offert en compensation des territoires palestiniens occupés par Israël en 1948 et en 1967. Avec la signature par le Liban des accords du Caire en 1969 – accords qui reconnaissent aux réfugiés palestiniens le droit de résidence sur le territoire libanais, ainsi que le droit à l'autodéfense, et par conséquent à la détention des armes, début des activités armées palestiniennes au Liban. A signaler qu'après la

⁷⁶ GUIGUE B., 2001, *op.cit.*, p.110.

⁷⁷ http://fr.wikipedia.org/wiki/Guerre_de_Palestine_de_

⁷⁸ STEINBERG M., 2005, *Kissinger Plan for Lebanon: Death by « Democracy »*.
<http://www.Larouchpub.com>.

guerre des Six-jours, « environ 450 000 réfugiés palestiniens sont venus s'installer au Liban »⁷⁹.

En 1970-1971 : chassés de Jordanie, les combattants palestiniens de l'Organisation de libération de la Palestine (OLP) installent leurs bases au Sud-Liban. En 1972-73 : des opérations militaires et des représailles entre Israéliens et Palestiniens sur le territoire libanais enveniment les relations entre les Palestiniens et l'État libanais. Ainsi, le plan Kissinger trouve la matière nécessaire pour passer à l'action ; et la guerre civile éclate le 13 avril 1975.

2.5 Les principaux événements politiques des années 1975-2006

Le début de la guerre civile fut marqué, le 13 avril 1975, par un affrontement meurtrier à Ain Remmaneh entre les phalangistes (milice chrétienne de Pierre Gemayel) et les Fédayins palestiniens (réfugiés au Liban depuis 1968). L'État libanais se trouve dans l'impossibilité de contenir ces conflits, l'armée nationale n'a pas pu résister à l'effondrement de l'État, compte tenu de la formation des différentes milices ou groupes armés. « Toutefois deux clivages principaux apparaissent : entre conservateurs et progressistes et entre chrétiens et musulmans... Les milices palestiniennes participent largement à ces affrontements »⁸⁰.

En octobre 1976, sous les ordres du président maronite Sarkis, un mini-sommet arabe à Riyad est parvenu à la constitution de la Force arabe de dissuasion (la FAD). Cette Force « de 30 000 hommes, s'est limitée aux troupes syriennes. Elle a été chargée de faire respecter un cessez-le-feu. L'armée syrienne, « opérant sous couvert de la ligue arabe, pénètre dans Beyrouth, ville martyrisée par des mois de canonnades intensives entre quartiers »⁸¹. Désormais, les syriens « contrôlent Beyrouth, Tripoli, Saida et de nombreuses zones chrétiennes »⁸². Ils peuvent « soutenir les milices chrétiennes dont la puissance de feu et la qualité de leur entraînement ne paraissent pas à la hauteur de celles des forces communes

⁷⁹ TROUBE C., 1985, *Comment te nommer, Liban ?*, Cerf, Paris, p.192.

⁸⁰ MUTIN G., 2009, *Géopolitique du monde arabe*, 3ème édition, Marketing S.A., p.198.

⁸¹ CORM G., 2007, *Le Proche-Orient éclaté*, Paris, La Découverte, p.198.

⁸² TROUBE C., 1985, op.cit.

palestiniennes et islamiques»⁸³. « *Cette intervention est perçue par les milieux islamistes comme la volonté de créer une alliance politique entre les minoritaires chrétiens et alaouites* »⁸⁴. (Des ismaéliens à l'origine, les Alaouites voient en Ali, l'incarnation de la divinité). La Syrie fut contestée violemment par les islamistes par des attentats meurtriers tant au Liban qu'en Syrie précisément à Alep quand « *un commando islamiste s'en prend à l'école d'artillerie d'Alep et assassine 83 cadets, tous de confession alaouite* »⁸⁵. Ce qui accentua la position des islamistes (sunnites) contre la Syrie qui s'est alliée avec l'Iran de Khomeiny (chiïte) contre l'Irak.

En mars 1978, à la suite d'une opération du commando palestinien faisant 37 victimes israéliennes, l'armée israélienne lance l'opération Litani et occupe tout le Sud-Liban jusqu'au fleuve Litani, disposant d'une « supériorité écrasante », les israéliens réussissent à contrôler la région sans pouvoir détruire les commandos palestiniens qui se sont repliés. En revanche, « *les pertes civiles libanaises et palestiniennes se monteraient à 2 500 morts tandis que plus qu'un quart de million de personnes doit se réfugier au-delà du fleuve* »⁸⁶.

En 1980, La Syrie réduit son engagement au Liban, elle replie ses forces dans la Bekaa et remet l'essentiel de ses positions dans la région de Beyrouth à l'Organisation de libération de la Palestine (OLP).

En juin 1982, l'opération « Paix en Galilée » est déclenchée ; un épisode de la guerre au Liban, au cours duquel l'armée israélienne envahit le sud du Liban dans le but de faire cesser les attaques palestiniennes de l'OLP basée au Liban. Beyrouth est atteinte en six jours. Israël désormais, occupe Beyrouth pendant trois mois, le chouf pendant un an (provoquant ainsi les massacres du 1983) et la Bekaa (sud et ouest) pendant trois ans (favorisant le développement des milices chiïtes ainsi que le réarmement des palestiniens dans cette région). Comme tout occupant, Israël a réussi de « *diviser pour mieux régner en jouant une communauté contre une autre. Dans le*

⁸³ MUTIN G., 2009, op.cit.

⁸⁴ LAURENS H., 1991, *Le grand jeu, Orient arabe et rivalités internationales depuis 1945*, Paris, Armand Colin.

⁸⁵ LAURENS H., op.cit.

N.B. : pour plus d'informations sur la communauté des Alaouites, voir annexe II, les communautés religieuses au Liban.

⁸⁶ LAURENS H., ibid.

Liban central, au chouf, Israël organise des troubles confessionnels, en poussant à tour de rôle druzes et maronites, par milices locales interposées, à s'entre-tuer »⁸⁷.

L'invasion israélienne du Liban a pu évacuer les palestiniens (l'OLP) de Beyrouth, supprimant ainsi la présence d'une armée palestinienne au sud et à Beyrouth, notamment après les massacres de Sabra et Chatila, deux camps de réfugiés palestiniens qui servaient de bases d'entraînement militaire (1982).

Quant à la Syrie, elle se retire vers le nord de la Bekaa, mais ses troupes reviennent par la porte du Liban-Nord (1983). Ainsi le Liban se retrouve pris par ses deux voisins, en l'absence de la force multinationale et devient désormais « victime d'attentats spectaculaires ».

L'ONU arrivant au Liban en 1982, en pleine invasion israélienne, a dû le quitter en février 1984 suite à des attentats contre l'ambassade américaine et contre les militaires français. Le territoire libanais fut livré, surtout après les retraits israéliens, « aux mains de milices sauvages, armées et équipées par l'étranger, qui pratiquent le mercenariat au service des diverses causes qui agitent le Proche-Orient »⁸⁸.

Et voilà qu'à l'intérieur libanais dont « l'équilibre communautaire est totalement détruit » les milices ne se lassent pas de s'opposer les unes contre les autres provoquant ainsi de violents conflits entre communautés. Les forces libanaises chrétiennes s'opposent aux forces du mouvement Amal chiite. Le mouvement Hezbollah, basé à Baalbek, lance ses premières actions à partir de 1983 contre les intérêts occidentaux : une grenade fut lancée contre une patrouille militaire française en janvier et deux patrouilles américaines furent attaquées en mars de cette même année. Les années 1985-1986 devinrent critiques et difficiles, et selon G. Corm, « *le temps des otages et du terrorisme qui, pour l'occident, témoigne d'un retour du Proche-Orient à la barbarie* »⁸⁹.

En 1988, la Syrie contrôle, par sa présence armée, une grande partie du territoire libanais et intervient de très près dans la politique du pays.

En février 1989, les combats éclatent entre l'armée libanaise (général Michel Aoun) et la milice chrétienne de (Samir Geagea), et le pays s'enfoncé « dans

⁸⁷ CORM G., op.cit.

⁸⁸ CORM G., op. cit., pp.559-590.

⁸⁹ CORM G., ibid.

*l'absurde le plus absolu et la triste équipée du général Aoun [se solde] par des souffrances infinies de la population et la dérive, sans cesse plus grande, de ce qui peut rester encore du Liban»*⁹⁰. Cette étape de quelques jours, marque interminablement les communautés chrétiennes dont les divisions se voient encore au sein de la même famille. Suites aux pressions des communautés chrétiennes, bouleversées par un bilan humain très lourd, un cessez-le-feu a eu lieu vers le 20 février 1989.

Cependant, le 14 mars 1989, au moment de la rentrée des classes, un bombardement d'origine inconnue provenant de Beyrouth-Est, vient frapper des écoliers à Beyrouth-Ouest, « *le général Aoun, dans une fuite en avant spectaculaire, annonce qu'il déclenche une guerre de libération contre l'occupant syrien* »⁹¹. Une « *guerre de libération* » contre les 33 000 soldats syriens présents au Liban⁹². La capitale libanaise se plonge dans le feu et dans l'écoulement du sang durant six mois jusqu'au cessez-le-feu du 23 septembre 1989. « *La riposte syrienne est foudroyante, semant terreur et désolation* »⁹³. La violence des combats, écrit N. Picaudou, suscite une nouvelle mobilisation internationale, de Washington à Moscou en passant par le Vatican et l'Europe des Douze. Mais c'est finalement le Comité tripartite de la ligue arabe (l'Algérie, Le Maroc et l'Arabie Saoudite) qui impose le 16 septembre un plan en sept points accepté par l'ensemble des parties en présence, (Les Accords de Taëf⁹⁴), adoptés le 24 février 1989 et qui furent le préambule d'une paix ; un cessez-le-feu conditionné par une occupation syrienne du territoire libanais.

Jean-Pierre Alem et Patrick Bourrat écrivent : « *Après vingt-deux jours de palabres, les députés approuvent le projet de « charte de réconciliation nationale » mis au point par la Ligue arabe* »⁹⁵. Dès lors, les Libanais déploient des efforts

⁹⁰ CORM G., *ibid.*, p. 581.

⁹¹ CORM G., 2007, *Le Proche-Orient éclaté*, Paris, La Découverte, p. 582.

⁹² www.lexpress.fr/actualite/monde/proche-orient/chronologie, consulté le 12 février 2011.

⁹³ CORM G., *op.cit.*

⁹⁴ Le 22 octobre 1989, les députés libanais se sont réunis à Taëf - ville d'Arabie Saoudite - pour mettre fin à une série de conflits armés qui avaient duré 16 ans, à l'initiative de la Ligue des Etats Arabes et du pays hôte, pour tenter de mettre fin à la guerre civile au Liban. 31 députés musulmans et 31 députés chrétiens libanais signèrent un «document d'entente nationale», connu depuis sous le nom d'accords de Taëf qui prévoyait un plan de désarmement progressif des milices et une révision de la Constitution de 1943 pour adapter le système politique libanais au poids démographique actuel des diverses communautés.

⁹⁵ ALEM J-P., BOURRAT P., 1991, *Le Liban*, Paris, Presses Universitaires de France, p.118.

visant à reconstruire leur unité et leur patrie en se basant sur l'accord Taëf⁹⁶, qui a réaffirmé la nature du régime parlementaire démocratique fondé sur le principe des libertés publiques, de l'égalité des droits et des devoirs devant la loi, de la collaboration fidèle entre les citoyens, de l'équilibre entre les différentes fractions de la société et du pluralisme religieux et culturel. Toutes ces notions ont été manifestement soulignées par le message de l'assemblée spéciale pour le Liban qui a réclamé que le Liban par la spécificité de son régime devient « un message et un exemple ». (Exhortation apostolique pour le Liban, le 14 décembre 1995).

En 1992, ont lieu les premières élections législatives depuis 1972. Rafic Hariri est élu premier ministre. Son projet prévoit de restaurer l'infrastructure sociale et économique et d'effacer les séquelles de la guerre. Il a établi un plan de redressement économique afin de stabiliser la livre libanaise. Et il a confié 160 hectares du centre-ville à une société privée appelée SOLIDERE (Société libanaise de Reconstruction). La période qui fait suite aux accords de Taëf (1990) a été qualifiée de période de « re-création institutionnelle » (Favier, 2004)⁹⁷.

En 2000 : les troupes israéliennes ont quitté le Sud-Liban qu'Israël occupe depuis 1978. Le Hezbollah se dresse alors comme le libérateur de cette région.

En 2004 : La résolution 1559 du Conseil de sécurité de l'ONU exige, entre autres, de la Syrie de retirer ses forces du Liban. Elle demande aussi que soit mis fin aux activités militaires de la milice du Hezbollah et réclame le déploiement de l'armée libanaise sur l'ensemble de la frontière internationale avec Israël.

En février 2005, suite à l'assassinat de l'ex-premier ministre Rafic Hariri, la place des Martyres accueillit, le 14 mars 2006, plus d'un million de Libanais venus manifester pour un Liban souverain et uni. Cette manifestation fut un des facteurs les plus importants qui ont abouti au retrait des troupes syriennes, le 26 avril 2006. Durant ces années, le Liban fut frappé par un terrorisme sanglant (voitures piégées, assassinats...), attisé par les divisions internes et des tensions de toute part. Cependant, personne ne s'attendait à une confrontation militaire entre Hezbollah et Israël en juillet 2006 et dont l'impact sera le sujet de notre recherche.

⁹⁶ Taëf op.cit.

⁹⁷ Cité par CHABROL A., de l'institut français du Proche-Orient, www.ifporient.org/arnaud-chabrol.

Avant d'aborder le scénario de la guerre de juillet 2006, et pour mieux comprendre certains phénomènes de la résistance en lien avec notre étude, nous évoquerons quelques traits du mouvement de Hezbollah ; sa naissance, son évolution, ses liens avec la communauté chiite et ses conflits avec Israël.

3 – LE LIBAN FACE A LA GUERRE DE JUILLET 2006 :

ENTRE ISRAËL ET LE HEZBOLLAH

3.1 La création et l'évolution du Hezbollah

Fondé en juin 1982 avec l'appui de l'Iran, en réaction à l'invasion israélienne de juin 1982, quand l'armée israélienne entra au sud du Liban pour y détruire les bases militaires palestiniennes, le Hezbollah est rapidement devenu la principale organisation s'opposant à l'occupation du sud libanais par Israël.

À cette même époque, « *lorsque les chrétiens libanais et les israéliens signèrent un traité de paix pour faire basculer le Liban dans le camp occidental, la Syrie et l'Iran activèrent des réseaux chiites radicaux, autour de dignitaires religieux formés à Nadjaf au temps de l'ayatollah Khomeiny. Le Hezbollah naît avec la guerre du Liban. Il en est le fruit, la résultante. Le Hezbollah a émergé dans un État (le Liban), a été conçu par des États (l'Iran puis la Syrie) pour lutter contre d'autres États (Israël et les États-Unis)* »⁹⁸. Des noyaux de militants *solidement endoctrinés et encadrés* donneront naissance à Hezbollah. Ils se sont installés dans la vallée de la Bekaa, sous le contrôle syrien, pour passer au chiisme libanais, l'idéologie révolutionnaire khomeyniste (la stratégie du suicide politique). Hussein Moussawi et Ibrahim el Amine (représentants d'Amal à Téhéran), se séparèrent de Nabih Berri, (responsable de Amal au Liban) et fondèrent avec l'appui de 500 « *gardiens de la révolution* » iraniens le Amal islamique qui, avec divers groupuscules chiites donnent naissance au Hezbollah dont le guide spirituel était le cheikh Mohammad Hussein Fadlallah. Le Hezbollah, prendra progressivement la place de son rival

⁹⁸ SAMAAN J-L., 2007, *Les métamorphes du Hezbollah*, Paris, Karthala.

*Amal, accusé de corruption tandis que lui, est reconnu selon certains pour sa probité et son aide aux défavorisés*⁹⁹.

3.2 Le Hezbollah et la communauté chiite

3.2.1 Conflits avec le parti chiite « Amal »

À partir d'avril 1988, les deux mouvements islamistes chiites, le Hezbollah et Amal, s'affrontent violemment pour la domination du sud de Beyrouth dans des combats qui font 600 morts en 2 semaines et qui voient le Hezbollah occuper 95 % de la zone dès le 11 mai. L'armée syrienne s'interpose alors, le 25 mai, pour faire cesser les combats. Cette guerre fratricide chiite se termine par une trêve en janvier 1989 puis un accord de paix en octobre 1990³⁵. « *L'histoire atteste que, dans une guerre entre parents et enfants, ce sont toujours les enfants qui finissent par l'emporter* »¹⁰⁰.

3.2.2 L'affiliation chiite autour de la résistance

Comme nous l'avons déjà mentionné, historiquement, les chiites libanais se sont installés dans le sud du pays et le nord de la vallée de la Bekaa, où ils se sentaient renfermés, socialement et politiquement marginalisés. Négligés par les autorités ottomanes puis libanaises, leurs droits en tant que citoyens n'ont pas été toujours respectés, se voyant victimes de discriminations économiques et politiques, les chiites trouveront en « Hezbollah » le substitut d'un État, une autorité capable de les prendre en charge, leur offrir un logement, une éducation, un travail, des soins, les tirer de l'oubli et de l'exclusion et de leur rendre la dignité. Cependant, améliorer la vie socio-économique, était-il suffisant pour mobiliser tous ces gens afin qu'ils deviennent des partisans de la Résistance et des martyrs en potentiel ?

L'appartenance politique n'est pas du tout étrangère à toutes les communautés au Liban, où chacune dans son contexte, considère son leader politique comme une planche de sauvetage, lui garantissant l'identité, le territoire et un destin

⁹⁹ [http://: www. Hezbollah. org.](http://www.Hezbollah.org) (Consulté le 18 janvier 2010).

¹⁰⁰ KÖBNER R., 1944, *Réflexions apolitiques sur nos problèmes politiques*, Beayot, p.8-13.

suffisamment puissant pour contrebalancer toute dévaluation implicite à son égard. Ce même phénomène pourrait expliquer cette affiliation des chiites à Hezbollah et en particulier autour de As Sayed H. Nasrallah. En réalité, le Hezbollah a trouvé un écho chez les chiites en rapprochant le concept de résistance du besoin d'acquiescer du pouvoir et d'affirmer leur identité chiite. Le Hezbollah, par ses victoires portées contre Israël, a pu montrer en plus de sa puissance militaire et politique, son honnêteté et son authenticité quant à la réalisation de ses promesses « al waad al sadek » en suivant une démarche de longue haleine fondée sur le projet religieux le plus fondamental : maintenir un sens à son destin humain. Le Hezbollah a su consolider sa domination marquante sur la communauté chiite, qui « *loin d'être fascinée par le mythe du martyr, [...] vit dans une foi profonde et espère « la récompense éternelle dans le Paradis ».* Les personnes acceptent de mourir en martyr pour sauver la dignité et les croyances de leur communauté. Les repères religieux sur leurs drapeaux et le voile porté par les femmes ne sont que des indices pour dire que la résistance, même armée, n'est qu'un acte de foi exigée par la religion qui appelle à la soumission et au jihad »¹⁰¹. Il y aura toujours d'autres explications pour cette attractivité de la communauté chiite au mouvement ; il s'agit d'un groupe violent agissant en marge de la loi, attiré par les partis radicaux. Probablement c'est l'argent versé en quantité, de la part de Hezbollah depuis Iran, qui soutient la communauté mais qui la rend étroitement dépendante dans une région aux revenus limités. Mais accepter courageusement d'aller à la mort, de se donner en rançon, nous pensons, que là les raisons dépasseraient probablement, la capacité humaine consciente, pour mettre au clair, des principes plus fondamentaux liés aux croyances chiites que le Hezbollah a su exploiter considérablement, afin d'être décisif dans le réveil politique de cette communauté. En fait, il a réussi à faire sortir les chiites de leur sentiment d'exclusion et de marginalisation. Après la guerre de 2006, As Sayed H. Nasrallah insiste sur la place qu'occupera la communauté chiite dans le pays : « *nous ne laisserons personne revenir au temps où nous cirions leurs*

¹⁰¹ CRISIS, *Le Hezbollah et la crise libanaise*, rapport Moyen-Orient n° 69-10 octobre 2007, <http://www.crisisgroup.org>.

chaussures » (entretien sur New TV, 27 août 2006). Maintes fois le Hezbollah a déclaré qu'il n'était pas intéressé par les portefeuilles ministérielles ni parlementaires. Mais ce qui est devenu en un sens plus important pour les chiïtes c'est d'être protégés plutôt que représentés. Ce qui peut expliquer sa possession d'un important arsenal qui sème l'horreur en Israël qui sera désormais plus vigilant et plus prudent face à d'autres projets de guerre.

3.3 Le Hezbollah et Israël

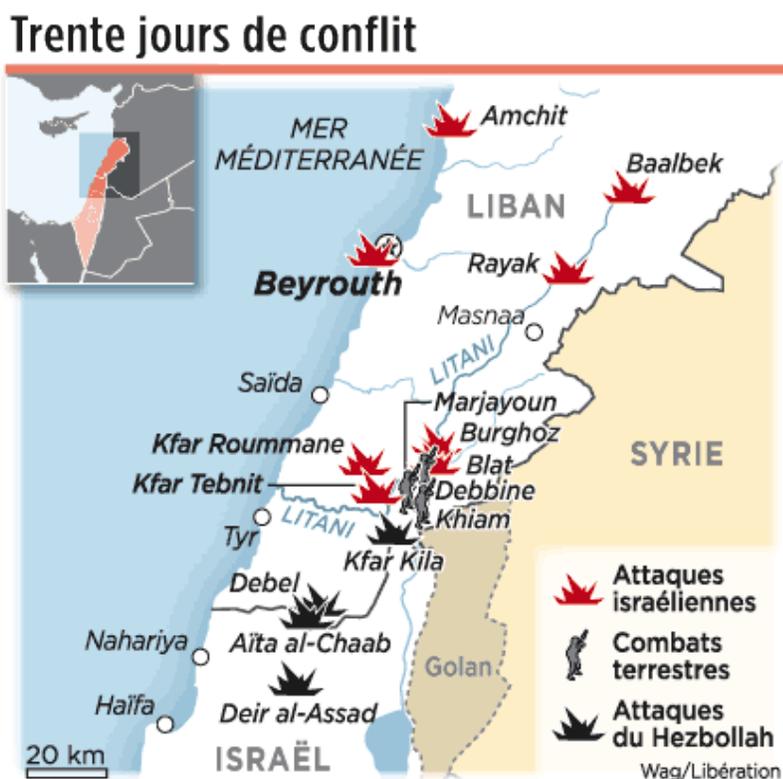
Entre 1990 et 2000, le Hezbollah renforce son alliance avec la Syrie et consolide son aile militaire. Il poursuit sa politique face à Israël dans un conflit qui dépasse largement le cadre du sud du Liban. La tension culmine par « l'Opération Raisins de la Colère » menée par l'armée israélienne en avril 1996, qui se solde par la mort de 154 civils libanais dont 107 au cours du bombardement de Cana de 1996.

Jusqu'en 2000, les opérations de guérillas menées par le Hezbollah contre l'armée israélienne avaient fini par rendre l'occupation du Liban Sud trop coûteuse pour Israël. En 2000, Yehud Barak - alors candidat à la formation d'un nouveau cabinet – intégra un plan de retrait total du Liban à son programme électoral, et remporta les élections. Le Hezbollah récolta ainsi le fruit de son courage et du sacrifice de ses martyrs. Mais la plus grande victoire du Hezbollah est bien plus politique que militaire ; Israël pensait qu'avec un Hezbollah fort de sa victoire sur elle, le Liban, à l'instar de l'Iran, tomberait dans les mailles de l'extrémisme et d'une marginalisation quasi irréversible et définitive. Or à peine l'armée israélienne s'était-elle retirée que As Sayed H. Nasrallah (désormais Secrétaire Général et chef spirituel du Hezbollah) se plia aux exigences du régime constitutionnel, en s'accordant contre toute attente avec la pratique démocratique.

Aux législatives de 2005, le Hezbollah noua même des alliances avec tous les partis en lice et remporta la quasi-totalité des sièges qu'il ambitionnait de gagner. L'erreur d'Israël fut donc de n'avoir pas vu que le Hezbollah était devenu suffisamment populaire pour recourir à d'autres méthodes que celles édictées par les règles de la simple démocratie. Plus que d'avoir forcé Israël au retrait, c'est d'en

avoir déjoué le piège qui constitue la plus grande victoire du Hezbollah. Et c'est sans doute la nécessité de rectifier ce tir qui sera à l'origine de la guerre qu'Israël déclenchera contre le Liban, en Juillet 2006. Le conflit dure toujours entre Israël et le Hezbollah mais avec des opérations limitées des deux côtés. « *La valeur militaire du Hezbollah nous semble ressortir d'avantage de la tactique des "coups d'épingles" et du harcèlement. N'oublions pas, aussi, que le Hezbollah ne peut agir militairement que dans la seule mesure où la Syrie le veut bien* »¹⁰².

3.4 Éclatement de la guerre de juillet 2006



Zones des conflits armés entre Hezbollah et Israël en juillet-aout 2006.¹⁰³

¹⁰² B.KUSHNER A., 2003, « The cutting-edge: the Grassroot Politics of Hezbollah », *Columbia Political Review*, 6 janvier 2003).

¹⁰³ <http://www.libération.fr/dossiers/procheorient/>

En septembre 2004, le Conseil de sécurité de l'ONU a adopté une résolution exigeant, entre autre, le désarmement de l'ensemble des forces non gouvernementales au Liban « Demande que toutes les milices libanaises et non libanaises soient dissoutes et désarmées ». Le Hezbollah concerné par cette résolution a refusé tout désarmement tant qu'il pense que l'armée libanaise ne peut assurer la défense au Sud-Liban. Le 6 février 2006, le Hezbollah signe un protocole d'entente mutuelle avec le parti chrétien du général Michel Aoun, le Courant patriotique libre.

En réponse à la capture de deux soldats israéliens par le Hezbollah à la frontière avec Israël, de violents combats éclatent le 12 juillet 2006, entre les deux parties. Israël accuse le mouvement chiite d'avoir effectué cette opération sur son territoire tandis que le Hezbollah affirme que les soldats attaqués s'étaient infiltrés dans le territoire libanais. Parmi les soldats qui composaient cette unité, trois furent tués et deux détenus par le Hezbollah. Une autre unité israélienne, tentant de libérer ces deux soldats, rencontre une forte opposition armée : huit de ses soldats sont tués. Cette opération est dénoncée par Israël comme une « agression » même si la riposte qu'elle a générée semble, pour certains, préméditée. Gerald Steinberg, professeur de Science Politique à l'Université de Bar-Ilan, interviewé par Georges Monbiot dans *The Guardian* (14 Août 2006) dit « de toutes les guerres d'Israël depuis 1948, celle de l'été 2006, était celle pour laquelle Israël s'était le mieux préparé... De même, un "officiel israélien important" a dit au Washington Post que le raid du Hezbollah le 11 juillet 2006 avait fourni à Israël un "moment exceptionnel" pour anéantir cette organisation. De fait, dès le 12 juillet 2006, l'armée israélienne commence sa plus importante attaque du Liban depuis l'invasion de 1982. « *Un blocus aérien et maritime total est exercé sur le pays. L'attaque se déroule par voie aérienne principalement, avec bombardements quotidiens du Sud du Liban et des quartiers Sud de Beyrouth. Les grands axes routiers sont détruits par le bombardement systématique des ponts. Mais cela n'empêche pas le Hezbollah de poursuivre tout au long du conflit ses tirs de roquettes sur le nord de l'état hébreu* »¹⁰⁴. À cette période, le chef du Hezbollah était As Sayed H. Nasrallah dont la responsabilité, qui ne connaît pas de limites, est celle d'un Imam envers sa communauté. Un Imam, au fait,

¹⁰⁴ [http://: www. Hezbollah.org](http://www.Hezbollah.org).

« doit protéger les intérêts de ses ouailles, il doit être généreux ; il doit servir sa communauté avec conseil et persistance ; il doit consentir à subir le martyre pour eux. Aucun leader ne peut prêcher l'Islam et ignorer les affaires quotidiennes de la communauté »¹⁰⁵. Ce que le chef de Hezbollah, en lien avec l'Iran avait envisagé parallèlement à la politique, c'était un engagement sérieux envers les besoins socio-économiques de la communauté chiite. « *Le Hezbollah présente un double visage : L'organisation milicienne, mais aussi un parti politique majeur profondément ancré dans la société libanaise, avec ses onze élus au parlement et un poids politique qui dépasse de loin la seule communauté chiite. Le Hezbollah a implanté un réseau, avec financements iraniens, d'équipements scolaires, sociaux, sanitaires, hospitaliers, et d'entraide multiforme* »¹⁰⁶. Ces services sociaux et humanitaires sauront bien que les communautés chiites avec d'autres chrétiennes, druzes et sunnites, semées dans le Sud du Liban sont destinées à payer des prix énormes, compte tenu de leur position de « résistants » dans la terre de leurs ancêtres. Elles resteront, comme l'avait proclamé As Sayed H. Nasrallah évoquant l'exemple de Nabatiyeh, des fronts ouverts sur toutes les probabilités. « *Nabatiyeh fut la ville qui fit éclater la confrontation avec l'ennemi sioniste lors de l'Achoura de 1983. Nous vînmes à cette ville pour être aussi près que nous pouvions de la ligne de front et du lieu de la contestation autour de cette célébration centrale de nos racines...* »¹⁰⁷. À partir de cet exemple, d'un village libanais prédestiné à être en permanence une ligne de front, nous aborderons la place de la société civile libanaise, « résistante » et « résiliente » face aux multiples conséquences de la guerre de juillet 2006, deux concepts qui lui sont de grande importance, surtout que le scénario de la guerre, pourra reprendre à n'importe quel moment.

¹⁰⁵ AL SADR Musa, "Masuliyat al Imam al Qaidwa al Shihadah" (*La Responsabilité de l'Imam et Martyre*) in Al Sadr Musa, *Nukhba Min al Muhadaret*, Beirut, p.3-4, traduit in Ajami Fouad, *the Vanished Imam*, New York, Cornell University Press, 1986.

¹⁰⁶ DAGUZAN J-F., LOROT P., 2004, *L'Asie centrale après la "Guerre contre la terreur"*, Paris, L'Harmattan.

¹⁰⁷ The Speech of Hezbollah secretary General Sayyed Hassan NASRALLAH, on the tenth day of Ashoura, 13/03/2003.

3.5 Les retombées de la Guerre de Juillet 2006

La guerre du juillet 2006, connue comme étant la guerre israélo-arabe la plus longue (34 jours d'affilé) fut une expérience traumatique ; elle a beaucoup nui au peuple libanais en général, et aux habitants du Liban-Sud en particulier sur les deux plans matériel et humain. Une grande partie des infrastructures du Liban fut détruite et les pertes humaines furent grandes, mais le Hezbollah déclare la victoire. Il met en avant le fait d'avoir tenu Israël en échec.

3.5.1 Les pertes matérielles

Sur le plan matériel, « 80 ponts écroulés (pour un pays de 200km de long et 50 km de large), 3000 foyers ruinés et des dizaines de km de routes détériorées. Ces dégâts matériels, dans une certaine mesure, ont été évalués et compensés en grande partie grâce à l'aide des communautés européennes, des États-Unis, des pays arabes et grâce aux initiatives de certains particuliers. 60 gouvernements et organisations, se sont réunis à Stockholm le 31 août 2006 et ont promis 940 millions de dollars au Liban »¹⁰⁸.

3.5.2 Les pertes humaines

Quant aux pertes humaines, il faut compter « plus de 1200 morts, des milliers de blessés, dont la majorité sont des civils et un tiers sont des enfants de moins de 12 ans »¹⁰⁹. Un bilan extrêmement lourd avec des conséquences et des dommages psychiques qui restent toujours difficilement identifiables et évaluables, du fait que ce sont des êtres humains traumatisés et dont la réaction est généralement, conditionnée par plusieurs facteurs tels l'âge, la situation familiale, la perte d'une personne proche ou même par les risques de se retrouver orphelins, d'être tués, blessés, mutilés, déplacés ou séparés de leur famille.

¹⁰⁸ ABDUL-RAHIM N., 2006, *Attaché Economique et Commercial*, Beyrouth, (Octobre 2006).

¹⁰⁹ BRAZELTON T. B., 1992, *Points forts*, Paris, Stock-Laurence Pernoud.

4 – LE LIBAN APRES LA GUERRE DE JUILLET 2006 :

FACE A UNE SITUATION PROBLEMATIQUE

L'avenir du Liban nous paraît plus menaçant que radieux, vu que les dangers le guettent de toute part, de l'extérieur comme de l'intérieur et sur tous les plans. Ceci nous amène à se concentrer sur la manière d'être vigilants et de prendre les mesures de précautions nécessaires pour protéger nos enfants et les laisser vivre tout simplement.

Du fait qu'Israël n'a pas pu atteindre ses objectifs concernant le désarmement de Hezbollah, ni son abolition, les Libanais vivent dans un état d'attente concernant la méthode et la date qu'Israël précisera pour une autre invasion, une autre guerre... Cette situation d'inquiétude peut avoir pour fondement certains éléments :

4.1 Le plan économique

Israël a toujours préféré un Liban instable tant pour y fixer les extrémistes que pour éviter qu'un Liban en paix ne devienne une place financière de premier plan dans la région.

4.2 Le plan socio-démographique

- Israël a une action déterminante au sujet des Palestiniens réfugiés au Liban et qui sont incapables de rejoindre une nation qui leur est pourtant promise.

- Les grands déplacements de la population libanaise à l'intérieur comme à l'extérieur du pays ont créé des quasis cantons rassemblant des communautés à majorité soit chrétiennes, sunnites, chiites ou druzes... ce qui provoque, par le biais du confessionnalisme, à la désagrégation du Liban et des pays voisins (Syrie, Jordanie, Irak...). « *Plus d'un demi-million de Libanais ont émigré vers les pays arabes et le reste du monde* »¹¹⁰.

- La cause des dizaines de disparus, enlevés par les armées israélienne et syrienne ou par leurs alliés libanais, transférés en Syrie... Jusqu'à nos jours les

¹¹⁰ LAURENS H., 1991, *Le grand jeu, Orient arabe et rivalités internationales depuis 1945*, Paris, Armand Colin.

familles ne connaissent pas la vérité sur le sort de leurs proches disparus, un prix très cher que payent toutes les communautés libanaises.

4.3 Le plan politique

4.3.1 Le déséquilibre dans le pouvoir

Certaines communautés, en particulier les chrétiens, considèrent que l'accord de Taëf est peu équitable, parce qu'il a imposé un rééquilibrage partiel des rapports de force au niveau institutionnel : diminution des pouvoirs du président maronite en faveur du premier ministre sunnite, et division par moitié des sièges au Parlement entre les musulmans qui représentent désormais 70 % de la population, et les chrétiens. Le tout mettant le pays sous la tutelle syro saoudienne, autorisée par les États-Unis.

4.3.2. Le problème palestinien

Le grand souci pour les communautés « non sunnites » du Liban reste celui de l'implantation des réfugiés palestiniens (sunnites) ; alors que les responsables sunnites ne manquent pas une occasion de clamer que le Liban sera le dernier pays à signer la paix avec Israël. En réalité, cette déclaration propose ce qu'aucun sunnite n'oserait dire ouvertement : Nous œuvrerons à l'implantation des environ 450.000 Palestiniens réfugiés au Liban, afin que la quote-part sunnite de la population libanaise devienne majoritaire. En effet, si tous les pays Arabes signent la paix avec Israël avant le Liban, il ne s'en trouvera plus un seul pour accueillir les réfugiés palestiniens qu'on y déplacerait.

4.3.3. L'occupation du territoire libanais

Les responsables du Hezbollah (chiite) ne cessant de répliquer qu'ils ne céderont pas leurs armes avant la libération des Fermes de Chebaa, de Tilal Kfarchouba, et autres contrées aux frontières libano-israéliennes, ces déclarations peuvent être lues comme le désir du Hezbollah de gagner du temps pour s'armer et gagner des avantages logistiques pour se prémunir contre les menaces que

constituent le projet de le désarmer et également l'implantation durable des Palestiniens au Liban.

4.3.4. *Projet de Grand Moyen-Orient*¹¹¹

Ce projet a pour l'objectif le contrôle par les États-Unis de la région et de ses richesses pétrolières. Après l'Irak, cela passe par la destruction du régime islamique iranien, du régime baasiste syrien, de la résistance palestinienne et de la résistance libanaise, au sein de laquelle le Hezbollah est dominant.

4.3.5. *Tension entre sunnites-chiïtes*

Avec les nouvelles stratégies du « Nouveau Proche-Orient » et le problème persistant des réfugiés palestiniens, les tensions s'accroissent entre « sunnite-chiïte », dans ce contexte, le Liban sera sujet à des traumatismes supplémentaires et à d'autres conflits militaires, auxquels la société libanaise devrait faire face.

4.3.6. *Présence de « Al Kaada » et d'autres noyaux terroristes*

Le Liban souffre de plusieurs problèmes : sa situation géographique, son contexte géopolitique, la présence armée dans les camps palestiniens, l'armement continu de divers partis politiques, la multiplication des réseaux d'espionnage œuvrant pour Israël... Tous ces facteurs, ajoutés au particularisme libanais en terme de confessionnalisme, rendent le Liban un terrain très favorable au développement des mouvements radicaux à caractère terroriste (Fath Al Islam...). Le Liban « *reste sans doute la victime de ses puissants voisins... vaincu dans la guerre, conserve peut-être quelques chances de gagner la paix* »¹¹².

¹¹¹ CROISIER C., 2005, chercheur associé à l'IRIS, *La doctrine Bush de remodelage du Grand Moyen-Orient : entre idéalisme et pragmatisme* (juin 2005).

<http://www.diploweb.com/geopolitique>.

¹¹² PICAUDOU N., 1992, *La déchirure libanaise*, Belgique, Campin, p. 236.

Malgré toutes ces images noires de l'histoire et de l'actualité du pays du Cèdre, « *le miracle libanais repose sur cette volonté de maintenir une vie quotidienne normale en dépit de tous les dangers* »¹¹³. Face à ces risques majeurs, comment devrions-nous nous comporter pour que les nouvelles générations « tiennent le coup » ?

Cette situation fragile de l'instabilité politique que vit le Liban depuis plusieurs années est susceptible d'engendrer, à n'importe quel moment, certains imprévus traumatiques, d'où la nécessité que la nouvelle génération soit plus armée de connaissances et de vigilance. Reconnaître les causes et les effets de la guerre serait un élément capital de prévention et de prudence. Il est alors nécessaire de raconter son vécu. « *Que les parents racontent aux enfants ce qu'ils avaient eux-mêmes vécu* »¹¹⁴ permettra aux parents de construire ce passé déchiré et aux enfants d'être soucieux de ne pas subir cette expérience traumatique de conflits fratricides. « *Quand on raconte son passé on ne le revit pas, on le construit* »¹¹⁵. L'absence de transmission va avoir, selon les auteurs, des conséquences sur la deuxième génération qui devra assimiler les conflits, les non dits et les trous de mémoire de la première. Cette dimension collective se retrouve également au plan individuel, avec des effets dévastateurs. En se basant sur l'exemple du génocide arménien, J. Altounian montre bien « *comment la fonction parentale n'accomplit pas son rôle lorsqu'elle ne transmet pas son expérience* »¹¹⁶. La transmission aura pour objectif de renforcer les liens entre les diverses générations et de diminuer l'écart entre ce que les enfants éprouvent et le vécu des parents. « *Le lien direct entre l'arbre planté par des rêveurs et les instruments de transmission culturelle qui garantissent qu'une tradition d'idées est préservée et se renforce d'une génération à l'autre* »¹¹⁷.

¹¹³ LAURENS H., 1991, *Le grand jeu, Orient arabe et rivalités internationales depuis 1945*, Paris, Armand Colin.

¹¹⁴ ALTOUNIAM J., 1990, *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie. Un génocide au désert de l'inconscient*, Paris, Les belles-lettres.

¹¹⁵ CYRULNIK B., 2002, *Un meilleur malheur*, Paris, Odile Jacob.

¹¹⁶ ABOU JAOUDE J., 1985, *Les partis politiques au Liban*, Kaslik-Liban.

¹¹⁷ HAZONY Y., 2007, *L'Etat juif, sioniste, positionisme et destins d'Israël*, traduit de l'anglais par Claire Darmon, Paris, Eclat, p.394.

Cela explique l'importance d'une transmission continue des parents aux enfants, de la communauté à ses fils, de l'école à ses élèves... d'une expérience, d'une culture, d'une foi comme source d'énergie et de facteurs protecteurs auxquels une personne peut avoir recours dans les moments de grandes épreuves. Racontons alors, à la nouvelle génération l'histoire authentique des guerres, sans toutefois manquer de leur transmettre que le climat traditionnel de paix et de tolérance qui régnait avant la guerre, entre toutes les communautés religieuses est toujours possible ! Cette nouvelle génération représentée par les enfants d'après-guerre, sera l'objet de notre étude dans le chapitre II de notre thèse. Nous situerons ces enfants dans leur contexte familial et scolaire, deux principaux milieux de l'enfant. Nous évoquerons, ensuite les séquelles de guerres qui sont en lien direct avec le développement harmonieux de l'enfant (santé et éducation). Pour exposer finalement les moyens utilisés par ces enfants et par leurs milieux pour affronter ce traumatisme dans le cadre du processus de résilience.

*« Le présent n'est jamais notre but, le passé et le présent sont nos
moyens ; le seul avenir est notre projet. »*

PASCAL
« Pensées »

CHAPITRE II :

LES ENFANTS AU LIBAN APRES LA GUERRE DE JUILLET 2006 : UN DÉFI DE VIVRE

1 – LES IMPACTS DE LA GUERRE SUR LA SANTE DES ENFANTS

Des études ont montré qu'il y a un lien étroit entre l'effet direct des sinistres sur les familles et sur la croissance et le développement harmonieux des enfants (Newman, 1982)¹¹⁸, entre les accidents qui touchent les familles et la santé de l'enfant (Beautrais, Fergusson et Shannon, 1082)¹¹⁹, et l'importance de la présence de la famille durant les sinistres pour gérer l'adaptation des enfants et réduire les effets négatifs de tels malheurs (Smith, 1983)¹²⁰. Compte tenu de la guerre de juillet 2006 et des raids aériens de l'armée israélienne sur les ponts, sur les routes et sur les centres médico-sanitaires de la région, les habitants manquaient de nourriture, d'eau, et de soins de santé adéquats, mettant ainsi, leur vie et celle de leurs enfants en danger. D'autre part, à cause du taux effrayant des familles dispersées ou tuées, un grand nombre d'enfants se sont trouvés séparés de leurs parents et privés de leur protection ce qui les a exposés à un traumatisme encore plus important.

¹¹⁸ NEWMAN S.J., OMEN M.S., 1982, "Residential displacement: Extent, nature and effect". *Journal of Social Issues*, 38 (3). 135-148.

¹¹⁹ BEAUTRAIS A.L., FERGUSSON D.M., SHANNON F.T., 1982, "Family Life events and behavioral problems in preschool-aged children". *Pediatrics*, 70 (5). 774-779.

¹²⁰ SMITH S.M., 1983, "Disaster: Family disruption in the wake of natural disasters". In C.R. Figley and H.I. McCubbin (Eds.), *Coping with catastrophe*. New York: Brunner/Mazel, Publishers.

D'autres études effectuées ont dévoilé que les états maladifs s'amplifient chez les survivants dans les périodes qui suivent les sinistres (Boman, 1979)¹²¹ et (Logue, Hansen et Streuning, 1981)¹²², en particulier chez les enfants qui se déstabilisent du fait qu'ils ont perdu leur environnement habituel (maison, école, amis, parents, animal...) (Unicef 2004)¹²³ et peuvent se présenter pour diverses formes de manifestations psychosomatiques ; une altération du sommeil (des terreurs nocturnes, cauchemars, hallucinations), une altération du langage (bégaiements, balbutiement...), des désordres alimentaires (refus des aliments, baisse de poids, dénutrition), des désordres gastro-intestinaux d'origine psychosomatique (vomissements, coliques, diarrhées, chute des cheveux et allergies...), des désordres du développement (régression, oubli du langage parlé, de la lecture et de l'écriture, énurésie), des difficultés d'apprentissage, (désorientation spatio-temporelle, manque de concentration, difficultés à poser une frontière entre l'imaginaire et la réalité), des altérations et des désordres de type affectif (indifférence, isolement et séparation du milieu familial, tristesse sur les pertes, dépendance, agressivité envers les camarades et frères, peurs intenses liées à des stimulations du milieu ambiant (pluie, vent), répétition de mauvais souvenirs¹²⁴.

Dr Charles Baddoura (psychiatre libanais) affirme qu'après la guerre civile des années 1975-1990 au Liban les enfants n'ont pas manifesté de maladies spécifiques : *« les enfants ne présentent pas de pathologies particulières : on les voit souvent s'amuser dans les rues en jouant à la guerre, phénomène que Terr a nommé « Post Traumatic War Play ».* Par contre, les enfants qui ont émigré du Liban durant la guerre, souvent de façon précipitée, semblent avoir souffert de problèmes d'adaptation socioculturelle »¹²⁵.

La santé de la personne et son bien-être sont des éléments qui peuvent être simultanément, des indicateurs et des promoteurs de la résilience. Il nous apparaît

¹²¹ BOMAN B., 1979, "Behavioral observations on the Granville train disaster and the significance of stress for psychiatry". *Social Science and Medicine*, 13 A, 463-471.

¹²² LOGUE J.N., HANSEN H., STRUENING E., 1981, "Some indications of the long term health effects of a natural disaster". *Public Health Reports*, 96 (1), 67-79.

¹²³ http://www.unicef.org/childsurvival/index_4085.htm (2004).

¹²⁴ American Psychiatric Association DSM-IV-TR, 2004, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, Paris, Manson.

¹²⁵ CYRULNIK B., (dire.), 2002, *Ces enfants qui tiennent le coup*, Paris, Hommes et Perspectives, p.76.

important, dans le cadre de notre recherche, de développer certains concepts en lien avec la santé de l'individu.

1.1 La définition de la Santé

« *De ma volonté d'être en bonne santé, de ma volonté de vivre, j'ai fait ma philosophie...* » (F. Nietzsche, *Ecce homo*). Plutôt qu'un échec, plutôt qu'un obstacle insurmontable, devant lequel on se décourage et on renonce à la vie, l'émergence de nouvelles situations reliées au « bien-être » de toute personne humaine, reste un défi, pour se servir de ses ressources et de ses capacités de faire face au monde dans lequel elle vit et, pour s'y adapter. La santé est un concept neutre que chacun est appelé à définir. Une seule chose est sûre, il est impossible de définir la santé d'une manière univoque, valable pour tous, en tout lieu et en tout temps. La définition proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé est la suivante : C'est « *un état de complet bien-être physique, mental et social de la personne et ne consiste pas en une absence de maladie ou d'infirmité* »¹²⁶. Cette définition a le mérite de décrire les différentes composantes d'un état de santé et d'avoir contribué à l'évolution du concept de santé vers une représentation positive de la santé. Selon G. Ganguilhem, La santé est le fruit d'un équilibre. La santé a un rapport à la vie. Si la vie est équilibrée, celle-ci relèverait d'une activité dynamique polarisée et normative dont les deux pôles sont la maladie et la santé. La maladie, pour Ganguilhem, est un effort de la nature en l'homme pour obtenir un nouvel équilibre. Il s'agit d'une autre allure de la vie ; l'état de maladie impose une autre vie, une modification des allures habituelles... La santé est « *la capacité de surmonter les crises* »¹²⁷ ; en quelque sorte, c'est l'équivalence de la résilience, un concept que nous développerons ultérieurement dans cette recherche. Selon J. Buny, il existe trois abord du concept de santé : L'abord perceptuel de la santé qui s'accorde avec la notion de bien-être ; il s'agit, en effet, d'« une attitude joyeuse envers la vie et l'acceptation des responsabilités que la vie impose »¹²⁸. L'abord fonctionnel de la santé ou abord biomédical qui définit la santé

¹²⁶ Préambule de la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, adoptée à New York le 22 juillet 1946.

¹²⁷ GANGUILHEM G., 2005, cité par Alain Dahmane, « La naissance de la santé : », *Le Portique* [En ligne], *Archives des Cahiers de la recherche*, Cahier 1, 2003, URL : <http://leportique.revues.org/index360.html>.

¹²⁸ BUNY J., cité par DELAGE M., 2008, *La résilience familiale*, Paris, Odile Jacob,

comme la capacité de l'individu à fonctionner et l'abord adaptif ou socio-écologique qui développe une approche de la santé à partir de la capacité d'un individu à s'adapter à son environnement et à ses déficiences. De ces trois abords nous retiendrons le premier et le troisième qui répondent d'une certaine manière, à notre sujet de recherche. Une capacité individuelle ou un « facteur protecteur interne » permettant à l'individu de s'adapter aux défaillances de l'environnement et de récupérer son « bien-être ». L'état de « santé absolue », ne serait qu'un état virtuel, une référence absolue vers laquelle il conviendrait de tendre mais sans jamais pouvoir réellement l'atteindre, surtout que les déterminants de la santé sont en étroite corrélation avec les facteurs sanitaires, politiques, socio-économiques, démographiques, géographiques et évidemment psychoculturels.

En 1986, l'OMS avait ajouté : « *La santé c'est la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut, d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu et s'adapter à celui-ci* ». En 2001, l'OMS a invité les gouvernements, les professionnels de la santé et les membres de la société civile à se mobiliser pour améliorer la santé mentale »¹²⁹.

Dans le cadre humanitaire, la santé mentale est à considérer au même titre que la santé physique puisque, dans cette approche orientée par l'OMS : « les atteintes à la personne perpétrées par un désastre vont avoir une résonance sur son psychisme et, dans certains cas, causer des dommages qu'il faudra prendre en charge. De plus, ces situations bouleversées vont avoir des effets sur les plus vulnérables, notamment les enfants, qu'elles vont déstabiliser, nécessitant alors une prise en charge particulière »¹³⁰. Quant à la maladie, nous orientons sa définition, dans le cadre d'une affection ou d'une agression provoquée par la guerre, atteignant l'enfant lui-même ou un membre de sa famille ou une personne proche (des maladies épidémiques, des blessures, des infirmités, des séquelles physiques et psychologiques...). La maladie dans son aspect objectif est un dysfonctionnement d'un processus psychobiologique, en référence à des fonctions physiologiques ou psychologiques théoriques, modélisées à partir des principes fondamentaux des systèmes biologiques et mentaux.

¹²⁹ Extrait de communiqué de presse du 10 janvier 2001, intitulé « *la santé mentale en 2001- l'OMS a la recherche des solutions* ».

¹³⁰ NEUILLY M-T., 2008, *Gestion et prévention des crises en situation post-catastrophe*, Crisis- manuels, Bruxelles, de boeck, p. 124.

Actuellement, dans le domaine médico-physiologique, l'état de maladie est défini comme une altération néfaste, d'un mécanisme ou d'un processus biologique, qui interfère avec l'apparence normale, la structure, ou la fonction du corps ou d'une de ses parties. En outre, une maladie mentale se définit comme étant « *un dérangement caractérisé par une perturbation dans la pensée, les émotions ou le comportement d'une personne* »¹³¹. Le terme « maladie mentale » ou psychopathologie peut désigner une large variété de dérangements, s'étalant de ceux qui causent une légère souffrance à ceux qui peuvent handicaper sévèrement une personne. Tout compte fait, la maladie, comme l'affirme M^{me} Cavey, est toujours « une période de crise »¹³².

L'absence de maladies et d'infirmités, c'est une utopie car on en rencontre toujours dans sa vie, mais on n'en ressort pas indemne, on en garde souvent des traces. Ces « périodes de crise » de « non santé » marquantes, doivent être bien gérées pour que l'individu et son entourage puissent retrouver un certain « bien-être » et arriver à la résilience.

1.2 La famille face aux douleurs induites par la guerre

Dans les traumatismes provoqués par la guerre, l'enfant se trouve mieux protégé contre le traumatisme que quand il est lui-même victime d'une maltraitance familiale. Mais ce qui nous intéresse pour notre recherche, ce sont les situations de guerre survenant sans rapport avec le fonctionnement interne initial de la famille. C'est alors que les ressources de cette dernière vont être fortement sollicitées par l'enfant soit qu'il se trouve en situation de victime directe (blessé, malade..) ou indirecte, vivant les conséquences que ses parents ou le groupe familial avaient adoptées. La survenue d'une catastrophe, ou même l'état déstabilisateur de la guerre, vont placer l'enfant dans un climat affectif et relationnel rendu difficile qui risque d'avoir une blessure silencieuse, qui ne se voit pas ou qui n'est pas prise en compte»¹³³. L'enfant traumatisé a certainement besoin « d'échanger ses émotions avec d'autres personnes en qui il a confiance et avec ceux avec qui, il se sent bien »¹³⁴. Il a besoin de pouvoir

¹³¹ JACQUEMIN D., 2004, *Ethique des soins palliatifs*, Paris, Dunod, p. 50.

¹³² JACQUEMIN D., op.cit., p. 72.

¹³³ DELAGE M., 2008, *La résilience familiale*, Paris, Odile Jacob, p. 282-291.

¹³⁴ CYRULNIK B., 2006, *De chair et d'âme*, Paris, Odile Jacob.

compter sur la protection et la solidarité de ceux qui l'entourent. Qui peut lui donner cette dimension d'amour et de sécurité mieux que la famille ?

1.3 La société face aux familles souffrantes

La famille est le modèle que l'enfant admire et auquel il s'identifiera. Cette perspective mettra la famille aussi bien que l'enfant au centre de nos préoccupations. La famille dont la mission principale est d'assurer à son enfant, un environnement propice à sa croissance et à son développement psychobiologique surtout dans les « périodes de crise ». Cette famille, elle-même traumatisée et frustrée, se trouve, seule, incapable d'assumer cette responsabilité et a du mal à s'adapter à cette nouvelle et difficile situation. Certes, un regard social est très utile, mais un accompagnement plus adapté, lui sera peut-être, plus bénéfique. « *Aider ces familles, c'est d'abord les écouter dans leur souffrance globale... Aider les enfants, c'est d'abord aider les parents à se remettre debout* »¹³⁵. Cet accompagnement trouvera ses éléments clés tant dans la dimension spirituelle que psychosociale.

1.3.1 La dimension spirituelle

Dans un pays confessionnel tel le Liban, la foi pourrait être une véritable source de résilience, elle peut renforcer la résistance intérieure de l'individu en lui permettant de reprendre son souffle dans un esprit de confiance et d'abandon à la Volonté Divine et de retrouver la paix intérieure. Cette paix qui semble avoir une dimension culturelle importante dans la tradition libanaise, loin d'être une simple négation de guerre, cette paix est plutôt un état profond de « bien-être » (Paix de l'esprit et du cœur) qui est retrouvée pratiquement dans le culte de prière, un culte qui est enraciné dans toutes les religions monothéistes présentes au Liban qui lui procurent une grande valeur par la pratique de multiples dévotions individuelles et de célébrations collectives. « *Chacun d'entre nous, a une présence intériorisée, logée à l'intérieur de nous-mêmes, qui fait partie de notre identité* »¹³⁶.

¹³⁵ DE BROCA A., 2006, *Le développement de l'enfant*, 3e édition, Paris, Masson, p.90.

¹³⁶ BASCO L., COTE F., 2010, *Accompagner l'étudiant, de la connaissance de soi à la construction de la personne*, Lyon, Chronique sociale.

1.3.2 *La dimension psychosociale*

Les personnes compétentes dans le domaine psycho-social, se sont trouvées devant un chantier important dans le soutien de la famille que la guerre avait bouleversée. En plus il faut noter le rôle qu'ont joué les organisations gouvernementales¹³⁷. L'OMS¹³⁸ a eu plusieurs interventions humanitaires pendant et après la guerre de juillet 2006 suivant les deux principes mis en œuvre à partir du « projet Sphère » lancé en 1977 : « *Soulager les souffrances humaines engendrées par les catastrophes ou des guerres et permettre à ces personnes de vivre dans la dignité.* » Suite à la guerre de juillet 2006, plusieurs organisations humanitaires non gouvernementales (ONG)¹³⁹ locales et internationales ont eu des interventions humanitaires notamment, au Liban-Sud. Leurs subventions et leurs aides ont permis à la population libanaise de reprendre la reconstruction des maisons, des écoles et des lieux de culte qui ont été endommagés. Leur présence est considérée comme un véritable moyen de soutien psychosocial et d'une certaine estime de soi. Nous pouvons faire référence à Louis Basco et Fabienne Cote, qui relevaient que l'estime nous est importante parce qu'elle est le moteur des relations sociales qui installent la reconnaissance de l'humain et de la solidarité. « *L'estime, c'est, en même temps, un regard positif, une considération de soi-même comme sujet humain, comme personne digne de respect et optimiste au regard de son propre avenir. S'estimer, c'est d'abord, se considérer soi-même avec ses forces et ses faiblesses, ses atouts et ses contradictions* »¹⁴⁰. L'estime de soi, « *c'est un regard, un jugement que l'on porte sur soi et qui, lorsqu'il est positif permet d'agir efficacement et de se sentir bien dans sa peau, de faire face aux difficultés de l'existence* »¹⁴¹. L'estime de soi, dans sa

¹³⁷ Les organisations gouvernementales de l'Etat libanais représentées par le conseil des ministres au Liban, en collaboration avec les pays arabes et internationaux.

¹³⁸ NEUILLY M-T., 2008, *Gestion et prévention de crise en situation post-catastrophe*, Crisis- manuels, Belgique, De Boeck, p.109.

¹³⁹ L'Organisation des Nations Unies, à travers ses divers organismes de premier plan, a joué le rôle de coordinateur de ces organisations, réunissant locales gouvernementales des organisations non gouvernementales (ONG), organisations internationales gouvernementales (OIG), organisations internationales non gouvernementales (OING), la société civile société civile (OSC), organismes des Nations Unies, les municipalités, les organismes du gouvernement central, et d'autres intervenants. (Programme des nations unies pour le développement (PNUD), 21 janvier 2008.

¹⁴⁰ BASCO L., COTE F., 2010, *Accompagner l'étudiant*, Chronique sociale.

¹⁴¹ ANDRE C., LELORD F., 2001, *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Odile Jacob, p.12.

dimension altruiste, c'est aussi l'estime et le respect de l'autre. Dans l'accompagnement psychosocial seront abordées d'une manière adaptée, les valeurs altruistes et humanistes tel que le respect, l'écoute, la proximité, la compassion, la réconciliation qui s'articulent avec l'identité humaine. Cela va aider la famille à retrouver une certaine stabilité psychologique en conciliant le vécu traumatisant à ces valeurs et de renforcer chez elle la culture de la tolérance, de la résilience avec une réouverture à la vie et aux autres. Jean-Jacques Rousseau avait compris qu'il n'est pas d'existence humaine sans « *le regard* » des autres..., « *être seul, c'est ne plus être* », « *être ignoré, c'est la pire des souffrances* »¹⁴². L'accompagnement donnera l'opportunité à la famille à témoigner tout ce qu'elle avait pu vivre pour les dépasser. Comme le relèvent les neuropsychologues Mark A. Wheeler, Donald T. Stuss et Endel Tulving¹⁴³, parce que la personne a la capacité de se remémorer un événement précis de sa vie, elle pourra ainsi donner sens entre son passé et son présent. Il est important, comme nous l'avons déjà vu, que la personne puisse témoigner tout ce que son corps, son affectivité, sa pensée avaient pu vivre à un moment donné car en effet cela garantit que c'est bien elle et elle seule qui a réellement vécu cela. Mais aussi la capacité d'évocation lui donnerait cette chance de pouvoir construire des projets. La personne imagine son avenir, se donne des objectifs et anticipe les conséquences des actions qu'elle envisage de mener, pour orienter et motiver ses efforts. Ceci résume en d'autre manière, les autres définitions accordées à la résilience et que nous verrons plus tard. La famille essayera alors de renforcer chez son enfant sa résistance intérieure afin qu'il arrive à s'adapter aux circonstances douloureuses de la vie. L'enfant, qui jusqu'à présent vivait dans sa maison, entouré de sa famille, échangeait des discours devenus presque familiers, se trouve obligé de quitter cet environnement pour se diriger, avec « son traumatisme » vers l'école, pour être dans un autre milieu, souvent comme lui, traumatisé. Mais dans ce milieu, aura-t-il l'occasion de raconter son expérience et de partager d'autres soucis exprimés par ses pairs ? Ou bien, se trouvera-t-il dans un système scolaire moins flexible qui donne la priorité aux apprentissages et aux nouveaux acquis, obligeant ainsi l'enfant

¹⁴² ROUSSEAU J.-J., 2000, *Du contrat social, Œuvres complètes*, Flammarion.

¹⁴³ WHEELER M. A., STUSS D. T., TULVING E., 1997, "Toward a theory of Episodic Memory: the Frontal lobesonoetic Consciousness", *Psychological Bulletin*, n° 121, 3, p. 331-354.

de garder, en le silence ses douleurs et ses soucis. À l'école, retrouvera-t-il ce milieu favorable qui détourne son attention de l'armement et de la « puissance militaire » et l'oriente vers le développement de ses compétences socio-culturelles favorisant ainsi son épanouissement ?

Même si la guerre s'arrête, ses conséquences et les séquelles qui en découlent sont souvent omniprésentes. Comment alors, l'école pourrait-elle être ce lieu « contenant », et ne pas se contenter d'être une simple structure d'apprentissage, rigide dans ses programmes, soucieuse de ses horaires. Par quels moyens répondra-t-elle aux nouvelles attentes et aux besoins des élèves qui, après la guerre, ne seront pas certainement les mêmes. Et comment concevra-t-elle son rôle dans la résilience chez les enfants traumatisés de guerre ? Toutes ces questions, nous les abordons à présent.

2 – LES IMPACTS DE LA GUERRE SUR L'EDUCATION DES ENFANTS

Le secteur éducatif, lui non plus, n'a pas été épargné par les dégâts ravageurs de la guerre de juillet 2006 ; *« les écoles furent l'objet d'attaques directes rendant leurs infrastructures inadéquates ou inexistantes ; plus de 50 écoles ont été complètement détruites et quelque 300 autres ont été plus ou moins endommagées. Un montant de 90 millions de dollars fut estimé pour la reconstruction des bâtiments, l'achat de mobilier, ainsi que pour le remaniement des programmes »*¹⁴⁴. Après l'arrêt des actes militaires, la rentrée scolaire a été confuse et désordonnée, vu que la majorité des écoles ont été complètement détruites ou gravement endommagées. *« Des bombes à fragmentation menaçaient la vie des enfants et les exposaient à des dangers supplémentaires »*¹⁴⁵. Quelques mois après l'arrêt de la guerre de juillet-août 2006, « Sauver l'année scolaire » était la hantise des responsables et des chefs d'établissements scolaires, c'était une épée à double tranchant, d'une part, faire l'impossible pour ne pas rater une année scolaire et

¹⁴⁴ ABDUL-RAHIM N., 2006, attaché Economique et Commercial, *Liban, Bilan de la guerre avec Israel*, Beyrouth. (octobre 2006).

<http://www.brussel-export.be/index/cfm/liban>
¹⁴⁵ <http://www.humanité.fr>

assurer alors à tous les enfants « l'éducation », leur droit fondamental, selon les principes 7 et 8 de la déclaration des droits de l'enfant¹⁴⁶. Et d'autre part, parvenir à gérer ces nouvelles situations avec tous les dégâts qu'elles gardent sur le plan psychologique (pertes, deuil, blessures, handicap) et sur le plan physique (destruction ou endommagement dans l'immobilier, dans l'infrastructure routière, dans le secteur sanitaire, de l'eau et de l'électricité)... Malgré toute cette ambiguïté, les structures scolaires ont pris le défi de faire face à tous ces malheurs induits par cette guerre et de reprendre leurs activités éducatives. Les élèves subventionnés par certains pays, ont repris le chemin de l'école, qui devrait accomplir convenablement sa mission éducative. Comme lieu de scolarisation et de socialisation, l'école doit fournir à ses élèves des occasions de succès et d'épanouissement. « *L'école a le projet explicite de transformer les enfants, de leur enseigner des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des valeurs et des attitudes qui peuvent prolonger l'éducation familiale* »¹⁴⁷.

Dans cette optique, l'école, elle-même traumatisée par les dégâts ravageurs de la guerre, serait appelée à rentrer dans une dynamique de résilience afin de maintenir, pour elle et pour les élèves, « *un processus normal de développement malgré des conditions difficiles* »¹⁴⁸, créer « un milieu » pédagogique propice capable de réduire les difficultés exprimées ou non exprimées par les élèves. « *La notion de milieu réside également dans le fait qu'elle ne limite pas l'environnement de l'enfant à son milieu familial mais l'étend à l'ensemble des situations sociales dans lesquelles l'enfant agit et interagit, les groupes de pairs apparaissant ainsi aussi importants que la famille ou le maître* »¹⁴⁹.

2.1 L'enfant et ses principaux milieux de vie

Selon Alain de Broca, Entre 6 et 12 ans, la vie sociale et la vie scolaire se confondent, l'école est conçue comme « *lieu de l'apprentissage et de la socialisation hors famille* »¹⁵⁰. C'est le temps des découvertes les plus diverses en matière de

¹⁴⁶ Déclaration des droits de l'enfant du 20 novembre 1959.

http://www.droitsenfant.com/declaration_droit_enfant_htm

¹⁴⁷ PERRENOUD Ph., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, Le Harmattan, p.111.

¹⁴⁸ CYRULNIK B., 1998, *Ces enfants qui tiennent le coup*, Paris, Desclée de Brouwer.

¹⁴⁹ WALLON H., 1999, *L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, p.5.

¹⁵⁰ DE BROCA A., 2006, *Le développement de l'enfant*, 3e édition, Paris, Masson, p.215.

connaissances et d'apprentissage, mais aussi par rapport à la vie en société et ses exigences, avec lesquelles il va devoir composer.

Afin de mieux comprendre l'enfant à l'école nous avons trouvé important de le présenter dans son « milieu familial » et ceci en se basant sur les théories élaborées par Wallon et Marliou : L'intérêt de la notion de milieu, étudiée par Wallon (1942)¹⁵¹, réside dans le fait qu'elle ne limite pas l'environnement de l'enfant à son milieu familial, mais l'étend à l'ensemble des situations sociales dans lesquelles il agit et interagit.

Dans un premier temps nous présenterons séparément les deux milieux de vie de l'enfant : la famille et l'école, à travers des regards différents sur le rôle et la fonction de chaque milieu puis, dans un deuxième temps nous situerons l'enfant au carrefour de ces deux milieux. Car pour l'enfant, ces deux réalités sont indissociables et il se construit « *dans une personnalisation inséparable des échanges sociaux* »¹⁵².

2.1.1. L'enfant dans sa famille

Nombre d'études récentes s'accordent pour souligner l'importance de la fonction éducative de la famille sur le devenir de l'enfant. L'approche wallonienne, considère la famille comme le premier milieu socialisant.

2.1.1.1. Un aperçu de l'approche de Wallon

À l'inverse de Piaget, qui considérait que l'enfant devient social progressivement, pour Wallon, son contemporain, l'enfant baigne dans le social, dès sa naissance. Ainsi, le sujet se construit grâce aux relations interpersonnelles. Wallon a travaillé le concept des émotions, à la base des premières relations avec autrui, il a insisté sur les premiers échanges corporels, à l'origine du développement psychologique. En effet, l'émotion est essentielle pour Wallon car elle fait lien entre ce qui est mental et ce qui est corporel. L'auteur a étudié les premiers contacts avec la mère. Ces contacts se traduisent par des échanges sensoriels par lesquels l'enfant prend conscience d'un

¹⁵¹ WALLON H., 1942, *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion.

¹⁵² WALLON H., 1934, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

corps différent du sien. C'est ainsi qu'il construit l'autre avant de se construire : il émerge de la relation aux autres. Si nous soulignons ces notions c'est qu'elles sont essentielles pour expliquer les troubles que l'enfant peut subir lors d'une séparation brutale de son milieu, de sa famille et plus précisément de sa maman.

Marlieu, disciple de Wallon, a poursuivi ses travaux en partant du postulat : le social et le psychologique s'inter construisent. L'auteur considère la société en tant que réalité organique pour l'homme et le sujet d'essence sociale. Pour Wallon (1937)¹⁵³ comme pour Marlieu (1993)¹⁵⁴, les cadres sociaux qui s'imposent à l'enfant vont élargir en retour ses possibilités d'action sur ses milieux de vie et par là lui permettre de s'affirmer, de construire et de se construire dans des domaines d'activités de plus en plus diversifiés dans un processus d'adaptation, et de résilience.

La personnalisation, ce processus issu d'une conquête d'autonomie qui s'origine dans une réaction du sujet à un sentiment d'aliénation (transfert), est inséparable des échanges sociaux. En effet, les rapports de l'enfant avec son milieu de vie ne sont pas de simple succession, ils mêlent dès l'origine sa vie à son ambiance par l'intermédiaire d'actions et de réactions appartenant à tous les plans de son psychisme. C'est donc dans un double mouvement liant intimement processus de personnalisation et processus de socialisation que l'enfant se développe et interagit avec son environnement.

2.1.1.2 Un aperçu de l'approche de Marlieu

En considérant la famille comme le premier lieu de socialisation, Marlieu décline les rapports au sein de la famille en relations interpersonnelles et à travers les attitudes constituées dans la vie familiale. Les relations interpersonnelles, constituées de « *communications affectives intenses* »¹⁵⁵, permettent à l'enfant d'approfondir ce qu'on peut appeler le sens d'autrui, fournissant ainsi l'expérience de l'altérité, de la

¹⁵³ WALLON H., 1937, *Psychologie et Education de l'Enfance*. Enfance. 3-4, p.195-202.

¹⁵⁴ NOT L., MARLIEU P., 1993, *Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

¹⁵⁵ MARLIEU P., MARLIEU S., WIDLÖCHER D., 1973, *La formation et la personnalité. Traité de psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

différence. Dans un même mouvement, ces contacts affectifs et plus particulièrement dans les relations avec la mère, sont à la fois un appui indispensable, répondant au désir de sécurité de l'enfant et un obstacle certain à son désir d'autonomie, de découverte et de maîtrise du monde. Marlieu, dans l'analyse des témoignages autobiographiques, nous montre que « *les rapports interpersonnels dans la famille doivent donner le sens de la diversité des personnes et des liens qu'on peut contracter avec elles* ». Ainsi, il repère qu'entre 6 et 12 ans, la relation avec la mère est marquée par le besoin de protection que manifeste l'enfant et ne lui permet pas d'objectiver ses émotions, que la mère soit bonne ou mauvaise. « *L'angoisse d'abandon est traversée par tout enfant, dans la mesure où chacun apprend à exister dans un monde étranger et menaçant. La menace d'abandon est une menace de retrait d'amour et la qualification d'une telle détresse* »¹⁵⁶. Marlieu qualifie les relations avec le père, moins centrées sur la vie intime de l'enfant : elles sont plus brèves et s'orientent de préférences vers le métier et la vie sociale. Tandis que pour Freud « *Je ne saurais trouver un autre besoin d'origine infantile aussi fort que celui de protection par le père* »¹⁵⁷. Les communications dans la fratrie sont réglées par l'écart d'âge, qui introduit une distance et avec elle ce que Marlieu nomme « l'estimation de l'autre ». Dans un jeu de relations alternant les moments d'entraide et les situations de concurrence, c'est de l'affirmation de soi qu'il s'agit pour chaque enfant de la fratrie. Ces rapports seront influencés par la réaction des parents, qui exigent de chaque enfant des attitudes propres à son rang dans la fratrie. Mais comme l'écrit Marlieu, « *il leur est difficile d'être « justes », de ne pas punir les agressions de l'un autant qu'il faut pour que l'autre ne se sente pas une victime, de reconnaître les mérites de l'un de telle sorte que l'autre ne soit pas blessé dans son amour-propre* ». L'influence familiale peut s'observer aussi dans la constitution des attitudes au sein de la famille. « Le sens d'autrui », paradigme des relations interpersonnelles dans l'approche wallonienne, est à l'origine de réactions que le sujet ne contrôle pas. En effet, l'enfant construit un système d'attentes à partir des réponses enregistrées dans les relations avec ses parents et les membres de sa fratrie et réagit en fonction de celui-ci de la façon la moins coûteuse pour lui. Marlieu

¹⁵⁶ BILHERAN A., 2009, *L'autorité*, Paris, Armand Collin.

¹⁵⁷ FREUD S., 2002, *Maladie dans la civilisation*, Paris, PUF.

qualifie ces réactions d'ambivalentes : l'affection est contrariée par le ressentiment qu'ont provoqué les frustrations, la jalousie est combattue par le besoin d'ouverture.

2.1.2. L'enfant à l'école

Dans l'approche psychanalytique, la famille fournit à l'enfant des possibilités relationnelles et propose des modèles d'identification. De cette théorie largement développée par un grand nombre d'auteurs, nous retenons que la structuration psychique du sujet ne se réalise pas seulement par des processus internes mais aussi par des processus relationnels où interviennent les figures parentales et plus largement les personnes proches de l'enfant dans son entourage. De l'approche wallonienne concernant l'enfant dans ses milieux de vie nous retenons la notion de milieu. L'auteur considère la famille comme un groupe naturel et nécessaire, dont l'existence repose « sur la réunion d'individus ayant entre eux des rapports qui assignent à chacun son rôle ou sa place dans l'ensemble ». L'école n'est pas pour lui « un groupe à proprement parler, mais plutôt un milieu où peuvent se constituer des groupes de tendance variable qui peuvent être soit en harmonie, soit en opposition avec ses buts »¹⁵⁸. Ainsi l'école est un milieu dans lequel l'enfant est confronté à une double exigence d'identification et de différenciation, processus nécessaire à l'entrée dans un groupe de pairs. Les travaux de Wallon et dans la même lignée ceux de Marliou, montrent que l'école, lieu de socialisation, est indispensable au développement intellectuel de l'enfant et qu'elle ne l'est pas moins dans le processus de personnalisation tant par ses activités et leurs contenus que par les groupes de pairs qui s'y constituent. De ces multiples rôles de l'école, nous retiendrons ceux dont les axes s'articulent avec le concept de résilience scolaire ; l'éducation, la culture et la socialisation de l'enfant. Quelles sont alors les principales composantes de cette culture, facteur fondamental dans la résilience chez l'enfant, une culture qui part du noyau familial et s'achemine vers le milieu social (scolaire).

¹⁵⁸ WALLON H., 1945, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF.

2.1.2.1. Un milieu de socialisation

L'enfant à l'école n'est pas décroché de son environnement parental ou familial, qui aura toujours des impacts sur son développement et ses apprentissages. Bronfenbrenner¹⁵⁹ place l'enfant dans son environnement global qui le conçoit comme un ensemble d'espaces interactionnels emboîtés les uns dans les autres : Le microsystème familial ; c'est la structure la plus immédiate dans laquelle est inséré l'enfant, le méso système ; c'est un espace plus large qui analyse les relations école, famille, camarades et l'exo système qui englobe le tout et contient le lieu de travail des parents, leurs réseaux de connaissances, ce dernier agit directement sur les interactions parents - enfants par le biais de son influence sur les premiers. Il est raccordé au microsystème qui donne sens aux valeurs, idéologies, lois... Anne Baudier et Bernadette Céleste appuient le rôle de la famille comme étant le premier milieu de vie et le principal milieu d'appartenance. « *L'importance prépondérante du milieu familial, découle de deux de ses caractéristiques : sa position chronologique : la famille est le premier milieu de vie de l'enfant... Il n'empêche que tout au long du développement la référence à la famille reste essentielle* »¹⁶⁰. La famille est le lieu de multiples apprentissages, « *un milieu d'acculturation, de transmission de représentations et de valeurs collectives... L'enfant construira donc une première hiérarchie de valeurs (ce qui est valorisé, toléré, à éviter) et des représentations entièrement dépendantes du système de valeurs en cours dans son groupe familial* »¹⁶¹.

L'école ne doit pas diluer l'identité familiale de l'élève mais plutôt faire avancer chez lui, le sentiment d'appartenance à la citoyenneté ainsi, « *Les jeunes, fidèles à leur patrimoine et à le faire vivifier aptes à l'épanouissement dans un monde où il resterait partie prenante et partie à construire* »¹⁶². En effet, les stratégies de l'école reposent sur le fondement des valeurs de justice sociale et de défense des droits

¹⁵⁹ BRONFENBRENNER U., 1996, *Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : Principes, applications et implications*. In R. Tessier & G.M. Tarabulsy (Éd), *Le Modèle Écologique dans l'Étude du Développement de l'Enfant* (pp. 9-58). Ste-Foy, Qc : Presses de l'U.Q.

¹⁶⁰ BAUDIER A., CELESTE B., 2010, *Le développement affectif et social du jeune enfant*, 3ème édition, Paris, Armand Colin, p113.

¹⁶¹ BAUDIER A., CELESTE B., op. cit.

¹⁶² BERQUE J., 2002, *Il reste un avenir*, Arlea, p.53.

humains propres. En ce sens, l'école accorde une place centrale au contexte socioculturel, dans lequel s'inscrivent les problèmes individuels et familiaux auxquels est confronté l'élève. « *C'est l'interface du psychologique et du social* »¹⁶³. Ecouter l'élève, c'est lui permettre de s'exprimer, c'est lui poser la liberté de parler. Michel Autès écrivait, dans un article intitulé « Le travail social indéfini » : « *Le travail social agit essentiellement par la parole. Et c'est là toute la noblesse de son art. Il ne s'agit pas ici de la parole souvent opposée à l'action comme l'inefficace à l'efficace. Il s'agit de la parole en tant qu'elle est fondatrice de la condition humaine... C'est la parole, en tant qu'elle a à voir avec l'identité des personnes : quelqu'un qui parle parce qu'il est sujet* »¹⁶⁴.

Ainsi l'intervention sociale ne suppose pas seulement de répondre aux besoins matériels de l'individu, mais aussi de réussir à établir avec lui une relation de confiance et de respect. Cette relation, ainsi établie, donnera à l'acte social sa véritable dimension et « son temps » d'accompagnement. L'école, de par sa structure sociale serait le garant d'un accompagnement réel, affronté aux exigences économiques et politiques de l'environnement social. D'après les auteurs, Pierre Sansot et Michele Louppe-Petges¹⁶⁵, le temps revêt une importance considérable. Ils voient que l'accompagnement social se décline en trois « temps » ; le temps de cheminement, le temps de la rencontre et de la reconnaissance et finalement le temps des personnes accompagnées. Accompagner quelqu'un c'est lui donner les moyens et le préparer à devenir une personne autonome. « *Que les personnes en difficulté retrouvent une relative ou totale autonomie. Puisque la liberté s'apprend à travers des expériences difficiles, maladroites, mais réelles* »¹⁶⁶. La culture scolaire « *constitue un réseau de significations et de connaissances dans lesquels règles, valeurs, croyances, représentations, savoirs et savoir - faire sont cristallisés dans le curriculum* »¹⁶⁷.

¹⁶³ BASCO L., COTE F., 2010, *Accompagner l'étudiant*, Chronique sociale.

¹⁶⁴ AUTES M., 1996, *Le travail social indéfini, recherches et prévisions*, n° 44.

¹⁶⁵ SANSOT P., LOUPPE-PETGES M., 2010, *L'accompagnement social*, Presses de l'EHESP, p.173.

¹⁶⁶ SANSOT P., LOUPPE-PETGES M., op. cit, p 175.

¹⁶⁷ PRETEUR Y., DE LEONARDIS M., 2003, *Contextes éducatifs et scolaires, L'enfant dans le lien social*, Ramonville-Saint-Agne.

2.1.2.2. Un milieu d'éducation et de culture

L'école doit aider les élèves « à grandir, à devenir des adultes, des personnes autonomes et responsables, à cultiver le respect de soi et de celui des autres, à développer la confiance en soi et dans les autres... »¹⁶⁸. Thélot souligne avec force, la mission éducative des enseignants et de l'école. Le seul objectif sera de permettre à tous les élèves de réussir, c.à.d. de développer une qualification reconnue socialement. La première exigence de l'école serait alors de participer à l'éducation de la jeunesse « en formant au vivre ensemble et en préparant à l'exercice de la citoyenneté »¹⁶⁹. C'est à l'école, de bien identifier ses valeurs personnelles et d'en faire le choix conscient « non pas en termes de l'une ou de l'autre, mais en terme de priorité »¹⁷⁰. Cette identification serait prise en fonction de ce qui motive les enseignants et qui les rend pleins d'énergie. À quelle valeur je choisis de donner la priorité : à la compétition et au « toujours plus » ou au « mieux vivre ensemble »¹⁷¹. L'éducation qui vise l'enfant, vise en même temps ce même citoyen, adulte de demain, et parent pour d'autres générations. « Dans la succession de ses âges, l'enfant est un seul et même être en cours de métamorphoses. Faite de contrastes et de conflits, son unité n'en sera que plus susceptible d'élargissements et de nouveauté. » (Piaget, *L'Evolution psychologique de l'enfant*, 1941)¹⁷². Pour Charlot, l'homme naît inachevé et il ne peut survivre que parce qu'il est pris en charge par d'autres individus. Il se trouve inscrit dès la naissance dans un rapport à « l'autre », qu'il s'agisse de la mère ou de tout autre personnage maternant ou significatif proche de l'enfant. Pour l'auteur, naître c'est être soumis à l'obligation d'apprendre. Apprendre pour se construire, pour vivre avec d'autres, pour s'approprier un monde déjà structuré qui lui préexiste mais dont il peut participer à la construction. L'éducation est le processus par lequel « l'enfant inachevé se construit comme un

¹⁶⁸ THELOT C., 2004, *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, La documentation française, p.33.

¹⁶⁹ THELOT C., op. cit.

¹⁷⁰ FAVRE D., 2010, *Cessons de demotiver les élèves*, Paris, Dunod, p170.

¹⁷¹ FAVRE D., HASNI ET A., RAYNAUD C., 2008, *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

¹⁷² WALLON H., 1999, *L'enfant et ses milieux, Portraits d'éducateurs*, Paris, Hachette p. 90.

être humain, social et singulier » (1997)¹⁷³. « *Qu'on prenne le mot « éducation » au sens large de formation et scolarisation de l'individu ou qu'on le restreigne au seul domaine scolaire, il faut reconnaître que si toute éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un, elle suppose toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent ce qu'on appelle précisément le contenu de l'éducation* »¹⁷⁴. Dans notre société, nous distinguons l'éducation familiale et l'éducation scolaire. L'enfant fait ses premiers apprentissages au sein de la famille. C'est avant tout elle qui lui offre le langage, (le premier outil pour aller vers la connaissance), la foi, les habitudes... D'après Geneviève Vinsonneau, l'éducation est à l'origine des principaux modes de différenciation des comportements, des relations sociales, des réactions à un certain nombre de situations définies, de gestes précis qui sont transmis directement : il s'agit d'apprentissages réalisés à partir de démonstrations et répétitions. Mais l'éducation permet aussi l'intériorisation de certaines façons de penser, de réfléchir, d'envisager le monde. Elle joue un rôle essentiel dans le développement des fonctions intellectuelles, esthétiques, morales et spirituelles. À ce niveau, les méthodes d'éducation n'interviennent pas directement, mais indirectement. Les modèles d'éducation varient selon les sociétés, et demeurent étroitement liés à la culture. Nous pouvons trouver un certain nombre de définitions de la culture, M. Mead considère la culture comme « *l'ensemble des formes acquises de comportement d'un groupe d'individus, unis par la tradition commune, qu'ils transmettent à leurs enfants et, en partie, aux immigrants adultes qui viennent s'incorporer à ce groupe* »¹⁷⁵. Pour Paul Foulquié, la culture comprend les « *manières collectives de penser et de sentir, l'ensemble de coutumes, d'institutions et d'œuvres qui, dans un milieu donné, sont à la fois l'effet et le moyen de la culture personnelle de ceux qui appartiennent à ce milieu* »¹⁷⁶. Pour Ralph Linton, « *la culture est la configuration*

¹⁷³ CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

¹⁷⁴ FORQUIN J-C., 1996, *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, coll. Pédagogie en développement, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 8.

¹⁷⁵ MEAD M., *The School in American Culture* [L'école dans la culture américaine] Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press: <http://www.ibe.unesco.org/publications/thinkers/pdf/meadf.pdf>.

¹⁷⁶ FOULQUIE P., 1969, *Initiation à la réflexion sur des sujets de culture générale*, Paris, éditions de l'école.

générale des comportements appris et leurs résultats dont les éléments sont adoptés et transmis par les membres d'une société donnée. La culture est entièrement extérieure de l'individu à sa naissance, elle devient partie intégrante de sa personnalité à l'âge adulte »¹⁷⁷. Pour Claude Camilleri (1985) « *la culture est l'ensemble plus ou moins qui lie des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. La culture est un concept multivoque qui ne fait pas l'objet d'un discours rigoureux si l'on en juge par la variété de ses caractérisations et usages* »¹⁷⁸. M.J. Herskovits considère que la culture est l'élément appris du comportement humain. Elle est en l'occurrence apprise de différentes façons, et en premier lieu par l'éducation, facteur le plus apparent, car il suscite souvent des réactions d'opposition, voire même de défense et chacun en fait nécessairement l'expérience. En marge des entreprises éducatives, la culture est aussi transmise par l'imitation à l'intérieur d'une même société, entre individus de même groupe ou de groupes divers, et même entre plusieurs sociétés distinctes. L'éducation et l'imitation procèdent finalement du conditionnement. Le plus souvent l'individu est profondément marqué par les modes de vie au sein de son groupe, jusqu'à accomplir naturellement telle ou telle tâche sans en connaître la raison, la signification, peut être l'utilité ; et le comportement peut devenir un réflexe automatique, considère comme « naturel », à la limite n'ayant plus besoin d'être justifié. La culture apparaît comme un héritage collectif constitué de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs, construites au fil des générations et caractéristiques d'une communauté particulière. Ces notions dans leur globalité, joignent plusieurs éléments caractérisant la population choisie.

¹⁷⁷ LINTON R., <http://www.unifr.com/post/linon-kwesi-johnson-IKJ-in-dub-vol-01.html>.

¹⁷⁸ CAMILLERI C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco-Delachaux & Niestlé.

2.1.2.3. Une structure de fonction pluridisciplinaire

Si l'école change, la classe reste¹⁷⁹. « À l'inverse des années 1951-1980, où il s'agissait avant tout de bâtir rapidement une école de masse avec ses organisations et administrations, les politiques éducatives internationales des trente dernières années ont pris carrément pour cible les agents scolaires et leur travail »¹⁸⁰ (Ball, 2008 ; Gewirtz, Mahony, Hextall et Cribb, 2009)¹⁸¹ Un travail autour duquel « se tisse, se conforte et se joue le destin scolaire des élèves en terme d'échec ou de succès, d'inclusion ou d'exclusion, d'adhésion ou de résistance au processus de scolarisation auquel ils sont soumis »¹⁸². Ainsi, les acteurs du milieu éducatif, semblent être au centre de l'ensemble des rapports (éducatif, sociaux...) des élèves à l'école, ce lien scolaire les placera justement dans une dynamique multidimensionnelle. Nous verrons dans ce qui suit le profil professionnel de ces acteurs au sein de l'école.

2.1.2.3.1. Les principaux acteurs : rôle et fonction

L'école en tant que milieu pluridisciplinaire implique la coopération de plusieurs acteurs, pouvant intervenir dans les champs de l'éducation, de la santé et de s'ouvrir aux réalités socioculturelles de plus en plus diversifiées en termes de croyances, de valeurs, de conditions d'existence, de coutumes, de la pauvreté croissante, des situations traumatisantes, d'exclusion et des formes diverses de marginalisation.¹⁸³ Dans le monde complexe et varié de l'éducation, il n'est pas toujours facile de définir en une phrase, la fonction des différents personnels qui coopèrent à la formation des élèves. Cependant nous allons essayer de mettre en évidence le rôle de certains acteurs qui sont souvent en contact avec l'élève ou avec ses parents dans une école primaire.

¹⁷⁹ TARDIF M., LESSARD C., 2000, *L'école change, la classe reste*, Sciences humaines, n°111, p.13-18.

¹⁸⁰ BALL S.J., 2008, *The Education Debate: policy and politics in the 21 st Century*, Bristol, Policy Press.

¹⁸¹ GEWIRTZ S., MAHONY P., HEXTALL I., CRIBB A., 2009, *Changing Teacher Professionalism: international trends, Challenges and Ways Forward*, Londres, RoutledgeFalmer, 2009.

¹⁸² TARDIF M., LEVASSEUR L., 2010, *La division du travail éducatif*, Paris, PUF.

¹⁸³ Education en France : <http://www.education.gouv.fr/>

- Le directeur ou le chef d'établissement :

Le décret N° 1436 du 23 mars 1950 modifié par le décret N° 2896 du 15 octobre 1992, précise les qualifications de directeur d'une école primaire¹⁸⁴, âgé de 21 ans, ayant son bac et une expérience de deux ans au moins. Le directeur est désigné ou approuvé par les autorités de l'État libanais. Il représente l'établissement devant toutes les instances des secteurs public et privé. Il gère essentiellement les aspects administratifs, logistiques et techniques de l'ensemble de son établissement. Il veille à assurer son bon fonctionnement quotidien, il préside au conseil d'administration et exécute ses délibérations. Il a autorité sur les personnels qui exercent dans son établissement. Il veille au bon déroulement des enseignements ainsi que sur les évaluations des connaissances et des aptitudes des élèves¹⁸⁵.

- Le corps enseignant:

C'est toute personne qui occupe une fonction dans l'enseignement ou surveillance ou direction d'enseignement à l'école (directeur administratif, directeur scientifique, responsables des cycles, coordonnateurs des matières)¹⁸⁶. Le corps enseignant est recruté par le chef d'établissement (secteur privé) ou nommé par les autorités de l'État libanais (secteur public). Leurs fonctions principales émanent des compétences requises ; celles relatives aux identités disciplinaires, celles relatives à la gestion des apprentissages et celles relatives au système éducatif...¹⁸⁷ Au Liban nous considérons deux types de corps enseignants ; le corps enseignant « cadre » et le corps enseignant « contractuel ». Quant à l'éducateur en classes primaires, en vertu de l'article 10 de la loi du 15 juin 1956 modifié en 1971, l'éducateur assure un service de 27 heures par semaine qui seront réduites à 19 heures après 15 années d'expérience dans les classes primaires, c'est un « maître polyvalent », capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer, il exerce un métier en constante évolution. Il a quatre grandes missions :

¹⁸⁴ KABBARAH N., 2002, *Organisation juridique des écoles privées et de leur corps professoral*, Liban, Makmel-Tripoli.

¹⁸⁵ DELAIRE G., 1986, *Le chef d'établissement*, Paris, Berger-Levrault.

¹⁸⁶ Article 4 du décret numéro 134 du 21 juin 1959 : *Les conditions de recrutement du corps professoral dans les écoles officielles au Liban*.

¹⁸⁷ BARTH B-M., 1993, *Le savoir en construction*, Paris, Retz.

- enseigner l'ensemble des disciplines dispensées dans les classes primaires ;
- donner la priorité à l'apprentissage et à la maîtrise des langues de l'oral et de l'écrit ;

- gérer la diversité des élèves ;
- exercer la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

Quant aux périodes d'enseignement dans les classes primaires, les décrets N° 2150 et 2151 du 6 novembre 1971 fixent la période entre 45 à 60 minutes pour un total de six à sept périodes par jour ouvrable¹⁸⁸.

- **Le responsable de cycle**

Il est choisi parmi les instituteurs de l'école, par le directeur ou le chef d'établissement. Il exerce des responsabilités administratives, pédagogiques et représente l'institution auprès des parents d'élèves.

- **Le personnel administratif**

Il est composé des secrétaires d'administration scolaire qui travaillent à tous les échelons au sein de l'administration centrale de l'école, dans les services des rectorats.

- **Les professionnels des centres psycho-médico-sociaux**

Un médecin, un psychologue, une infirmière scolaire et une assistante sociale sont chargés des actions de prévention individuelles et collectives et de la promotion de la santé physique et mentale. Ces actions sont menées auprès de l'ensemble des élèves et surtout ceux en difficultés¹⁸⁹.

- **Le comité des parents**

Le comité des parents représente les parents des élèves devant la direction de l'école, l'association des parents des élèves et devant le ministre de l'éducation libanaise (décret N° 3017,1992) ; Organisation et choix des membres du comité des parents dans les écoles privées)¹⁹⁰. Il est proposé au comité des parents de mettre des liens de coopération entre l'école et la famille et entre la direction de l'école et les parents des élèves et négocie tout ce qui porte de l'intérêt pour l'élève ; mais il

¹⁸⁸ KABBARAH N., 2002, op.cit.

¹⁸⁹ UNESCO : <http://www.ibe.unesco.org>.

¹⁹⁰ KABBARAH N., op.cit.

revient à l'école seule de prendre les décisions qu'elle trouve convenables pour l'éducation et l'enseignement des élèves de l'école¹⁹¹.

Le comité des parents désigne deux de ses membres pour les déléguer dans la commission de finance, et le chef d'établissement nomme deux délégués de l'école ; ces quatre étudient le budget et fixent la scolarité (Loi N° 515,1996) ; les principes à suivre dans l'organisation du budget scolaire¹⁹². Les parents, regroupés en associations de parents, sont des partenaires privilégiés de l'école. Ils sont des membres à part entière de la communauté éducative. La réussite de la scolarité de l'enfant dépend largement de leur implication dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants et du dialogue qui s'établira entre eux et les personnels de l'école. Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats mais également du comportement scolaire de leurs enfants, à travers des réunions avec le chef d'établissement et des rencontres régulières avec les responsables et les enseignants¹⁹³.

2.1.2.4. La place de l'élève

À l'école, tout le monde se met au service de cet enfant, l'adulte de demain pour l'aider à connaître avec la lettre et la logique, les lois et les valeurs. « La sécurisation de l'enfant commence par l'apprentissage des lois du monde, qui doivent être imposées mais expliquées, et sanctionnées de façon juste et constante lorsqu'elles ne sont pas respectées. L'autorité en ce sens doit être exemplaire »¹⁹⁴, un enfant ayant vécu la guerre et tout le désordre qui s'y est résulté tant sur le plan valeurs, respect de l'autre et de l'autorité que sur le plan connaissances et apprentissage. Comment un enfant traumatisé et si chargé peut-il poursuivre sa scolarisation, réussir et demeurer « bon élève » ?

Dans ce qui suit, nous abordons tout d'abord, les notions de traumatisme, du deuil, du syndrome de stress post-traumatique puis dans un second temps nous évoquons les concepts de résilience dont la résilience scolaire.

¹⁹¹ Loi n 11/81 du 13 mai 1981 décret n 4564 du 12/12/1981 modification par loi n 515 du 6/6/1996 : *Le comité des parents*.

¹⁹² KABBARAH N., op. cit.

¹⁹³ Education en France : <http://www.education.gouv.fr/>

¹⁹⁴ BILHERAN A. 2009, *L'autorité*, Paris, Armand Collin, p.46.

3 – L'ENFANT FACE AU TRAUMATISME DE LA GUERRE

3.1 Les concepts

3.1.1 *Le traumatisme*

C'est une notion indispensable pour parler de résilience. Freud, en 1920, dans son ouvrage « *Au-delà du principe de plaisir* », définit le traumatisme comme suit : « *Toutes excitations externes assez fortes pour faire effraction dans la vie psychique du sujet* »¹⁹⁵. Le traumatisme est donc un choc émotionnel important, généralement lié à une situation où une personne ou un groupe de personnes a senti sa vie en danger et qui met en péril son équilibre psychique. Ces situations dépassent les capacités de gestion de la majorité des individus. Elles sont « porteuses de sens et vécues comme une rupture et un enjeu : rupture par rapport à la continuité du passé, enjeu comme annonce de changements potentiels importants ». L'accumulation d'événements d'importances diverses, le rappel d'un événement ancien aux potentialités « traumatogènes », un deuil non résolu sont des facteurs traumatisants.

Chez Laplanche et Pontalis (1967) nous retrouvons la double dimension d'internalité et d'externalité du traumatisme. Il est décrit comme : « *Un événement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisme psychique. En termes économiques, le traumatisme se caractérise par un afflux d'excitations qui est excessif, relativement à la tolérance du sujet et à sa capacité de maîtriser et d'élaborer psychiquement ces excitations* »¹⁹⁶. Pour René Roussillon, (professeur de psychologie clinique, Université Louis Lumière Lyon-2) « *il n'y a pas de traumatisme « en soi* », le traumatisme ne se définit pas en fonction d'un type particulier d'événement externe, qu'il concerne la réaction interne d'un sujet face à une conjoncture événementielle particulière. Autrement dit, « *il est relatif à un sujet donné et ceci en fonction de ses zones de vulnérabilité du moment* »¹⁹⁷. On considère que les paramètres des

¹⁹⁵ FREUD S. (1920), « *Au-delà du principe de plaisir* », Nouvelle éd. 1971, Paris, Petite bibliothèque Payot.

¹⁹⁶ LAPANCHE J., PONTALIS J-B., 1967, *the language of Psycho-Analysis*.
<http://www.apa.sagepub.com/content/58/2/391.full.pdf>.

¹⁹⁷ ROUSSILLON R., 2007, *Le traumatisme et la symbolisation*,
<http://www.psychiatriemed.com/130-le-traumatisme-et-la-symbolisation-pr-rene-roussillon.html>.

événements traumatisants sont variés et multiples : ils peuvent être individuels ou collectifs, d'origine naturelle ou humaine, intentionnels ou accidentels, simples ou complexes. Ils peuvent se produire en temps de paix ou dans des contextes de violence généralisée (une situation de guerre). L'agent stressant peut être d'origine naturelle (catastrophes naturelles, épidémies) ou humaine (catastrophes industrielles, guerre, terrorisme, accidents divers...). C'est à Judith Herman, professeur à la Harvard Medical School, qui a développé la distinction entre traumatismes complexes et traumatismes simples. Elle définit les traumatismes complexes « *comme le résultat d'une victimisation chronique d'assujettissement à une personne ou à un groupe de personnes* »¹⁹⁸. Dans ces situations, la victime est généralement captive durant une longue période (mois ou années), sous le contrôle de l'auteur des actes traumatogènes et incapable de lui échapper. On remarque à ce sujet qu'il existe une distinction entre les différents types de traumatisme. Les deux premiers, respectivement du type I et II, sont apportés par Lenore Terr(1991). Pour le type I, il s'agit d'un événement traumatique unique alors que l'autre désigne un événement répète ou qui menace de se reproduire à tout instant durant une longue période. Le traumatisme du type III apporté par Solomon E.P. et Heide K.M. (1999), désigne des événements multiples, envahissants et violents présents durant une longue période. Ils sont induits par un agent stressant chronique ou abusif. La dernière distinction de type IV proposée par Josse, E. (2006) désigne les traumatismes en cours. Ce qui les différencie des traumatismes I, II, III, c'est qu'ils se poursuivent dans le présent.

Je retiendrai pour le cadre de ma recherche, les types II et III, car ils représentent une des caractéristiques de la population étudiée. Des données fournies par le conseil national de l'enfance au Liban, indiquent qu'une large majorité de la population a connu ces divers types de traumatismes soit d'une manière directe, quand les victimes ont été confrontés au sentiment de mort imminente ou d'horreur, soit indirectement, dans le cas des personnes évacuées d'une manière traumatisante (traumatisme par ricochet), ou ceux dont la rencontre avec une

¹⁹⁸ HERMAN J., *Treating Complex Traumatic Stress Disorders: An Evidence-Based Guide*, www.guilford.com

personne ou un groupe de personnes traumatisées leur ont constitué un événement traumatique (traumatisme secondaire)¹⁹⁹.

3.1.2 Le deuil

Le deuil c'est « l'ensemble des réactions psychologiques et somatiques qui surviennent à la suite du décès d'un proche. (Emmanuel Zech, 2006). Les travaux d'Elisabeth Kübler-Ross font retenir cinq étapes d'un deuil : Le choc ou le déni (phase I apprendre la perte, une période intense qui précède la réalisation de la perte), la colère (phase II, une période de questionnements), le marchandage (phase III), la dépression (phase IV une grande tristesse), l'acceptation (dernière étape du deuil où l'endeuillé reprend du mieux, il a aussi réorganisé sa vie en fonction de la perte). Le déni de la perte ou du traumatisme ne peut pas effacer ses effets direct ou indirect sur le sujet lui-même ou sur les autres générations, l'ouvrage classique de N. Abraham et M. Torok(1987), montre sur le plan de la métaphore (symbolique), que tout ce qui a été repoussé, exclu, confusément ignoré, tenu à distance ou frappé d'amnésie, va surgir dans un autre temps, toujours sous forme de contrainte, pour balayer les défenses et imposer sa loi. Les études plus récentes envisagent non seulement les symptômes ou indicateurs négatifs du deuil mais aussi des indicateurs positifs comme la résilience ou des indicateurs de croissance personnelle. Selon Poletti, R., dans un processus de deuil, la résilience est définie comme la capacité d'offrir une résistance à l'adversité par une dynamique existentielle, une volonté de s'en sortir et d'aller vers. « *Le deuil est une affaire strictement personnelle qui ne peut concerner les autres dans les pensées qu'il mobilise : tout endeuillé tend à se replier sur sa douleur. Mais la souffrance est partagée par tous* »²⁰⁰. « *Un travail de deuil individuel doit être soutenu par un travail groupal qui le contextualise et auquel en même temps il contribue. C'est sur les liens que porte le travail de deuil, quel que soit la perte, mais ce travail est toujours d'autant plus difficile que la perte*

¹⁹⁹ JOSSE E., 2004, *Le Trauma, Guide de prise en charge psychosociale*, Belgique, médecins sans frontières.

²⁰⁰ DELAGE M., 2008, *La résilience familiale*, Paris, Odile Jacob, p.17.

*est la conséquence d'un véritable arrachement, qu'une mort horrible est survenue, violente, imprévue »*²⁰¹.

Quant au deuil chez l'enfant, M. Hanus (1997) écrit : « *l'idée que l'enfant se fait de la mort influe sur l'élaboration de son deuil* ». Selon M. Vitry²⁰², psychologue scolaire, le deuil est un processus universel qui touche l'être humain sur tous les axes qui le constituent. Avant 3 ans, la mort ressemble pour l'enfant à un long sommeil, elle est réversible. Vers 3 à 4 ans, la mort acquiert une dimension temporelle : ce sont les vieux qui vont mourir.

Entre 6 et 8 ans, l'enfant personnalise la mort qui devient « *le mort* ». Une conception primitive de la réalité de la mort. A partir de 8 ans, l'enfant peut comprendre que le processus de mort s'inscrit dans le processus de vie, l'universalité de la mort. Chez les enfants plus âgés, M. Vitry, considère que le déroulement du processus de deuil « *est sensiblement et progressivement identique à celui des adultes* ». La perte et le sentiment d'abandon peuvent se manifester par des symptômes somatiques et des troubles du comportement. Les troubles marquant l'évolution de deuil sont principalement : l'anxiété pouvant aller jusqu'à des désordres phobiques ; le sentiment de culpabilité persistant renforcé par une ambivalence des sentiments envers le défunt--amour et haine--, avec des manifestations d'agressivités et d'autodestruction. Des troubles de l'humeur comportant des aspects dépressifs marqués par des souhaits de disparition.

3.1.3 Le syndrome « Post-Traumatic Stress Disorder » (PTSD)

Avant d'aborder la notion du stress post traumatique nous trouvons nécessaire de définir le terme de « victimes » qui est lié étroitement à la guerre et au traumatisme : Les victimes, ce sont les personnes qui ont subi une violence, qu'elles l'aient ou non vécue comme un trauma. Si elles l'ont vécue comme un trauma, on parlera de « *victimes traumatisées* »²⁰³.

²⁰¹ DELAGE M., op. cit.

²⁰² VITRY M., 2007, *Les deuils post-traumatiques, Traumatismes psychiques*, Paris, Elsevier Masson SAS, pp. 73-84.

²⁰³ CROCQ L., op. cit.

En 1985, l'Organisation des Nations Unies (ONU) a défini les victimes comme : Les personnes qui ont subi un préjudice physique, mental, moral ou matériel, ou dans les droits fondamentaux [...] en raison d'actes ou d'omissions qui enfreignent les lois ou constituent des violations des droits de l'homme. Pour Crocq, il voit que cette définition est insuffisante, et en propose une autre définition qui la voit plus explicite et plus exhaustive : « *est victime toute personne qui, du fait de l'action (intentionnelle ou non) d'une autre personne, ou d'un groupe de personnes, ou du fait d'un événement non cause par une personne (catastrophe naturelle ou accident sans auteur), a subi une atteinte à son intégrité physique ou mentale, ou à ses droits fondamentaux, ou à une perte matérielle, ou tout autre dommage ou préjudice (scolaire, professionnel, d'agrément, moral, etc.)* »²⁰⁴. Selon L. Crocq, toute violence peut provoquer des morts et des blessures graves, et aussi des “*blessures psychiques*”, il aborde la notion du choc émotionnel immédiat et les perturbations psychiques durables que l'événement a déterminées au sein de son psychisme. « *On s'accorde de donner le nom de « trauma psychique » ou « trauma » à ce phénomène de choc émotionnel grave qui se manifeste par une effraction subite des défenses du psychisme et détermine des perturbations profondes au sein de ce psychisme* »²⁰⁵.

En 1980, suite aux séquelles traumatiques durables manifestées par les vétérans du Vietnam, le syndrome « Post-Traumatic Stress Disorder » (PTSD) (traduit en français par Etat de Stress Post Traumatique ou ESPT) fut introduit en psychothérapie. Depuis, ce concept a subi des modifications successives pour arriver à la critériologie actuelle de ce trouble dans la version DSM-IV-TR (2004). Dans celle-ci, ce trouble entraîne une altération significative du fonctionnement social, professionnel ou autre. On parle de PTSD aigu lorsque l'apparition des symptômes est inférieure à trois mois, et de PTSD chronique lorsque celle-ci est égale ou supérieure à trois mois. Mais les symptômes peuvent survenir des années après la confrontation avec l'événement²⁰⁶. Selon Dr Charles Baddoura (2002), le développement d'un PTSD implique une prédisposition individuelle de la personne et nous aurons trois types de symptômes qui caractérisent cet état :

²⁰⁴ CROCQ L., 2007, *Traumatismes psychiques*, Paris, Elsevier Masson SAS, p X.

²⁰⁵ CROCQ L., *op. cit.*, p IX.

²⁰⁶ CYRULNIK B., 2002, *Les enfants qui tiennent le coup*, Paris, Hommes & Perspectives, p.78.

- Des symptômes de reviviscence de l'évènement traumatisant comme les cauchemars à répétition,
- Des symptômes d'émoussement des affects et d'évitement de tout ce qui est lié à l'évènement comme l'incapacité à se souvenir d'aspects importants du trauma,
- Des symptômes d'hyperactivité neurovégétative (pâleur, gorge serre, excès de sueur, tachycardie...) ²⁰⁷.

De son côté, le psychologue B. Vilamot ²⁰⁸ constate que chez l'enfant de 6 à 12 ans, victime d'un traumatisme, la fréquence des symptômes anxieux dont la thématique tourne autour de la séparation (trouble d'anxiété de séparation), avec crainte d'être séparé des parents ou des figures d'attachement, peur d'être abandonné, peur qu'arrive un drame similaire aux parents, etc. Des manifestations dépressives sont également observées, à type de deuil pathologique, de culpabilité (notamment en situation de survivant) ou s'exprimant sous forme d'une inhibition importante. Par ailleurs, il signale aussi que les manifestations somatiques douloureuses sont très fréquentes ainsi que les troubles du sommeil et les troubles sphinctériens secondaires.

Devant cette réalité imminente, comment peut-on alors prévenir ou faire face aux éventuelles séquelles traumatiques ? Cependant l'encourageante conclusion nous vient de Jacques Lecomte : « Même s'ils en gardent des cicatrices, les humains peuvent dépasser des traumatismes graves », de R. Duvillié : « *Lorsque l'extérieur vacille, il est indispensable de trouver des tuteurs de résilience qui vous aident à rester debout.* », et de G.-N. Fischer qui a écrit : « *c'est lorsqu'on doit affronter la mort que l'on apprend à vivre* ».

Nous remarquons que certains êtres humains, soumis à des conditions d'existences destructives, à des traumatismes de tous ordres prouvent qu'ils ont la possibilité de surmonter les traumatismes et de mener une existence « normale ». Comment sont-ils parvenus à survivre au malheur ? C'est l'inévitable question à laquelle doivent répondre très concrètement toutes les personnes qui ont passé par

²⁰⁷ CYRULNIK B. op.cit.

²⁰⁸ VILAMOT B., 2007, *Clinique du trauma chez l'enfant et l'adolescent, Traumatismes psychiques*, Paris, Elsevier Masson SAS, pp 51-62.

une situation particulièrement traumatisante. Qu'est-ce que la résilience et quels sont les facteurs qui rendent la force de revivre ?

3.1.4 La résilience

Quand le mot «résilience» est né en physique, il désignait l'aptitude d'un corps à résister à un choc. Mais il attribuait trop d'importance à la substance. Quand il est passé dans les sciences sociales, il a signifié « *la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative* »²⁰⁹. Dans l'optique de la résilience, l'attitude à adopter est très différente. Il est bien entendu nécessaire de cerner les difficultés, mais plus encore de repérer les ressources de la personne et de son entourage et de faciliter leur mobilisation. Etre résilient ne signifie pas rebondir, au sens strict du terme, mais croître vers quelque chose de nouveau. Le concept de résilience a été largement développé depuis les travaux de Werner (1982-1992) et de Rutter (1983-1992), ce concept bénéficie d'un intérêt international. En fait c'est le modèle de vulnérabilité qui a ouvert la voie à la résilience. Comme le dit Boris Cyrulnik, qui vient de consacrer à ce phénomène un récent ouvrage, la résilience est caractéristique d'une « *personnalité blessée mais résistante, souffrante mais heureuse d'espérer quand même* ». Il existe de nombreuses définitions de la résilience mais toutes insistent sur deux points, une adaptation réussie et un développement normal malgré les influences pathogènes. Elle nécessite l'association de deux composantes, « *la résistance aux traumatismes et une dynamique existentielle* » (Mancieux et al, 2001, p.19). La définition avancée par Mancieux et Tomkiewicz (2000, p. 316) présente l'intérêt de mettre l'accent sur les aspects fondamentalement dynamiques de la résilience : « *résilier c'est se reprendre, aller de l'avant après une maladie, un traumatisme, un stress. C'est surmonter les épreuves et les crises de l'existence, c'est-à-dire y résister, puis les dépasser pour continuer à vivre le mieux possible. C'est résilier un contrat avec l'adversité* »²¹⁰.

²⁰⁹ VANISTENDAEL S., 1998, *Clefs pour devenir : la résilience*. Les Vendredis de Châteauvallon, nov. 1998; Genève: Les Cahiers du BICE (Bureau international catholique de l'enfance, 1996, p. 9.

²¹⁰ MANCIEUX M., TOMKIEWICZ S., 2000, *la résilience*, Genève, Médecine et Hygiène.

La résilience se révèle à partir d'un traumatisme physique et/ou psychologique dont la durée, l'intensité, la gravité, la fréquence sont variables. Autant que le traumatisme lui-même, la perception subjective qu'en a le sujet est déterminante, ce qui explique l'absence de corrélation observée par de nombreux auteurs entre l'importance d'un traumatisme et la gravité des manifestations symptomatiques. L'origine d'un traumatisme peut être unie ou multifactorielle, des traumatismes répétitifs, insidieux, ordinaires peuvent faire autant de dégâts qu'un traumatisme aigu, brutal et intense à partir du moment où les possibilités d'élaboration défensives et mentales du Moi du sujet sont dépassées²¹¹. L'importance et le retentissement d'un traumatisme sur la déstabilisation de la personne dépendent beaucoup de la résilience des sujets qui le subissent. C'est là où le sujet résilient se différencie des autres. Il nous semble essentiel de savoir sur quelles ressources internes personnelles et externes peut s'appuyer un individu pour faire face et se dégager d'une situation traumatique. Ces facteurs une fois envisagés pourront nous aider à mieux répondre aux besoins des enfants victimes de plusieurs traumatismes violents et répétitifs de la guerre. De nombreuses recherches ont montré l'impact du traumatisme de la guerre sur les familles et sur les enfants quand celui-ci n'a pas été métabolisé. Toutefois des recherches montrent l'effet protecteur de l'ancrage familial et social pour préserver un fonctionnement psychique efficient malgré un cumul de facteurs de risques. Quels sont alors ces facteurs protecteurs et comment peut-on les investiguer ?

Dans un article de la revue *L'Autre*, Betty Goguikian Ratcliff (2007) énumère plusieurs facteurs de protection en jeu dans la résilience chez les enfants.

- Les caractéristiques constitutionnelles de l'enfant : Il existe une dynamique intrapsychique chez ces enfants résilients, une motivation à s'en sortir, une dimension créative à mi-chemin entre le règlement des comptes et la réparation des blessures narcissiques.
- La présence des liens familiaux et groupaux permettent à l'enfant de consolider ses assises narcissiques.

²¹¹ DE TYCHEY C., 2001, *Réflexions sur l'approche du trauma*,
http://www.reseauprojectifsetpsychanalyse.org/fr/de_tychey_claude_htm
http://www.raco.cat/index/php/education_social/article/viewfile/178820/242009.

- Un environnement socio culturel stimulant et accueillant.

Cet ancrage familial et social (scolaire) comme facteur de résilience est primordial pour l'enfant ayant subi un traumatisme. Qu'en est-il alors de la résilience scolaire ?

3.1.5 La résilience scolaire

Parler de résilience scolaire, c'est mettre en évidence une réussite scolaire qui apparaît en dépit des prédictions négatives des spécialistes ou de l'entourage de l'enfant. *«Etre en mesure de poursuivre une scolarité -- alors que l'adversité rencontrée par le sujet laisse prévoir un échec -- est retenu comme un témoignage de résilience.»*²¹². L'école comme la famille est un domaine important pour le développement de la résilience, l'école peut la révéler quand les élèves réussissent bien scolairement.

Mais l'école peut également apporter des éléments qui vont favoriser la résilience : dans le contexte scolaire, les sujets en souffrance peuvent puiser des ressources défensives et trouver des supports protecteurs : lien avec les pairs, contacts privilégiés avec un enseignant, possibilité de réussir, d'être valorisé dans différents projets pas seulement liés à la réussite scolaire. L'école sera une opportunité de résilience ; *« on comprend que l'école puisse être pour certains élèves un lieu de résilience car l'institution scolaire représente un des plus riches creusets de liens psychoaffectifs pour l'enfant »*²¹³ (M. Anaut, 2006). L'école en tant que facteur externe de protection peut s'avérer être un excellent tuteur de résilience car elle offre un environnement dont le cadre est structurant et rassurant : horaires, règles de vie, qualités relationnelles aussi bien entre pairs qu'entre adultes et élèves. Elle fixe les normes, permet une orientation, des projets d'avenir, favorise des projets de groupes. L'enfant qui a vécu des traumatismes peut se saisir de ce cadre, de ces règles comme facteurs de résilience. L'école peut permettre aux élèves de développer leurs compétences cognitives, sociales et psycho-affectives, compétences

²¹² BOUTEYRE S., 2008, *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*,
http://www.psychologie-positive.net/.../Enquete_resilience_Bouteyre_oct_2010pdf.

²¹³ ANAUT M., 2006, *la résilience au risque de la psychanalyse*,
<http://www.univ-lyon2.fr/crppc/spip.php/article/88>.

susceptibles de renforcer leurs propres ressources. L'expérience de la réussite développe son sentiment de compétence et renforce la confiance et l'estime de soi.

3.2 Le rôle de L'école dans le processus de résilience

B. Gibello²¹⁴ (1988) a travaillé sur les notions de contenant et contenu de pensée. Les contenus de pensée sont constitués par des représentations sensorielles, motrices, verbales, émotionnelles. Les contenants de pensée, c'est ce qui fait tenir ensemble, sont des structures ou des processus qui donnent sens aux contenus de pensée. Il distingue plusieurs types de contenants de pensée : neurologiques, linguistiques, cognitifs, libidinaux, narcissiques, familiaux et culturels. Le contenu culturel vient modeler et contrôler l'effet des contenants de pensée et donne une unité à l'expérience de vie de chaque individu. Selon cette approche, l'école peut être envisagée comme un lieu contenant qui permet de continuer à penser, à organiser les contenus de pensée. Selon une autre approche, l'école peut permettre de contenir, au sens où elle procure au sujet, une enveloppe psychique contenant qui va lui permettre une reconstruction et une revalorisation narcissique. Les tuteurs de résilience rencontrés à l'école deviennent des modèles identificatoires qui aident à cette construction psychique de l'enfant. Souvent ces personnes ressources, ignorent le rôle qu'elles ont à jouer dans le processus de résilience d'un enfant qu'elles ont côtoyé. Face à des situations traumatiques alors que l'enfant passe la majorité de son temps à l'école, la question est alors de savoir quels sont les moyens et les projets mis en place par l'école qui lui permettent l'élaboration mentale du traumatisme et lui favorisent la résilience.

Ces enfants sont considérés comme des élèves cumulant les facteurs de risques, facteurs défavorables à la réussite scolaire et pourtant un bon nombre réussissent particulièrement bien à l'école : suivi du programme, vie de groupe... Qu'est ce qui permet à ces « *enfants considérés traumatisés ou à risque* » de tirer profit de leur scolarité, intellectuellement et affectivement et d'expliquer leur épanouissement dans

²¹⁴ GIBELLO B., 1988, *Psychanalyse des comportements violents*, Paris, PUF.

le milieu scolaire. Comme nous l'avons signalé, la guerre est un facteur de risque très important vu qu'elle peut fragiliser le sujet en bouleversant ses valeurs et ses repères concernant l'homme, la paix, le respect, l'autorité... De plus les conditions de vie pendant et après la guerre sont très souvent précaires et sources de stress et d'angoisse pour toute la famille. A l'école, lieu d'apprentissage et de socialisation, la surcharge des programmes, la rencontre avec des élèves ou adultes dont l'appartenance religieuse ou politique est différente, peuvent générer des réactions d'opposition, de refus d'apprendre, de conflit, de violence avec un comportement souvent agressif. La reprise de la scolarisation dans une ambiance de guerre peut entraîner des troubles psychosomatiques divers. L'école et ses attentes, les conditions de scolarisation parfois inadaptées à la situation de l'enfant « de guerre » accroissent le malaise de celui-ci qui doit effacer de sa mémoire toutes les horreurs de la guerre et de s'adapter sans y avoir été « aidé » comme tout autre enfant de son âge qui n'a pas connu la guerre avec tous ses aspects de violence et de terreur. De plus, leurs parents, s'occupant de bien d'autres choses : la reconstruction, les problèmes économiques, des proches (blessés ou malades), le deuil... et avec un niveau d'éducation bas, ne pourront pas les aider.

L'enfant tiraillé entre ce qu'il a vécu et les soucis que vivent ses parents peut souffrir d'un manque de concentration et de vigilance en classe ce qui peut aussi le fragiliser et l'exposer à l'échec et à d'autres facteurs de risques qui peuvent engendrer chez lui une expérience scolaire difficile, anxiogène, qui s'ajoutant à sa situation et à son vécu, devient alors source de déstabilisation. « *Rien d'étonnant que les élèves qui connaissent toutes ces difficultés initiales et réussissent sur le plan scolaire soient qualifiés de résilients et retiennent l'attention des chercheurs* »²¹⁵.

Au Liban-Sud, trois ans après la guerre de juillet 2006, quelle est la situation actuelle des écoles enquêtées ? Ces écoles sont-elles capables de créer un environnement pédagogique propice fournissant des supports nécessaires pour réduire les difficultés exprimées ou non exprimées par ces élèves? Sont-elles disposées à mettre en place des stratégies d'accompagnement scolaire pouvant

²¹⁵ BOUTEYRE E., 2004, *de la réussite scolaire à la résilience scolaire ; La santé mentale mise à l'épreuve*, le journal des psychologues, 216, 22-25, http://www.univ-rouen.fr/71650/fiche_annuaire.

prévenir ou pallier à la régression et à l'échec scolaire²¹⁶ ? Quelle place réelle occupent ces enfants dans le processus d'apprentissage ? Quel intérêt a-t-il le développement physique et mental de ces enfants à l'école ?

²¹⁶ BARI B-M., 1993, *Le savoir en construction*, Paris, Retz.

« Fort justement qu'en dépit de toutes les erreurs, la vie de l'enfant, par toutes les richesses qu'elle comporte, trouve le moyen d'y remédier. La vie offre plus de ressources que tous les livres »²¹⁷.

(Pierre Galimard, 2001)



²¹⁷ DE LA GARANDERIE A., 2001, *les grands projets de nos petits*, Paris, Bayard, p.185.

PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE I :

LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La première partie de ce travail a consisté à rapporter les résultats de la littérature relatifs aux impacts de la guerre de juillet 2006 sur le bien-être psycho-social de l'enfant au Liban, sur le rôle des facteurs protecteurs internes et externes notamment l'école, et par conséquent, sur le processus de résilience chez celui-ci. Dans cette perspective, nous avons souhaité apporter quelques précisions concernant la situation problématique du Liban, la santé des enfants, le processus de résilience et le rôle des écoles dans le devenir des enfants traumatisés par la guerre. Nous notons que certains chercheurs tels Cyrulnik (2002)²¹⁸, Toussignant (1997)²¹⁹, Garland (1993)²²⁰, Colles (1989)²²¹, Long (1989)²²², ont centré l'attention, dans leurs recherches, sur les facteurs protecteurs internes et externes, plutôt que sur le syndrome de stress post traumatique (SDPT) survenant chez des sujets exposés à des conflits classifiés comme traumatiques. En fait, les facteurs protecteurs, selon les auteurs susmentionnés, vont permettre au sujet traumatisé de trouver la possibilité de s'en sortir. La spécificité de notre étude consiste à ce que ce nouvel concept de « Résilience » soit pris en considération par l'école qui représente, pour l'enfant en classes primaires, un milieu de vie protecteur, une structure d'un monde social complémentaire à son milieu familial. En s'appuyant alors sur les études et les

²¹⁸ TOUSIGNANT M., CYRULNIC B. (dire.), 2002, *Ces enfants qui tiennent le coup*, 2^{ème} édition, Paris, Hommes et Perspectives, pp. 60-72.

²¹⁹ TOUSIGNANT M., 1997, "Refugees and immigrants in Quebec", in L. Alissa et M. Toussignant (Eds), 1997, *Ethnicity, immigration and psychopathology*, (Series Stress and Coping), New York, plenum press, pp.57-70.

²²⁰ GARLAND A.-F., ZIGLER E., 1993, "Adolescent suicide prevention: current research and social policy implication », *American Psychologist*, 48(2), pp.169-182.

²²¹ COLES R., 1989, in T.-F. Dugan et R. Coles (Eds.): *The Child in our Times. Studies in the development of resiliency*, New York, Guilford Press, pp.45-55.

²²² LONG J.-V.-F., VAILLANT G.-E., 1989, "Escape from the underclass», in DUGAN T.-F., COLES R., (Eds.): *The Child in our Times, Studies in the development of Resiliency*, New York, Guilford Press, pp. 200-213.

constatations des auteurs sur les facteurs protecteurs qui permettent aux enfants traumatisés d'avoir une adaptation réussie et un développement harmonieux, nous allons explorer les éléments constitutifs de ce développement harmonieux et de cette adaptation réussie des enfants en post guerre, en d'autres termes, nous voulons identifier les indicateurs du bien-être psycho-social chez ces enfants. Nous tenterons également de chercher le sens de cette nouvelle conception de résilience fortement articulée autour d'une dynamique de résistance et s'appuyant sur des dimensions décrites par les auteurs précités. Le souci toujours constant de l'objectivité de la recherche nous a menés vers une méthodologie quantitative par questionnaire, qui a certes ses défauts, mais qui permettra de mettre en évidence, le plus objectivement possible, des effets d'ordre psychosocial où le subjectivisme est omniprésent. Nous expliciterons par la suite la méthodologie suivie pour le recueil de nos données afin d'évaluer la situation des enfants après la guerre de juillet 2006.

1 – LA POPULATION

1.1 Les critères de présélection de la population

Au niveau de l'étude du contexte social des élèves en classes primaires, notre analyse empirique croise trois perspectives :

- Une perspective géopolitique : Toutes les écoles visitées se trouvent dans les deux mohafazats du Liban Sud et de Nabatiyeh qui en raison de leur situation géographique à la frontière avec Israël, ont été la cible des interventions militaires durant la guerre de juillet 2006 entre Israël et Le Hezbollah ;

- Une perspective temporelle : Afin de mieux rechercher les signes de résilience chez les enfants en post-guerre, le recueil des données a été réalisé en mars-avril 2010, trois ans et demi après la fin de la guerre de juillet 2006.

- Une perspective non confessionnelle : le facteur religieux en tant qu'identité confessionnelle a été épargné, tenant compte d'une part, de la vulnérabilité de la situation politique entre les sunnites et les chiites, et d'autre part, de celle de l'adversaire (Israël) qui ne fait pas partie du tissu confessionnel libanais.

1.2 La description de la population

Notre population est composée de trois cent treize élèves de 6 à 12 ans de milieu socio-économique moyen ou défavorable. Ces enfants fréquentaient les six classes, du CP jusqu'à la 6^{ème} (de la classe de EB1 à la classe de EB6 dans le système libanais), de dix-huit écoles²²³ visitées, appartenant au secteur public ou privé (payantes et gratuites), et se trouvant dans les mohafazats du Liban-Sud et de Nabatiyeh. Nous pourrions considérer que la population cible serait la totalité des enfants vivant au Liban depuis la guerre de juillet 2006. Cependant, afin d'amplifier l'efficacité de cette étude et pour maximiser autant que possible notre conformité aux exigences des critères de validité généraux, nous définirons notre population cible comme étant la totalité des enfants vivant au Liban et qui résident au Liban-sud et ou Nabatiyeh ou qui y ont résidé, et cela parce que les individus qui n'ont jamais été dans ces régions ont tendance à donner des opinions qu'on peut qualifier, pour le moins, comme utopiques et non basées sur une expérience concrète. Cependant, afin de minimiser le coût de l'enquête, nous choisirons comme population statistique la totalité des enfants vivant au Liban Sud et à Nabatiyeh et qui sont scolarisés dans les écoles du Liban-Sud et de Nabatiyeh durant la durée de l'enquête (Mars-avril 2010) à l'exclusion des enfants se trouvant dans des établissements psychiatriques ou des écoles spécialisées. Selon notre jugement, abstraction faite des quelques facteurs mentionnés ci-dessous et qui sont potentiellement générateurs de biais pouvant s'introduire dans les résultats finaux, cette population statistique représente assez fidèlement la population cible toute entière, et toute inférence que nous ferons par l'intermédiaire de la statistique inférentielle sur cette population statistique sera applicable sur la population cible avec un risque d'erreur tolérable à condition de prendre en considération, d'une manière ou d'une autre, les biais traités dans le paragraphe suivant.

²²³ Voir en annexe I : La liste des écoles visitées réparties par *casa*.

1.3 Les facteurs limitant l'applicabilité du critère de validité externe (limitant la généralisation des résultats) :

1.3.1 Le facteur socio-économique

Malgré l'équilibre approximatif, en termes d'effectifs, des deux secteurs (publics et privés) au Liban-Sud, on constate cependant l'absence presque totale des écoles étrangères (lycée français, lycée américain) qui scolarisent pourtant une partie non négligeable des élèves au Liban d'un niveau social généralement favorable. Une grande partie du Liban Sud est une société à caractère agricole et pratiquement démunie sur le plan économique. Cet état de faits introduira certainement un biais dans les résultats dû à la sous-représentation des familles aisées et des écoles dont le budget permet d'être plus dynamique dans le processus de résilience scolaire en termes d'investissements dans des activités adaptées et dans un recrutement efficace des personnes compétentes dans le domaine de la psychopédagogie moderne.

1.3.2. Le facteur idéologique et culturel

D'autre part, comparé à d'autres régions du Liban notamment Beyrouth et le Mont Liban, le Liban-Sud est généralement considéré comme étant le foyer de la communauté chiite et de la résistance (Al Mouquawama), bien qu'il compte, parmi ses villes, Saida (sunnites), Alma Chaab (chrétiens)... Sans doute ce fait influencera-t-il la position de la population, en particulier les communautés minoritaires résidentes dans les zones chiïtes, vis-à-vis de notre sujet. Suite à quinze années de guerre dite civile (1975-1990) et à quinze autres années d'hégémonie syrienne (1990-2005) accompagnées d'épisodes de terrorismes, de guerres de libérations et dernièrement suite à la guerre dévastatrice de juillet 2006, les différentes communautés habitant les différentes régions libanaises ont été touchées de diverses façons et à des degrés différents et ont subi des séquelles relativement différentes d'une région à l'autre. Donc, la population du Liban-Sud, ayant vécu des expériences de nature et d'intensité différentes de celles vécues par les autres citoyens libanais, ne représentera pas fidèlement, au sens strict du terme, toute la population libanaise, surtout que l'idéologie de la résistante, nous le rappelons, a un sens particulier chez

la communauté chiite dont l'existence est plus importante au sud qu'au nord du pays ou au Mont Liban. Ce fait aura, sans doute, des répercussions sur les résultats de notre étude.

2 – LES INSTRUMENTS ET LES PROCEDURES DE PASSATION

2.1 Les instruments de recueil des données

En liaison avec les objectifs que nous avons fixés au départ de notre étude, nous avons essayé d'articuler deux modes de recueil des données : des données quantitatives et des données qualitatives. Les données quantitatives nous ont permis d'analyser statistiquement les relations entre les variables que nous avons retenues. Quant aux données qualitatives, elles nous ont permis de donner du sens aux opinions entendues lors de nos entrevues avec les enquêtés.

2.1.1 L'échantillonnage I

Le questionnaire I adressé aux parents permet d'évaluer la situation des enfants dans les domaines du social, de la santé physique et psychologique dans le but d'analyser les liens entre le statut social des familles, l'environnement socioculturel, les conditions de vie, le vécu de la guerre et la résilience chez l'enfant. Cet instrument vise aussi à évaluer le bien-être de l'enfant, à savoir : son état de santé, ses habitudes de vie (sommeil, alimentation, loisirs) et ses activités scolaires et parascolaires.

Ce questionnaire comporte 25 items à caractère fermé, suivis de deux items complémentaires d'expression libre. Il comporte les variables suivantes :

- Statut socio-démographique (Q ; 2, 3, 4, 8)
- Etat nutritionnel et bien-être psychosocial (Q ; 1, 5, 7- 19)
- Vécu de la guerre (Q ; 20, 21 et 22)
- Attentes et projets futurs (Q ; 23, 24, 25 et 26)

2.1.2 L'échantillonnage II

Le questionnaire est adressé aux éducateurs des classes primaires, il nous permet de définir les éventuels relais entre l'école et la famille, de connaître l'opinion des éducateurs vis-à-vis des élèves (la génération de guerre) et de cerner d'éventuelles répercussions de la guerre sur les attitudes des enfants. Ce questionnaire comporte 68 items à caractère semi-fermé et deux items complémentaires d'expression libre. Il comporte les variables suivantes:

- Profil des éducateurs et des écoles (Q ; 1-15)
- Devenir des élèves et le décrochage scolaire (Q ; 16-18)
- Retombées de la guerre sur l'école (Q ; 19-23)
- Santé des enfants après la guerre (Q ; 24-29)
- Accompagnement psychologique des élèves à l'école (Q ; 30-37)
- Accompagnement pédagogique et résultats des élèves (Q ; 38-44)
- Place des parents (45-47)
- Activités parascolaires et aide aux élèves en échec scolaire (48- 55)
- Vécu et opinions des éducateurs (56-68)

2.1.3 L'échantillonnage III

Le questionnaire est adressé aux directeurs des écoles, le but étant d'identifier la politique éducative de l'école en matière d'accompagnement des élèves en difficulté scolaire, le rôle des éducateurs et des spécialistes dans le domaine de la santé et de la psychologie scolaire et la place des parents dans ce contexte. Ce questionnaire permet aussi de déceler la manière dont les directeurs appréhendent la situation actuelle des élèves. Ce questionnaire comporte 68 items à caractère semi-fermé, plus deux items complémentaires d'expression libre. Il comporte les variables suivantes :

- Profil des directeurs et des écoles (Q ; 1-13)
- Devenir des élèves et le décrochage scolaire (Q ; 14-16)
- Retombées de la guerre sur l'école (Q ; 17-24)
- Santé des enfants après la guerre (Q ; 25-30)
- Accompagnement psychologique des élèves à l'école (Q ; 31-36)
- Accompagnement pédagogique et résultats des élèves (Q ; 37-43)

- Place des parents (44-46)
- Activités parascolaires et aide aux élèves en échec scolaire (47- 53)

2.2 La procédure de passation

2.2.1 Les étapes de la recherche

Notre recherche s'est déroulée en trois phases. Nous avons tenté de suivre sur cette période (février - avril 2010) l'échantillon que nous avons constitué. La première phase a consisté à mener une approche exploratoire auprès de certains directeurs afin de valider les outils de recueil des données que nous avons construit pour nos échantillonnages. La deuxième phase fut la mise en œuvre de la recherche proprement dite ; la sélection des écoles a été faite d'une manière électronique. Les directeurs ont été contactés et les dates de passation des questionnaires fixées. Pour l'échantillonnage III, le choix des directeurs dans les écoles pré-choisies fut exhaustif : tous les directeurs des écoles regroupant des classes primaires faisaient partie de notre population enquêtée. Dans un premier temps, le questionnaire leur a été lu et expliqué avant qu'il ne leur soit distribué en mars 2010. Par contre, pour l'échantillonnage I et II par contre, les éducateurs et les élèves ont été sélectionnés d'une manière aléatoire en se servant de la liste nominale des classes et par l'intermédiaire de matrices électroniques.

Les élèves choisis ont reçu le questionnaire accompagné d'une lettre adressée aux parents leur expliquant le motif de l'étude et les rassurant quant à la confidentialité des réponses. La troisième phase nous a permis en avril 2010 de récupérer les questionnaires et d'échanger avec les directeurs sur la situation réelle des enfants de notre échantillon d'étude.

3 – LES PROCÉDURES D'ANALYSE

La démarche analytique relative à cette étude est divisée en plusieurs étapes. Il s'agit dans un premier temps d'une analyse consacrée au bien-être psycho-social de l'enfant, puis d'une analyse centrée sur les perceptions sociales des directeurs et des

éducateurs concernant les élèves en milieu scolaire. Dans un troisième temps, il s'agit d'une élaboration d'un modèle général des influences scolaires sur l'adaptation scolaire de l'enfant traumatisé de guerre, puis d'un ajustement de ce modèle en fonction des besoins spécifiques des enfants vivant au Liban.

3.1 Les justifications méthodologiques

3.1.1 *Le choix de l'instrument (Questionnaire)*

Cette démarche nous a conduits à utiliser le questionnaire comme instrument principal de recueil de nos données. A travers les trois questionnaires, nous visons, en effet à obtenir, d'une part, l'évaluation perçue par les parents sur l'état de santé des enfants après la guerre de juillet 2006 (bien-être psycho-social) et d'autre part l'évaluation perçue par les directeurs et les éducateurs sur la situation des élèves en classes primaires. (Adaptation psycho-sociale à l'école). Nous savons que ce type d'observation indirecte peut être biaisé puisqu'il s'agit de deux intermédiaires entre le chercheur et l'information : la personne qui remplit le questionnaire et l'instrument lui-même. Toutefois, compte tenu de la répartition géographique de notre population d'étude et de la méthode d'analyse des données que nous utiliserons, il était difficile de se passer d'un tel instrument qui nous a permis un recueil de données sur un nombre important de personnes se trouvant ainsi dans des divers endroits.

Nous sommes bien consciente des limites de l'utilisation d'un tel instrument d'observation, notamment au niveau de la lourdeur du dispositif et de la superficialité des réponses qui ne permettent pas d'analyser certains processus. Nous avons essayé de contrôler certaines sources d'erreur qui auraient pour origine la passation du questionnaire par des enquêteurs inexpérimentés en l'effectuant nous-mêmes ou en la faisant exécuter par une équipe formée à ce type de tâche. Nous connaissons aussi la portée d'un tel instrument d'investigation qui se prête bien à la vérification des hypothèses. Il est à noter que notre questionnaire a été élaboré à partir des résultats d'une enquête préalable réalisée par un groupe de chercheurs libanais²²⁴.

الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، الجامعة الأميركية في بيروت، برنامج الخليج العربي لدعم
منظمات الأمم المتحدة الإنمائية، *الأطفال والحرب في لبنان: المحنة والمعاناة. منشورات المنى- لبنان*
1986

Une phase exploratoire nous a permis de préciser ce que nous souhaitons mesurer à partir de l'outil. Ainsi, ce questionnaire comporte plusieurs parties qui nous permettront de construire des indices en rapport avec les impacts de la guerre de juillet 2006 sur les enfants. (Bien-être psycho-social, adaptation, résilience...). La partie principale de ce questionnaire concerne le bien-être et l'adaptation des enfants. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, c'est cette partie du questionnaire que nous retrouvons dans les trois instruments que nous avons proposés : celui des élèves, celui des éducateurs et celui des directeurs. La partie concernant le rôle de l'école dans le processus de résilience apparaît dans le questionnaire adressé aux directeurs et aux éducateurs.

Ceci nous permet d'aborder, certaines questions de trois points de vue, mais également d'étudier les facteurs qui permettent à l'enfant d'entrer dans un processus de résilience. Cette comparaison statistique entre les différentes estimations nous permettra de mettre en évidence l'état de l'enfant après la guerre et ses attentes particulièrement de l'école. La constitution d'indices à partir des réponses des enquêtés, contribuera à mettre en interaction les différentes variables qu'ils opérationnalisent selon notre modèle général.

3.1.2 La méthode statistique d'analyse

Notre approche est à la fois descriptive et explicative. Pour pouvoir atteindre ces deux objectifs nous avons adopté la méthode statistique offerte par le logiciel SPSS afin d'obtenir les différents tableaux de corrélation. SPSS a permis de donner les totaux et sous-totaux par catégorie (soit par ligne ou par colonne de données). Les tableaux résultant ont été, par la suite, copiés sur Excel en vue de les représenter graphiquement et accorder quelques ajustements aux différents libellés qui doivent être affichés comme titres ou sous-titres pour chaque graphe via le logiciel de traitement de textes MS Word. La représentation graphique définit les pourcentages alors que les tableaux affichent le nombre.

L'association koweïtque pour le développement de l'enfance arabe, l'université américaine de Beyrouth, le programme du golfe arabe pour le soutien des organisations des nations unies pour le développement, *Les enfants et la guerre au Liban*, édition arabe, Al Mouna-Liban, 1986.

4 – LES HYPOTHESES ET LES VARIABLES

4.1 L'hypothèse générale

Bien que la problématique de cette étude ait été longuement traitée et discutée en tous ses détails et perspectives dans la première partie, il convient de reformuler ici, de façon succincte, cette problématique en vue de l'étude et de l'analyse statistique que nous nous proposons d'effectuer dans ce chapitre comme voici : dans le contexte du Liban-Sud :

Quelle est la situation réelle des enfants du Liban Sud au niveau de leur bien être psycho-social ? Résistent-ils aux traumatismes engendrés par la guerre de juillet 2006 ?

Comment l'école, ce milieu de vie et de socialisation, répond-t-elle aux attentes et aux besoins des élèves qui, après la guerre, ne sont pas certainement les mêmes?

Abstraction faite de la résilience scolaire, les facteurs protecteurs sont-ils pris en considération par l'école et à quel degré ?

4.2 Les hypothèses opérationnelles

- H1 : La santé de l'enfant ayant vécu la guerre est prédite par un ensemble de variables relatives au contexte socio-familial, à ses habitudes de vie et reliées à des symptômes d'ordre psychologique ou organique (état morbide).
- H2 : La résilience des enfants traumatisés par la guerre est prédite par un groupe de variables relatives au sentiment de « résistance » (poursuivre les études et se projeter vers l'avenir en dépit de tous les malheurs).
- H3 : L'adaptation scolaire (réussie ou non) de l'élève ayant vécu la guerre est prédite par un ensemble de variables relatives à l'environnement scolaire.
- H4 : Le rôle de l'école dans la résilience scolaire et l'empêchement d'un éventuel décrochage scolaire précoce est prédit par un ensemble de variables en lien avec la politique éducative de l'école et ses ressources humaines.

4.3 Les variables

En partant de la définition citée dans la partie précédente, du concept de résilience, nous avons voulu vérifier si les enfants au Liban sont parvenus, après la guerre de juillet 2006, à une adaptation psycho-sociale réussie notamment dans le milieu scolaire.

4.3.1 Les variables dépendantes

Le schéma général que nous avons présenté lors de l'élaboration de notre problématique nous conduit à retenir comme variable dépendante : L'adaptation psycho-sociale réussie des enfants en post guerre.

Nous retenons le « *Désir de poursuivre ses études et faire le projet de sa vie* » comme critère opérationnalisant cette variable. En effet, ce bien-être psychosocial conditionne souvent l'itinéraire scolaire et social de l'enfant et la non satisfaction peut être à la base d'un décrochage scolaire précoce.

Cette variable est définie selon trois dimensions :

- La santé physique (Nutrition, sommeil, douleur, traitement)
- La santé mentale (Activités, souvenirs de la guerre, projets de vie...)
- Les attentes et les perspectives.

4.3.2 Les variables indépendantes

Les variables indépendantes appartiennent à trois domaines principaux que nous avons considérés par hypothèse comme déterminants dans le processus de résilience chez les enfants en post guerre :

- Le premier domaine est constitué par un ensemble de variables socio-économiques et biographiques : âge de l'enfant, sexe de l'enfant, nombre de personne par ménage, moyen de transport utilisé, niveau d'éducation des éducateurs, âge des éducateurs.
- Le deuxième domaine est constitué par un ensemble de variables en lien avec la santé et le développement de l'enfant : ses habitudes de vie (sommeil, alimentation, loisir).

- Le troisième domaine est constitué d'un groupe de variables concernant le milieu scolaire : ces variables sont d'une part liées aux représentations et opinions des éducateurs : comportement des enfants, notamment l'isolement, l'agressivité, le non respect vis-à-vis de l'autorité, le manque de concentration en classe.
- Le quatrième domaine est représenté par un ensemble de variables en lien avec les retombées directes de la guerre de juillet 2006 : les pertes humaines (blessures, décès, handicaps) et matérielles (destruction des locaux, des immobiliers, du matériel pédagogique...) tant pour l'enfant que pour l'école ainsi que les restaurations et les réaménagements effectués (changement dans les programmes, dans les effectifs des élèves ou des enseignants, reconstruction et rééquipement).
- Le cinquième domaine est composé par un ensemble de variables plus personnelles car elles sont en relation avec la psychologie de l'enfant et son épanouissement (Projet de vie, motivation, conseil aux autres, peur nocturne, concentration en classe).

4.4 Les questionnaires

4.4.1 *Questionnaire I : adressé aux élèves dans les classes primaires*

A. Informations générales:

1. Age? ---- poids ?----- taille ?-----
2. Classe ? (à l'école) -----
3. Habitat ?-----région ?-----nombre /ménage ?-----
4. Moyens de transport pour aller à l'école ?
 - A pieds Transport public Autocar d'école En voiture Autres, précisez,....
5. Voudriez-vous poursuivre vos études à l'école ? oui non pourquoi ?-
6. Y-a-t-il des activités à l'école ? oui non si oui, citez quelques-unes----
7. Participez-vous aux activités de l'école prévues par l'horaire ?
 - oui non Si oui, citez les----- Si non, pourquoi ?-----

8. Participez-vous aux activités qui se déroulent à l'école en dehors des horaires des classes ? oui non Si oui, citez les---- Si non, pourquoi ?---
9. Comment passez-vous les périodes des récréations à l'école ?...
10. Comment passez-vous les vacances ?.....
11. Quel est votre instituteur (éducateur) préféré ? :..... Pourquoi ?.
12. Avez-vous problème de concentration en classe ? oui non
13. A quel heure vous réveillez-vous en temps ordinaire ?.....et à quelle heure vous vous couchez ?---
14. Vous réveillez-vous pendant la nuit ? oui non Combien de fois ? Pourquoi ?
15. Avez-vous une douleur quelconque ? oui non Si oui, précisez,...
16. Avez-vous consulté un médecin, un pharmacien, un infirmier ? oui non Si oui, précisez,...
17. Prenez-vous un médicament ? oui non Si oui, précisez,..... pourquoi.....et depuis quand.....
18. Quel est votre plat préféré ? Quand prenez-vous, le petit déjeuner ?..... le déjeuner ? le diner ?.....
19. Mangez-vous entre les repas ? Si oui, quoi ?.....Quand ? précisez...

B. La guerre de juillet 2006 et ses impacts sur l'année scolaire 2006-2007 :

20. Vous souvenez-vous de la guerre de juillet 2006 ?
21. Ou étiez-vous au moment des bombardements ? Avec qui ?..... Avez-vous eu faim ?... Avez-vous eu mal ?... Avez-vous eu des inquiétudes ?...
22. Y-a-il eu des attaques sur votre maison ?... Si oui, précisez.....
23. Est-ce que des personnes que vous connaissez ont été atteintes par les bombardements ? oui non Si oui, précisez qui étaient ces personnes Quel est le type de l'atteinte ?.....
24. Que désireriez-vous devenir une fois adulte?..... Pourquoi ?.....
25. Si la guerre se renouvèlera sur le Sud du Liban, que diriez-vous à votre ami de faire ?.....

26. Que demanderiez-vous à l'école de faire, pour vous rendre heureux et être parmi les premiers en classe ?.....
27. Désirez-vous ajouter d'autres opinions ou suggestions ?.....

4.4.2 Questionnaire II : adressé aux enseignants des classes primaires

A- Profil des éducateurs et de l'école [du n° 1 – 14]

1. Age ?..... Sexe ?.....
2. Région de résidence ?.....
3. Diplôme ?..... Expérience professionnelle?.....
4. Date de votre engagement avec cette école ?.....
5. Ecole ? primaire complémentaire secondaire ?
 - Garçons filles mixte ?
 - Gouvernementale privée payante privée gratuite ?
6. Région dont l'école assure l'enseignement ? précisez.....
7. Existe-t-il d'autres branches pour l'école ? oui non si oui précisez...
8. Selon vos règlements, quelles sont les conditions d'admission des élèves dans votre école ?
 - Age déterminé ? Précisez.....
 - Bonne santé physique (Absence d'un handicap physique) ?.....
 - Bonne santé mentale ? Précisez.....
 - Une certaine catégorie de communauté religieuse ? oui non précisez...
 - Une certaine catégorie de classe sociale ? Défavorisée Moyenne Favorisée
9. Quel est l'effectif des élèves dans l'école ?
10. Quel est l'effectif des élèves dans les classes primaires ?.....
11. Quel est le nombre des classes primaires dans l'école ?.....
12. Quel est l'effectif des éducateurs dans les classes primaires ?
13. Quel est le nombre des heures enseignées par semaine ?
14. Quelle est la dernière étape d'enseignement que vous présentez ?

B- Devenir des élèves [du n° 15 – 17]

15. Quel est le pourcentage des élèves qui poursuivent leurs études jusqu'aux classes terminales dans votre école ? Précisez.....
16. Quelles sont les causes du décrochage scolaire avant la phase terminale dans votre école ?
- Transfert vers une autre école dans la région ? Précisez.....(%.....)
 - Transfert vers une autre école en dehors de la région ? Précisez... (%.....)
 - Décrochage scolaire précisez le cycle ?.....(Pourcentage %.....)
- Quelles sont, selon vous, les causes de ce décrochage ?.....
17. Après la fin de leur formation chez vous, dans quels endroits poursuivent les élèves leurs études ?
- A l'université (Pourcentage.....)
 - Dans les instituts techniques (Pourcentage.....)
 - Ne continuent pas leurs études (Pourcentage.....)et causes ? Précisez.....

C-La guerre de juillet 2006 et ses impacts [du n° 18-25]

Suite à la guerre de juillet 2006,

18. Y-a-t-il eu un changement dans le pourcentage de l'effectif des élèves ?
- oui non si oui, expliquez.....
19. Y-a-t-il eu un changement dans le pourcentage de l'effectif des éducateurs ?
- oui non si oui, expliquez.....
20. Y-a-t-il eu un changement dans le règlement intérieur de l'école ?
- oui non si oui, expliquez.....
21. Y-a-t-il eu un changement dans le contenu des programmes ou dans le cursus ?
- oui non si oui, expliquez ce changement :
- | | |
|--------------|---------------|
| - Programmes | Modifications |
| | |
22. Est-ce que l'école a été endommagée pendant la guerre de juillet 2006 oui
- non si oui ? précisez :
- Dégâts matériels ?
- destruction totale destruction partiel dégâts minimes

- Dégâts humains ?
- Elèves (%) : blessures légères... blessures profondes... handicap physique... décès...?
- Personnel (%) : blessures légères... blessures profondes... handicap physique... décès...?
- Parents des élèves (%) : blessures légères... blessures profondes handicap physique... décès... ?

23. En cas où l'école a été atteinte, les reconstructions sont-elles achevées ?

- En entier En partie Pas de reconstruction

24. Quand ont-elles eu lieu ces reconstructions ?

- Avant le début de l'année scolaire 2006-2007
 Au cours de l'année scolaire 2006-2007 Autres, précisez.....

25. Qui a participé à réaliser les reconstructions dans l'école après la guerre de juillet 2006 ? l'Etat les ONG l'école Autres.....

D-Santé des élèves après la guerre[du n° 26 -30] :

26. L'école offre-t-elle les services médicaux suivants ?

	<u>oui</u>	<u>non</u>	<u>registre</u>
- Consultation médicale
- Vaccination
- Consultation dentaire
- Consultation ophtalmologique.....
- Soins d'urgence
- L'école assure-t-elle des programmes d'éducation à la santé ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non si oui, précisez :.....			
- Autres services, précisez.....			

27. La guerre de juillet 2006 avait-elle des impacts sur les services médicaux ou sur les programmes d'éducation à la sante qu'offre l'école ? oui non
 Si oui, expliquez.....

28. La guerre de juillet 2006 avait-elle des effets sur l'apparition des épidémies parmi les élèves en classes primaires? oui non

Si oui, veuillez préciser la date..... le cas.....les mesures prises par l'école.....

29. La guerre de juillet 2006, avait-elle des effets évidents sur la situation économique des élèves :
- moyen de transport aspect physique procuration des livres
 - procuration des fournitures paiement de la scolarité
 - participation aux activités parascolaires autres, précisez.....
30. La guerre de juillet avait-elle des effets sur le comportement des élèves à l'école :
- Partis et clans Isolement et solitude Absentéisme répété manque de respect aux autres mal concentration refus de l'autorité autres, précisez...
 - Violence entre élèves (%)----forme ? verbale corporelle précisez.....

E- Accompagnement psychologique des élèves a l'école [du n° 31-34]:

31. L'école offre-t-elle un accompagnement psychologique à ses élèves ? oui non
32. Y a-t-il un psychologue ? oui non plus que un
Si oui veuillez préciser ?
- Comment il a été choisi ? Décision personnelle Autres, précisez...
 - Pourquoi le psychologue a été choisi ?
 - Est-il cadré (à plein temps) ? oui non
 - Quel est son horaire à l'école ? précisez.....
 - Quelles sont les tâches du psychologue à l'école ? précisez.....
 - Existe-t-il des rencontres entre le psychologue et les élèves à l'école ?
 chaque année parfois non
33. Est-ce qu'il y a eu des rencontres cette année ?
- Quel est l'effectif des élèves en classes primaires qui ont eu un accompagnement psychologique ? tous une partie (%)... non fait
 - L'accompagnement psychologique couvre-t-il d'autres cycles ? citez- les....
34. Le psychologue enseigne-t-il à l'école ? oui non

G-place des parents [du n° 42 – 44]:

42. Avez-vous des rencontres avec les parents des élèves ?
 fréquentes mensuelles trimestrielles selon le besoin rares aucune
43. Ces rencontres se font ?
 en début d'année ? à la demande des parents ? à votre demande ?
 autres, précisez.....
44. Qui prendra l'initiative pour convoquer les parents ?
 le directeur le responsable de cycle l'enseignant le psychologue le médecin autres, précisez.....

**H-Activités disponibles à l'école et soutien des élèves en échec scolaire
[du n°45- 54]:**

45. Quelles sont les activités disponibles à l'école ? nommez-les.....
46. Sont-elles obligatoires ? oui non
47. Ces activités sont ? gratuites au frais des parents incluses dans la scolarité au frais de l'Etat au frais d'une O.N.G. autres, précisez...
48. A-t-on ajouté, après la guerre de juillet 2006, d'autres activités à celles qui existaient déjà à l'école ? oui non si oui, précisez.....
49. Quel est le pourcentage des élèves en classes primaires qui participent à ces activités ?.
50. L'école, assure-t-elle dans ses locaux, en dehors des horaires ordinaires, des leçons supplémentaires aux élèves en difficultés ou en échec scolaire ?
 oui non Si oui, précisez le nombre des périodes par semaine.....
avec le pourcentage des élèves qui en profitent.....
51. Qui payera ces leçons supplémentaires ? L'école les parents les enseignants autres, précisez.....
52. Donneriez vous-même, des leçons particulières à des élèves qui ont échoué ? oui non
53. Depuis le début de votre carrière quels sont les éléments qui gardent des répercussions négatives sur vos fonctions éducatives ?.....

- Vous sentez-vous en sécurité à l'école ? oui non
 - Vous est-il arrivé, que les obus ou les bombes chutèrent au moment où vous trouviez à l'école ? oui non
 - Quelle était votre première réaction ?
54. Combien estimez-vous, avant et après la guerre de juillet 2006, le pourcentage de concentration des élèves en classe ? précisez.....

I-Opinions et suggestions personnelles [du n° 55- 63]

55. Avez-vous discuté de la guerre avec les élèves ? oui non
Si oui, souvent parfois une seule fois autres, précisez...
Quelles étaient alors, leurs réactions ?.....
56. Considérez-vous que la guerre de juillet 2006 avait plus d'impacts sur les filles ou bien sur les garçons Pourquoi d'après vous ?.....
57. Préférez-vous ajouter au cursus des chapitres sur les droits de l'enfant ?
 oui non Pourquoi?.....
58. D'après vous, quelles sont les propositions qui peuvent mettre fin aux guerres du Liban ? et du sud ?.....
59. Avez-vous participé à des sessions de formation continue dont l'objectif est d'aider les élèves ? oui non précisez,.....
60. Que proposez-vous pour remédier aux éventuelles répercussions négatives, engendrées par la guerre de juillet 2006, sur les élèves ?.....
61. La guerre de juillet 2006, avait-elle des répercussions positives sur les élèves ?.....
62. La guerre de juillet 2006, avait-elle des répercussions sur vos fonctions éducatives ? (Habitat, peur, manque de nourriture, handicap et autres).....
63. Désirez-vous ajouter d'autres opinions ou suggestions ?.....

4.4.3 Questionnaire III : adressé aux directeurs des écoles enquêtées

A. Profil des écoles et de leurs directeurs [du n° 1 – 14]

1. Age ?.....
2. Sexe ?.....
3. Région de résidence ?
4. Date de votre nomination directeur ?.....
5. Ecole ? primaire complémentaire secondaire
 Garçons filles mixte
 Gouvernementale privée payante privée gratuite
6. Région dont l'école assure l'enseignement ? précisez.....
7. Existe-t-il d'autres branches pour l'école ? oui non si oui
précisez.....
8. Selon vos règlements, quelles sont les conditions d'admission des élèves dans
votre école ?
 Age déterminé ? précisez.....
 Bonne santé physique (Absence d'un handicap physique) ?
 Bonne santé mentale ? précisez.....
 Une certaine catégorie de communauté religieuse ? oui non
précisez...
 Une certaine catégorie de classe sociale ? Défavorisée Moyenne
 Favorisée
9. Quel est le nombre des élèves à l'école ? précisez.....
10. Quel est le nombre des élèves au cycle primaire ? précisez.....
11. Quel est le nombre des classes primaires dans l'école ? précisez.....
12. Quel est l'effectif des éducateurs dans les classes primaires ? précisez.....
13. Quel est le nombre des heures enseignées par semaine ? précisez.....
14. Quelle est la dernière étape d'enseignement que vous présentez ? précisez...

B- Devenir des élèves [du n° 15 – 27]

15. Quel est le pourcentage des élèves qui poursuivent leurs études jusqu'aux classes terminales dans votre école ? précisez.....
16. Quelles sont les causes du décrochage scolaire avant la phase terminale dans votre école ?
- Transfert vers une autre école dans la région ?précisez.....(%.....)
 - Transfert vers une autre école en dehors de la région ? précisez...(%.....)
 - Décrochage scolaire précisez le cycle ?.....(Pourcentage %.....)
- Quelles sont, selon vous, les causes de ce décrochage ?.....
17. Après la fin de leur formation chez vous, où les élèves poursuivent-ils leurs études ?
- A l'université (Pourcentage.....)
 - Dans les instituts techniques (Pourcentage.....)
 - Ne continuent pas leurs études (Pourcentage.....) et causes ? Précisez...

C- Retombées de la guerre de juillet 2006 sur l'école [du n° 18-25]

Suite à la guerre de juillet 2006,

18. Y-a-t-il eu un changement dans le pourcentage de l'effectif des élèves ?
- oui non si oui, expliquez.....
19. Y-a-t-il eu un changement dans le pourcentage de l'effectif des éducateurs ? oui non si oui, expliquez.....
20. Y-a-t-il eu un changement dans le règlement intérieur de l'école ?
- oui non si oui, expliquez.....
21. Y-a-t-il eu un changement dans le contenu des programmes ou dans le cursus?
- oui non si oui, expliquez ce changement :
- | | |
|--------------|---------------|
| - Programmes | Modifications |
| | |
22. Est-ce que l'école a été endommagée pendant la guerre de juillet 2006 oui
- non si oui ? précisez :
- Dégâts matériels ?

- destruction totale destruction partiel dégâts minimes
 - Dégâts humains ?
 - Elèves (%) ? blessures légères... blessures profondes... handicap physique... décès...
 - Personnel (%) ? blessures légères... blessures profondes... handicap physique... décès...
 - Parents des élèves (%) ? blessures légères... blessures profondes handicap physique... décès...
23. En cas où l'école a été atteinte, les reconstructions sont-elles achevées ?
- En entier En partie Pas de reconstruction
24. Quand ont-elles eu lieu ces reconstructions ?
- Avant le début de l'année scolaire 2006-2007 Au cours de l'année scolaire 2006-2007 Autres, précisez.....
25. Qui a participé à réaliser les reconstructions dans l'école après la guerre de juillet 2006 ? l'Etat les ONG l'école Autres.....

D- Santé des élèves après la guerre[du n° 26 -30] :

26. L'école offre-t-elle les services médicaux suivants ?
- | | oui | non | registre |
|--|-------|-------|----------|
| - Consultation médicale ? | | | |
| - Vaccination ? | | | |
| - Consultation dentaire ? | | | |
| - Consultation ophtalmologique ?..... | | | |
| - Soins d'urgence ? | | | |
| - des programmes d'éducation à la santé ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non si oui, expliquez :... | | | |
| - Autres ? précisez..... | | | |
27. La guerre de juillet 2006 avait-elle des impacts sur les services médicaux ou sur les programmes d'éducation à la sante qu'offre l'école ? oui non Si oui, expliquez...
28. La guerre de juillet 2006 avait-elle des effets sur l'apparition des épidémies parmi les élèves en classes primaires? oui non Si oui, veuillez

préciser la date..... le cas.....les mesures prises par l'école.....

29. La guerre de juillet 2006, avait-elle des effets évidents sur la situation économique des élèves ?
- moyen de transport aspect physique procuration des livres
 - procuration des fournitures paiement de la scolarité
 - participation aux activités parascolaires autres, précisez.....
30. La guerre de juillet avait-elle des effets sur le comportement des élèves à l'école ?
- Violence entre élèves (%)-----forme ? verbale corporelle, précisez...
 - Partis et clans Isolement et solitude Absentéisme répété
 - manque de respect aux autres mal concentration refus de l'autorité
 - autres, précisez...

E- Accompagnement psychologique des élèves à l'école [du n° 31-34]:

31. L'école offre-t-elle un accompagnement psychologique à ses élèves ? oui
non
32. Y a-t-il un psychologue ? oui non plus que un Si oui veuillez préciser :
- Comment était-il recruté ? Décision personnelle Autres, précisez.....
 - Pourquoi avez-vous fait ce choix? Précisez.....
 - Le psychologue, est-il cadré (à plein temps) ? oui non
 - Quel est son horaire à l'école ? précisez.....
 - Quelles sont les tâches du psychologue à l'école ? précisez.....
 - Existe-t-il des rencontres entre le psychologue et les élèves à l'école ?
chaque année parfois non
33. Est-ce qu'il y a eu des rencontres cette année ?
- Quel est l'effectif des élèves en classes primaires qui ont eu un accompagnement psychologique ? tous une partie (%).....non fait
 - L'accompagnement psychologique couvre-t-il d'autres cycles ? citez- les...
34. Le psychologue enseigne-t-il à l'école ? oui non

Si oui, dans toutes les classes primaires (nombre de périodes) ?.....

dans quelques-unes(citez les classes dans lesquelles le psychologue enseigne)

non il n'enseigne pas dans les classes primaires

il enseigne seulement dans d'autres cycles ? citez- les

F- Choix des enseignants et résultats des élèves [du n° 35- 41]:

35. Comment choisissez-vous les enseignants dans les classes primaires ?

Décision du directeur Autres, précisez.....

36. Pourquoi vous avez recruté des enseignants dans les classes primaires ?

Besoin d'enseignants Compétence Autres.....

37. Quel est l'effectif des enseignants cadrés au cycle primaire ?

38. Quel est l'horaire des enseignants cadrés au cycle primaire ?

39. Quelles sont les fonctions des enseignants cadrés au cycle primaire?

Préparation des leçons accompagnement pédagogique

rencontre des parents Surveillance dans les cours réunion avec les coordonnateurs enseignement durant l'horaire des classes

enseignement en dehors de l'horaire des classes correction des examens

surveillance des examens autres,.....

40. Comment évaluez-vous les résultats aux examens officiels (Brevet) durant les années suivantes ?

- Année 2003-2004 : Excellente Bien Suffisante faible

- Année 2004-2005 : Excellente Bien Suffisante faible

- Année 2005-2006 : Excellente Bien Suffisante faible

- Année 2006-2007 : Excellente Bien Suffisante faible

- Année 2007-2008 : Excellente Bien Suffisante faible

- Année 2008-2009 : Excellente Bien Suffisante faible

41. Y-a-t-il quelqu'un des élèves de l'école qui a été classé premier aux examens officiels ?

Au niveau du mohafazat Au niveau du Liban

Si oui, Quand ? précisez..... Nombre ? précisez,

G- place des parents [du n° 42 – 44]:

42. Avez-vous des rencontres avec les parents des élèves ?

fréquentes mensuelles trimestrielles selon le besoin rares
 aucune

43. Ces rencontres se font ?

en début d'année ? à la demande des parents ? à votre demande ?
 autres, précisez.....

44. Qui prendra l'initiative pour convoquer les parents ?

le directeur le responsable de cycle l'enseignant le psychologue
 le médecin autres, précisez.....

H- Activités parascolaires disponibles à l'école et soutien des élèves en échec scolaire [du n°45- 51]:

45. Quelles sont les activités disponibles à l'école ? nommez-les.....

46. Sont-elles obligatoires? oui non

47. Ces activités sont-elles ? gratuites au frais des parents incluses
dans la scolarité au frais de l'Etat au frais d'une O.N.G. autres,
précisez...

48. A-t-on ajouté, après la guerre de juillet 2006, d'autres activités à celles qui existaient déjà à l'école ? oui non si oui, précisez.....

49. Quel est le pourcentage des élèves en classes primaires qui participent à ces activités ?.

50. L'école, assure-t-elle dans ses locaux, en dehors les horaires ordinaires, des leçons supplémentaires aux élèves en difficultés ou en échec scolaire ?

oui non Si oui, précisez le nombre des périodes par semaine..... avec le pourcentage des élèves qui en profitent.....

51. Qui paie les frais ? L'école les parents les enseignants Autres, précisez...

I-Opinions et suggestions [du n° 52- 60]

52. Avez-vous discuté de la guerre avec les élèves ? oui non
Si oui, souvent parfois une seule fois autres, précisez.....
Quelles étaient alors, leurs réactions ?.....
53. Considérez-vous que la guerre de juillet 2006 avait plus d'impacts sur les filles ou bien sur les garçons Pourquoi d'après vous ?.....
54. Préférez-vous ajouter au cursus des chapitres sur les droits de l'enfant ? oui non Pourquoi?.....
55. D'après vous, quelles sont les propositions qui peuvent mettre fin aux guerres au Liban ? et au sud ?.....
56. Assurez-vous des sessions de formation continue aux enseignants dont l'objectif est d'aider les élèves ? oui non précisez,.....
57. Que proposez-vous pour remédier aux éventuelles répercussions négatives, engendrées par la guerre de juillet 2006, sur les élèves ?.....
58. La guerre de juillet 2006, avait-elle des répercussions positives sur les élèves ?.....
59. La guerre de juillet 2006, avait-elle des répercussions sur la réalisation de vos objectifs éducatifs ?
60. Désirez-vous ajouter d'autres opinions ou suggestions ?.....

5. LES RESULTATS DES STATISTIQUES DE L'ENQUETE I :

AUPRES DES ENFANTS

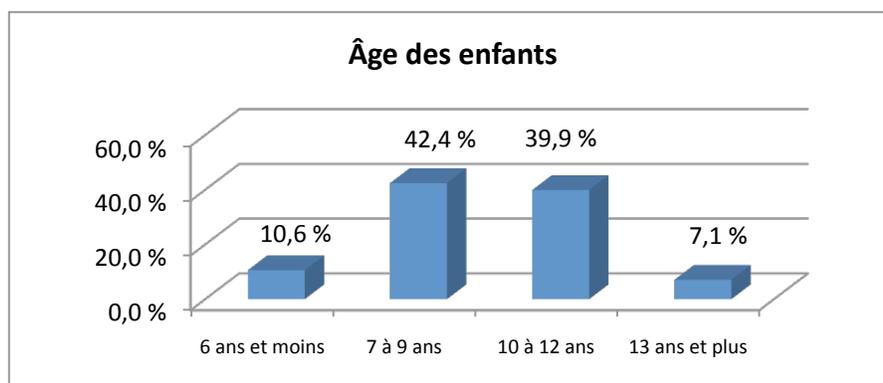
5.1. Résultat et Analyse de l'enquête auprès des enfants

5.1.1. Contexte socio économique et biographique des enquêtés

5.1.1.1. Âge des enfants enquêtés

Âge	Nb	%
6 ans et moins	21	10.6 %
7 à 9 ans	84	42.4 %
10 à 12 ans	79	39.9 %
13 ans et plus	14	7.1 %
Total	198	100.0 %

Tableau 1 : Âge des enfants enquêtés



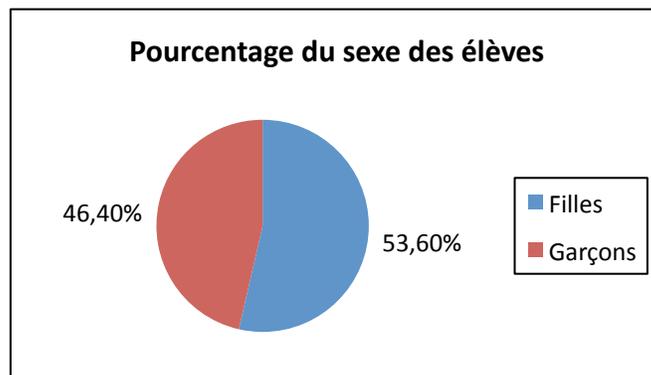
Graphique 1 : Âge des enfants enquêtés

D'après le résultat ci-dessus, nous constatons que 42.4% des enfants enquêtés ont un âge entre 7ans et 9ans, 39.9% entre 10-12 ans, 10.6% ≤ 6 ans et 6.6% ≥ 13 ans. A noter que l'enquête est faite en mars-avril 2010 soit presque quatre ans après la fin de la guerre de juillet-août 2006. Nous déduisons que plus que 80% des élèves enquêtés avaient un âge qui leur permettait de raconter les évènements de cette période.

5.1.1.2. *Sexe des enfants enquêtés*

Sexe des élèves	Nb	%
Filles	8	53.60%
Garçons	7	46.40%
Total	15	100%

Tableau 2 : Sexe des enfants enquêtés

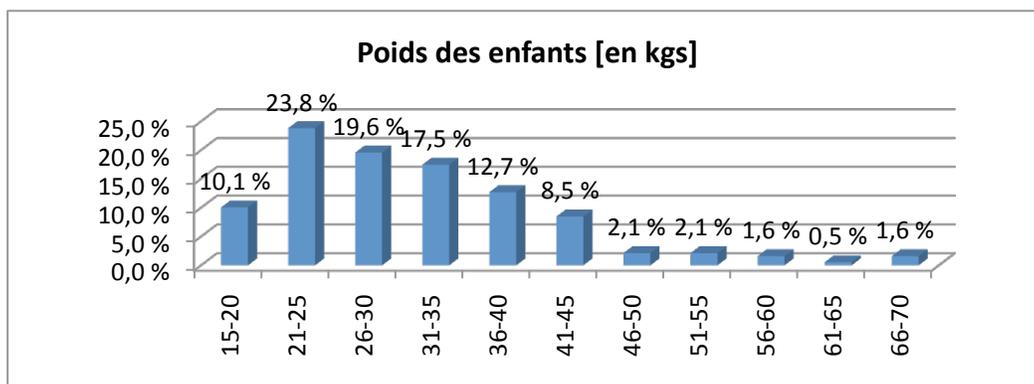


Graphique 2 : Sexe des enfants enquêtés

5.1.1.3. *Poids des enfants enquêtés*

Poids en Kg	Nb	%
15-20	19	10.1 %
21-25	45	23.8 %
26-30	37	19.6 %
31-35	33	17.5 %
36-40	24	12.7 %
41-45	16	8.5 %
46-50	4	2.1 %
51-55	4	2.1 %
56-60	3	1.6 %
61-65	1	0.5 %
66-70	3	1.6 %
Total	189	100.0 %

Tableau 3 : Poids des enfants enquêtés



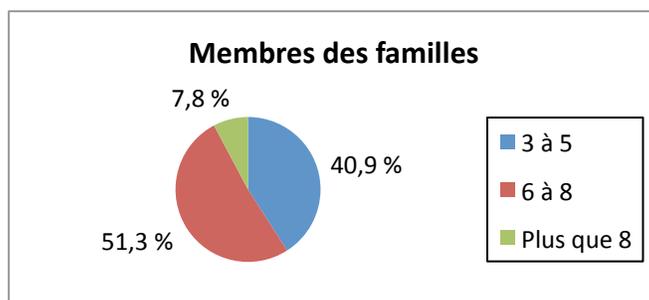
Graphique 3 : Poids des enfants enquêtés

Nous remarquons d'après le graphe n°2, que le poids des enfants paraît compatible avec leur âge. Les enfants ayant un poids \geq à 46 Kgs sont ceux dont l'âge est \geq 13 ans. On note chez 2% un poids qui dépasse les 60 Kgs un indice d'obésité. Cependant, aucun indice de malnutrition n'est signalé.

5.1.1.4. Membre des familles des enfants enquêtés

Membres des familles	Nb	%
3 à 5	79	40.9 %
6 à 8	99	51.3 %
Plus que 8	15	7.8 %
Total	193	100.0 %

Tableau 4 : Membre des familles des enfants enquêtés



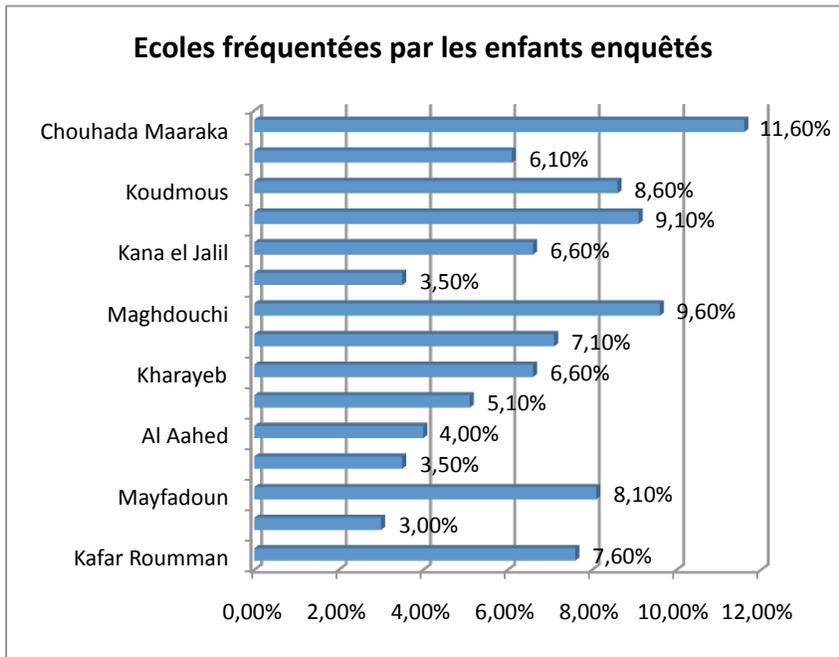
Graphique 4 : Membre des familles des enfants enquêtés

La lecture du tableau n°4 nous montre que 51.3% des enfants vivent dans des familles composées de 6 à 8 personnes, pour 40.9% il s'agit de ménage de 3 à 5 personnes, et 7.8% des enquêtés vivent avec 8 personnes dans le cadre d'une même maison. La majorité des enfants enquêtés sont issus alors de ménage dont l'effectif moyen est de 5.5 personnes.

5.1.1.5. Ecoles fréquentées par les enfants enquêtés

Ecoles fréquentées	Nb	%
Kafar Roumman	15	7.6 %
Ansar	6	3.0 %
Mayfadoun	16	8.1 %
Ain El-Helwi	7	3.5 %
Al Aahed	8	4.0 %
Saida	10	5.1 %
Kharayeb	13	6.6 %
Houmine	14	7.1 %
Maghdouchi	19	9.6 %
Mounir Saad	7	3.5 %
Kana el Jalil	13	6.6 %
Mjadel	18	9.1 %
Koudmous	17	8.6 %
El Aslah	12	6.1 %
Chouhada Maaraka	23	11.6 %
Total	198	100.0 %

Tableau 5 : Ecoles fréquentées par les enfants enquêtés



Graphique 5 : Ecoles fréquentées par les enfants enquêtés.



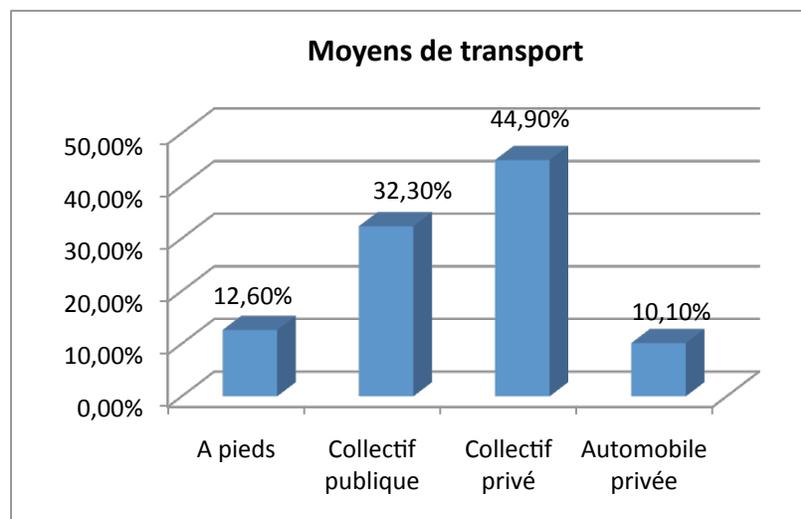
Carte 1 : Emplacement des écoles des enquêtés.

Les résultats ci-dessus nous montrent que la plupart des écoles fréquentées par les enfants se trouvent dans des zones ayant été durant la guerre de juillet 2006, la cible de l'aviation aérienne israélienne et beaucoup d'entre elles ont connu les plus fortes batailles entre Hezbollah et l'armée israélienne, (Maaraka, Kana, Houmine, Mayfadoun, kharaybeh...). Nous signalons que ces régions vivent toujours dans l'instabilité et la peur qu'une nouvelle intervention militaire ou une invasion israélienne se renouvèle à n'importe quel moment.

5.1.1.6. *Moyens de transports utilisés par les enfants enquêtés pour se rendre à l'école*

Moyens de transport	Nb	%
A pieds	25	12.6 %
Collectif publique	64	32.3 %
Collectif privé	89	44.9 %
Automobile privée	20	10.1 %
Total	198	100.0 %

Tableau 6 : Moyens de transport utilisés par les enquêtés



Graphique 6 : Moyens de transport utilisés par les enquêtés

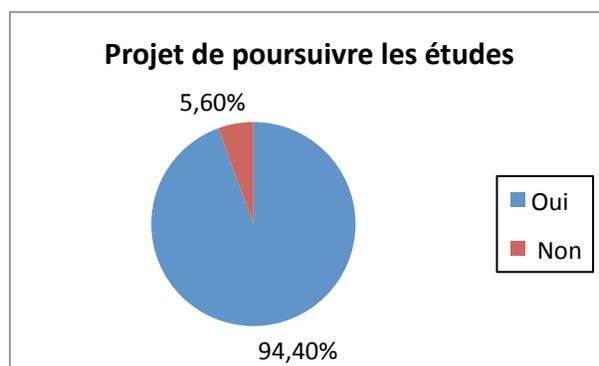
32.3% des élèves enquêtés utilisent le transport public pour se rendre à l'école; à noter que le transport public n'est pas bien développé au Liban, rares sont les enfants à cet âge, (en classes primaires) qui vont seuls à l'école. Ceux qui vont à pied habitent tout près, c'est-à-dire qu'ils sont juste à côté du front. Ceux qui vont en transport privé et qui sont une majorité habitent un peu loin et alors courent aussi les risques de la route pendant la guerre et ils payent les frais du transport et de scolarité.

5.1.2 Santé et développement psychosocial de l'enfant

5.1.2.1 Projet de poursuivre les études chez les enquêtés

Projet de poursuite d'études	Nb	%
Oui	184	94.4 %
Non	11	5.6 %
Total	195	100.0 %

Tableau 7 : Projet de poursuivre les études chez les enquêtés

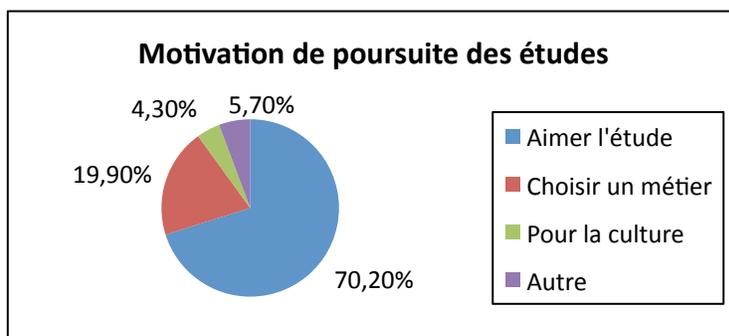


Graphique 7 : Projet de poursuivre les études chez les enquêtés

5.1.2.2 Motivation de poursuivre les études chez les enquêtés

Motivation de poursuite des études	Nb	%
Aimer l'étude	99	70.2 %
Choisir un métier	28	19.9 %
Pour la culture	6	4.3 %
Autre	8	5.7 %
Total	141	100.0 %

Tableau 8 : Motivation de poursuivre les études chez les enquêtés



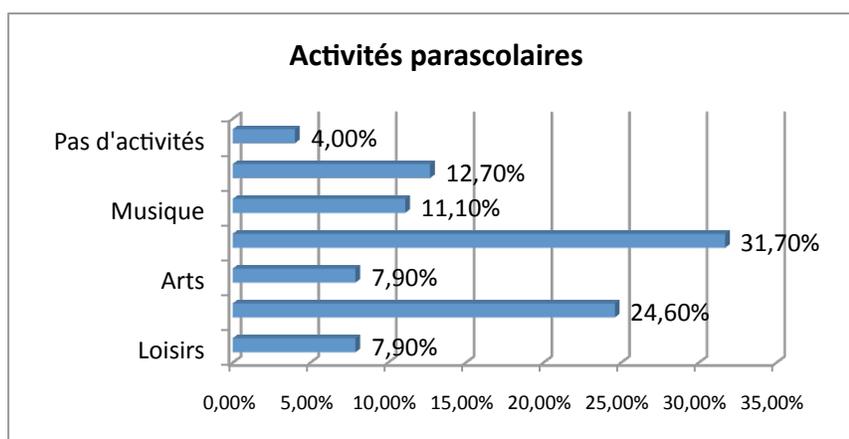
Graphique 8 : Motivation de poursuivre les études chez les enquêtés

En concordance avec les deux graphiques n° 7 et n°8, nous constatons que 94.4 % des élèves affirment qu'ils désirent poursuivre leurs études et « qu'ils aiment étudier » et veulent « avoir un métier » contre 5.6% qui ne veulent pas continuer. Nous signalons que malgré les événements particulièrement douloureux de la guerre de juillet 2006, la majorité des élèves réagissent positivement en exprimant leur désir de réaliser leur projet de vie, de construire une existence relativement satisfaisante et de donner un sens à leur vie. Le résultat de 5,6% suggère une corrélation entre l'état de santé, le sommeil, le jeu, la concentration en classe et leur situation durant la guerre (pertes humaines, résidences...).

5.1.2.3 Activités parascolaires d'après les enquêtés

Activités parascolaires	Nb	%
Loisirs	10	7.9 %
Dessin	31	24.6 %
Arts	10	7.9 %
Sport	40	31.7 %
Musique	14	11.1 %
Autre	16	12.7 %
Pas d'activités	5	4.0 %
Total	126	100.0 %

Tableau 9 : Activités parascolaires d'après les enquêtés



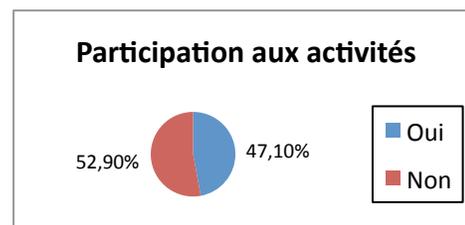
Graphique 9 : Activités parascolaires d'après les enquêtés

5.1.2.4 Participation des enquêtés aux activités

Participation aux activités	Nb	%
Oui	88	47.1 %
Non	99	52.9 %
Total	187	100.0 %

Tableau 10 : Participation des enquêtés aux activités

Graphique 10 : Participation des enquêtés aux activités

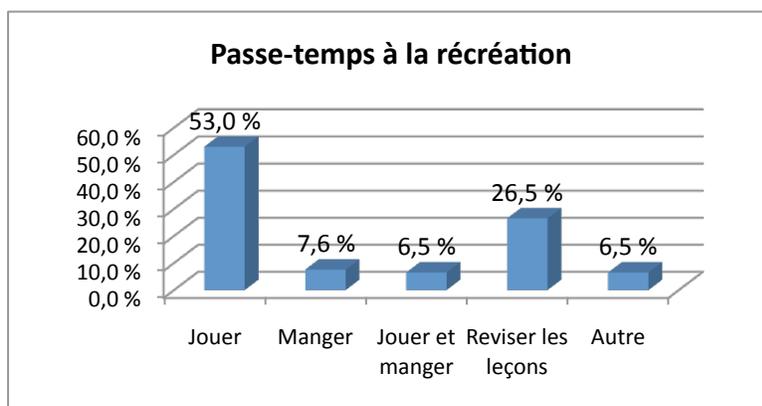


La lecture des tableaux ci-dessus nous montre que les activités parascolaires existent dans les écoles enquêtées et elles sont variées entre dessin, sport, musique et autres. 4,0% seulement des enfants enquêtés affirment que les activités parascolaires sont absentes. Bien que la majorité des enfants affirme l'existence des activités parascolaires, 52.9% des élèves n'y participent pas. Les activités, paraît-il, ne sont pas obligatoires, donc elles ne font pas parties du programme d'études. Nous déduisons que ces activités ne sont pas considérées, par les professionnels de l'éducation, comme étant des outils destinés à aider l'enfant à « pacifier » un vécu traumatique tant marqué par la violence et la destruction.

5.1.2.5 Passe-temps des enquêtés à la récréation

Passe-temps à la récréation	Nb	%
Jouer	98	53.0 %
Manger	14	7.6 %
Jouer et manger	12	6.5 %
Reviser les leçons	49	26.5 %
Autre	12	6.5 %
Total	185	100.0 %

Tableau 11 : Passe-temps des enquêtés à la récréation

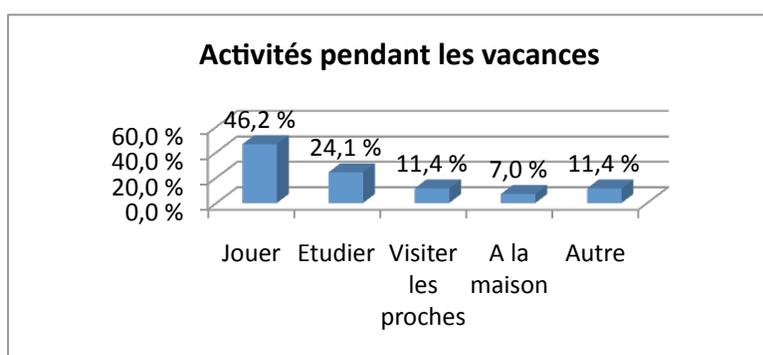


Graphique 11 : Passe-temps des enquêtés à la récréation

5.1.2.6. Activités des enquêtés pendant les vacances

Activités pendant les vacances	Nb	%
Jouer	73	46.2 %
Etudier	38	24.1 %
Visiter les proches	18	11.4 %
A la maison	11	7.0 %
Autre	18	11.4 %
Total	158	100.0 %

Tableau 12 : Activités des enquêtés pendant les vacances



Graphique 12 : Activités des enquêtés pendant les vacances

Les résultats des élèves enquêtés concernant leurs activités pendant les récréations à l'école, nous donnent l'impression que ce sont des enfants similaires à leurs pairs (Ils mangent, ils jouent, ils révisent leurs leçons).

De même, les réponses concernant les vacances nous paraissent homogènes avec nos habitudes libanaises. Aucun indice d'isolement n'est donc signalé.

Nous notons que les 7% des enfants qui restent à la maison pourrait marquer une corrélation avec le vécu de ces enfants pendant la guerre, leur état de santé, leur niveau socio-économique... Nous rappelons que le jeu et l'alimentation sont deux repères essentiels d'une bonne santé psychique et physique chez l'enfant.

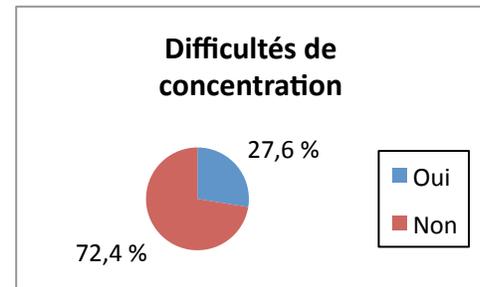
Quoi qu'il en soit personne n'a mentionné la présence de colonies de vacances ni celle de voyages ou de vacances organisées.

5.1.2.7. Difficultés de concentration en classe des enquêtés

Difficultés de concentration	Nb	%
Oui	54	27.6 %
Non	142	72.4 %
Total	196	100.0 %

Tableau 13 :
Difficultés de concentration chez les enfants enquêtés

Graphique 13 :
Difficultés de concentration
chez les enfants enquêtés



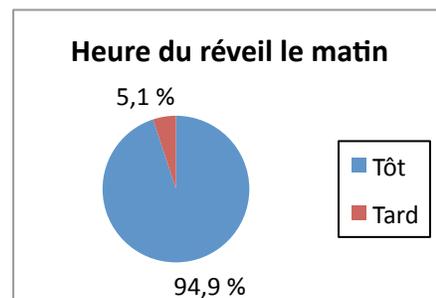
La proportion des enfants qui n'ont pas de difficultés de concentration en classe est de 72.4% contre 27.6% des élèves qui souffrent d'un manque de concentration et de vigilance en classe. Nous signalons que la concentration est essentielle dans le processus d'apprentissage et de la réussite scolaire. Le manque de concentration peut fragiliser l'enfant et l'exposer à l'échec et à d'autres facteurs de risques.

5.1.2.8. Le sommeil des enfants enquêtés

Heure du réveil le matin	Nb	%
Tôt	188	94.9 %
Tard	10	5.1 %
Total	198	100.0 %

Tableau 14 : Le sommeil des enfants enquêtés

Graphique 14 :
Le sommeil des enfants enquêtés

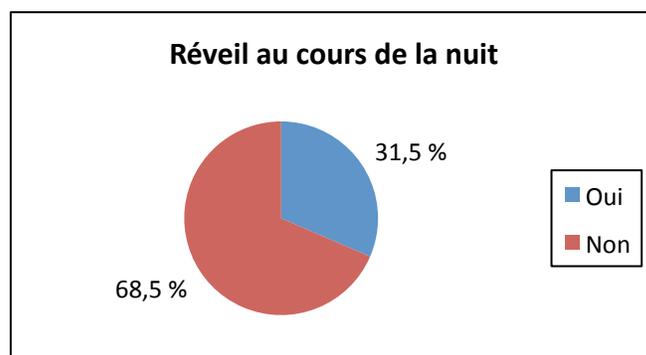


D'après ce graphe, à peu près 94.9% des individus sélectionnés dans l'échantillon estiment qu'ils se réveillent tôt pour se rendre à l'école. Une difficulté que doivent subir presque tous les élèves notamment ceux venant de loin et/ou utilisant un transport commun collectif ou privé. Seulement 5.1% estiment qu'ils se réveillent tard.

5.1.2.9. Le sommeil des enfants enquêtés

Réveil au cours de la nuit	Nb	%
Oui	62	31.5 %
Non	135	68.5 %
Total	197	100.0 %

Tableau 15 : Le sommeil des enfants enquêtés

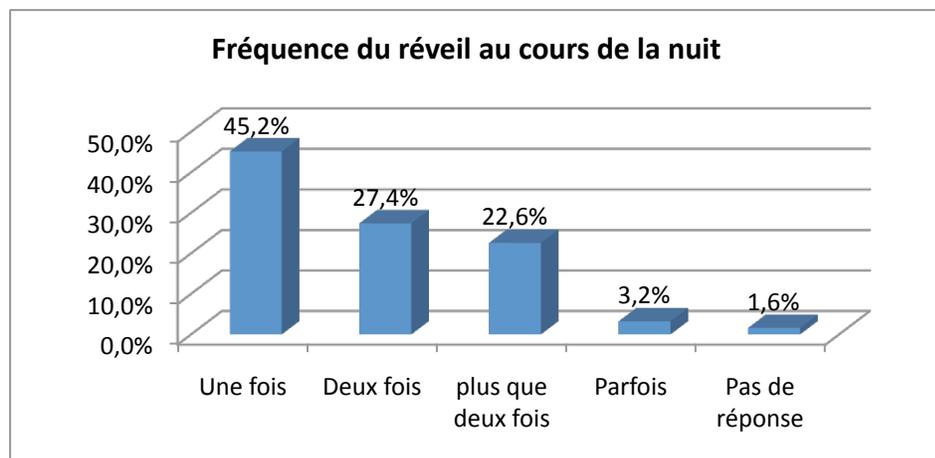


Graphique 15 : Le sommeil des enfants enquêtés

5.1.2.10 Fréquence du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés

Combien de fois les enfants se réveillent-ils au cours de la nuit ?	Nb	%
Une fois	28	45.2%
Deux fois	17	27.4%
plus que deux fois	14	22.6%
Parfois	2	3.2%
Pas de réponse	1	1.6%
Total	62	100.0%

Tableau 16 : Fréquence du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés



Graphique 16 : Fréquence du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés

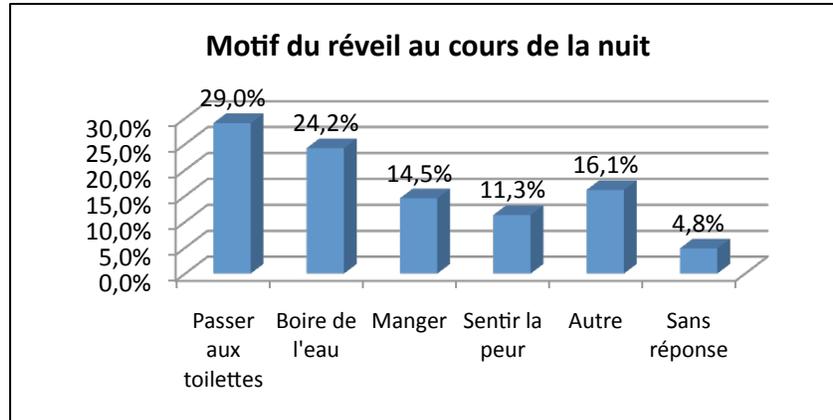
D'après le graphe n° 16, nous remarquons que 68.5% affirment qu'ils ne se réveillent pas la nuit contre 31.5% des élèves qui se réveillent au cours de la nuit avec 22.6% qui disent qu'ils se lèvent plus que deux fois la nuit.

Nous déduisons que nous avons au moins 23% des enfants enquêtés qui connaissent un sommeil perturbé. Cette situation pourrait être un des facteurs importants de non concentration chez l'enfant.

5.1.2.11. Motif du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés

Motif du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés	Nb	%
Passer aux toilettes	18	29.0%
Boire de l'eau	15	24.2%
Manger	9	14.5%
Sentir la peur	7	11.3%
Autre	10	16.1%
Sans réponse	3	4.8%
Total	62	100.0%

Tableau 17 : Motif du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés



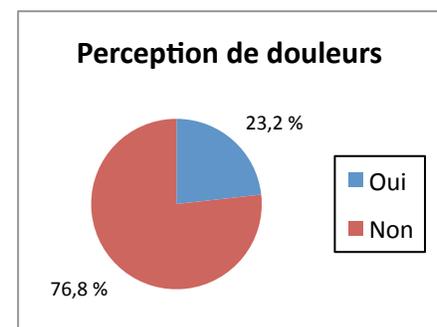
Graphique 17 : Motif du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés

D'après le tableau n°17, nous remarquons que 83.1% des élèves se lèvent la nuit soit pour manger (15.3%), soit pour boire (25.4 %) ou bien pour passer aux toilettes (30.5%). Cependant une proportion de 11.9% des élèves évoquent la notion de peur, un élément significatif chez l'enfant. D'où la nécessité de faire une corrélation entre d'autres variables en lien avec le vécu durant la guerre de juillet 2006.

5.1.2.12. Perception de douleurs des enfants enquêtés

Perception de douleurs	Nb	%
Oui	46	23.2 %
Non	152	76.8 %
Total	198	100.0 %

Tableau 18 : Perception de douleurs des enfants enquêtés

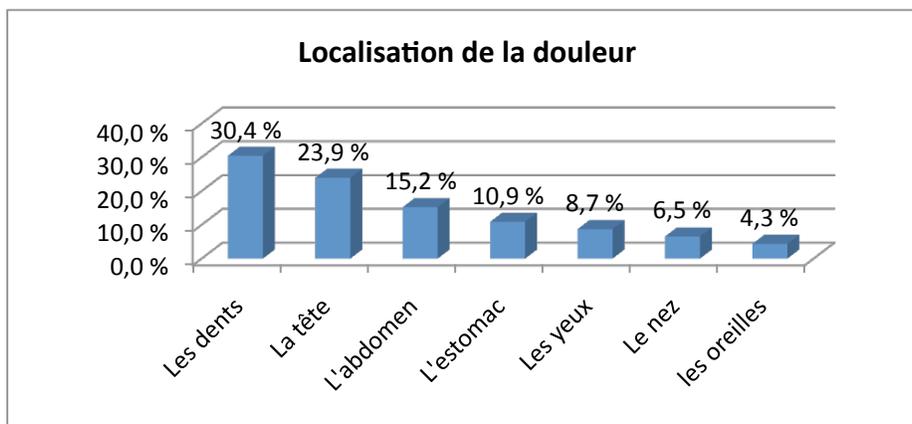


Graphique 18 : Perception de douleurs des enfants enquêtés

5.1.2. 13. Localisation des douleurs des enfants enquêtés

Localisation de la douleur	Nb	%
Les dents	14	30.4 %
La tête	11	23.9 %
L'abdomen	7	15.2 %
L'estomac	5	10.9 %
Les yeux	4	8.7 %
Le nez	3	6.5 %
les oreilles	2	4.3 %
Total	46	100.0 %

Tableau 19 : Localisation des douleurs des enfants enquêtés



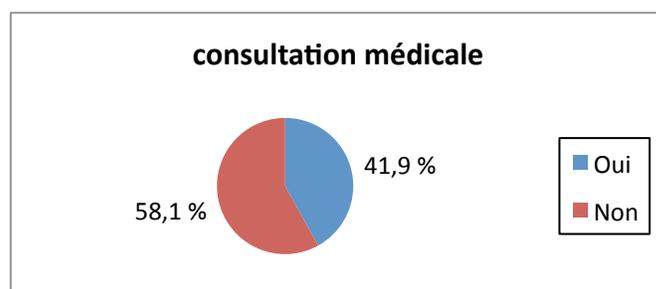
Graphique 19 : Localisation des douleurs des enfants enquêtés

A l'évaluation de l'existence de douleurs, les graphes n° 18-19 montrent que 76.8% des enfants affirment qu'ils ne prouvent pas de douleurs contre 23.2% qui ont des douleurs dans différents endroits de leurs corps.

5.1.2. 14. Consultation médicale des enfants enquêtés

Consultation médicale	Nb	%
Oui	83	41.9 %
Non	115	58.1 %
Total	198	100.0 %

Tableau 20 : Consultation médicale des enfants enquêtés

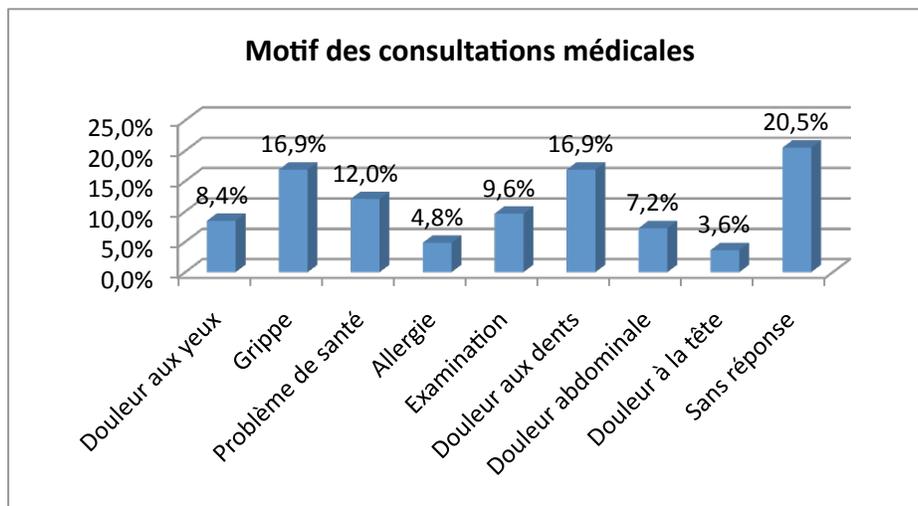


Graphique 20 : Consultation médicale des enfants enquêtés

5.1.2. 15. Motif des consultations médicales des enfants enquêtés

Motif des consultations médicales	Nb	%
Douleur aux yeux	7	8.4%
Grippe	14	16.9%
Problème de santé	10	12.0%
Allergie	4	4.8%
Examination	8	9.6%
Douleur aux dents	14	16.9%
Douleur abdominale	6	7.2%
Douleur à la tête	3	3.6%
Sans réponse	17	20.5%
Total	83	100.0 %

Tableau 21: Motif des consultations médicales des enfants enquêtés

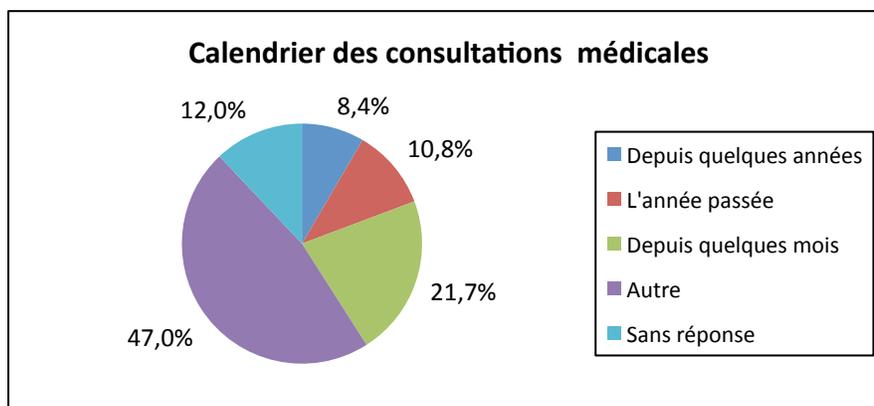


Graphique 21 : Motif des consultations médicales des enfants enquêtés.

5.1.2. 16. Calendrier des consultations médicales des enfants enquêtés

Calendrier des consultations médicales	Nb	%
Depuis quelques années	7	8.4%
L'année passée	9	10.8%
Depuis quelques mois	18	21.7%
Autre	39	47.0%
Sans réponse	10	12.0%
Total	83	100.0%

Tableau 22 : Calendrier des consultations médicales des enfants enquêtés



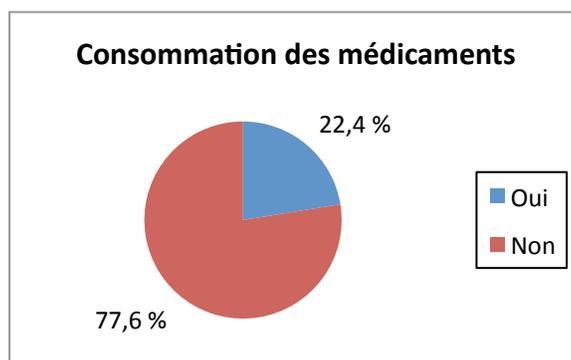
Graphique 22 : Calendrier des consultations médicales des enfants enquêtés

Concernant les consultations médicales, 41.9% des enfants affirment que leur état a exigé une consultation médicale. Mais selon le graphe n°21 les consultations médicales ne sont pas liées à un état de santé critique. Nous constatons que 9.6% des enfants présentent des douleurs chroniques et sont suivis médicalement depuis quelques années contre 37.0 % dont les douleurs ne datent que depuis quelques mois voire une année.

5.1.2. 17. Consommation des médicaments par les enfants enquêtés

Consommation des médicaments	Nb	%
Oui	44	22.4 %
Non	152	77.6 %
Total	196	100.0 %

Tableau 23 : Consommation des médicaments par les enquêtés

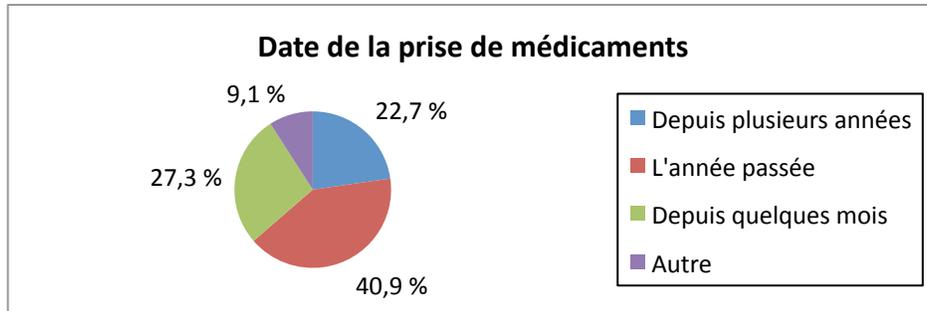


Graphique 23 : Consommation des médicaments par les enquêtés

5.1.2. 18. Date de la consommation des médicaments par les enfants enquêtés

Date de la consommation des médicaments	Nb	%
Depuis plusieurs années	10	22.7 %
L'année passée	18	40.9 %
Depuis quelques mois	12	27.3 %
Autre	4	9.1 %
Total	44	100.0 %

Tableau 24 : Date de la consommation des médicaments par les enfants enquêtés



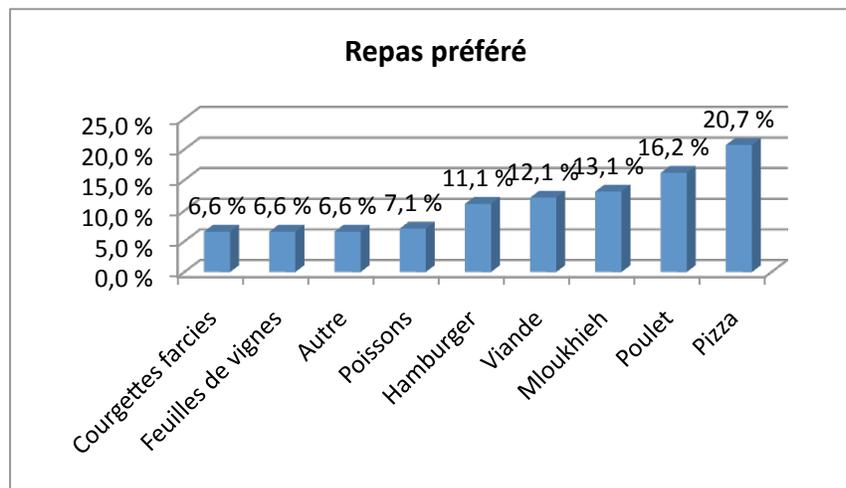
Graphique 24 : Date de la consommation des médicaments par les enfants enquêtés

D'après les deux graphiques ci-dessus, nous remarquons que 22.4% prennent des médicaments. Nous constatons aussi que 22.7% sont sous traitement médical depuis des années contre 68.2% dont la prise des médicaments revient à quelques mois voire une année. Nous déduisons que la proportion des enfants qui ont des maladies chroniques et sont sous traitement depuis des années est significative. Ceci suggère une corrélation entre l'état de santé, le contexte socio-familial de l'enfant et son vécu durant la guerre de juillet 2006. Ce qui est évident d'après les réponses des enfants enquêtés que le concept de douleur physique ne paraît pas très loin de leur vécu quotidien ; cependant ces douleurs considérées ainsi, peuvent être dues à des maladies fréquentes chez tous les enfants de leur âge (caries dentaires, gripes, otites, vomissements...) ou ces douleurs sont beaucoup plus sérieuses et cachent des maladies chroniques ou des troubles psychosomatiques. Organiques ou d'ordre psychologique, ces douleurs font souffrir. Il est très important de les soulager le plus tôt possible.

5.1.2. 19. Repas préférés des enfants enquêtés

Repas préféré	Nb	%
Courgettes farcies	13	6.6 %
Feuilles de vigne	13	6.6 %
Autre	13	6.6 %
Poissons	14	7.1 %
Hamburger	22	11.1 %
Viande	24	12.1 %
Mloukhieh	26	13.1 %
Poulet	32	16.2 %
Pizza	41	20.7 %
Total	198	100.0 %

Tableau 25 : Repas préférés des enfants enquêtés

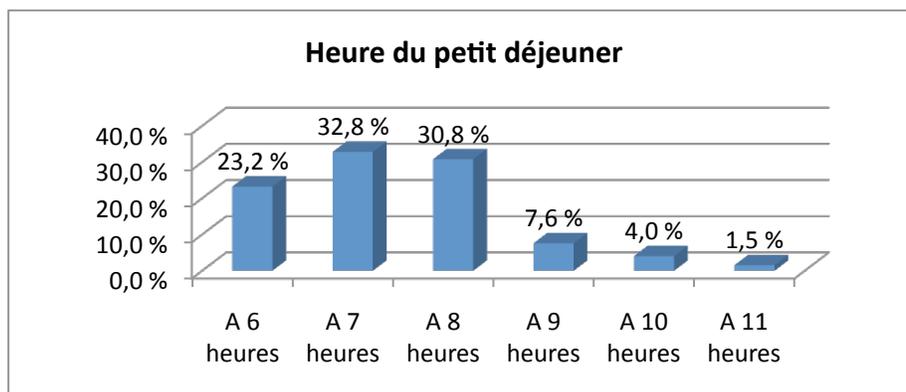


Graphique 25 : Repas préférés des enfants enquêtés

5.1.2. 20. *Heure du petit déjeuner des enfants enquêtés*

Heure du petit déjeuner	Nb	%
A 6 heures	46	23.2 %
A 7 heures	65	32.8 %
A 8 heures	61	30.8 %
A 9 heures	15	7.6 %
A 10 heures	8	4.0 %
A 11 heures	3	1.5 %
Total	198	100.0 %

Tableau 26 : Heure du petit déjeuner des enfants enquêtés

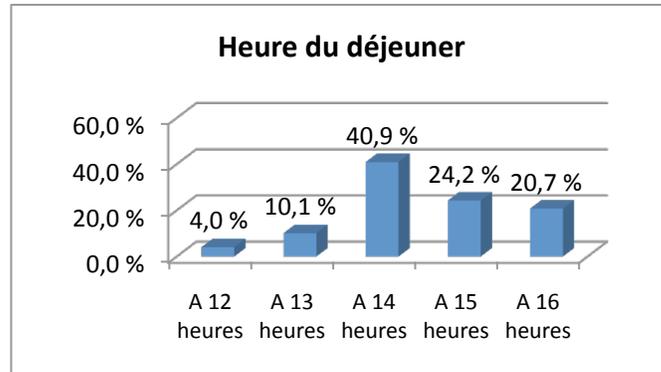


Graphique 26 : Heure du petit déjeuner des enfants enquêtés

5.1.2.21. *Heure du déjeuner des enfants enquêtés*

Heure du déjeuner	Nb	%
A 12 heures	8	4.0 %
A 13 heures	20	10.1 %
A 14 heures	81	40.9 %
A 15 heures	48	24.2 %
A 16 heures	41	20.7 %
Total	198	100.0 %

Tableau 27 : Heure du déjeuner des enfants enquêtés

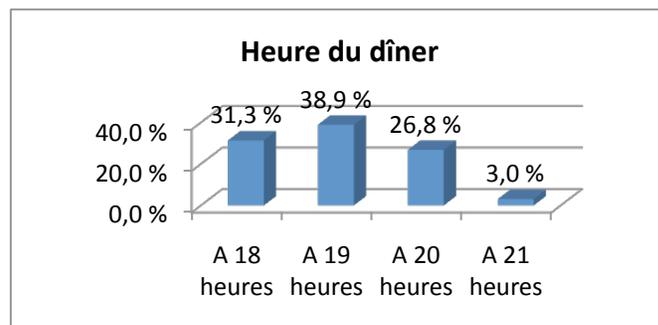


Graphique 27 : Heure du déjeuner des enfants enquêtés

5.1.2. 22. Heure du dîner des enfants enquêtés

Heure du dîner	Nb	%
A 18 heures	62	31.3 %
A 19 heures	77	38.9 %
A 20 heures	53	26.8 %
A 21 heures	6	3.0 %
Total	198	100.0 %

Tableau 28 : Heure du dîner des enfants enquêtés

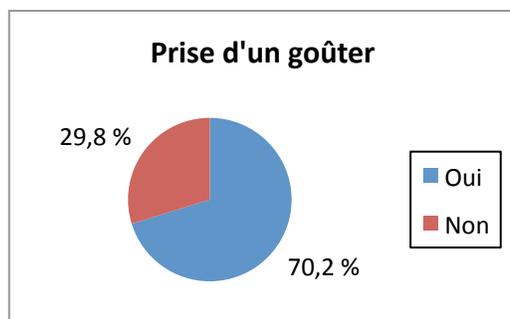


Graphique 28 : Heure du dîner des enfants enquêtés

5.1.2. 23. Prise d'un goûter par les enfants enquêtés

Prise d'un goûter	Nb	%
Oui	139	70.2 %
Non	59	29.8 %
Total	198	100.0 %

Tableau 29 : Prise du goûter par les enfants enquêtés

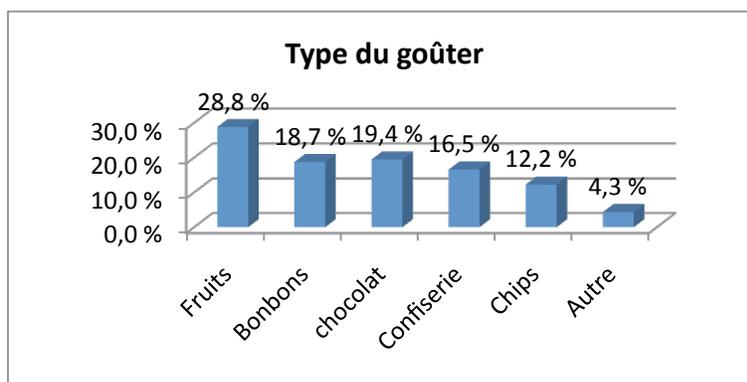


Graphique 29 : Prise du goûter par les enfants enquêtés

5.1.2. 24. Type du goûter pris par les enfants enquêtés

Type du goûter	Nb	%
Fruits	40	28.8 %
Bonbons	26	18.7 %
chocolat	27	19.4 %
Confiserie	23	16.5 %
Chips	17	12.2 %
Autre	6	4.3 %
Total	139	100.0 %

Tableau 30 : Type du goûter pris par les enfants enquêtés

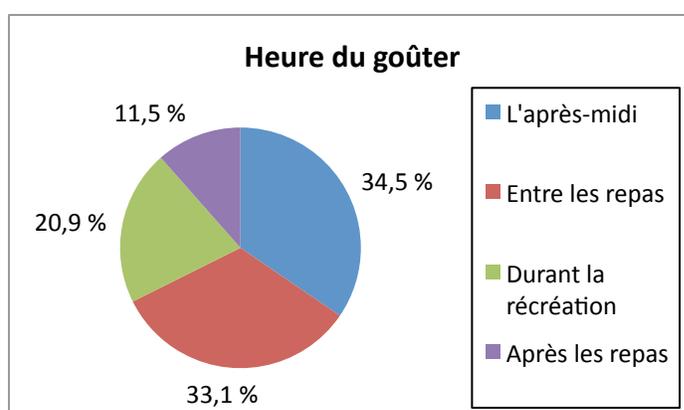


Graphique 30: Type du goûter pris par les enfants enquêtés

5.1.2. 25. Heure du goûter pris par les enquêtés

Heure du goûter	Nb	%
L'après-midi	48	34.5 %
Entre les repas	46	33.1 %
Durant la récréation	29	20.9 %
Après les repas	16	11.5 %
Total	139	100.0 %

Tableau 31 : Heure du goûter pris par les enfants enquêtés



Graphique 31 : Heure du goûter pris par les enfants enquêtés

Concernant l'alimentation, les graphiques ci-dessus montrent que 21.8 % de nos enquêtés préfèrent le « Fast Food » mais aussi les spécialités libanaises.

Presque tous les élèves enquêtés suivent un rythme considéré normal pour tous les élèves au Liban ; ils prennent leur petit déjeuner avant d'aller à l'école entre 6H-8H. Le déjeuner est pris à leur retour à la maison entre 14H-16H, et l'heure du diner varie entre 18H-20H.

Nous remarquons que 70.2% des enfants prennent une collation entre les repas ce qui est accepté à cet âge surtout si c'est à base de fruits. Nous n'avons pas repérer des signes de perturbation psychosomatique relié à l'alimentation (signe d'anorexie mentale, de boulimie ou de malnutrition).

5.1.3. Vécu des enfants durant la guerre de juillet 2006

5.1.3.1. Souvenirs de la guerre de juillet 2006 par les enquêtés

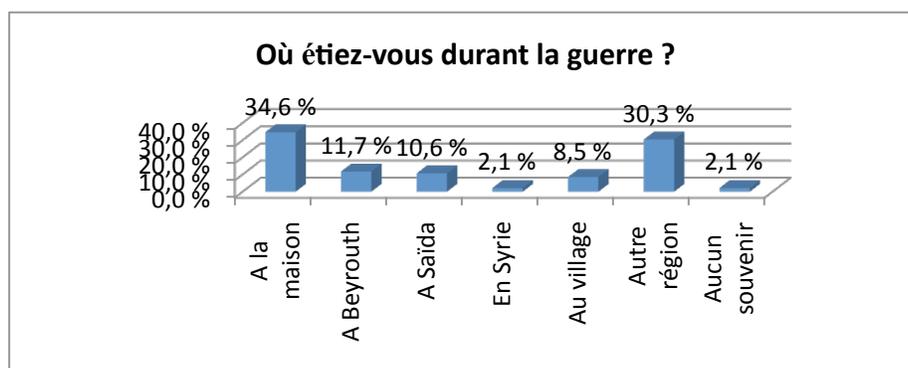
Souvenirs de la guerre de juillet 2006	Nb	%
Aucun souvenir	37	26.6
La migration	10	7.2
La peur et l'anxiété, l'avion qui jette des papiers, le ravage, les martyrs et les morts	26	18.7
Les missiles et les bombes	28	20.1
Les missiles et les meurtres	20	14.4
La peur et la tristesse	18	12.9
Total	139	100.0%

Tableau 32 : Souvenirs de la guerre par les enquêtés

5.1.3.2. Résidence des enquêtés durant la guerre de juillet 2006

Présence durant la guerre	Nb	%
A la maison	65	34.6 %
A Beyrouth	22	11.7 %
A Saïda	20	10.6 %
En Syrie	4	2.1 %
Au village	16	8.5 %
Autre région	57	30.3 %
Aucun souvenir	4	2.1 %
Total	188	100.0 %

Tableau 33: Résidence des enquêtés durant la guerre de juillet 2006

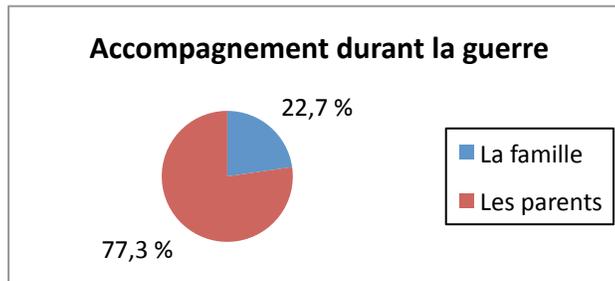


Graphique 33: Résidence des enquêtés durant la guerre de juillet 2006

5.1.3.3. Accompagnement des enquêtés durant la guerre de juillet 2006

Accompagnement durant la guerre	Nb	%
La famille	45	22.7 %
Les parents	153	77.3 %
Total	198	100.0 %

Tableau 34: Accompagnement des enquêtés durant la guerre de juillet 2006



Graphique 34: Accompagnement des enquêtés durant la guerre de juillet 2006

D'après les graphiques ci-dessus, nous remarquons que 7.2% évoquent la notion de migration qui selon les études peut garder chez les enfants évacués sous le stress, la peur ou d'anxiété des parents, des séquelles psychologiques plus évidentes que chez ceux qui sont restés sous les bombes. Nous constatons de même, que 26.6% des enfants ne gardent aucun souvenir de cette période ; soit qu'ils étaient en dehors de la région, ou qu'ils étaient trop petits (il y a quatre ans de la guerre de juillet 2006), soit qu'il s'agit d'un oubli à caractère psychologique.

Une proportion de 66.1% se souvient toujours de tous les moments de peur, d'anxiété, de blessés, de morts, de destruction... De ces élèves, 43.1% affirment qu'ils étaient dans leur village c'est-à-dire sous les bombes, en plein champ de bataille contre 52.6% qui se trouvaient dans d'autres régions (Saida, Beyrouth...) dans des endroits moins dangereux mais non totalement épargnés des raids et des interventions militaires.

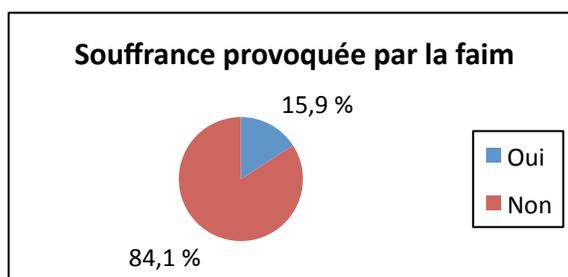
Nous déduisons qu'une grande proportion des enfants enquêtés ont témoigné de beaucoup de drames de cette guerre et ont été la cible de traumatismes assez violents.

Il reste un élément assez sécurisant : 100 % de ces enfants disent qu'ils étaient avec leurs parents ou en famille. Cette présence familiale et parentale au moment des grands traumatismes reste un des principaux facteurs protecteurs pour l'enfant.

5.1.3. 4. Souffrance des enquêtés durant la guerre provoquée par la faim

Souffrance provoquée par la faim	Nb	%
Oui	31	15.9 %
Non	164	84.1 %
Total	195	100.0 %

Tableau 35: Souffrance des enquêtés durant la guerre provoquée par la faim

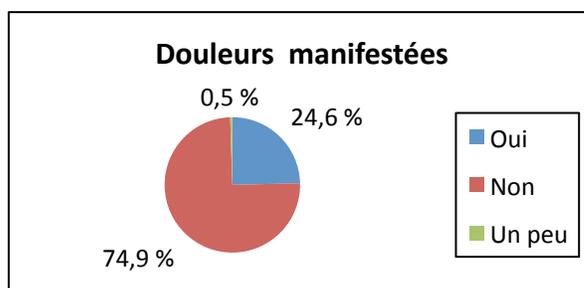


Graphique 35: Souffrance des enquêtés durant la guerre provoquée par la faim

5.1.3.5. Douleurs manifestées par les enquêtés durant la guerre

Douleurs manifestées	Nb	%
Oui	48	24.6 %
Non	146	74.9 %
Un peu	1	0.5 %
Total	195	100.0 %

Tableau 36: Douleurs manifestées par les enfants enquêtés durant la guerre de juillet 2006.

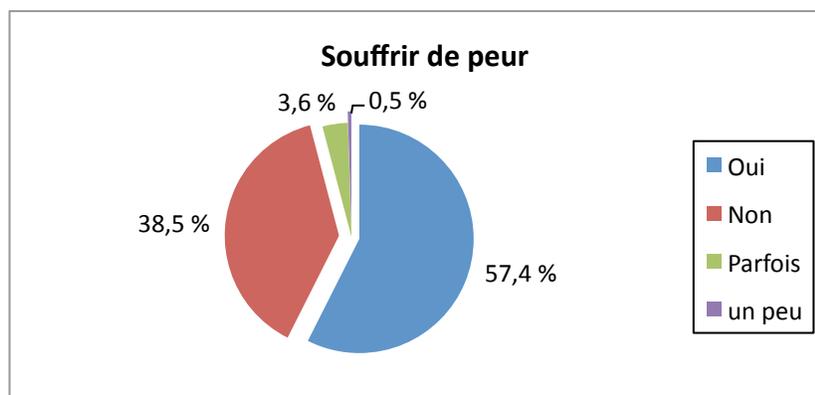


Graphique 36: Douleurs manifestées par les enfants enquêtés durant la guerre de juillet 2006.

5.1.3. 6. *Peur exprimée par les enquêtés durant la guerre de juillet 2006*

Souffrir de peur	Nb	%
Oui	112	57.4 %
Non	75	38.5 %
Parfois	7	3.6 %
un peu	1	0.5 %
Total	195	100.0 %

Tableau 37: Peur exprimée par les enfants enquêtés durant la guerre de juillet 2006.



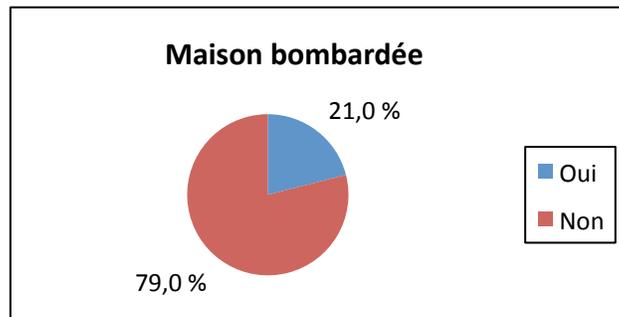
Graphique 37: Peur exprimée par les enfants enquêtés durant la guerre de juillet 2006.

D'après les graphiques ci-dessus, nous notons que les types de souffrances signalées par les enfants durant la période de la guerre ; 15.4% ils manquaient de nourriture (routes coupées, ponts détruits, bombardement en permanence...), 24.6% ont manifesté une douleur qui pourrait être soit organique accentué par plusieurs facteurs tels : le manque d'hygiène, la résidence dans les abris, la pollution de l'eau, le manque d'électricité pour conserver la nourriture... ou bien c'est une douleur d'origine psychologique reliée à l'angoisse, à la peur, à cette vie précaire. D'autre part, nous remarquons que 61.0% des enfants affirment qu'ils ont eu une peur intense, un élément clé de tout traumatisme. Les autres qui disent n'ont pas eu de peur probablement sont ceux qui résidaient ailleurs ou bien avait un âge très bas.

5.1.3. 7. *Bombardement des maisons des enfants durant la guerre de juillet 2006*

Maison bombardée	Nb	%
Oui	41	21.0 %
Non	154	79.0 %
Total	195	100.0 %

Tableau 38: Bombardement des maisons des enfants enquêtés durant la guerre de juillet 2006

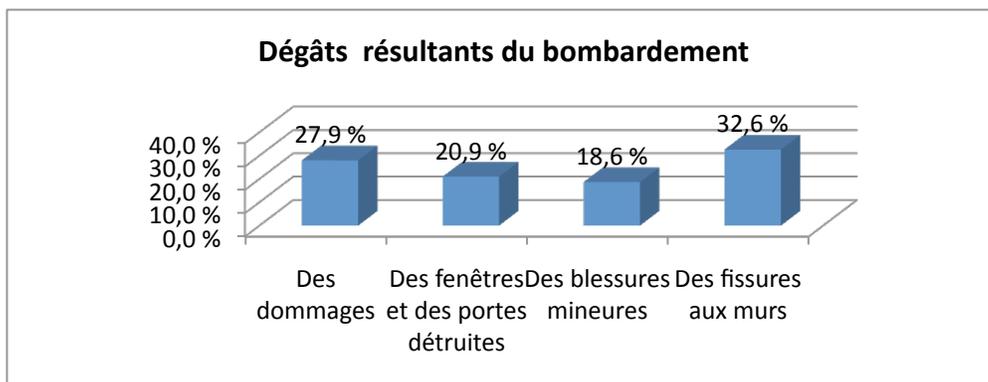


Graphique 38: Bombardement des maisons des enfants enquêtés durant la guerre de juillet 2006

5.1.3. 8. *Dégâts résultants du bombardement des maisons des enquêtés*

Dégâts résultants du bombardement	Nb	%
Des dommages	12	27.9 %
Des fenêtres et des portes détruites	9	20.9 %
Des blessures mineures	8	18.6 %
Des fissures aux murs	14	32.6 %
Total	43	100.0 %

Tableau 39: Dégâts résultants du bombardement des maisons des enquêtés.

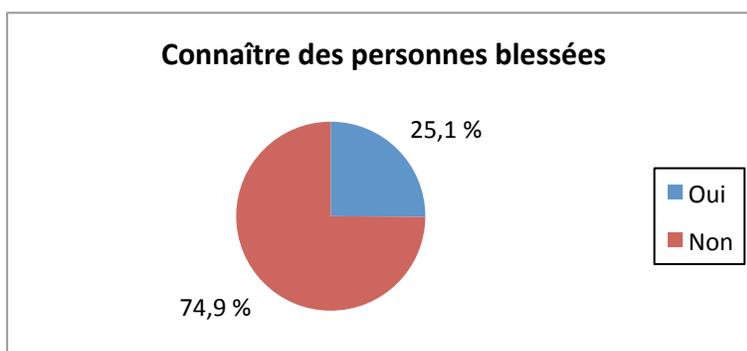


Graphique 39: Dégâts résultants du bombardement des maisons des enquêtés.

5.1.3. 9. *Connaissance des personnes blessées par les enquêtés*

Connaître des personnes blessées	Nb	%
Oui	49	25.1 %
Non	146	74.9 %
Total	195	100.0 %

Tableau 40: Connaissance des blessées par les enquêtés.

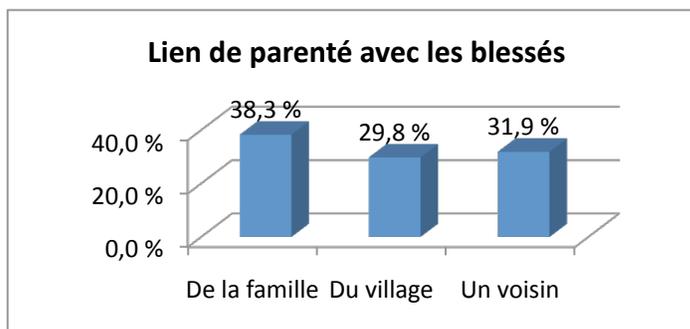


Graphique 40: Connaissance des blessées par les enquêtés

5.1.3. 10. *Lien de parenté des blessées avec les enquêtés*

Lien de parenté avec les blessés	Nb	%
De la famille	18	38.3 %
Du village	14	29.8 %
Un voisin	15	31.9 %
Total	47	100.0 %

Tableau 41: Lien de parenté des blessées avec les enfants enquêtés.



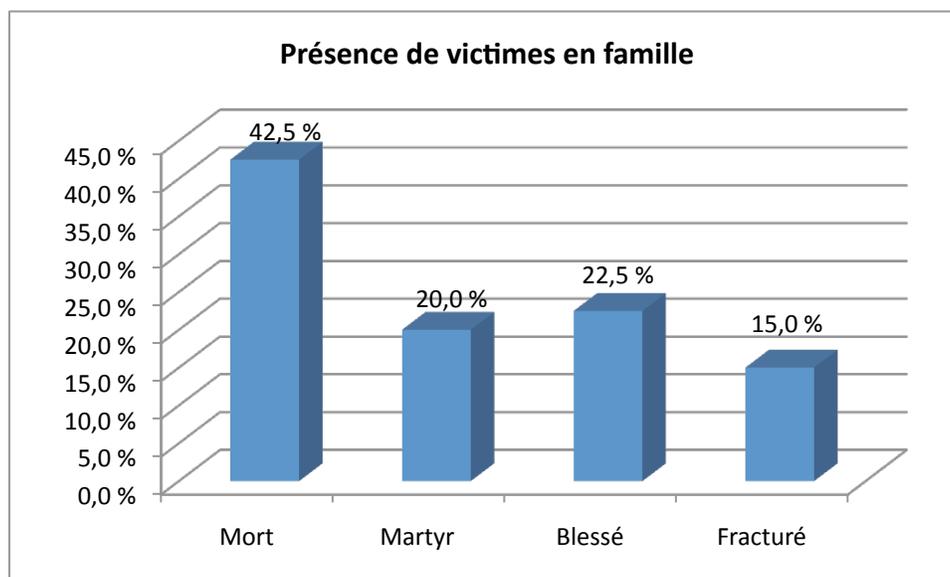
Graphique 41: Lien de parenté des blessées avec les enfants enquêtés.

D'après ces graphiques, nous constatons que 21,0 % des enfants disent que leurs maisons ont été ciblées par les obus. De même nous constatons que pour 81.4%, il s'agit des dégâts matériels. Pour 25.1%, ils évoquent une atteinte humaine (blessures...) dont 38.3% sont de la famille même et 50.7% sont des voisins ou du village. Cela peut s'expliquer par le fait que les gens habitaient les maisons ciblées.

5.1.3. 11. Présence de victimes dans la famille des enfants enquêtés

Existence des victimes en famille	Nb	%
Mort	17	42.5 %
Martyr	8	20.0 %
Blessé	9	22.5 %
Fracturé	6	15.0 %
Total	40	100.0 %

Tableau 42: Présence de victimes dans la famille des enfants enquêtés.



Graphique 42: Présence de victimes dans la famille des enfants enquêtés.

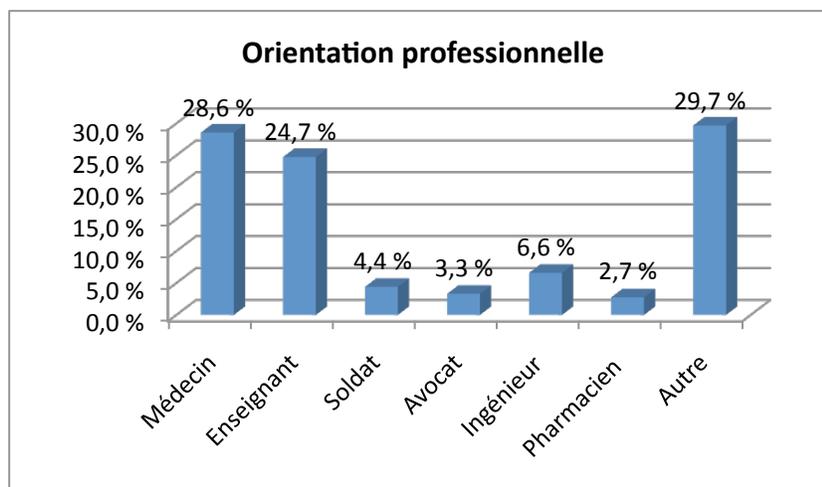
Le graphe n°42 montre que 62.5% des enfants enquêtés disent avoir eu des morts ou des martyrs²²⁵ et que 37.5% affirment qu'ils ont eu dans la famille ou dans l'entourage des blessés ou des fracturés et 9.1% parlent de fragments humains collectés. Nous déduisons que ces enfants, après presque 4 ans de la fin de la guerre, s'en souviennent toujours de ses conséquences et la décrivent comme étant une réalité non encore dissipée de leur mémoire.

5.1.4. Perspectives d'avenir et suggestions des enfants enquêtés.

5.1.4. 1. Orientation professionnelle des enfants enquêtés

Orientation professionnelle	Nb	%
Médecin	52	28.6 %
Enseignant	45	24.7 %
Soldat	8	4.4 %
Avocat	6	3.3 %
Ingénieur	12	6.6 %
Pharmacien	5	2.7 %
Autre	54	29.7 %
Total	182	100.0 %

Tableau 43: Orientation professionnelle des enfants enquêtés.



Graphique 43: Orientation professionnelle des enfants enquêtés.

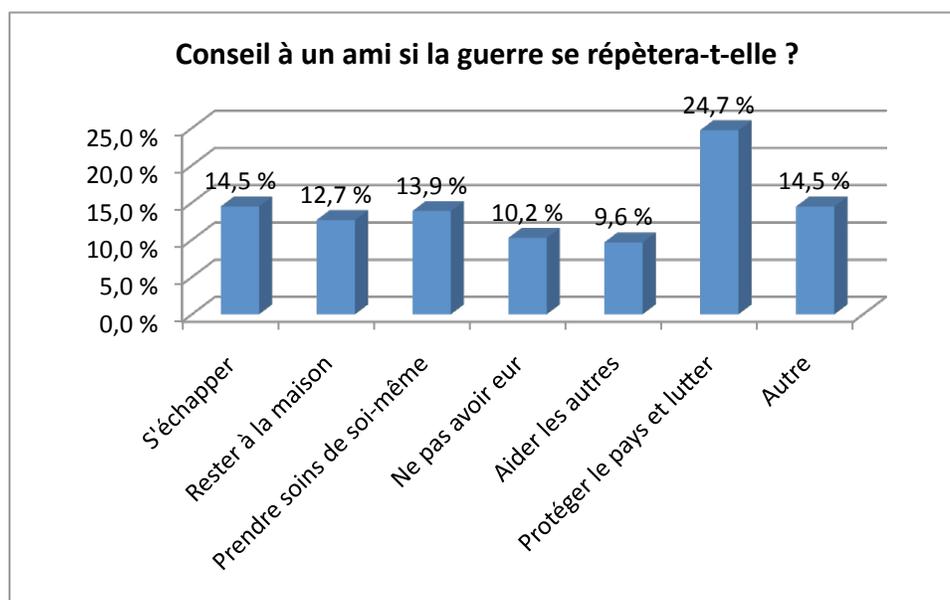
²²⁵ Notes : Le culte du martyr

En ce qui concerne l'orientation professionnelle des enfants et leurs projets d'avenir, nous remarquons que 31.35% disent qu'ils s'orientent dans le domaine médical pour secourir les gens. Et 13.5 % veulent devenir des éducateurs ou des avocats dans le but de faire du bien à l'autre et à la société. Seulement 4,4% ont choisi de devenir des soldats spécialement pour défendre le pays.

5.1.4.2. Conseils offerts aux amis par les enfants enquêtés

Conseil offert à un ami si la guerre se répètera-t-elle ?	Nb	%
S'échapper	24	14.5 %
Rester à la maison	21	12.7 %
Prendre soins de soi-même	23	13.9 %
Ne pas avoir peur	17	10.2 %
Aider les autres	16	9.6 %
Protéger le pays et lutter	41	24.7 %
Autre	24	14.5 %
Total	166	100.0 %

Tableau 44 : Conseil offert à un ami par les enfants enquêtés.



Graphique 44 : Conseil offert à un ami par les enfants enquêtés.

A cette question, nous constatons que les réponses se sont regroupées autour de trois axes principaux :

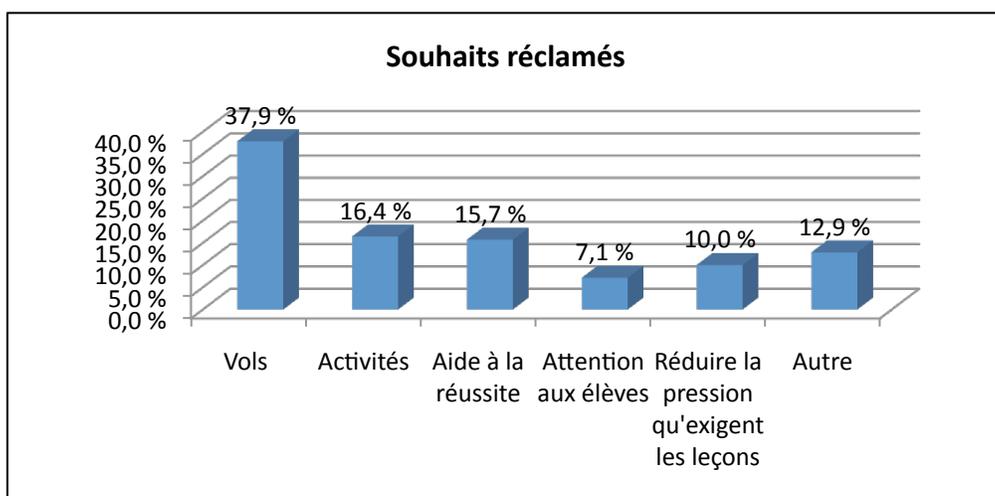
- 41,1 % préfèrent que leur ami s'éloigne de tout danger, et qu'il se protège ;
- 34.9 % encouragent leur copain pour faire face à l'ennemi afin de protéger le pays ;
- 9.6% sollicitent leur collègue de secourir les autres et de les aider.

D'après les graphes ci-dessus, nous retenons que ces trois catégories de mission seront la carte de la route pour la nouvelle génération du Liban-Sud. Ne pas offenser les autres, savoir se défendre, et venir au secours des autres.

5.1.4.3. Souhaits réclamés par les enfants enquêtés

Souhaits réclamés	Nb	%
Sport	53	37.9 %
Activités	23	16.4 %
Aide à la réussite	22	15.7 %
Attention aux élèves	10	7.1 %
Réduire la pression qu'exigent les leçons	14	10.0 %
Autre	18	12.9 %
Total	140	100.0 %

Tableau 45 : Souhaits réclamés par les enfants enquêtés.



Graphique 45 : Souhaits réclamés par les enfants enquêtés.

Concernant les attentes des enfants envers la direction de l'école, le graphe n°45 nous montre que 54 % des élèves exigent qu'il y ait du sport et des activités et de réduire la tension induite par un programme d'études trop chargé. 22.8 % disent qu'ils ont des difficultés quant aux études et demandent à l'école de les aider et de leur donner beaucoup plus d'attention à ce niveau.

Il serait intéressant de noter que les enfants essaient de dresser les grandes lignes d'un projet éducatif et appellent les écoles à le prendre en considération dans une région instable, toujours menacée par la guerre et la violence militaire.

5. 1.4.4. Suggestions des enfants enquêtés

Suggestions	Nb	%
Que Dieu protège la famille et tout le peuple	8	25.5
Que l'éducation soit gratuite à tous les élèves	9	28.1
Que la guerre ne revienne plus et qu'on vive en sécurité	15	46.9
Total	32	100.0

Tableau 46 : Suggestions des enfants enquêtés

Au sein d'une région où les facteurs de risques externes restent incontrôlables, les souhaits d'une paix durable et d'une éducation pour tous sont fortement exprimés par les enfants du Liban-Sud ; 46.9% des enfants ayant répondu à cette question désirent que la guerre ne se renouvelle plus. Ils chantent la paix, la sécurité. 28.1% Demandent qu'on prenne soins de leur niveau économique qui va leur permettre de se réaliser à travers un enseignement gratuit à la portée de tous. 25.0% qui, malgré la diversité de leur appartenance religieuse, ce sont des enfants animés par la foi qui est pour eux une source d'énergie et de résilience.

A la fin de cette partie, nous estimons que certains résultats sélectionnés importants, feront l'objet de corrélations entre la variable dépendante « Désir de poursuivre les études » et d'autres variables reflétant le contexte familial des enfants, leur état de santé, leur concentration en classe et leur vécu durant la guerre de juillet 2006. Ces corrélations figurent à la fin de ce chapitre, après avoir exposé certains résultats des enquêtes faites auprès des enseignants et des directeurs des écoles

enquêtées. Pour la quasi-totalité des variables figurant dans les questionnaires des enquêtes II et III adressés aux enseignants et aux directeurs des écoles, nous avons réalisé des séries groupées à un seul caractère avec leurs graphiques associés. De plus, pour faciliter les interprétations, nous avons construit pour toutes les combinaisons, des tableaux de contingence à deux caractères ainsi que leurs graphiques associés. Ceci nous permettra de relier les variables explicatives (indépendantes) aux variables expliquées (dépendantes). Cette façon de faire a engendré un nombre considérable de tableaux (≈ 170) avec bien entendu un nombre comparable de graphiques. Ce qui nous a poussés à n'inclure dans ce chapitre que les graphiques les plus significatifs quant aux objectifs de notre enquête. L'interprétation succincte qui accompagne ces graphiques se base certainement sur l'évidence statistique suggérée par les données agrégées et présentées. Cependant, il faut garder à l'esprit que cette interprétation se base également sur l'expérience personnelle de l'auteur et sur une connaissance acquise au fil des années des besoins réels des enfants ayant vécu en phase de la guerre.

Une présentation exhaustive de tous les tableaux et graphiques est incluse dans l'annexe 1.

5.2 Résultat et Analyse de l'Enquête II auprès des Enseignants

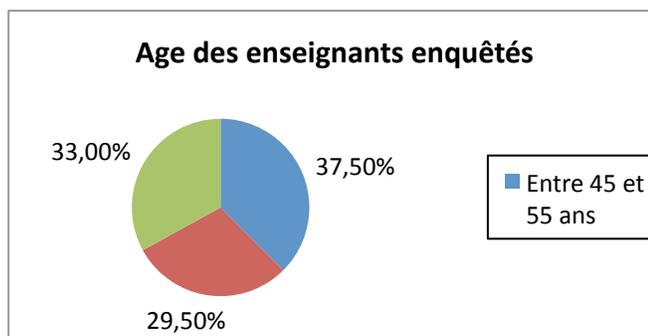
5.2.1 Profil des enseignants et des écoles enquêtées

5.2.1.1 Age des enseignants enquêtés

Age	Nb	%
Entre 45 et 55 ans	23	37.50%
Entre 56 et 60 ans	18	29.50%
Plus que 60 ans	20	33.00%
Total	61	100.0%

Tableau 47 : Age des enseignants enquêtés

Graphique 47:
Age des enseignants enquêtés

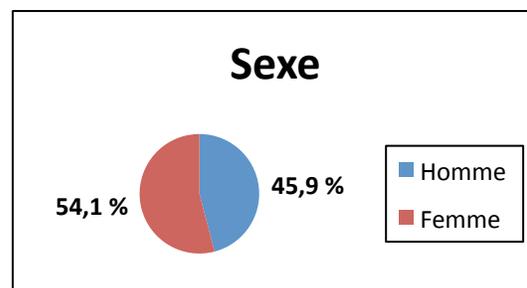


5.2.1.2 Sexe des enseignants enquêtés

Sexe	Nb	%
Homme	28	45.9 %
Femme	33	54.1 %
Total	61	100.0 %

Tableau 48: Sexe des enseignants enquêtés

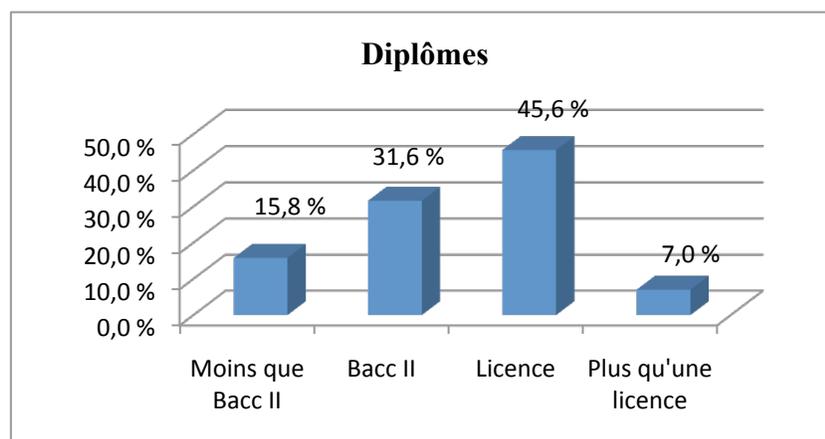
Graphique 48: Sexe des
enseignants enquêtés



5.2.1.3 Diplômes des enseignants enquêtés

Diplômes	Nb	%
Moins que Bac II	9	15.8 %
Bac II	18	31.6 %
Licence	26	45.6 %
Plus qu'une licence	4	7.0 %
Total	57	100.0%

Tableau 49: Diplômes des enseignants enquêtés

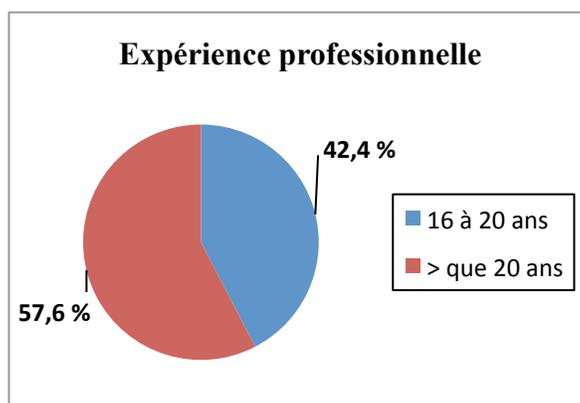


Graphique 49: Diplômes des enseignants enquêtés

5.2.1.4 Expérience professionnelle des enseignants enquêtés

Expérience professionnelle	Nb	%
16 à 20 ans	25	42.4%
> que 20 ans	34	57.6%
Total	59	100.0 %

Tableau 50: Expériences professionnelles des enquêtés



Graphique 50: Expériences professionnelles des enquêtés

Les tableaux ci-dessus montrent que la moyenne d'âge des enseignants dans les classes primaires varie entre 44 et plus que 60 ans ; 37.7% des enquêtés ont un âge qui est compris entre 45-55 ans, 29.5% se situent entre 51-60 ans et 67.2% ont déjà dépassé les 60 ans.

Concernant le genre des enquêtés, pas de différence significative entre les individus des deux sexes, une légère réduction de la proportion du genre masculin.

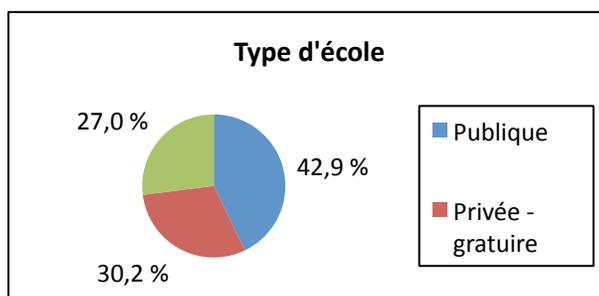
Il ressort des données collectées que la majorité des enseignants réside au Liban-Sud près de leurs écoles ou dans les villages à proximité. Leur niveau d'éducation varie d'un moins le Bac II aux études post universitaires avec une majoritaire de licence 45.6%, un pourcentage de 31.6% est titulaire d'un bac II. Il est à noter que 64.2 % du Corps professoral n'ont pas des études universitaires ou spécialisées, et dont l'âge n'est pas trop jeune.

A la question de l'expérience professionnelle, 42.4% des enseignants classent leur expérience professionnelle entre 16 et 20 ans, contre 57.6 % qui ont une expérience >à 20 ans.

5.2.1.5 *Type des écoles enquêtées d'après les enseignants*

Type d'école	Nb	%
Publique	27	42.9 %
Privée - gratuite	19	30.2 %
Privée - non gratuite	17	27.0 %
Total	63	100 %

Tableau 51: Type des écoles enquêtées

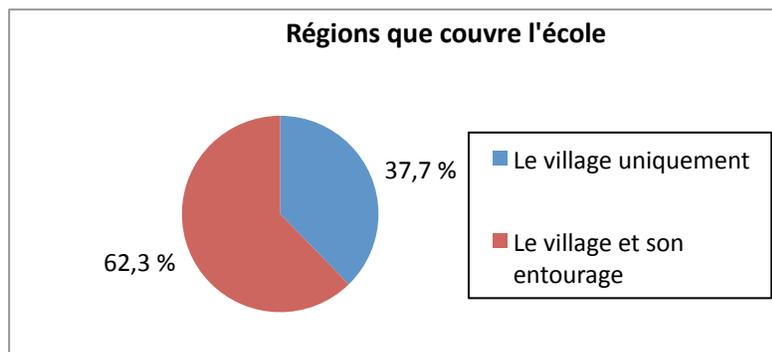


Graphique 51: Type des écoles enquêtées

5.2.1.6 *Régions que couvrent les écoles enquêtées d'après les enseignants*

Régions que couvre l'école	Nb	%
Le village uniquement	23	37.7 %
Le village et son entourage	38	62.3 %
Total	61	100.0 %

Tableau 52: Régions que couvrent les écoles enquêtées



Graphique 52: Régions que couvrent les écoles enquêtées

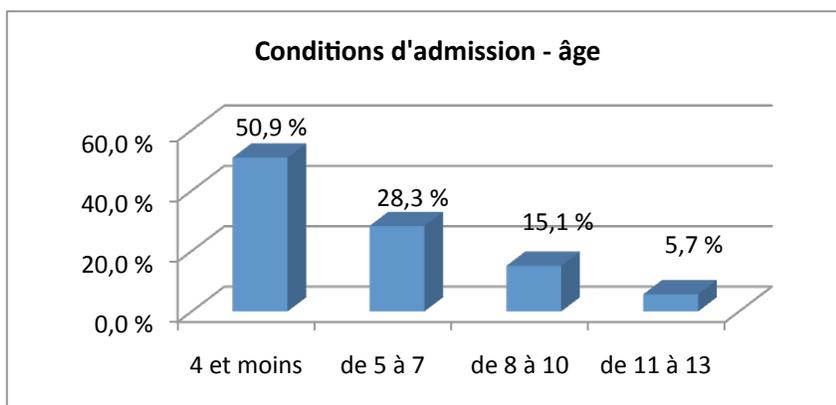
D'après les graphes ci-dessus, nous remarquons que notre échantillon est formé de 42.9% des écoles publiques et 57.2% des écoles privées dont 30.2% sont gratuites contre 27% payantes. Nous déduisons que les écoles enquêtées sont des écoles locales, elles n'ont pas d'autres branches et elles ne sont fréquentées que par les enfants du village et de l'entourage ; Il y a une grande probabilité que les élèves aient le même cadre social, la même culture, les mêmes habitudes de vie, et qu'ils aient affronté notamment, les mêmes traumatismes causés par les confrontations militaires et les invasions israéliennes. A noter qu'au Liban dans le secteur privé, une école secondaire ou complémentaire regroupe souvent des classes primaires.

5.2.2 *L'école face au recrutement des élèves et leur avenir*

5.2.2.1 *Conditions d'admission dans les écoles enquêtées- Âge*

Conditions d'admission - âge	Nb	%
4 et moins	27	50.9 %
de 5 à 7	15	28.3 %
de 8 à 10	8	15.1 %
de 11 à 13	3	5.7 %
Total	53	100

Tableau 53: Conditions d'admission dans les écoles enquêtées

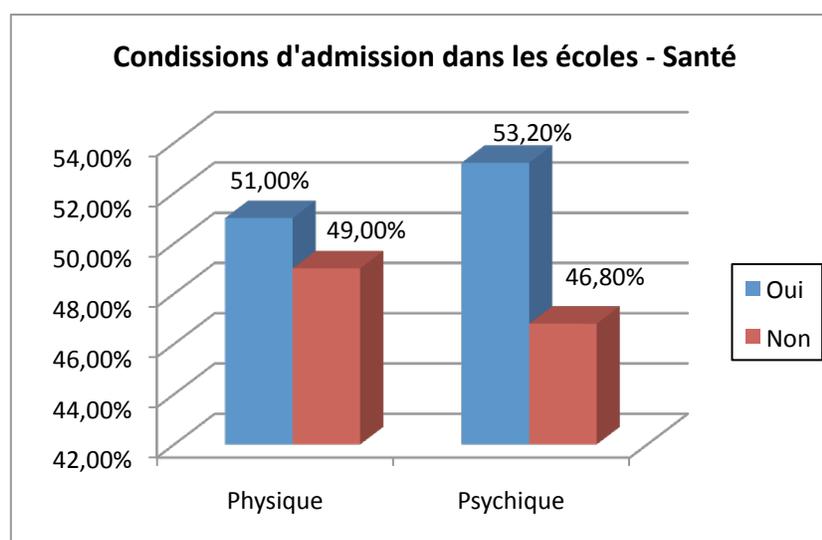


Graphique 53: Conditions d'admission dans les écoles enquêtées

5.2.2.2 Conditions d'admission dans les écoles enquêtées- Santé

Conditions d'admission	Physique	%	Psychique	%
Oui	25	51.00%	25	53.20%
Non	24	49.00%	22	46.80%
Total	49	100.00%	47	100.00%

Tableau 54: Conditions d'admission (santé) dans les écoles enquêtées



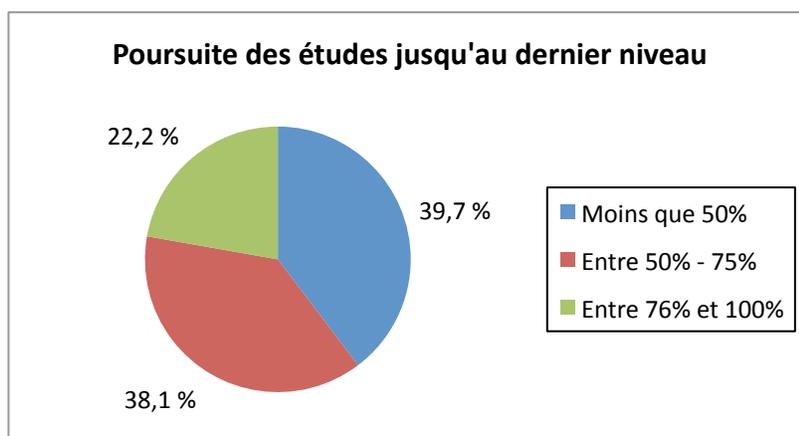
Graphique 54: Conditions d'admission (santé) dans les écoles enquêtées

A la question posée aux enseignants quant aux conditions d'admission dans les écoles, ils disent que les écoles prennent en considération l'âge de l'enfant fixé par l'Etat libanais à 3 ans révolus en classe maternelle (PS1) et par ce fait on aura pour chaque cycle un âge déterminé. 51.0% des enquêtés ont répondu que la santé physique des élèves est une condition afin de les admettre dans leurs écoles contre 49% qui affirment que la santé physique des élèves n'est pas une condition formelle pour leur admission à l'école. De même pour la santé mentale des élèves, 53.2% des enquêtés affirment que les écoles ne reçoivent que les élèves se dotant d'un « équilibre psychique » contre 46.8% qui disent que les troubles mentaux des élèves ne sont pas une contre-indication pour leur admission à l'école (système d'intégration des enfants à besoins spécifiques est possible).

5.2.2.3 Niveau de poursuite des études dans les écoles enquêtées d'après les enseignants

Poursuite des études jusqu'au dernier niveau	Nb	%
Moins que 50%	25	39.7 %
Entre 50% - 75%	24	38.1 %
Entre 76% et 100%	14	22.2 %
Total	63	100.0 %

Tableau 55: Niveau de poursuite des études dans les écoles enquêtées

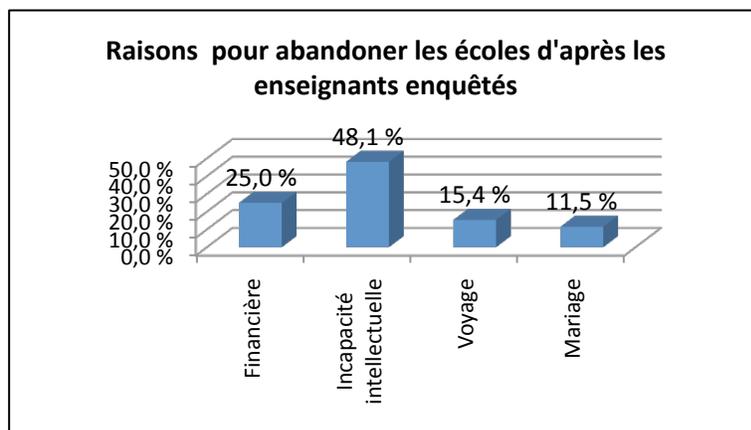


Graphique 55: Niveau de poursuite des études dans les écoles enquêtées

5.2.2.4 Raison pour abandonner les écoles d'après les enseignants enquêtés

Raisons pour abandonner les écoles	Nb	%
Financière	13	25.0 %
Incapacité intellectuelle	25	48.1 %
Voyage	8	15.4 %
Mariage	6	11.5 %
Total	52	100.0 %

Tableau 56: Raisons pour abandonner les écoles



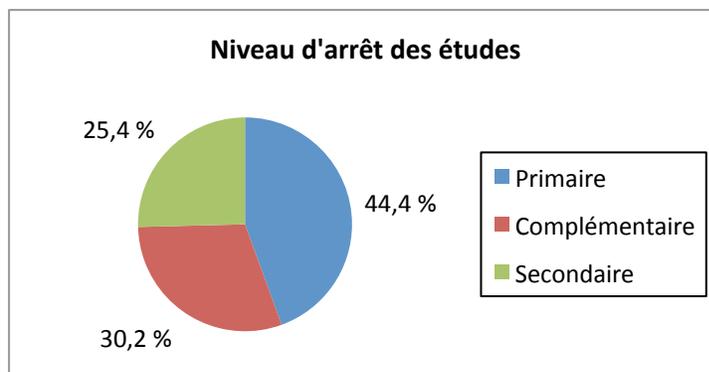
Graphique 56: Raisons pour abandonner les écoles

Le décrochage scolaire chez les élèves est dû selon les éducateurs à des incapacités intellectuelles (48.1%) et à des problèmes financiers (25%).

5.2.2.5 Niveau d'arrêt des études dans les écoles enquêtées.

Niveau d'arrêt des études	Nb	%
Primaire	28	44.4 %
Complémentaire	19	30.2 %
Secondaire	16	25.4 %
Total	63	100.0 %

Tableau 57: Niveau d'arrêt des études dans les écoles enquêtées



Graphique 57: Niveau d'arrêt des études dans les écoles enquêtées

D'après ce tableau, les enseignants enquêtés affirment que les élèves abandonnent leurs études à un âge relativement précoce, 44.4% en classes primaires donc ne dépassant pas les 12 ans, 30.2% en classes complémentaires dont l'âge moyen serait aux alentours de 15 ans. Et c'est 25.4% seulement qui arrivent à achever leurs études secondaires.

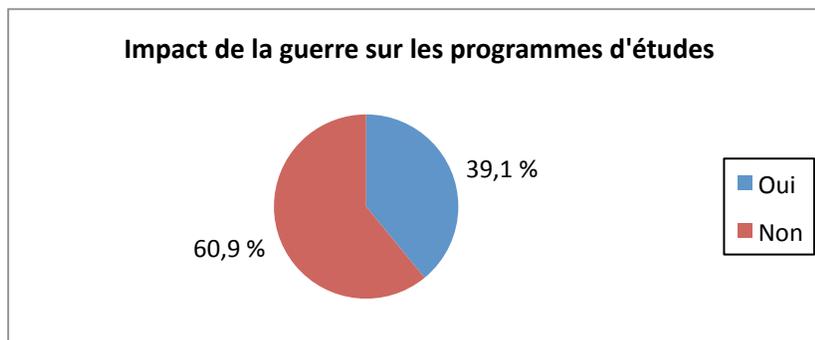
Du coup, ces chiffres nous paraissent effrayants et nous mettent face à un très grand défi : Comment pourrions-nous encourager ces enfants et les aider à achever leurs études et réussir leur scolarité?

5.2.3 *L'impact de la guerre sur les élèves*

5.2.3.1 *Impact de la guerre sur les programmes dans les écoles enquêtées*

Impact de la guerre sur les programmes d'études	Nb	%
Oui	25	39.1 %
Non	39	60.9 %
Total	64	100.0 %

Tableau 58: Impact de la guerre sur les programmes dans les écoles enquêtées



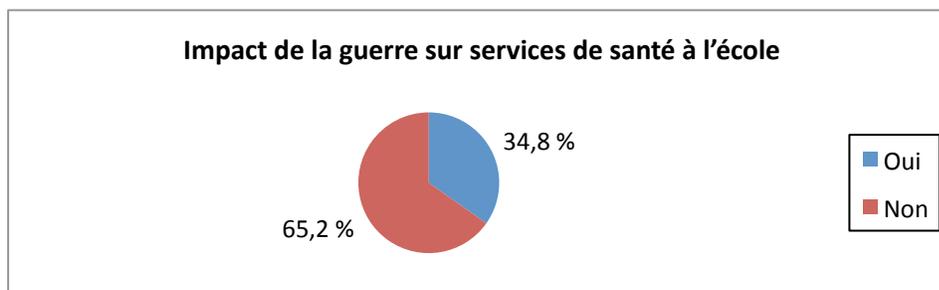
Graphique 58: Impact de la guerre sur les programmes dans les écoles enquêtées

Concernant les changements que la guerre avait engendrés dans l'école, 60.9% des enseignants ne voient pas qu'un changement dans les programmes d'études a eu lieu, contre 39.1% qui trouvent que les programmes ont été changés après la guerre, mais sans nous donner alors des précisions sur le type, l'objectif et la durée du changement apporté aux programmes.

5.2.3.2 Impact de la guerre sur les services de santé dans les écoles enquêtées

Impact de la guerre sur services de santé à l'école	Nb	%
Oui	16	34.8 %
Non	30	65.2 %
Total	46	100.0 %

Tableau 59: Impact de la guerre sur les services de santé dans les écoles enquêtées.



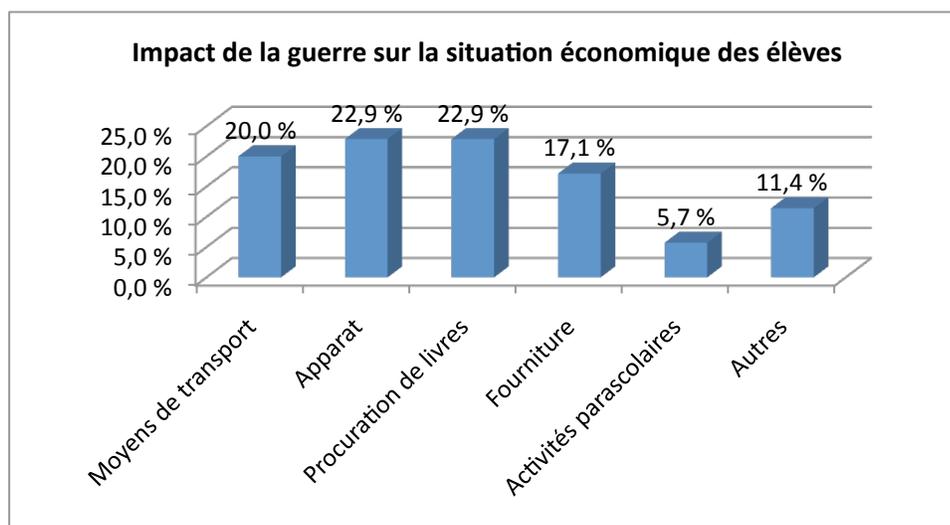
Graphique 59: Impact de la guerre sur les services de santé dans les écoles enquêtées.

Concernant le service médical à l'école, 34.8% des enquêtés voient que la guerre a perturbé la prestation des services de soins contre 65.2% qui considèrent que le service de soins n'a pas été affecté. Mais sans des explications implicites.

5.2.3.3 Impact de la guerre sur la situation économique des élèves dans les écoles enquêtées

Impact de la guerre sur la situation économique des élèves	Nb	%
Moyens de transport	7	20.0 %
Apparence physique	8	22.9 %
Fourniture de livres	8	22.9 %
Fourniture	6	17.1 %
Activités parascolaires	2	5.7 %
Autres	4	11.4 %
Total	35	100.0 %

Tableau 60: Impact de la guerre sur la situation économique des élèves dans les écoles enquêtées



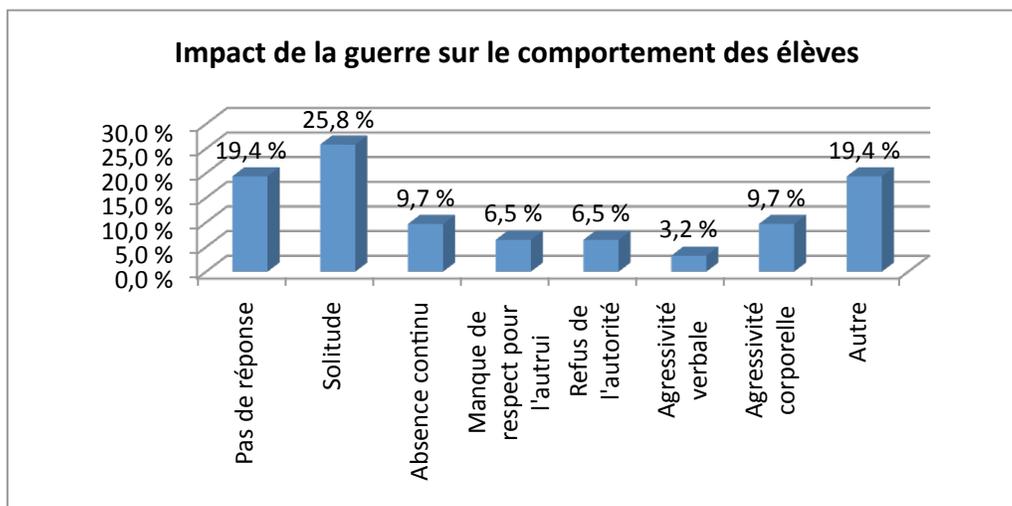
Graphique 60: Impact de la guerre sur la situation économique des élèves dans les écoles enquêtées.

La guerre, d'après les enseignants, a affecté les familles, les indicateurs de cet impact étant pour 22.9% d'entre eux l'usage de livres d'occasion (offerts par les anciens élèves). Pour 22.9% c'est l'apparence (vêtements, chaussures, cartables...). Pour 20.0% c'est le moyen de transport choisi. Et 17.1% voient la pauvreté des élèves à travers les fournitures utilisées ou le fait qu'ils n'arrivent pas à en payer le coût à l'école. Et 5.7% trouvent que la non-participation aux activités parascolaires est due à des raisons économiques chez les parents. En fait, les aspects de pauvreté ou d'aisance socio-économiques nous intéressent pour de multiples raisons, notamment pour voir s'il existe un lien entre le statut socio-économique de l'enfant, la violence, le décrochage scolaire, la non concentration en classe et le processus de résilience.

5.2.3.4 Impact de la guerre sur le comportement des élèves dans les écoles enquêtées.

Impact de la guerre sur le comportement des élèves	Nb	%
Pas de réponse	6	19.4 %
Solitude	8	25.8 %
Absence continu	3	9.7 %
Manque de respect pour l'autrui	2	6.5 %
Refus de l'autorité	2	6.5 %
Agressivité verbale	1	3.2 %
Agressivité corporelle	3	9.7 %
Autre	6	19.4 %
Total	31	100.0 %

Tableau 61: Impact de la guerre sur le comportement des élèves dans les écoles enquêtées

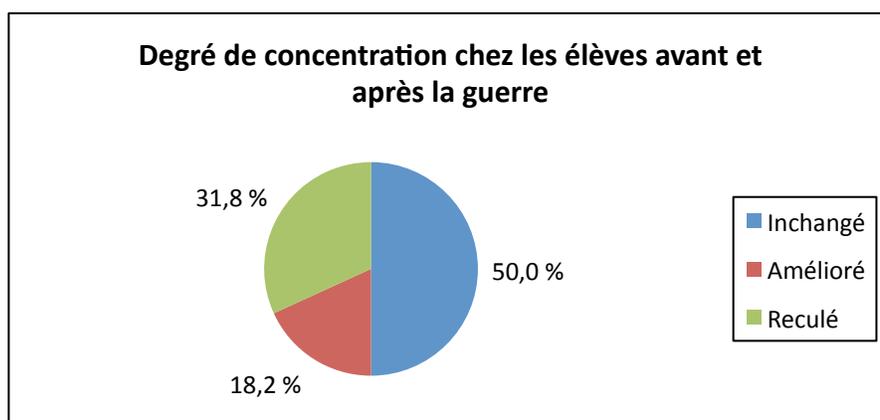


Graphique 61: Impact de la guerre sur le comportement des élèves dans les écoles enquêtées

5.2.3.5 Impact de la guerre sur la concentration des élèves en classe

Degré de concentration chez les élèves avant et après la guerre	Nb	%
Est le même	11	50.0 %
S'est amélioré	4	18.2 %
A diminué	7	31.8 %
Total	22	100.0 %

Tableau 62: Degré de concentration chez les élèves en classe dans les écoles enquêtées



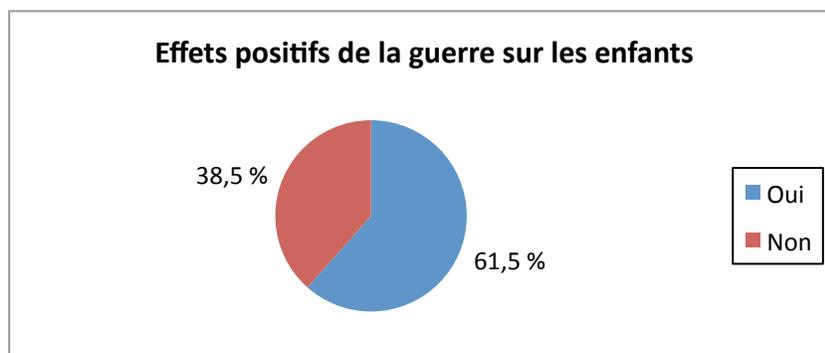
Graphique 62: Degré de concentration chez les élèves en classe dans les écoles enquêtées

Quant à la question concernant l'attention des élèves en classe, 31.8% affirment qu'ils sentent que leurs élèves sont devenus plus distraits après la guerre et 50% trouvent que la guerre n'a pas eu des effets sur la concentration des élèves en classes contre 18.2% qui voient que la guerre a eu des effets positifs sur la concentration des élèves en classe.

5.2.3.6 Effets positifs de la guerre d'après les enseignants enquêtés

Effets positifs de la guerre sur les enfants	Nb	%
Oui	16	61.5 %
Non	10	38.5 %
Total	26	100.0 %

Tableau 63: Effets positifs de la guerre d'après les enseignants enquêtés



Graphique 63: Effets positifs de la guerre d'après les enseignants enquêtés

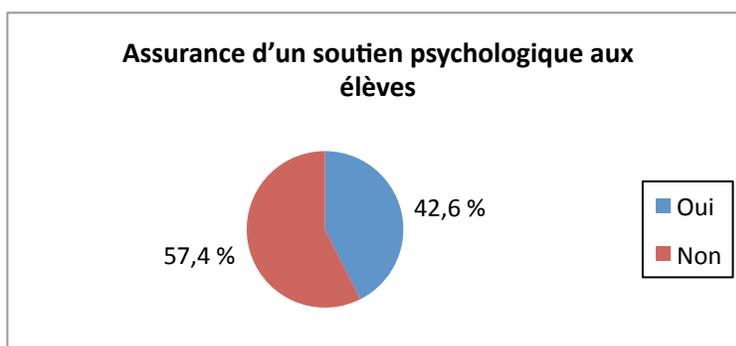
Malgré tout le noir qui enveloppe le mot de guerre, 61.5% des enseignants enquêtés ont pu trouver des aspects positifs pour la guerre sur les enfants, mais sans donner des explications sur ces points positifs.

5.2.4 *Stratégies de l'école et attentes des élèves*

5.2.4.1 *Assurance d'un soutien psychologique aux élèves dans les écoles enquêtées*

Assurance d'un soutien psychologique aux élèves	Nb	%
Oui	20	42.6 %
Non	27	57.4 %
Total	47	100.0 %

Tableau 64: Assurance d'un soutien psychologique dans les écoles enquêtées

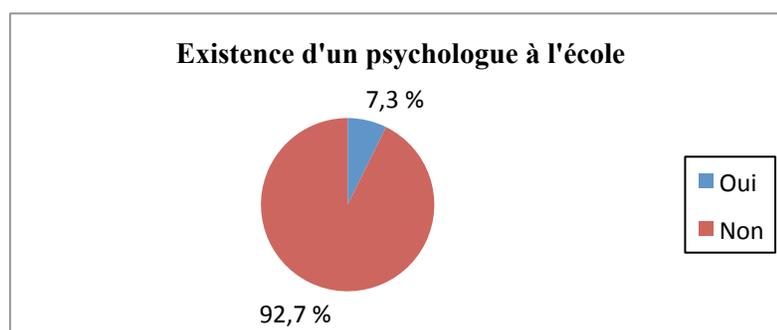


Graphique 64: Assurance d'un soutien psychologique dans les écoles enquêtées

5.2.4.2 Existence d'un psychologue dans les écoles enquêtées

Existence d'un psychologue à l'école	Nb	%
Oui	3	7.3 %
Non	38	92.7 %
Total	41	100.0 %

Tableau 65: Existence d'un psychologue dans les écoles enquêtées



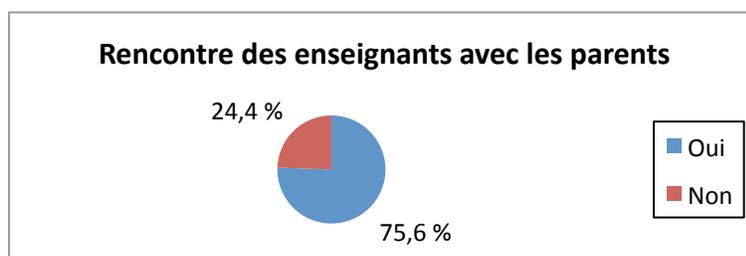
Graphique 65: Existence d'un psychologue dans les écoles enquêtées.

57.4% des enseignants affirment que l'école ne présente pas un accompagnement psychologique à ses élèves contre 42.6% qui voient que les élèves sont suivis du point de vue psychologie. D'autre part nous remarquons que 92.7 % des enseignants enquêtés affirment l'absence d'un psychologue scolaire contre 7.3% seulement qui le voient présent à l'école. La conclusion que nous pouvons retenir, c'est l'absence d'un psychologue au sein de l'école que probablement la situation économique de ces petites écoles les empêchera d'en embaucher un ou c'est la direction qui ne voit pas dans cette présence une priorité pour le fonctionnement de son établissement scolaire, Quant à nous, et suite aux modestes recherches effectuées à ce sujet, nous trouvons que dans des écoles implantées au sud du Liban, dans une région où les conflits et les guerres ne prennent pas fin, la présence du psychologue scolaire, dans le cadre d'un travail éducatif multidimensionnel, peut être très bénéfique tant pour l'enfant que pour la famille éducative et les parents.

5.2.4.3 Rencontre avec les parents des élèves dans les écoles enquêtées

Rencontre des enseignants avec les parents	Nb	%
Oui	34	75.6 %
Non	11	24.4 %
Total	45	100.0 %

Tableau 66: Rencontre avec les parents des élèves dans les écoles enquêtées



Graphique 66: Rencontre avec les parents des élèves dans les écoles enquêtées

Sur la question concernant la rencontre des parents avec les enseignants, 75.6% disent oui et 24.4% disent qu'ils ne voient pas les parents des élèves. Il nous paraît d'après ces résultats que les parents ne sont pas très impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Nous ne remarquons pas que l'école prend des mesures plus spécifiques pour renforcer le lien avec la famille dont le rôle est prépondérant dans le processus de résilience chez l'enfant.

5.2.4.4 Organisation des activités aux élèves dans les écoles enquêtées

Organisation des activités parascolaires	Nb	%
Oui	15	39.5 %
Non	23	60.5 %
Total	38	100.0 %

Tableau 67: Organisation des activités aux élèves dans les écoles enquêtées

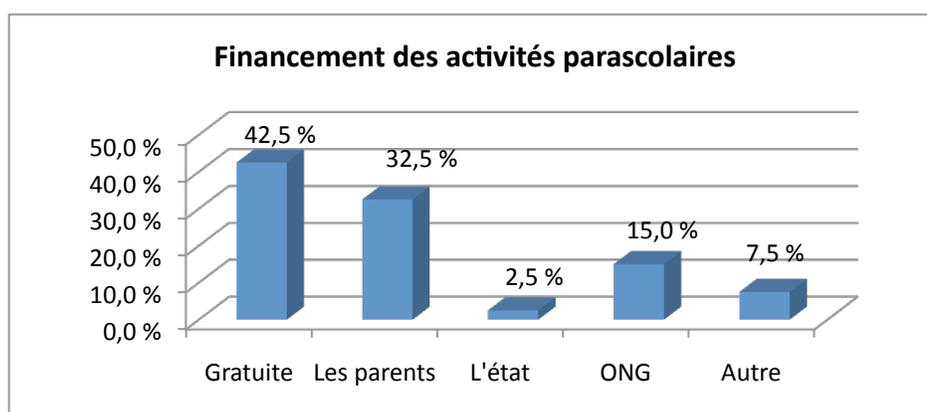


Graphique 67: Organisation des activités aux élèves dans les écoles enquêtées

5.2.4.5 Financement des activités parascolaires dans les écoles enquêtées

Financement des activités	Nb	%
Gratuite	17	42.5 %
Les parents	13	32.5 %
L'état	1	2.5 %
ONG	6	15.0 %
Autre	3	7.5 %
Total	40	100.0 %

Tableau 68: Financement des activités parascolaires dans les écoles enquêtées



Graphique 68: Financement des activités parascolaires dans les écoles enquêtées.

60.5% des enseignants trouvent que les activités sont facultatives contre 39.5% qui affirment qu'elles sont obligatoires. Sans qu'ils arrivent à décrire le type d'activités existant à l'école, le considérant peut être secondaire par rapport aux matières qu'ils enseignent. Les réponses au sujet de la couverture des frais des activités se sont variées entre les parents ou d'autres sources (école ONG Etat..). Pour 32.5% ce sont les parents qui s'en chargent pour assurer à leurs élèves les activités ; nous pensons qu'il s'agit là des activités extra-scolaires qui se déroulent à l'école mais hors des horaires des classes quotidiennes et pour lesquelles l'inscription est facultative.

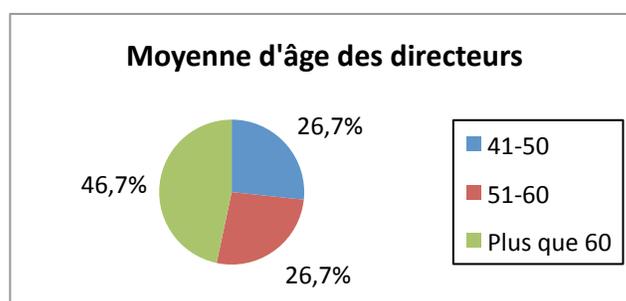
5.3 Résultats et Analyse de l'Enquête III : auprès des Directeurs

5.3.1 Profil des directeurs et des écoles enquêtées

5.3.1.1 Âge des directeurs enquêtés

Moyenne d'âge des directeurs	Nb	%
41-50	4	26.7%
51-60	4	26.7%
Plus que 60	7	46.7%
Total	15	100.0%

Tableau 69: Age des directeurs enquêtés

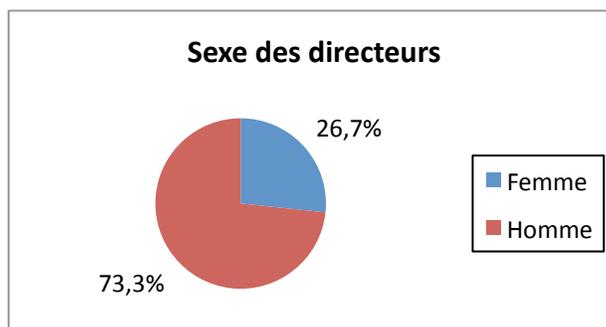


Graphique 69: Age des directeurs enquêtés

5.3.1.2 Sexe des directeurs enquêtés

Sexe	Nb	%
Femme	4	26.7%
Homme	11	73.3%
Total	15	100.0%

Tableau 70: Sexe des directeurs enquêtés

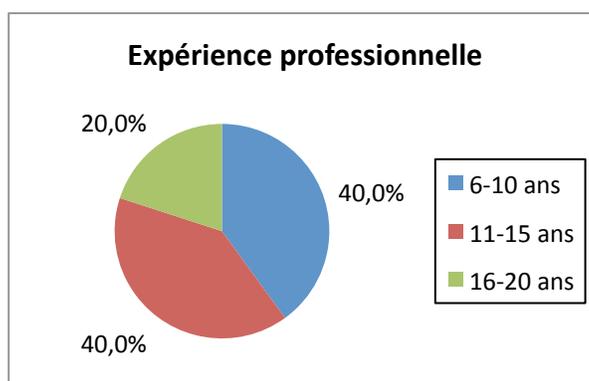


Graphique 70: Sexe des directeurs enquêtés

5.3.1.3 Expérience professionnelle des directeurs enquêtés

Expérience professionnelle	Nb	%
6-10 ans	6	40.0%
11-15 ans	6	40.0%
16-20 ans	3	20.0%
Total	15	100.0%

Tableau 71 : Expériences professionnelles des enquêtés



Graphique 71: Expériences professionnelles des enquêtés

D'après les tableaux ci-dessus, nous pouvons dresser un certain profil pour les directeurs enquêtés ;

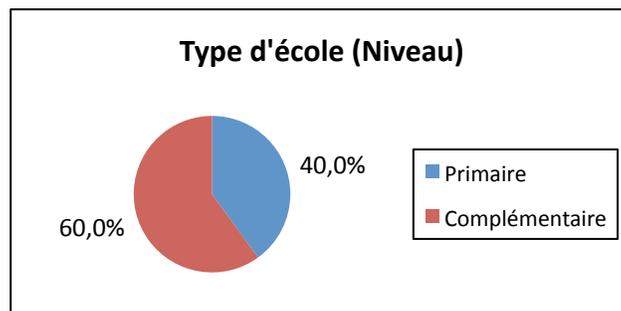
- Concernant l'âge des directeurs : 46.7% dont l'âge est $>$ à 60 ans, 26.7% $>$ à 51 ans et 26.7% $>$ à 41 ans ;
- Nous avons un pourcentage de % de femmes contre % d'hommes ;
- Expérience professionnelle : 80% $>$ 6 ans et 20% $>$ 16 ans.

D'après les tableaux ci-dessus, nous constatons que les directeurs des écoles enquêtées à majoritaire masculine et à un âge $>$ 41 ans, sont dotés d'un nombre suffisant d'années d'expérience professionnelle $>$ 6 ans. Pratiquement tous ils devraient avoir subi les conséquences de la guerre de juillet 2006.

5.3.1.4 Type des écoles enquêtées

Type d'école (Niveau)	Nb	%
Primaire	6	40.0%
Complémentaire	9	60.0%
Total	15	100.0%

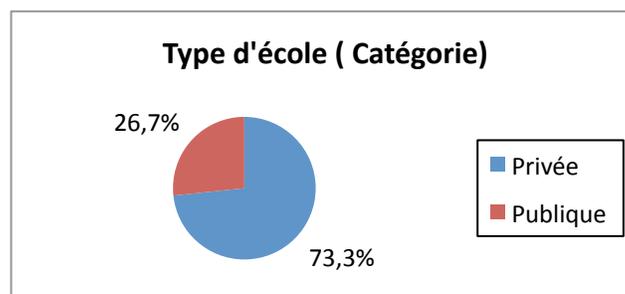
Tableau 72: Type des écoles enquêtées (Niveau)



Graphique 72: Type des écoles enquêtées (Niveau)

Type d'école (Catégorie)	Nb	%
Privée	11	73.3%
Publique	4	26.7%
Total	15	100.0%

Tableau 73: Type des écoles enquêtées (Catégorie)

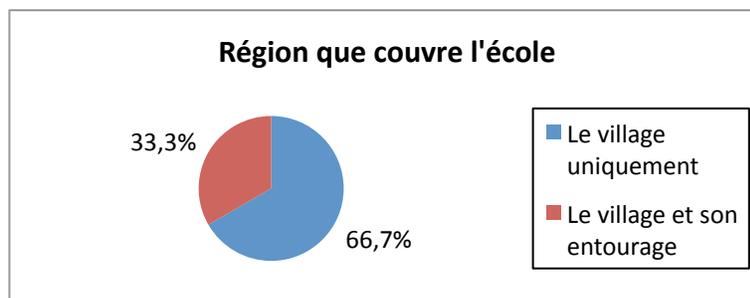


Graphique 73: Type des écoles enquêtées (Catégorie)

5.3.1.5 Régions couvertes par les écoles enquêtées

Région que couvre l'école	Nb	%
Le village uniquement	10	66.7%
Le village et son entourage	5	33.3%
Total	15	100.0%

Tableau 74: Régions que couvrent les écoles enquêtées



Graphique 74: Régions que couvrent les écoles enquêtées

Concernant le type des écoles enquêtées, les tableaux ci-dessus montrent : écoles primaires 40%, complémentaires 60%, publique 73.3%, privée (gratuite) 26.7%. Les élèves proviennent du village à 66.7% et du village et entourage à 33.3%.

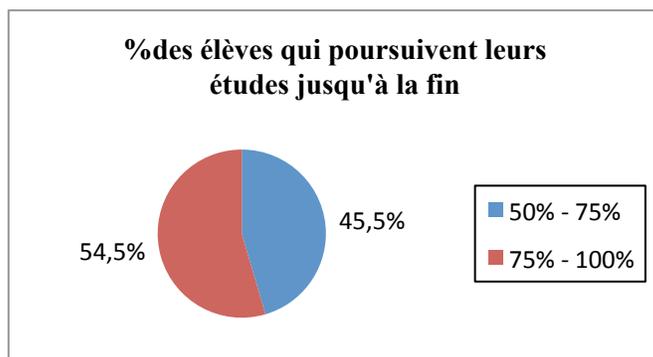
Nous récapitulons alors les données des tableaux ci-dessus pour dessiner le profil de nos écoles enquêtées : ce sont de petites écoles officielles ou privées (gratuites), complémentaires ou primaires, implantées dans les villages du sud du Liban, recrutant des élèves du village et de l'entourage et dont la situation économique est moyenne ou démunie.

5.3.2 L'école face au recrutement des élèves et leur avenir

5.3.2.1 Niveau de poursuite des études dans les écoles enquêtées

% des élèves qui poursuivent leurs études jusqu'à la fin	Nb	%
50% - 75%	5	45.5%
75% - 100%	6	54.5%
Total	11	100.0%

Tableau 75: Poursuite des études dans les écoles enquêtées



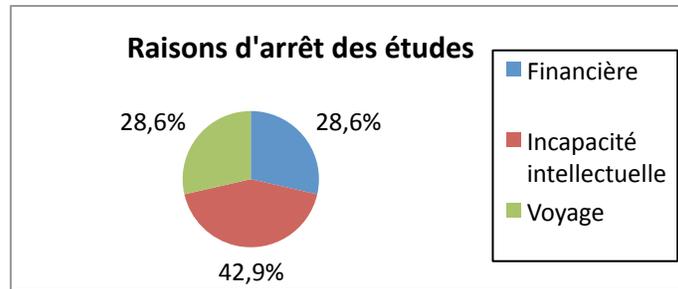
Graphique 75: Poursuite des études dans les écoles enquêtées.

45.5% voient qu'un nombre de 25-50% des élèves abandonnent les études. Cet abandon des études, visiblement remarqué par un bon nombre de directeurs, n'est-il pas un signe évocateur pour que l'école travaille dans une logique d'inclusion et non d'exclusion ? « Permettre à tous de réussir » : elle doit être l'image d'une société qui a besoin de chacun de ses membres et où chaque individu trouve sa place.

5.3.2.2 Raisons de décrochage scolaire d'après les directeurs enquêtés

Raisons d'arrêt des études	Nb	%
Financière	4	28.6%
Incapacité intellectuelle	6	42.9%
Voyage	4	28.6%
Total	14	100.0%

Tableau 76: Raisons de décrochage scolaire d'après les directeurs enquêtés



Graphique 76: Raisons de décrochage scolaire d'après les directeurs enquêtés

- La situation économique des élèves est une cause d'abandon des études dans 28.6% des cas. (Probablement pour aller travailler et aider la famille. A noter qu'ils n'ont pas à payer la scolarité, vu que les écoles enquêtées privées ou officielles, sont gratuites).

- La notion de voyage paraît aussi très importante quand on a 28.6% d'élèves qui quitte le village ou le pays pour des raisons de travail ou à la recherche d'endroits plus sécuritaires.

- Pour 42.9% des directeurs, la faute revient à l'élève qui prouve une « incapacité intellectuelle » (manque de concentration ou d'attention en lien avec le traumatisme de la guerre ?) ou une incompréhension en lien avec les enseignants et leurs méthodes.

5.3.2.3 Niveau d'arrêt des études dans les écoles enquêtées.

Niveau d'arrêt des études	Nb	%
Complémentaire	13	100.0%
Total	13	100.0%

Tableau 77: Niveau d'arrêt des études dans les écoles enquêtées



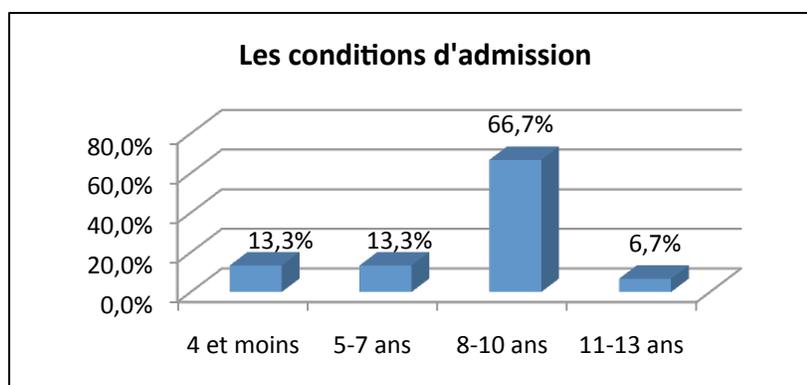
Graphique 77: Niveau d'arrêt des études dans les écoles enquêtées

Concernant le niveau de décrochage scolaire, tous les directeurs ayant répondu à cette question affirment que c'est à partir du cycle complémentaire que les élèves abandonnent l'école. Un problème auquel il faut faire face par des actions préventives en impliquant l'Etat, les parents et les responsables dans les écoles.

5.3.2.4 Conditions d'admission dans les écoles d'après les directeurs enquêtés

Les conditions d'admission / âge	Nb	%
4 et moins	2	13.3%
5-7 ans	2	13.3%
8-10 ans	10	66.7%
11-13 ans	1	6.7%
Total	15	100.0%

Tableau 78: Conditions d'admission, suivant l'âge, dans les écoles enquêtées

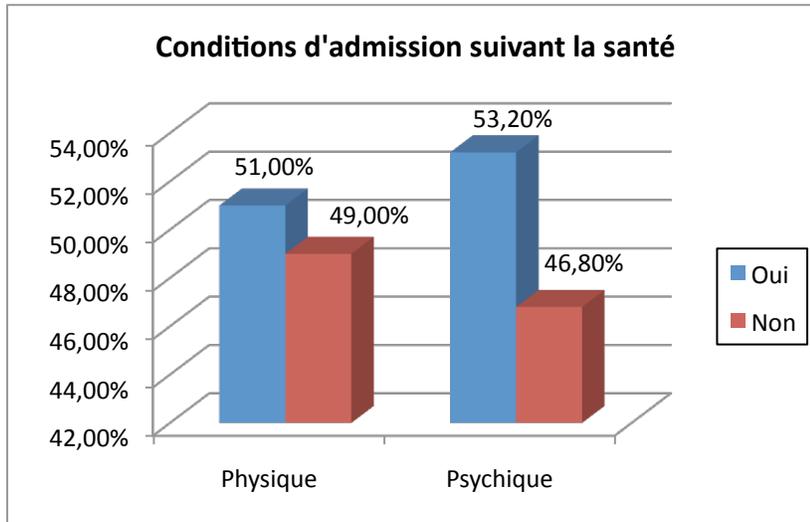


Graphique 78: Conditions d'admission, suivant l'âge, dans les écoles enquêtées

5.3.2.5 Conditions d'admission suivant la santé dans les écoles enquêtées

Conditions d'admission	Physique	%	Psychique	%
Oui	25	51.00%	25	53.20%
Non	24	49.00%	22	46.80%
Total	49	100.00%	47	100.00%

Tableau 79: Conditions d'admission suivant la santé dans les écoles enquêtées



Graphe 79: Conditions d'admission suivant la santé dans les écoles enquêtées

Les critères d'acceptation des élèves dans l'école sont :

- Âge : Il est en fonction de ce qui a été établi par le ministère de l'Education (3 ans révolus en petite section)
- Santé physique : pour 50%, les maladies ne sont pas des critères de refus ou d'exclusion des élèves de l'école. Contre 50% qui voient que la bonne santé physique de l'enfant est une condition de son admission à l'école.
- Santé mentale : 75% n'acceptent pas les enfants dont le développement mental n'est pas proportionnel avec leur âge scolaire. Face au 25% pour qui un certain trouble mental (sans noter le degré du dysfonctionnement) est toléré et ne constitue pas une contre indication à l'admission des enfants à l'école.

5.3.3 L'impact de la guerre sur les élèves

5.3.3.1 Impact de la guerre sur les programmes dans les écoles enquêtées

Changement dans les programmes après la guerre	Nb	%
Non	13	100.0%
Total	13	100.0%

Tableau 80: Impact de la guerre sur les programmes dans les écoles enquêtées



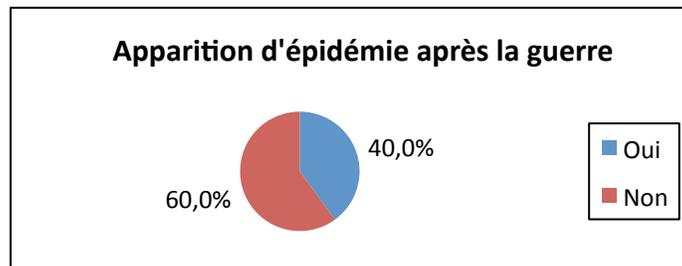
Graphique 80: Impact de la guerre sur les programmes dans les écoles enquêtées

Concernant le programme, ceux qui ont répondu affirment qu'il n'y a eu aucun changement ; mais les enfants après la guerre sont-ils toujours les mêmes. Deux pistes de réflexion sur lesquels faut-il s'arrêter : la prise de conscience des directeurs des écoles de la situation des enfants après la guerre, et leur rôle dans le processus de résilience.

5.3.3.2 Apparition des épidémies après la guerre dans les écoles enquêtées

Apparition d'épidémie après la guerre	Nb	%
Oui	6	40.0%
Non	9	60.0%
Total	15	100.0%

Tableau 81: Apparition des épidémies après la guerre dans les écoles enquêtées



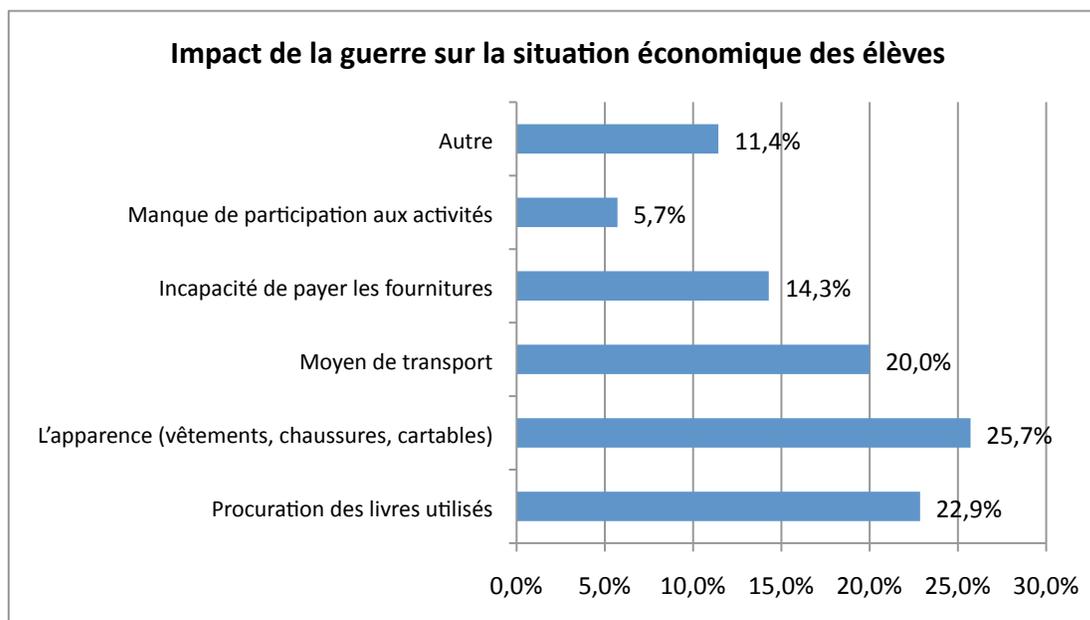
Graphique 81: Apparition des épidémies après la guerre dans les écoles enquêtées

40% des directeurs voient qu'il y a eu des épidémies après la guerre contre 60% qui ne signalent aucun cas d'épidémie dans leurs écoles.

5.3.3.3 Impact de la guerre sur la situation économique des élèves dans les écoles enquêtées

Impact de la guerre sur la situation économique des élèves	Nb	%
Obtention gratuite des livres utilisés	8	22.9%
L'apparence (vêtements, chaussures, cartables)	9	25.7%
Moyen de transport	7	20.0%
Incapacité de payer les fournitures	5	14.3%
Manque de participation aux activités	2	5.7%
Autre	4	11.4%
Total	35	100.0%

Tableau 82: Impact de la guerre sur la situation économique des élèves dans les écoles enquêtées



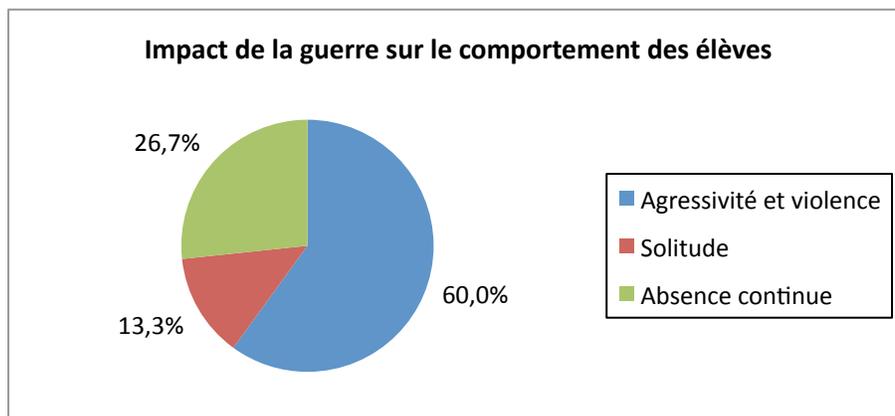
Graphique 82: Impact de la guerre sur la situation économique des élèves dans les écoles enquêtées

Pour 86.7% (le moyen de transport est un indicateur d'une mauvaise situation économique engendrée par la guerre) contre 13.3% qui considèrent que l'apparence physique reflète d'une manière évidente la pauvreté des familles de ces élèves.

5.3.3.4 Impact de la guerre sur le comportement des élèves dans les écoles enquêtées

Impact de la guerre sur le comportement des élèves	Nb	%
Agressivité et violence	9	60.0%
Solitude	2	13.3%
Absence continue	4	26.7%
Total	15	100.0%

Tableau 83: Impact de la guerre sur le comportement des élèves dans les écoles enquêtées



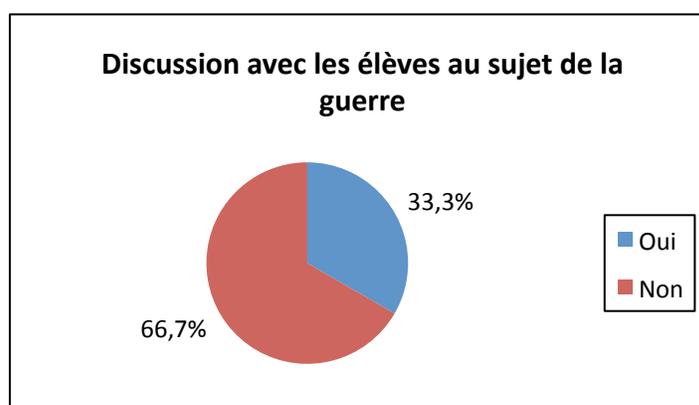
Graphique 83: Impact de la guerre sur le comportement des élèves dans les écoles enquêtées

Comportement des élèves : Les directeurs estiment à 60% les cas d'agressivité et de violence ainsi que le manque de respect vis-à-vis de la hiérarchie ; à 26.7% les absences répétées ou permanentes ; et à 13.3% l'isolement. Nous rappelons que ces trois types de comportements ont été signalés aussi par les enseignants enquêtés.

5.3.3.5 *Discussion de la guerre avec les élèves à l'école d'après les directeurs enquêtés*

Discussion avec les élèves au sujet de la guerre	Nb	%
Oui	5	33.3%
Non	10	66.7%
Total	15	100.0%

Tableau 84: Discussion de la guerre d'après les directeurs enquêtés



Graphique 84: Discussion de la guerre d'après les directeurs enquêtés

Concernant le programme, ceux qui ont répondu affirment qu'il n'y a eu aucun changement ; mais les enfants après la guerre sont-ils toujours les mêmes ?

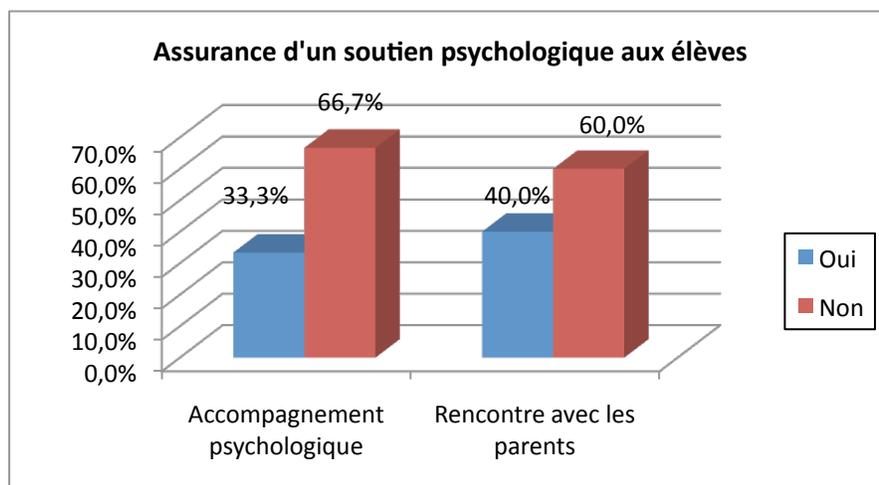
Deux pistes de réflexion sur lesquelles il faut s'arrêter : la prise de conscience des directeurs des écoles de la situation des enfants après la guerre, et leur rôle dans le processus de résilience.

5.3.4 Stratégies de l'école et attentes des élèves

5.3.4.1 Assurance d'un soutien psychologique aux élèves dans les écoles enquêtées et organisation des rencontres avec les parents des élèves dans les écoles enquêtées

Assurance d'un soutien psychologique aux élèves	Accompagnement psychologique	%	Rencontre avec les parents	%
Oui	5	33.3%	6	40.0%
Non	10	66.7%	9	60.0%
Total	15	100.0%	15	100.0%

Tableau 85: Assurance d'un soutien psychologique dans les écoles d'après les directeurs enquêtés.



Graphique 85: Assurance d'un soutien psychologique dans les écoles d'après les directeurs enquêtés

57.1% des directeurs n'ont pas de contacts avec les parents contre 42.9% qui rencontrent les parents de leurs élèves.

53.3% font une réunion au début de l'année scolaire. 33.3% (à la demande des parents) 13.3% (à la demande de l'enseignant)

80% Le directeur convoque à la réunion (au début de l'année). 20% des directeurs disent que c'est le responsable du cycle qui prend l'initiative de convoquer les parents.

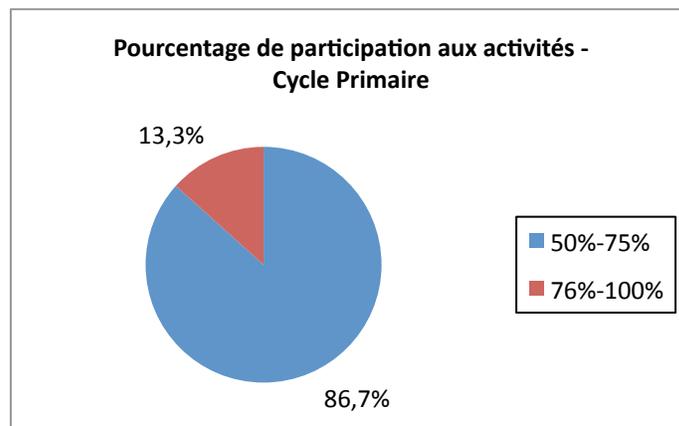
Ce qui nous paraît évident c'est que les parents ne sont pas impliqués dans le processus d'apprentissage de leur enfant. Malgré leur niveau d'éducation et leur statut social, il leur est demandé d'anticiper l'échec de l'enfant, de prévenir les troubles physiques ou psychologiques que peuvent entraîner les conflits militaires et de venir à l'école solliciter des réunions avec les éducateurs.

Mais si les parents ne sont pas conscients des soucis ou des difficultés que vit l'enfant, ceci pourra favoriser l'abandon de l'école avec toutes les attitudes d'agressivité, de violence... d'un enfant sous haute tension mais non écouté.

5.3.4.2 Organisation des activités aux élèves dans les écoles enquêtées

Pourcentage de participation aux activités	Nb	%
50%-75%	13	86.7%
76%-100%	2	13.3%
Total	15	100.0%

Tableau 86: Organisation des activités aux élèves dans les écoles enquêtées

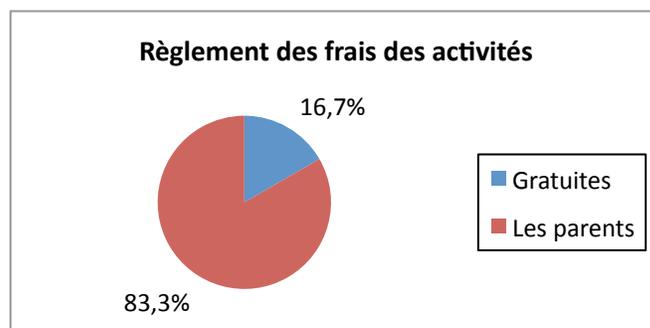


Graphique 86: Organisation des activités aux élèves dans les écoles enquêtées

5.3.4.3 Financement des activités parascolaires dans les écoles enquêtées

Règlement des frais des activités	Nb	%
Gratuites	2	16.7%
Les parents	10	83.3%
Total	12	100.0%

Tableau 87: Financement des activités parascolaires d'après les directeurs enquêtés

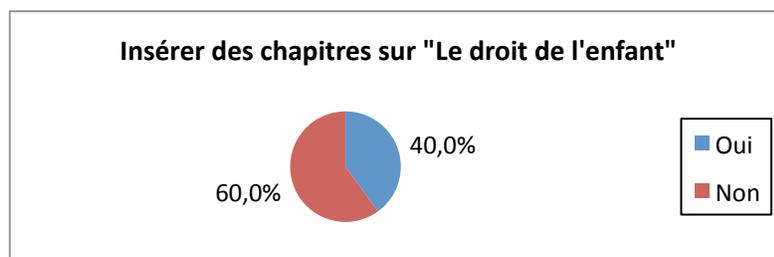


Graphique 87 : Financement des activités parascolaires d'après les directeurs enquêtés

5.3.4.4 Introduction de la charte des droits de l'enfant dans les programmes d'après les directeurs enquêtés

Insérer des chapitres sur "Le droit de l'enfant"	Nb	%
Oui	6	40.0%
Non	9	60.0%
Total	15	100.0%

Tableau 88 : Introduction de la charte des droits de l'enfant dans les programmes d'après les directeurs enquêtés



Graphique 88 : Introduction de la charte des droits de l'enfant dans les programmes d'après les directeurs enquêtés

60% des directeurs ne voient pas l'importance d'introduire la charte sur les droits des enfants dans le programme ceci peut expliquer que ces directeurs n'ont pas le pouvoir de remanier les programmes ou bien qu'ils ne connaissent pas vraiment le contenu de cette charte ni son importance dans l'éducation et la formation des hommes non violents qui œuvrent pour la paix. Des citoyens qui ont des droits mais aussi des devoirs envers la société. La protection des enfants n'a-elle-pas de valeur ?

A la fin de cette partie, nous estimons que certains résultats sélectionnés importants, feront l'objet de corrélations entre des variables reflétant le contexte familial des enfants, leur état de santé, leur concentration en classe et leurs souvenirs de la guerre de juillet 2006 et leur désir de poursuivre les études et de construire des projets d'avenir.

5.4 Corrélations des variables

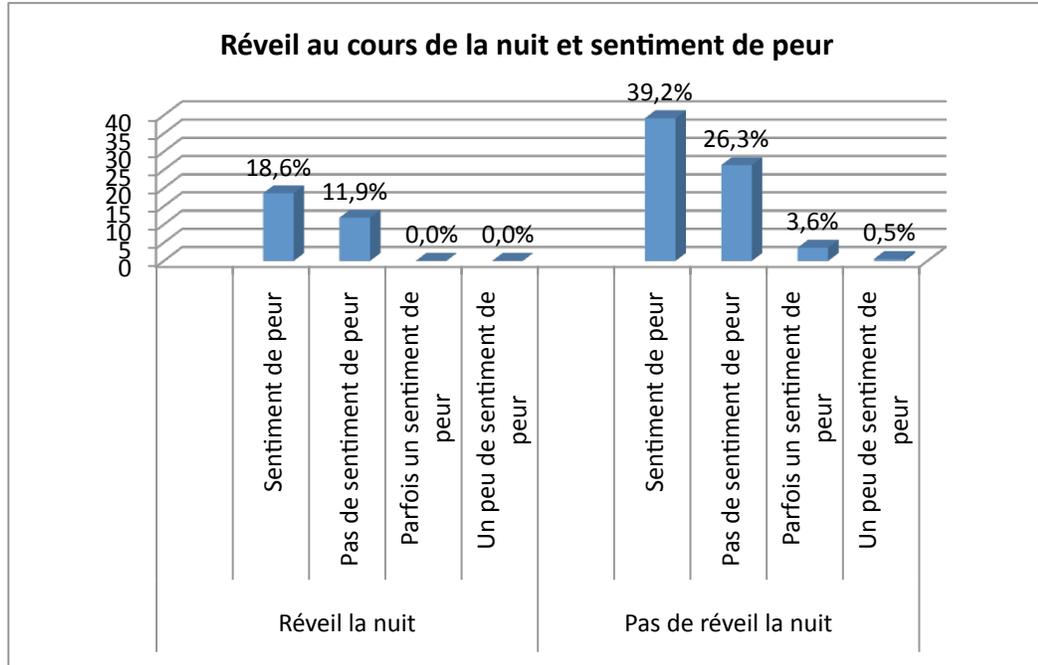
5.4.1. *L'état de santé des enfants*

5.4.1.1. *Etat du sommeil des enfants enquêtés*

5.4.1.1.1. Réveil au cours de la nuit et sentiment de peur

		Réveil au cours de la nuit		Total
		oui	non	
Sentiment de peur	oui	36	76	112
	non	23	51	74
	parfois	0	7	7
	un peu	0	1	1

Tableau 89 : Réveil des enfants enquêtés au cours de la nuit et sentiment de peur



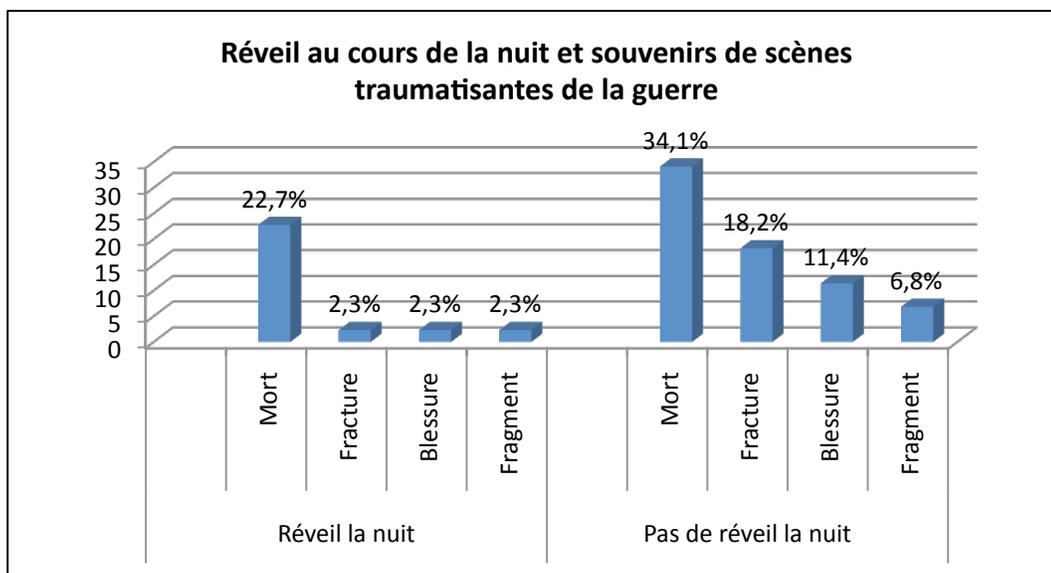
Graphique 89 : Réveil des enfants enquêtés au cours de la nuit et sentiment de peur

La corrélation dans les tableaux ci-dessus révèle que la peur est une cause principale liée au réveil des enfants au cours de la nuit.

5.4.1.1.2. Réveil au cours de la nuit et souvenirs de scènes traumatisantes de la guerre

		Réveil au cours de la nuit		Total
		oui	non	
Scènes traumatisantes	Mort	10	15	25
	fracture	1	8	9
	blessures	1	5	6
	fragments	1	3	4

Tableau 90 : Réveil au cours de la nuit et souvenirs de scènes traumatisantes de la guerre



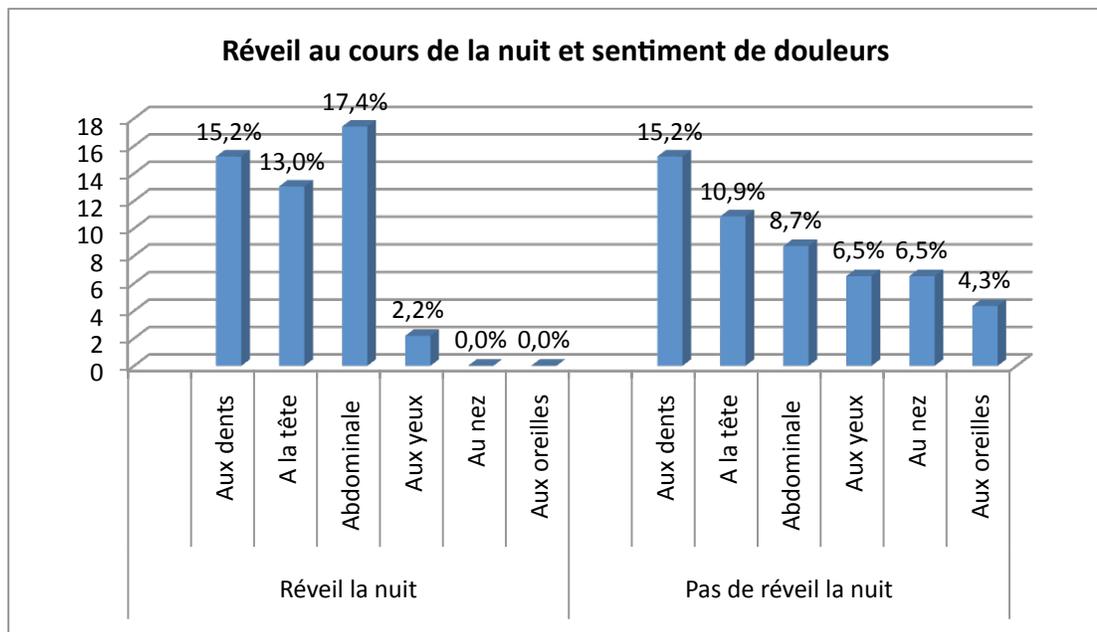
Graphique 90 : Réveil au cours de la nuit et souvenirs de scènes traumatisantes de la guerre

Les corrélations ci-dessus nous montrent que 22.7% qui se réveillent au cours de la nuit et qui affirment qu'ils ont vu des cadavres. Ces images sont pour eux une source de traumatisme qui se manifeste à travers des cauchemars ou des terreurs nocturnes.

5.4.1.1.3. Réveil au cours de la nuit et sentiment de douleurs

		Réveil au cours de la nuit		Total
		oui	non	
Douleurs	Aux dents	7	7	14
	A la tête	6	5	11
	Abdominale	8	4	12
	Aux yeux	1	3	4
	Au nez	0	3	3
	Aux oreilles	0	2	2

Tableau 91 : Réveil au cours de la nuit et souvenirs de scènes traumatisantes de la guerre



Graphique 91 : Réveil au cours de la nuit et souvenirs de scènes traumatisantes de la guerre

On remarque d’après le graphe n°70 que 17.4% des élèves se plaignent de douleurs abdominales dont l’origine est soit organique soit psychosomatique.

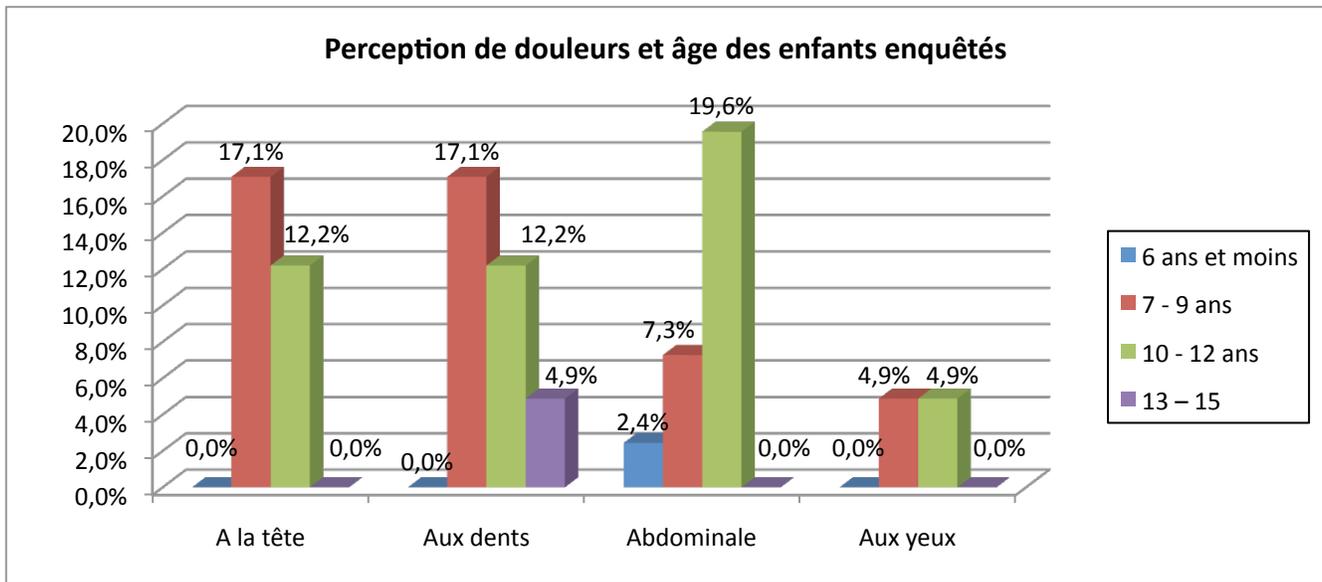
De même, nous constatons que pour une proportion de 48% des sujets enquêtés, la douleur a un effet prépondérant sur la perturbation de leur sommeil.

5.4.1.2. Etat de morbidité des enfants enquêtés

5.4.1.2.1. Perception de douleurs et âge des enfants enquêtés

		Tranche d’âge					Total
		6 ans et moins	7 - 9 ans	10 - 12 ans	13 – 15 ans	15 ans et plus	
Douleurs	Aux dents	0	7	5	2	0	14
	A la tête	0	7	3	0	1	11
	Abdominale	1	3	8	0	0	12
	Aux yeux	0	2	2	0	0	4

Tableau 92 : Perception des douleurs chez les enfants enquêtés



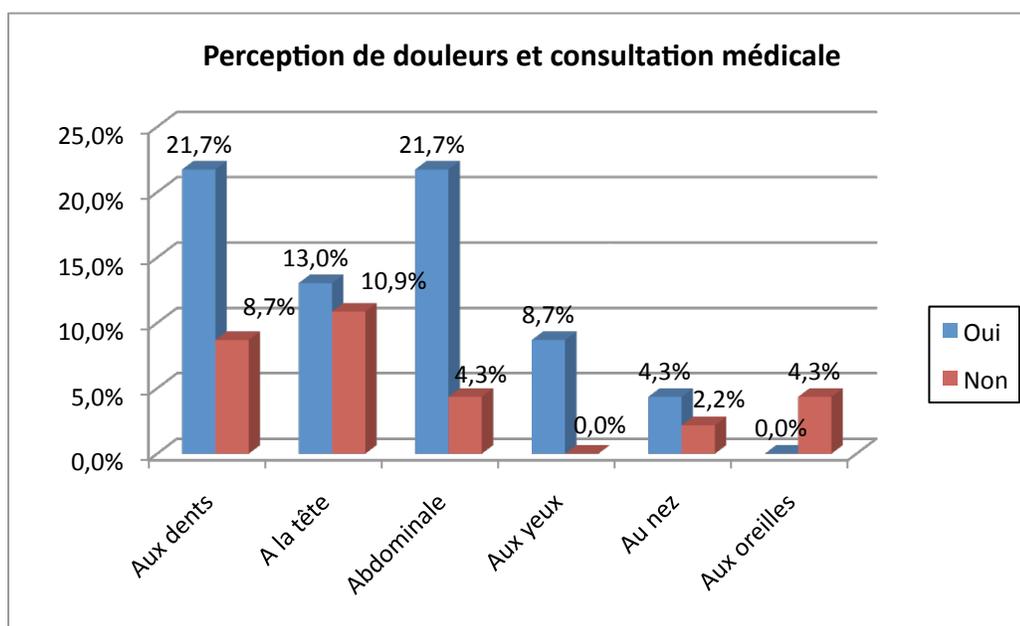
Graphique 92 : Perception de douleurs et âge des enfants enquêtés

Dans le graphe ci-dessus, nous pouvons remarquer que la douleur abdominale est prépondérante chez les élèves dont la majorité appartient à une tranche d'âge comprise entre 10 ans et 12 ans. C'est très probable qu'un terrain psychologiquement favorable soit à l'origine de ces douleurs.

5.4.1.2.2. Perception de douleurs et consultation médicale

		Consultation médicale		Total
		oui	non	
Douleurs	Aux dents	10	4	14
	A la tête	6	5	11
	Abdominale	10	2	12
	Aux yeux	4	0	4
	Au nez	2	1	3
	Aux oreilles	0	2	2

Tableau 93 : Perception de douleurs et consultation médicale



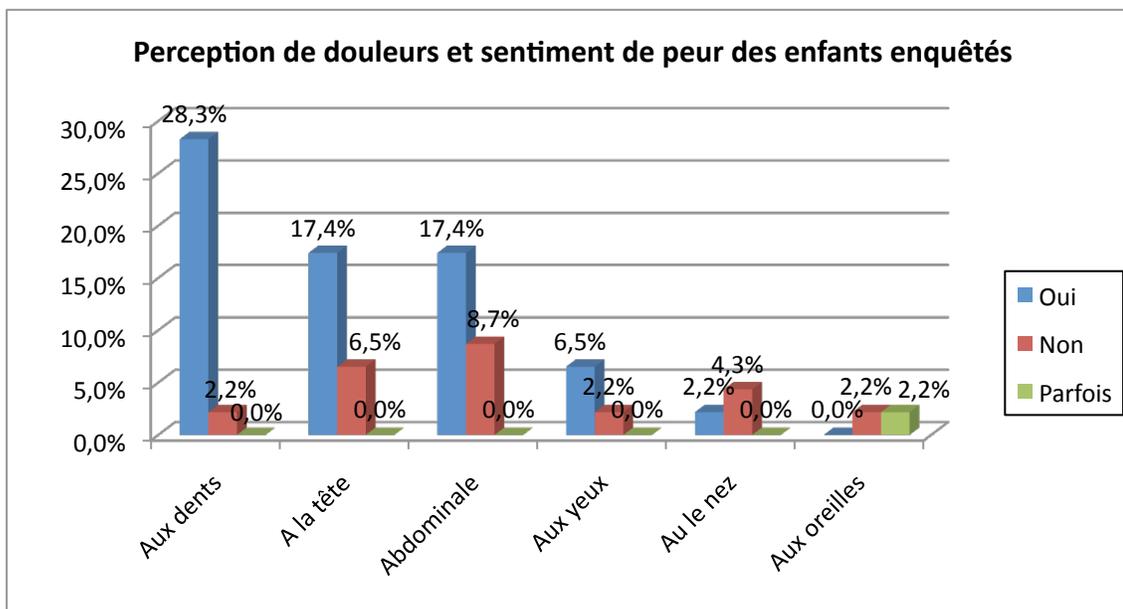
Graphique 93 : Perception de douleurs et consultation médicale

Le graphique n°93 montre que 30,5% des enfants, ayant des douleurs quelconques, ne se sont pas présentés pour une consultation médicale. Nous déduisons que cette proportion d'enfants souffrants ne sont pas suivis médicalement. Ceci peut être dû, soit à une négligence ou à un manque de connaissance de la part des parents soit à une situation économique défavorisée.

5.4.1.2.3. Perception de douleurs et sentiment de peur des enfants enquêtés

		Sentiment de peur			Total
		oui	non	parfois	
Douleurs	Aux dents	13	1	0	14
	A la tête	8	3	0	11
	Abdominale	8	4	0	12
	Aux yeux	3	1	0	4
	Au le nez	1	2	0	3
	Aux Oreilles	0	1	1	2

Tableau 94 : Perception de douleurs et sentiment de peur des enfants enquêtés



Graphique 94 : Perception de douleurs et sentiment de peur des enfants enquêtés

Le graphique n° 94 nous montre que 72% des élèves qui ont eu peur lors de la guerre paraissent plus fragiles et plus assujettis face aux douleurs.

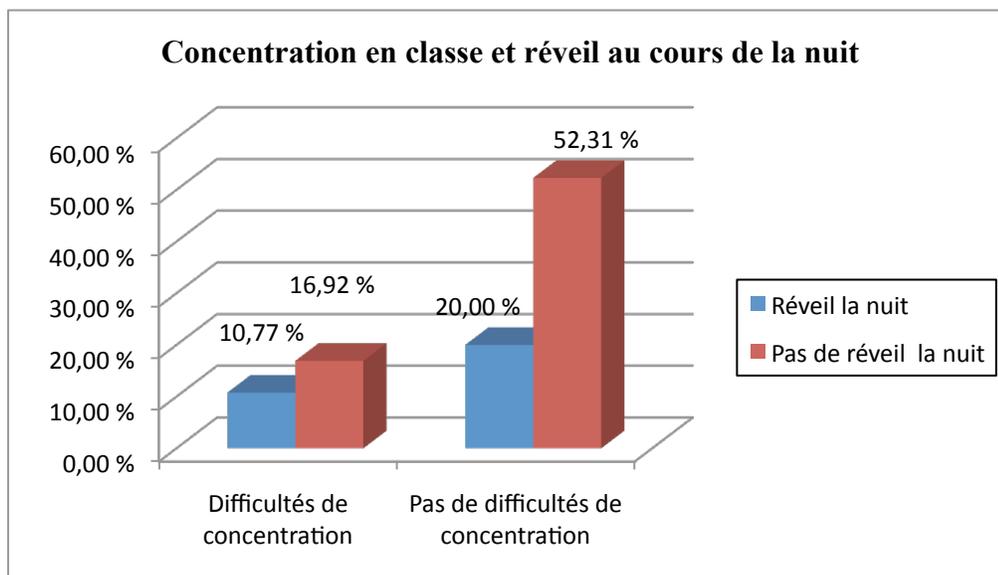
Nous constatons qu'il y a un lien très significatif entre le choc émotionnel désigné par le sentiment de peur et ses manifestations psychosomatiques notamment chez les enfants dont la tranche d'âge est de 7ans à 12 ans.

5.4.2. *La concentration en classe des enfants enquêtés*

5.4.2.1. *Concentration en classe et réveil au cours de la nuit*

		Difficultés de concentration		Total
		oui	non	
Réveil au cours de la nuit	oui	21	39	60
	non	33	102	135

Tableau 95 : Concentration en classe des enfants enquêtés et réveil au cours de la nuit



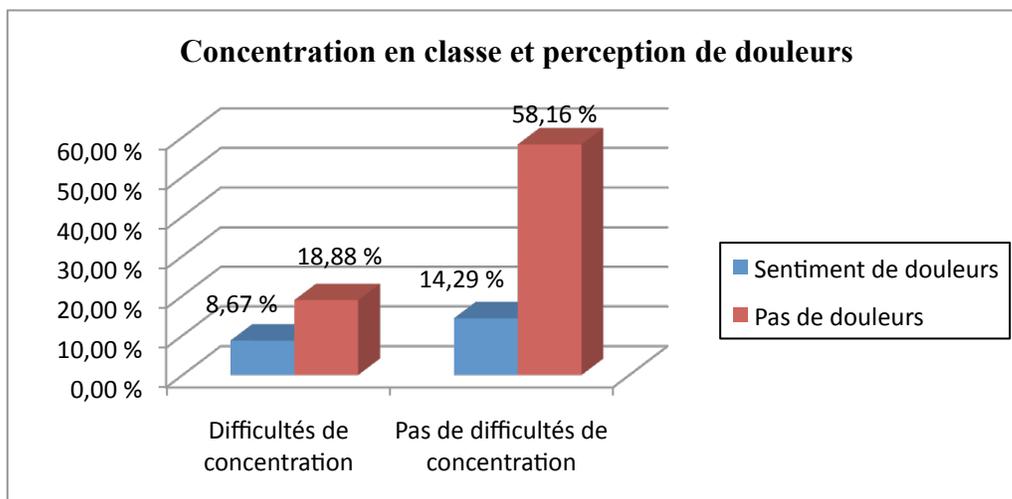
Graphique 95 : Concentration en classe des enfants enquêtés et réveil au cours de la nuit

La difficulté de concentration est étroitement liée au réveil au cours de la nuit. On remarque dans le graphique n° 74 que 52.31% des enquêtés n'ont pas de difficultés de concentration et ne se réveillent pas au cours de la nuit contre 20% qui se réveillent pendant la nuit mais n'accusent pas avoir des difficultés de concentration en classe. Cependant, 10.77% des élèves affirment qu'ils ont pas des difficultés de concentration et se réveillent la nuit. Une proportion minoritaire mais nécessite un soutien approprié.

5.4.2.2. Concentration en classe et perception des douleurs

		Difficultés de concentration		Total
		oui	non	
Douleurs	oui	17	28	45
	non	37	114	151

Tableau 96 : Concentration en classe des enfants enquêtés et perception de douleurs



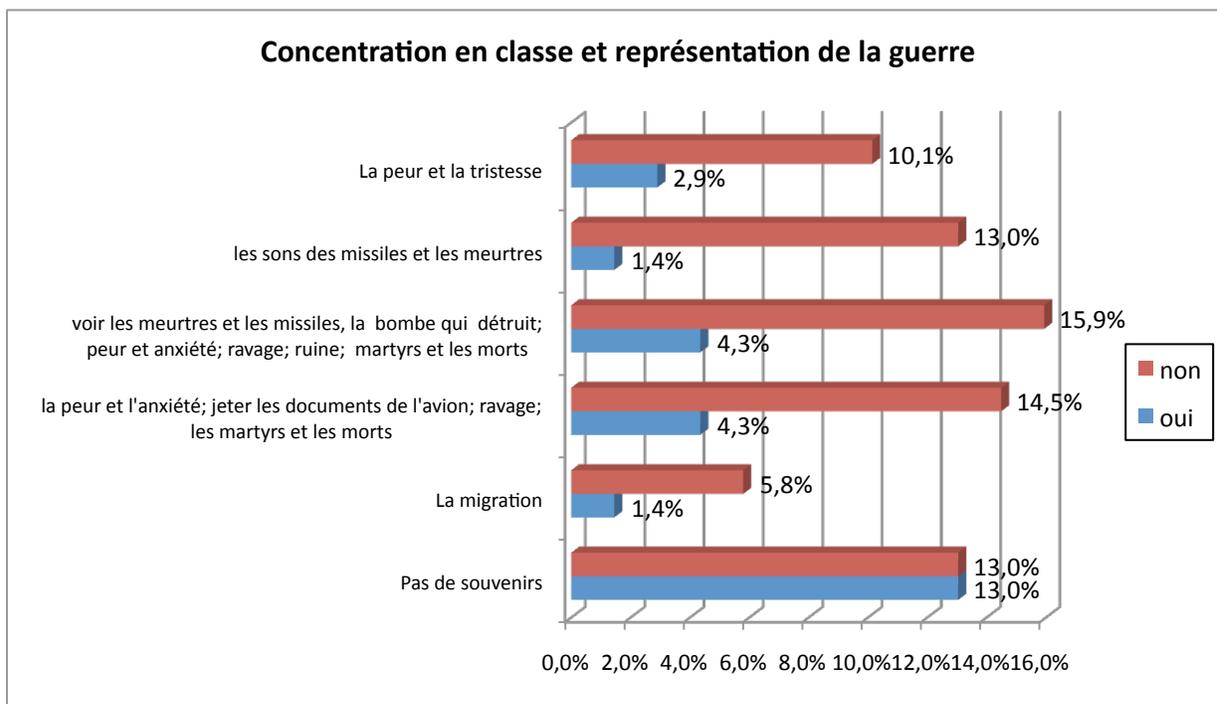
Graphique 96 : Concentration en classe des enfants enquêtés et perception de douleurs

Parmi les unités statistiques de l'échantillon, nous remarquons d'après le graphique n°96 qu'une majorité de 58.16% jouit d'une bonne santé et n'a pas de difficultés de concentration contre une minorité de 8.67% des élèves enquêtés qui présente des difficultés de concentration liées aux douleurs.

5.4.2.3. Concentration en classe et représentation de la guerre

		Difficultés de concentration		Total
		Oui	Non	
Représentation de la guerre	Pas de souvenirs	13.00%	13.00%	26.00%
	La migration	1.40%	5.80%	7.20%
	La peur et l'anxiété, jeter les documents de l'avion, ravage, les martyrs et les morts	4.30%	14.50%	18.80%
	Voir les meurtres et les missiles, la bombe qui détruit, peur et anxiété, ravage, ruine et martyrs	4.30%	15.90%	20.20%
	Les sons des missiles et les meurtres	1.40%	13.00%	14.40%
	La peur et la tristesse	2.90%	10.10%	13.00%

Tableau 97 : Concentration en classe et représentation de la guerre par les enfants enquêtés



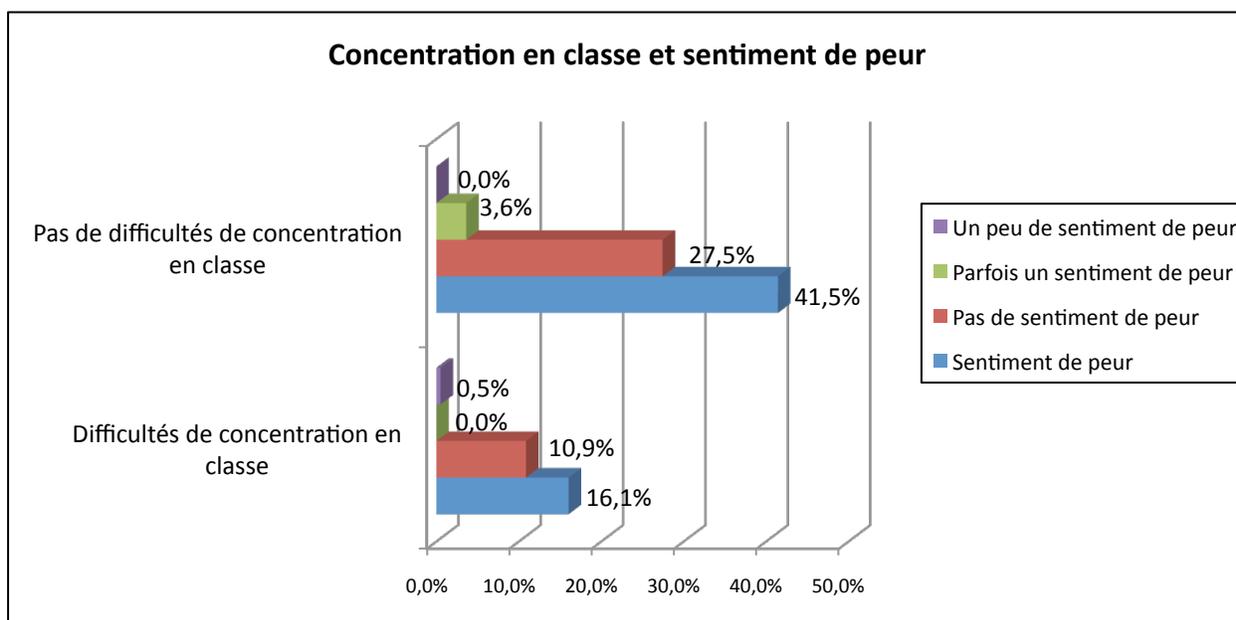
Graphique 97 : Concentration en classe et représentation de la guerre par les enfants enquêtés

Au sens large, 27% des élèves qui gardent des représentations douloureuses de la guerre de juillet 2006, affirment qu'ils ont des difficultés de concentration. Contre 13% qui affirment avoir des difficultés de concentration mais ils ne se souviennent de rien, comme le montre le graphique n°97.

5.4.2.4. Concentration en classe et sentiment de peur

		Difficultés de concentration		Total
		oui	Non	
Sentiment de peur	oui	31	80	111
	non	21	53	74
	parfois	0	7	7
	un peu	1	0	1

Tableau 98 : Concentration en classe des enfants enquêtés et sentiment de peur.



Graphique 98 : Concentration en classe des enfants enquêtés et sentiment de peur

Le graphique n°98 montre que 41.5% des élèves n'ont pas de difficultés de concentration malgré le fait qu'ils expriment un sentiment de peur. Contre 16.1% des élèves qui affirment qu'ils ont des difficultés de concentration et un sentiment de peur. Nous déduisons chez ces derniers de vraie corrélation entre ces deux variables représentées dans le graphique ci-dessus (La difficulté de concentration et le sentiment de peur).

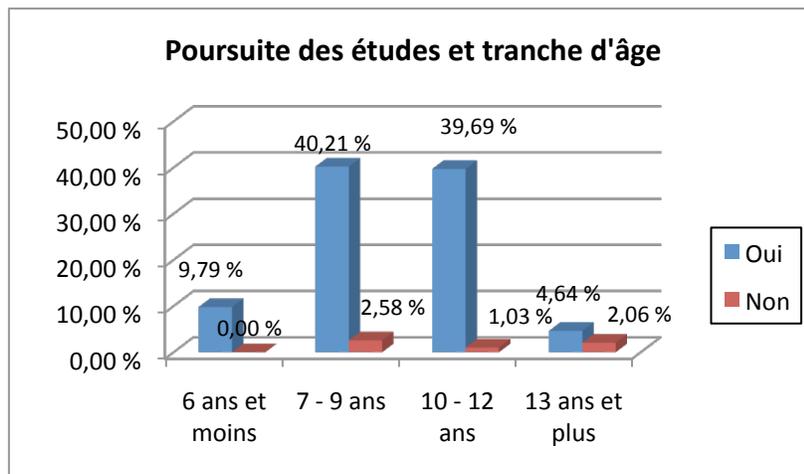
5.4.3. *Les aspects de résilience*

5.4.3.1. *Désir de poursuivre les études*

5.4.3.1.1. Désir de poursuivre les études et tranche d'âge des enfants enquêtés

		6 ans et moins	7 - 9 ans	10 - 12 ans	13 ans et plus	Total
Poursuite des études	Oui	19	78	77	9	183
	Non	0	5	2	4	11

Tableau 99 : Poursuite des études et tranche d'âge des enfants enquêtés



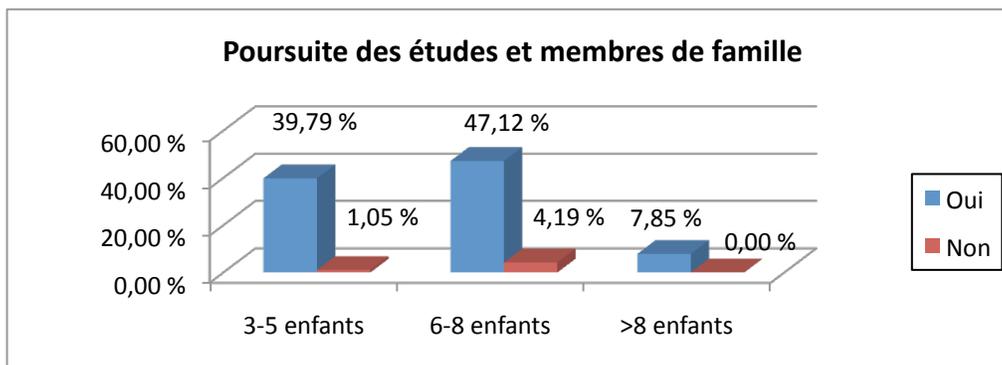
Graphique 99 : Poursuite des études et tranche d'âge des enfants enquêtés.

La majorité de ceux qui désirent poursuivre leurs études appartiennent à une tranche d'âge comprise entre 7 et 12 ans comme le montre le tableau ci-dessus.

5.4.3.1.2. Désir de poursuivre les études et membres de famille

		Nombre de personnes par ménage			Total
		3-5 enfants	6-8 enfants	>8 enfants	
Poursuite des études	Oui	76	90	15	181
	Non	2	8	0	10

Tableau 100 : Poursuite des études et membres de famille des enfants enquêtés.



Graphique 100 : Poursuite des études et membres de famille des enfants enquêtés.

Le graphique ci-dessus montre que 47.12% des élèves qui désirent poursuivre leurs études appartiennent à des familles comportant moins que 8 enfants. La même déduction s'applique sur les familles composées de 3 à 5 membres.

5.4.3.1.3. Désir de poursuivre les études et moyens de transport utilisés par les enfants enquêtés

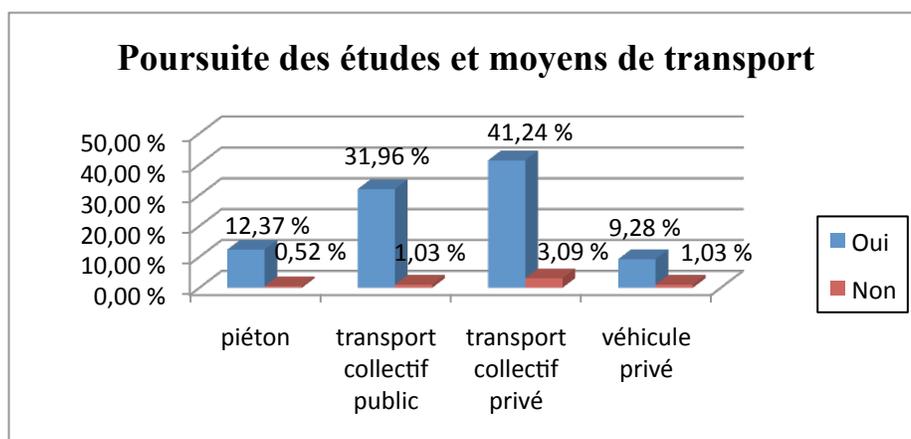
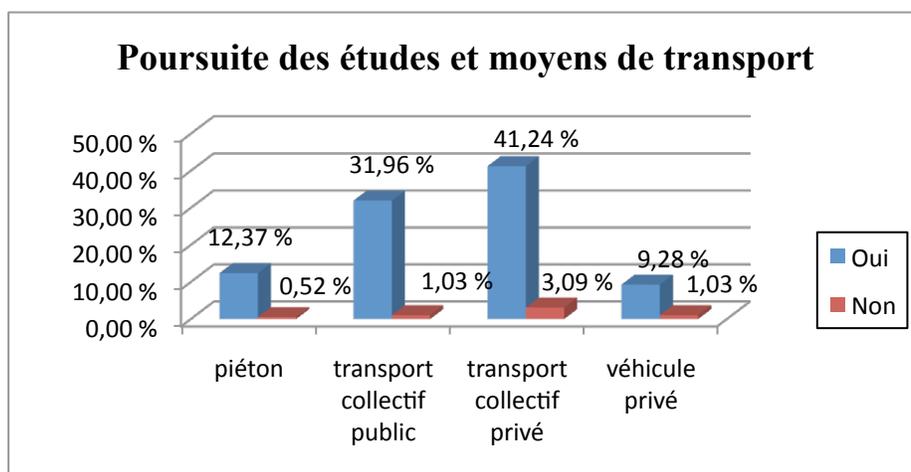


Tableau 101 : Poursuite des études et moyens de transport utilisés par les enfants enquêtés



Graphique 101 : Poursuite des études et moyens de transport utilisés par les enfants enquêtés

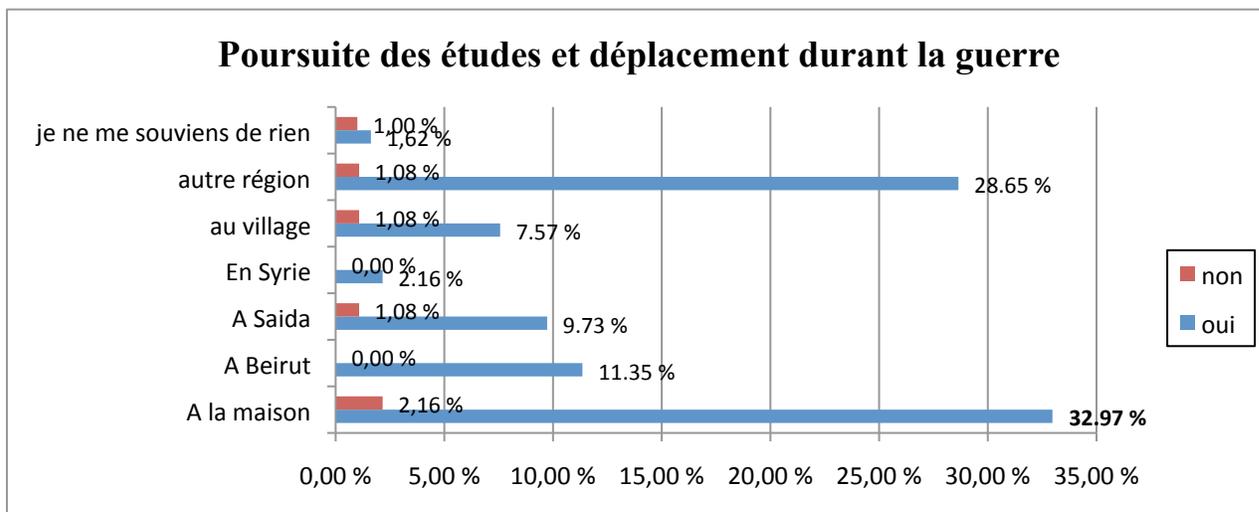
Nous remarquons, comme le montre le graphique n° 101, qu'il n'y a pas de vraies corrélations entre le désir de poursuivre les études et le moyen de transport utilisé ; 31.96% des élèves utilisant un transport collectif public, 41.24% se servent d'un

transport collectif privé, 9.28% utilisent des véhicules privés et 12.37% des piétons. La majorité de ces élèves enquêtés (94.85%) désirent poursuivre leurs études. Si le moyen de transport reflète la situation économique des enquêtés, leur désirs de poursuivre les études n'en est pas pour autant affecté.

5.4.3.1.4. Désir de poursuivre les études et déplacement des enfants enquêtés durant la guerre

		Où étiez-vous à cette époque?							Total
		A la maison	A Beirut	A Saida	En Syrie	au village	autre région	je ne me souviens de rien	
Poursuite des études	oui	61	21	18	4	14	53	3	174
	non	4	0	2	0	2	2	1	11

Tableau 102 : Poursuite des études et déplacement des enfants enquêtés durant la guerre



Graphique 102 : Poursuite des études et déplacement des enfants enquêtés durant la guerre

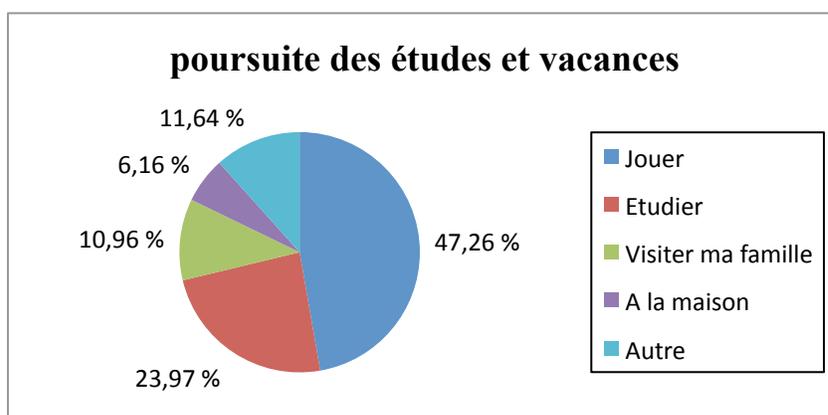
Le graphique n° 102 nous montre que ; 51.89% des élèves désirent poursuivre leurs études et se sont déplacés lors de la guerre dans de diverses zones. Contre 40.54% des enquêtés qui expriment leur désir de poursuivre leurs études malgré qu'ils se sont restés chez eux. C'est probablement pour des raisons économiques ou pour des raisons liées à la résistance « Mouquawama ». Ce qui nous paraît surprenant c'est cette attitude positive de poursuivre les études malgré toute la

période de la guerre passée sous les bombes. Nous déduisons qu'il y a un certain aspect de résilience que nous révèlent les corrélations du graphique ci-dessus.

5.4.3.1.5. Désir de poursuivre les études et vacances des enfants enquêtés

		Comment passez-vous les vacances?					Total
		Jouer	Etudier	Visiter ma famille	A la maison	Autre	
Poursuite des études	Oui	69	35	16	9	17	146
	Non	3	3	2	1	1	10

Tableau 103 : Poursuite des études et vacances des enfants enquêtés



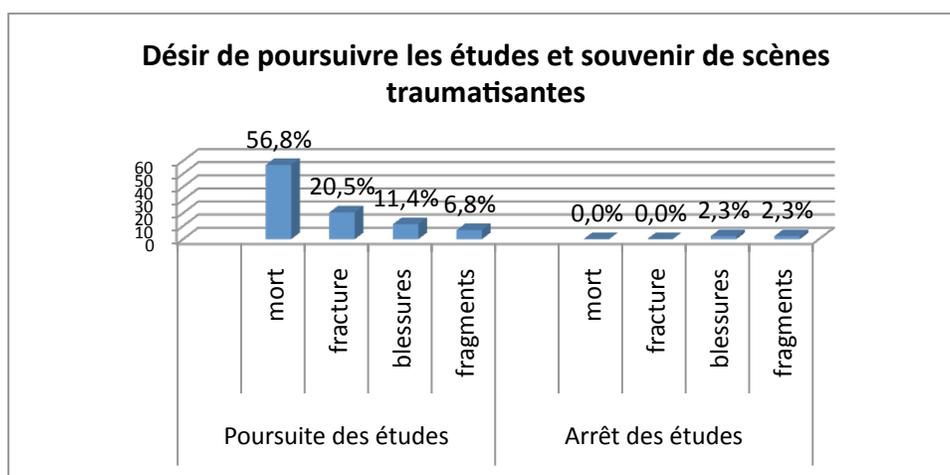
Graphique 103 : Poursuite des études et vacances des enfants enquêtés

Le graphique n° 103 affiche un épanouissement chez la majorité des enfants qui désirent poursuivre leurs études. Seulement 6.16% des enquêtés affirment qu'ils préfèrent rester à la maison.

5.4.3.1.6. Désir de poursuivre les études et souvenir de scènes traumatisantes

		Poursuite des études		Total
		oui	non	
Scènes traumatisantes	mort	25	0	25
	fracture	9	0	9
	blessures	5	1	6
	fragments	3	1	4

Tableau 104 : Poursuite des études et souvenirs des scènes traumatisantes



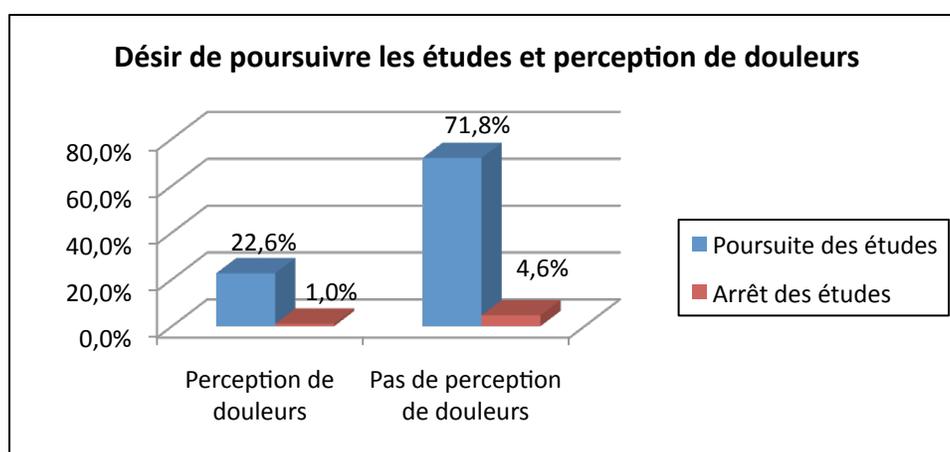
Graphique 104 : Poursuite des études et souvenirs de scènes traumatisantes.

Ce graphique met en évidence le désir chez la majorité des enfants enquêtés, de poursuivre les études malgré tous les mauvais souvenirs de la guerre de juillet 2006. Presque la totalité des élèves qui ont vu des scènes traumatisantes ont déclaré avoir la volonté de poursuivre leurs études.

5.4.3.1.7. Désir de poursuivre les études et perception de douleurs

		Perception de douleurs		Total
		oui	non	
Poursuite des études	oui	44	140	184
	non	2	9	11

Tableau 105 : Poursuite des études et douleurs des enfants enquêtés



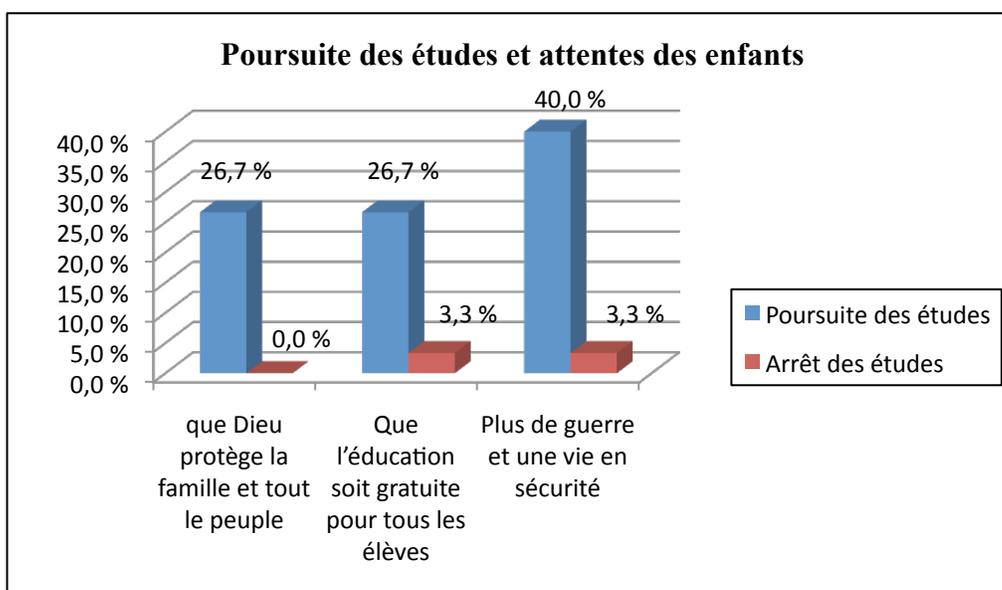
Graphique 105 : Poursuite des études et perception de douleurs des enfants enquêtés

Le graphique n°105 montre que, malgré les douleurs, les élèves désirent poursuivre leurs études.

5.4.3.1.8. Désir de poursuivre les études et attentes des enfants enquêtés

		Poursuite des études		Total
		oui	non	
Attentes des enfants	Que Dieu protège la famille et tout le peuple	8	0	8
	Que l'éducation soit gratuite pour tous les élèves	8	1	9
	Plus de guerre et une vie en sécurité	12	1	13

Tableau 106 : Poursuite des études et attentes des enfants enquêtés



Graphique 106 : Poursuite des études et attentes des enfants enquêtés

Parmi les élèves qui désirent poursuivre leurs études, la majorité (66.7%) souhaite que la guerre ne se répète plus et que Dieu protège les familles. Un pourcentage de 26.7% exprime son désir de poursuivre les études. Ces élèves lancent un cri d'appel révélant leur situation économique qui ne leur permet pas de conduire ce projet à son terme.

« L'espoir des hommes, c'est leur raison de vivre et de mourir. »

André Malraux



Les enfants au Liban-Sud²²⁶.

²²⁶ <http://www.libanlive.com/2007/08>

CHAPITRE II : DISCUSSION

1 – LA SANTE ET LA RESILIENCE

Préambule

La Définition de la santé retenue par l’OMS est claire : *“La santé est un état complet de **bien-être physique, mental et social** qui ne consiste pas seulement en l’absence de maladie ou d’infirmité”*.

L’OMS signale, dans son préambule, que la *« possession du meilleur état de santé qu’on est capable d’atteindre constitue l’un des droits fondamentaux de tout être humain, quelles que soient sa race, sa religion, ses opinions, sa condition économique ou sociale »*²²⁷.

La santé de l’enfant consistera alors, à satisfaire ses besoins corporels et affectifs essentiels : le sommeil, le jeu, l’alimentation, l’hygiène et l’affection familiale nécessaire pour son développement psychosomatique et son « bien-être ». Mais les guerres répétitives et les épisodes successifs de violences et de terrorisme placent plutôt les enfants au Liban dans un état de « mal-être ».

Face à ce problème, dont l’analyse est complexe et les enjeux sont considérables, pouvons-nous leur garantir cet état de « bien-être » ?

En fait, c’est dans ce même contraste saisissant que le concept de résilience trouve sa signification. Lorsque l’enfant a vécu *« une expérience pénible, ou plutôt **une série de malheurs répétitifs**, il serait placé, selon les auteurs, dans un processus de résilience »*²²⁸.

²²⁷ ANDRIANTSIMBAZOVINA J. (DIRE.), GAUDIN H., MARGUENAUD J-P., RIALS S., SUDRE F., 2008, *Dictionnaire des droits de l’Homme*, Paris, Puf, PP.367-370.

²²⁸ CYRULNIK B., DUVAL P., 2006, *Psychanalyse et Résilience*, Paris, Odile Jacob, p.188-200

Selon la littérature, il semble que la guerre a des impacts sur l'état de santé : des études ont montré qu'il y a un lien entre les retombées psychologiques des violences sur les populations et le développement des maladies ainsi que l'apparition des symptômes de stress post-traumatisme. De même, l'évaluation des états de tension, de dépression, de peur et d'anxiété parmi les populations civiles, s'est avérée positivement corrélée avec les événements de la guerre comme en cas de ménages désunis et la détérioration des conditions économiques [voir entre autres, Murphy²²⁹, 1977 sur le Vietnam ; Lyons²³⁰, 1979 sur Belfast, Lockwood-Hourani²³¹ et alii, 1986 ; Bryce²³² et alii, 1989 sur Beyrouth ; Mahjoub²³³, 1995 sur les enfants et adolescents palestiniens.

Les études montrent qu'à cause des guerres et des conflits armés, un grand nombre de personnes perdent l'accès aux sources connues d'eau et de nourriture et se forcent de vivre dans des endroits où le risque de contracter des maladies et des infections des voies respiratoires est accru.

D'après le rapport rédigé par le Programme Des Nations Unies Pour Le Développement (PNUD), les résultats préliminaires de la Santé d'endommager les installations d'évaluation menée en août 2006 par l'OMS / MofH ont indiqué que « *le niveau de destruction était le plus sévère dans les régions de Tyr, Marjayoun, Nabatiyeh, Bint Jbeil, à l'ouest de la Bekaa, Baalbek et Akkar. Entre 50% et 70% de tous les soins de santé primaires (SSP) à Bint Jbeil et Marjayoun ont été complètement détruits. En général, seulement 32,8% des établissements de santé avaient de l'eau potable et seulement 28,9% sont restés liés au système d'égouts général. Seulement 24% des établissements de santé ont une alimentation publique,*

²²⁹ MURPHY J., 1977, *War stress and Civilian Vietnamese: a study of psychological effects*, *Acta psychiatr.Scand*, n°56, pp.92-108.

²³⁰ LYONS H.A., 1979, « Civil violence the psychological aspects », *Journal in Psychosomatic Research*, 23: pp.373-293.

²³¹ LOCKWOOD-HOURANI H.A., ARMENIAN H., ZURAYK H., AFIFI L., 1986, "A population-based Survey of loss and psychological distress during war", *Social Science Medicine*, n°23(3):pp. 269-275.

²³² BRYCE J., WLAKER N., GHORAYEII E., KAN M., 1989, « Life Experiences, Response Styles and Mental Health among Mothers and Children in Beirut, Lebanon ", *Social Science Medicine*, n°28 (18): pp. 685-695.

²³³ MAHJOUB A., 1995, *Approche psychosociale des traumatismes de guerre chez les enfants et adolescents palestiniens*, Tunis, Editions de la Méditerranée, p.237.

31% des générateurs utilisés, mais seulement 16,6% avaient le carburant pour les faire fonctionner»²³⁴.

De la même façon, nous signalons les difficultés que les enfants disent avoir rencontrées durant la période de la guerre de juillet 2006 :

- 15.4% disent qu'ils ont manqué de nourriture à cause de : routes coupées, ponts détruits, bombardement en permanence...

- 24.6% ont manifesté une douleur que l'on pourrait appeler "organique" et accentuée par plusieurs facteurs tels le manque d'hygiène, la résidence dans les abris, la pollution de l'eau, le manque d'électricité pour conserver la nourriture... ou bien une douleur d'origine psychologique reliée à l'angoisse, à la peur et à la vie de précarité de la vie.

- 61.0% affirment qu'ils ont eu une peur intense, un élément clé dans tout traumatisme.

D'autre part, « *un lien fut constaté entre le contexte sociodémographique et la santé* » Herzlich²³⁵, 1992 ; Adam, Herzlich, 1994)²³⁶.

En s'appuyant donc sur tout ce qui a été dit et sur nos recherches, nous formulons notre première hypothèse opérationnelle :

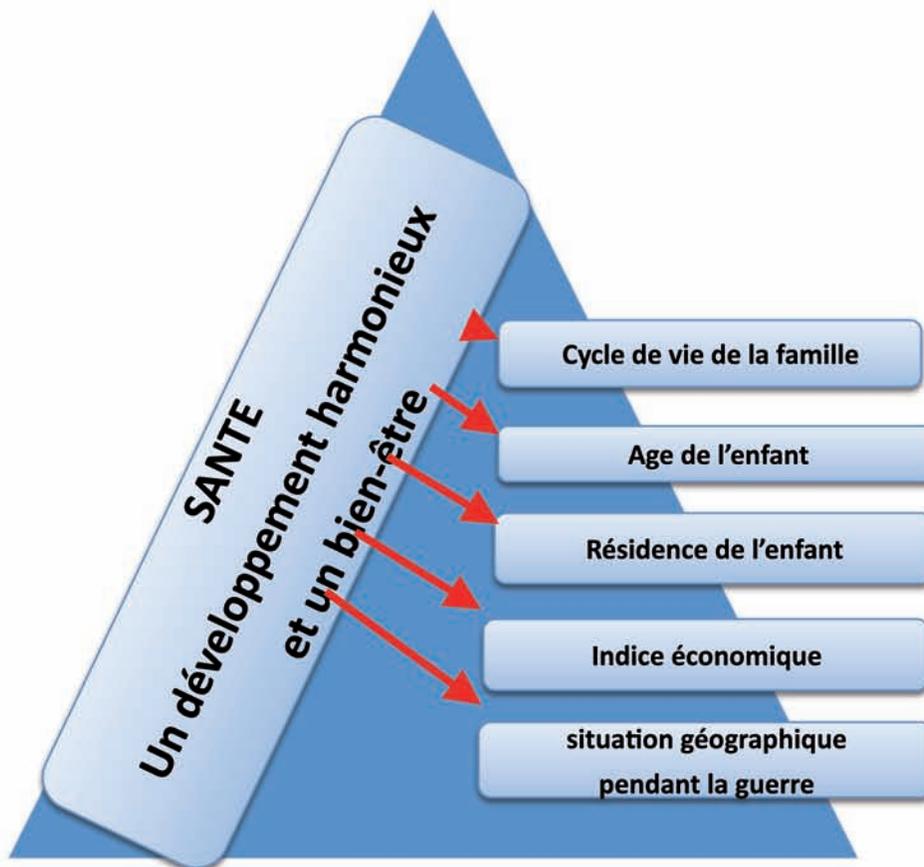
²³⁴ HIRALDO F., 2007, (FAO), rapport du FNUD, (décembre 2007), <http://www.fnud.com>.

²³⁵ HERZLICH C., 1992, « *Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social* », in U. Flick (dir.), *La perception quotidienne de la santé et de la maladie*, Paris, L'Harmattan, Coll.Santé, Société et cultures, pp. 347-357.

²³⁶ ADAM P., HERZLICH C., 1994, « *Sociologie de III maladie et de la médecine* », Paris, Nathan Université, p.127.

1.1 H1 – Le lien entre la guerre et l'état de santé des enfants.

- 1.1.1. La santé de l'enfant ayant vécu la guerre est prédite par un ensemble de variables relatives au **contexte social, familial et à l'enfant lui-même.**
- 1.1.2. La santé de l'enfant ayant vécu la guerre est prédite par un groupe de variables relatives à **ses habitudes de vie** (sommeil, alimentation et activités)
- 1.1.3. La santé de l'enfant ayant vécu la guerre est prédite par un groupe de variables reliées à **des symptômes d'ordre psychologique ou organique** (douleurs, consommation médicamenteuse.)



Afin de déterminer l'importance de l'effet du contexte socio-familial sur le processus de résilience, nous devons identifier les différents contextes en fonction des habitudes de vie pratiquées et les opportunités que présentent le milieu de vie aux enfants.

Les différentes données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire structuré (donné ci-dessus) qui présente le développement harmonieux de l'enfant dans une dynamique d'intégration dans son environnement socio-familial.

Les résultats montrent que notre population appartient à une catégorie sociale moyenne plutôt pauvre :

- Le nombre de personnes par ménage : 40.9% (3-5 habitants/ménage) et 51.3% (6-8 habitants / ménage).

- 32.3% des élèves enquêtés utilisent les transports publics pour aller à l'école.

- Les écoles fréquentées sont des écoles locales qui accueillent les enfants du village et de l'entourage. 16.7% des enseignants disent que les élèves sont des familles démunies. 61.1% constatent que les élèves admis dans leurs écoles appartiennent à divers niveaux sociaux.

- 28.1% des enfants enquêtés demandent qu'on prenne soin de leur niveau économique qui va leur permettre de se réaliser à travers un enseignement gratuit à la portée de tous.

- L'affectation du niveau socioéconomique des parents est démontrée aussi par les enseignants (graphe n° 60) ; les indicateurs de cette affectation sont pour 22.9% fourniture des livres utilisés. 22.9% c'est l'apparence (vêtements, chaussures, cartables...), 20.0% à travers le moyen de transport choisi. 17.1% voient la pauvreté des élèves à travers la fourniture utilisée ou qu'ils n'arrivent pas à en payer les frais à l'école. Et 5.7% trouvent que la non-participation aux activités parascolaires est due à des raisons économiques chez les parents. En fait, les aspects de pauvreté ou d'aisance socio-économiques nous intéressent pour multiples raisons : Voir s'il existe un lien entre le statut socio-économique de l'enfant, la violence, le décrochement scolaire, le manque de concentration en classe et le processus de résilience.

- De même pour les directeurs des écoles (graphe n° 82) ; 66.7% disent que les enfants recrutés sont pauvres et 33.3% voient que leurs élèves appartiennent à la catégorie sociale moyenne. Et d'autres indices économiques sont à prendre en compte. Ils considèrent que la situation économique des élèves est une cause de décrochage scolaire dans 28.6% des cas.

1.1.1. L'état de santé et le contexte social et familial

Comme nous l'avons déjà vu, plusieurs organismes gouvernementaux et non gouvernementaux se sont montrés très actifs et solidaires pendant et après la guerre de juillet 2006. Cette mobilisation est venue s'ajouter aux efforts déployés par les familles elles-mêmes pour établir la confiance et la quiétude chez l'enfant :

- Le sentiment d'appartenance à la communauté et l'influence dynamique de l'individu sur le groupe et du groupe sur l'individu peuvent permettre l'émergence de la cohésion communautaire qui trouve ses dimensions dans la disponibilité, la solidarité et les interventions médico-sociales qu'elles mettent au service de la famille.

- Le lien émotionnel qui s'est créé entre les membres de la communauté peut constituer un réel tampon et peut contribuer à la résilience chez la famille et chez l'enfant.

- L'engagement et la détermination de la population de demeurer aux frontières face à l'adversaire, a pu insuffler un peu de courage aux autres membres de la communauté, pour mieux résister et sauvegarder les biens. C'est une démarche qui donne un sens à l'existence, dans la mesure où la victoire dépend autant de la résistance que de la solidarité. Il nous semble que ces enfants sont parvenus à assimiler leur mission et donc à donner un sens à leur résistance grâce au contexte familial et communautaire qui les a aidés à faire face aux multiples difficultés.

L'engagement et la détermination de la population de demeurer aux frontières face à l'adversaire ont pu insuffler un peu de courage aux autres membres de la communauté, pour mieux résister et sauvegarder les biens. C'est une démarche qui donne un sens à l'existence, dans la mesure où la victoire dépend autant de la résistance que de la solidarité. Il nous semble que ces enfants sont parvenus à assimiler leur mission et donc à donner un sens à leur résistance grâce au contexte familial et communautaire qui les a aidés à faire face aux multiples difficultés.

Par ailleurs, les programmes d'intervention communautaire effectués par les organismes nationaux et internationaux au Liban-Sud, pendant et après la guerre de juillet 2006, ont impliqué un certain mouvement de solidarité et de soutien pour la population de cette région. Nous postulons que ces mouvements humanitaires ont pu

neutraliser certains effets médicaux-sociaux engendrés par la guerre. « Un pôle de santé, dirigé par l'OMS, conformément aux recommandations du Comité permanent inter organisations, a été établi dans les quelques premiers jours de la crise. Des réunions quotidiennes ont d'abord été tenues avec les différents partenaires, avec les homologues nationaux et des représentants de la société civile²³⁷. Avec la création de l'ONU sous le-bureau à Tyr, un sous-groupe pour la santé avec divers groupes de travail (santé mentale, la santé génésique, les maladies transmissibles) a été établis dans le Sud. Les organes de l'ONU, avec le Comité international de la Croix-Rouge (CICR) et les ONG locales qui étaient déjà dans la région, se sont mis à évaluer la situation et la livraison de nourriture et articles non-alimentaires aux villages dans la région »²³⁸ (FNUD. 2007).

- En tenant compte des difficultés rencontrées par l'enfant à cause de la guerre et les comportements de solidarité de part la communauté, nous pouvons encourager ou intégrer de tels comportements d'ouverture et de soutien communautaire.

- Malgré les liens entre les guerres répétées et la précarité de la vie dans une société, nous avons pu remarquer que les enfants agissent positivement.

- Ces enfants agissent avec autonomie et estime de soi, comme le montre par exemple l'emploi des transports en commun à un jeune âge.

- Ils sont déterminés, ils aiment étudier et ils veulent construire leur avenir

- De son côté, le FNUD mentionne, dans son rapport de décembre 2007, les qualités de résilience et de solidarité qui caractérisaient la communauté libanaise suite à la guerre de juillet 2006 en disant : « Dans la situation d'urgence, les Libanais ont été reconnaissants pour toute l'aide qu'ils obtenaient. Dans le même temps, ils avaient déjà fait preuve de résilience lors des hostilités avec les nombreux ennemis d'hier. Un soutien important a été fourni par les ONG locales, ainsi que par la société civile»²³⁹ (Standard II: Les services de santé sont conçus pour soutenir les systèmes de santé, les structures et les fournisseurs, FNUD, 2007).

²³⁷ www.lebanon-support.org

N.B. La société civile au Liban: Près de 6000 associations reconnues par le Ministère de l'Intérieur ou simplement enregistrées au Ministère des Affaires Sociales, la société civile libanaise s'est dotée des services que l'Etat n'a jusque là pu fournir. Ainsi, elle s'est largement impliquée dans des secteurs aussi variés que la santé, l'éducation, l'environnement.

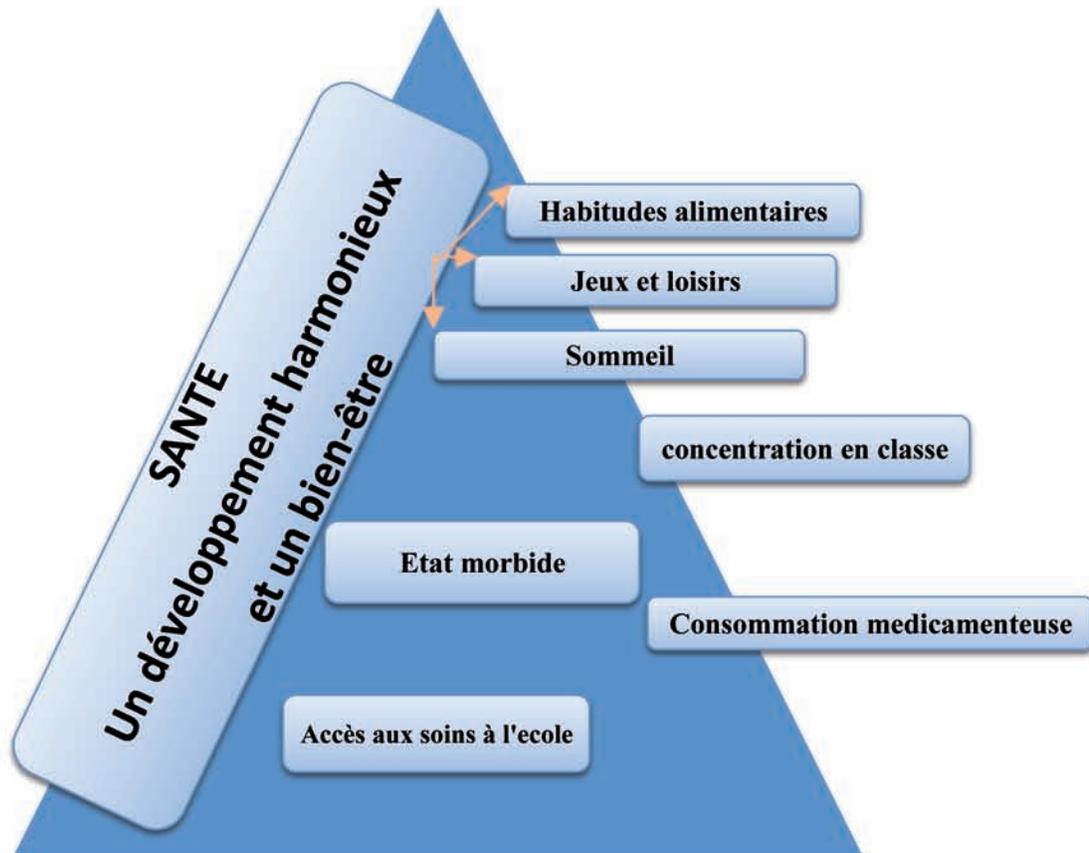
²³⁸ (FNUD. 2007), op.cit.

²³⁹ FNUD, op.cit.

Une corrélation entre le contexte socio-familial de l'enfant et son désir de poursuivre ses études et d'assurer son avenir nous a permis de tester les diverses interactions entre le rôle de la communauté et les facteurs protecteurs dans un processus de résilience.

1.1.2. L'état de santé et les habitudes de vie

1.1.2.1. l'enfant lui-même



Qu'en est-il des résultats des recherches concernant la santé des enfants et particulièrement des facteurs qui peuvent expliquer ou prédire leur état de santé physique et psychique ? Cet état de santé est souvent envisagé selon certains déterminants que nous nommons les « comportements de santé » et qui regroupent les comportements à risque et les habitudes de vie dont les suivants que nous considérons comme essentiels : l'hygiène alimentaire, le sommeil, le jeu et les loisirs.

1.1.3. L'état de santé et l'hygiène alimentaire

La courbe de croissance (poids/âge) des enfants enquêtés, nous paraît conforme aux normes internationales. La majorité des enfants ont un indice de masse corporelle (IMC)²⁴⁰ ≤ 30.0 . On note chez 2% un surpoids ou une obésité. Mais aucun indice de malnutrition n'a été signalé. Comme tous les enfants libanais, 21.8 % de nos enquêtés préfèrent le « fast-Food » ainsi que la cuisine locale. Quant aux habitudes alimentaires, les élèves enquêtés ont un rythme alimentaire semblable à leurs pairs. Celui-ci répond à des principes de base mis en évidence par les spécialistes de la nutrition qui affirment que l'enfant a besoin de quatre repas par jour ; un petit déjeuner, un déjeuner, un goûter et un dîner dont les quantités évoluent au fil de sa croissance²⁴¹.

Nos résultats affirment que les élèves prennent le petit déjeuner avant d'aller à l'école (entre 6h-8h). Le déjeuner est pris à leur retour (14h-16h), à la maison et l'heure du dîner varie entre (18h-20h) ; 70.2% d'eux, prennent une collation entre les repas ce qui est normal à cet âge. Les habitudes alimentaires sont importantes car elles peuvent refléter l'état de santé et la psychologie de l'enfant. C'est le rapport poids/taille qui est retenu en termes de croissance ou du développement physique de l'enfant. L'hygiène alimentaire va de pair avec la pratique d'un sport. « *Un enfant qui a une alimentation équilibrée, en fonction de ses besoins et qui fait du sport ne devient pas obèse* »²⁴².

La discipline alimentaire est instaurée par les parents mais aussi soutenue par l'école qui veille à supprimer tous les produits qui risquent de nuire à l'enfant et de favoriser le grignotage et la prise de poids. 15.3% des enfants enquêtés se réveillent la nuit pour manger. Cette situation serait-elle considérée comme pathologique ? Ces enfants gèrent-ils leurs difficultés par la prise incontrôlée de nourriture ? Ceci est-il en lien avec leur vécu traumatique de la guerre ? S'agit-il de troubles du comportement alimentaire qui

²⁴⁰ IMC (indice de masse corporelle), ou le BMI (Body Mass Index) en anglais. C'est la référence internationale pour définir l'obésité chez l'adulte comme chez l'enfant. L'IMC se calcule en divisant le poids en kilogrammes par le carré de la taille en mètres. (IMC= Poids/(Taille)²). Il y a obésité lorsque IMC est ≥ 30.0 . Cette classification recommandée par l'OMS est principalement basée sur l'association entre IMC et mortalité.

²⁴¹ <http://www.lacaseauxenfants.org/alimentation/alim-equilibre.htm>

²⁴² Christine Roque, <http://www.doctissimo.fr/html/>

dissimulent la probabilité d'une angoisse, d'une peur ou d'un certain « mal être » ou d'un état dépressif ? Voici quelques définitions de ces troubles alimentaires.

La boulimie se définit comme une consommation en un temps court d'une quantité importante ou massive d'aliments non choisis, sans aucune connotation de plaisir, sans faim ni rassasiement, avec un fort sentiment de perte de contrôle. Elle est suivie de vomissements et d'un dégoût de soi qui peut conduire au suicide : « *envie irréprouvable de manger sans faim et culmine avec des crises durant lesquelles des quantités énormes de nourriture peuvent être avalées* »²⁴³. Le grignotage pathologique est une « *consommation en un temps assez long, par petites quantités répétées, d'aliments choisis, sans sensation de faim et avec une connotation de plaisir très modérée* »²⁴⁴. L'anorexie mentale ; « *répond à une volonté active de restreindre son alimentation et de perdre du poids.* »²⁴⁵.

La compulsion alimentaire "frénétique" est *d'une consommation en un temps court d'une quantité assez importante d'aliments choisis, avec une connotation de plaisir, même s'il y a ensuite le sentiment d'avoir perdu le contrôle. Elle n'est en règle général pas suivie de vomissements* »²⁴⁶. Ces mauvaises habitudes alimentaires, en lien avec l'hyperphagie, peuvent entraîner un surpoids qui peut être à l'origine de beaucoup d'autres affections (cardio-vasculaires par exemple). Hilde Bruch (1984) précise que l'obésité est un mécanisme de compensation dans une vie remplie de frustrations et de tensions. Elle parle de deux types d'obésité : l'obésité de développement et l'obésité réactionnelle, c'est-à-dire que les personnes prennent du poids en réaction à un événement traumatisant. Cette deuxième forme d'obésité est le plus souvent observée chez l'individu, où la suralimentation sert de défense contre l'angoisse, c'est alors une réaction dépressive. Des personnes peuvent manger en réponse à des émotions ou à des affects négatifs. L'anxiété, la dépression ou l'instabilité émotionnelle sont des symptômes psychologiques suspects d'induire des prises alimentaires incontrôlées génératrices d'hyperphagie²⁴⁷. Le Binge Eating

²⁴³ RIGUAUD D., et al., Service d'endocrinologie et nutrition, CHU-Dijon-Fr.
<http://www.anorexie-et-boulimie.fr/articles-496>.

²⁴⁴ RIGUAUD D., op.cit.

²⁴⁵ RIGUAUD D., ibid.

²⁴⁶ RIGUAUD D., ibid.

²⁴⁷ LE BARZIC M., 2004, *Les déterminants psychologiques de l'obésité* in A. Basdevant, B. Guy-Grand (eds.) Médecine de l'obésité. Paris, Flammarion, chap.8, 59-67.

Disorder est défini comme la survenue d'accès hyperphagique qui s'apparente aux excès boulimiques mais qui ne sont pas suivis par les stratégies de contrôle grâce auquel les boulimiques évitent de grossir (Le Barzic, 2004 ; DSM-IV-TR, 2003). Des chercheurs observent que plus l'intensité dramatique augmente, moins l'enfant mange et, à un seuil d'angoisse très élevé, l'enfant cesse peu à peu de manger. (McKenna 1972, Meyer et Pudel 1972, Pudel et Oetting 1977 ; in Apfeldorfer, 1991). Selon Hilde Bruch, si certains sujets mangent, c'est qu'ils sont dans la confusion de leurs émotions et de leurs sensations ; face à des situations problématiques, le comportement alimentaire serait la meilleure stratégie d'ajustement dont ils sont capables. Manger serait une stratégie efficace pour certains individus de lutter contre la dépression. On pourrait voir dans l'abaissement de l'indice de dépression et dans le taux bas de suicide chez les obèses, une confirmation de la réduction de l'effet de stress (Rodin, 1989 in Apfeldorfer, 2001²⁴⁸ ; Bruch, 1984)²⁴⁹. Il est très important de connaître le type de cette prise alimentaire incontrôlée pendant la nuit et ses causes pour pouvoir établir la thérapie comportementale et cognitive la plus adéquate. L'éducation à la nutrition reste la première phase de toute thérapie. D'autres techniques dites "psycho-nutritionnelles" sont utilisées avec des personnes souvent dans une impasse : la gestion de l'affirmation de soi (incluant une partie pour apprendre à communiquer), la relaxation qui permettra de gérer l'anxiété... Enfin, c'est la parole qui est importante car elle peut dévoiler les causes des troubles.

Pour conclure, 85% des enfants enquêtés ne manifestent aucun signe d'hyperphagie ou de boulimie et, évidemment, pas de signes d'angoisse. 2% d'entre eux présentent un surpoids (l'IMC \geq 30.0). Une forte corrélation est retenue entre les variables qui décrivent le désir des enfants de poursuivre les études et celles manifestant la croissance ou le développement normal de ces enfants, (84,4% / 85%) Ce qui peut garantir que les enfants se situent dans un processus de résilience.

²⁴⁸ APFELDORFER G., 2001, *La restriction cognitive face à l'obésité. Histoire des idées, description clinique.* Paris, La presse médicale, Masson, 30-32, 1575-1580.

²⁴⁹ BRUCH H., 1984, *Les Yeux et le ventre : l'obèse et l'anorexique,* Paris, Payot.

1.1.4 L'état de santé et le sommeil

Le sommeil est le moment où l'organisme peut reprendre ses forces, tant sur le plan physique que psychique. Tout ce travail de récupération et de tri des informations se fait au cours de différents cycles²⁵⁰ : sommeil lent, sommeil paradoxal. Les manifestations du traumatisme psychologique chez l'enfant peuvent se traduire par « *une altération du sommeil, des terreurs nocturnes, des cauchemars, des hallucinations qui sont les signes de réminiscence (mémorisation) de la souffrance sous forme obsessionnelle et qui nuisent au travail de deuil* »²⁵¹. Nos résultats montrent que 94.9 % des enfants se réveillent tôt, une situation à laquelle sont exposés tous les élèves au Liban compte tenu des horaires des classes modifiées à cause de la guerre. Ce dispositif a permis, pendant la guerre, quand les routes étaient dangereuses, de limiter le déplacement des élèves à un seul aller-retour par journée. La majorité des écoles au Liban ont fixé la première période entre 7h30' ou 7h45' pour terminer la journée vers 14h ou 14 15'. Cela constitue une difficulté pour les élèves venant de loin et/ou utilisant un transport public collectif ou privé.

Ce qui nous paraît inquiétant, ce sont les 23% des enfants qui disent qu'ils se lèvent plus de deux fois par nuit. (11.9 % par peur, 15,3 % pour manger, 25.4 % pour boire et 30.5% pour passer aux toilettes.). Ces enfants connaissent des nuits agitées et donc un sommeil perturbé qui peut engendrer un lendemain gâché et un suivi scolaire raté. Les parents ont pour rôle essentiel de rythmer la vie des enfants quant au réveil et au coucher. Mais ils doivent aussi être capables de détecter les symptômes et de les communiquer aux personnes concernées. L'école peut participer à la promotion de la santé des enfants en faisant parvenir aux parents toutes les

²⁵⁰ LEGER D., 2008, spécialiste du sommeil à l'hôpital de l'Hôtel-Dieu (Paris). Reportage de Jean-Philippe Rivière et David Bême,

<http://videos.doctissimo.fr/psychologie/sommeil/Les-cycles-du-sommeil.html>

Note : Le sommeil comporte plusieurs cycles ; on distingue deux phases (le sommeil lent et le sommeil paradoxal) d'une durée de près de 90 minutes et qui se répètent plusieurs fois au cours de la nuit. Le sommeil lent (ou sommeil calme à ondes lentes) dure de 60 à 75 minutes et comporte 4 stades : endormissement, sommeil léger, sommeil profond, sommeil très profond. Le sommeil lent est suivi d'une phase de sommeil paradoxal, plus courte, où l'activité cérébrale est plus intense en rapport avec les rêves. Le sommeil paradoxal dure en moyenne 15 à 20 minutes. Enfin, une phase de sommeil intermédiaire (brève, avec des micro-réveils) débouche sur un nouveau cycle ou, à la fin de la nuit, sur le réveil complet. Il n'y a pas de règle absolue concernant le nombre de cycles nécessaires à une bonne récupération : certaines personnes se sentent bien avec 3 cycles par nuit, pour d'autres il en faudra 6 ou 7.

²⁵¹ Ousama Dahdouh, (2006), Assabil - Revue de l'Hôpital Psychiatrique de la Croix no15.

informations nécessaires en matière de prévention et de dépistage des problèmes de santé. Le sommeil des enfants peut être perturbé essentiellement par les cauchemars et les terreurs nocturnes ; 11.9% des enfants disent qu'ils se lèvent la nuit parce qu'ils ont « peur »²⁵².

- **Le cauchemar**

Tout d'abord, il est important de savoir différencier entre un simple cauchemar et d'une vraie terreur. Le cauchemar d'un enfant : «C'est une mise en scène de ses peurs qui survient le plus souvent au terme d'un cycle de sommeil, durant la phase de sommeil paradoxal. Parfois, ils expriment ses conflits intérieurs de jalousie, de la sévérité d'un parent, etc »²⁵³. Les cauchemars, étapes nécessaires, n'ont rien d'inquiétant en principe.

- La terreur nocturne : l'expression d'un conflit
- La terreur nocturne survient en général pendant une période de sommeil profond. L'enfant est encore endormi et n'a pas conscience de ce qui lui arrive. Certaines terreurs nocturnes surviennent lorsqu'un enfant ne dort pas assez. D'autres sont la manifestation d'un conflit intérieur. La parole est alors primordiale pour tenter de comprendre ce qui préoccupe cet enfant, et les situations qu'il vit mal. Pour Monique Tricot, « le cauchemar interrompt le sommeil dans la terreur ou l'horreur, le processus de figuration échoue à contenir l'angoisse »²⁵⁴. Le sommeil reste l'un des principaux déterminants de l'état de bien-être et de santé de l'enfant. Le manque de sommeil ou sa perturbation sont des facteurs importants qui peuvent déterminer en quelque sorte, ses activités du lendemain. 27.6 % des élèves enquêtés, affirment qu'ils ont des difficultés de concentration en classe. Et 31.8% des éducateurs affirment qu'ils sentent que leurs élèves sont devenus plus distraits après la guerre. L'interaction de ces variables peut affecter la performance scolaire de l'élève et le conduire à l'échec et au décrochage scolaire. La concentration de l'élève en classe est essentielle dans le processus d'apprentissage et de la réussite scolaire. Un enfant tourmenté par ce qu'il a vécu et les conditions de vie de ses parents, peut

²⁵² Graphe n°17 : Motif du réveil au cours de la nuit des enfants enquêtés.

²⁵³ TRICOT M., http://www.cerclefreudien.org/psychanalyse/Mercredi-Monique_tricot_387ptp.

²⁵⁴ <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000899/0000.pdf>

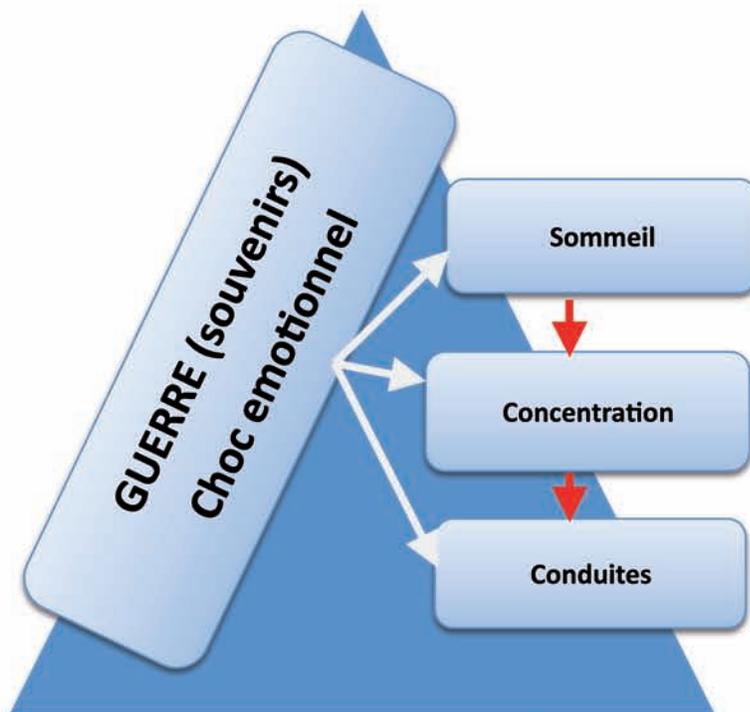
souffrir d'un manque de concentration et de vigilance en classe, ce qui peut le fragiliser et l'exposer à l'échec et à d'autres facteurs de risques qui pourrait engendrer chez lui une expérience scolaire difficile, anxiogène, qui, s'ajoutant à sa situation et à son vécu, devient source de déstabilisation et de mauvaise conduite.

Nicolas Fischer, professeur de psychologie sociale à l'université de Metz, a enquêté avec ses étudiants auprès de personnes ayant souffert de situations extrêmes. Il en a déduit qu'une situation extrême entraîne généralement chez la plupart des personnes un véritable changement de personnalité, une métamorphose intérieure. Il peut y avoir blindage émotionnel et repli sur soi, mais aussi élargissement du regard. Il note que ces personnes soulignent généralement que « se sentir aimé par leurs proches constitue un soutien essentiel ». Pour Fischer, ces personnes sont certes devenues des êtres vulnérables, meurtris dans leur corps et leur âme, mais c'est précisément « l'expérience de leur vulnérabilité qui a été au cœur de leur survie²⁵⁵ ». Brown appuie aussi l'idée de Fischer et souligne que l'isolement social et le fait de ne pas raconter son histoire peuvent conduire à une dépression : « Une population de juifs a été scindée en deux groupes d'immigrants. Ceux qui ont été orientés vers Israël où leurs récits étaient écoutés, n'ont pas donné une forte proportion de dépression. Alors que la partie de la population orientée vers les Etats-Unis, où on les a laissés se débrouiller seuls, avec peu de paroles, peu d'amitiés et d'aides sociales autour d'eux. La proportion de leur dépression a été beaucoup plus forte »²⁵⁶.

Il est de toute évidence nécessaire d'informer les parents de l'importance du sommeil chez l'enfant et de leur indiquer comment ils doivent rapporter les indices de terreur nocturne aux personnes concernées en essayant toujours d'établir une communication calme et compréhensive avec l'enfant. Contre les 11.9% qui se lèvent la nuit par peur, nous avons la majorité de 88,1% qui ne manifestent aucun indice de terreur nocturne. Encore une fois, les résultats nous affirment qu'un pourcentage $\geq 88.1\%$ des enfants ayant vécu la guerre ont un développement normal et qu'ils ont pu rentrer dans le processus de résilience.

²⁵⁵ www.scienceshumaines.com/index.php, consulté le 20 octobre 2010.

²⁵⁶ BROWN G.W., HARRIS T., 1988, *Depression in life Events and illness*, New York, Guilford Press.



1.1.5 L'état de santé et le jeu

64.3 % des élèves indiquent qu'ils souhaiteraient qu'il y ait du sport et des activités pour réduire la tension induite par un programme d'études trop chargé. Presque tous les enfants passent le temps des récréations à jouer ou à manger. Le jeu est le troisième paramètre essentiel pour un développement normal de l'enfant. Il peut influencer positivement la santé mentale de l'enfant. Il permet à l'enfant de se décharger des émotions négatives, de construire ses facultés cognitives et d'acquérir des forces musculaire et osseuse. On sait aujourd'hui que les émotions négatives telles que la peur et l'anxiété peuvent compromettre le fonctionnement du système immunitaire, que la tristesse peut générer la dépression et que la colère et la violence sont impliquées dans l'étiologie des maladies cardiaques et des cancers. Des recherches menées sur l'optimisme et l'engagement positif par Ryff et Singer en 1998²⁵⁷ ont démontré leur impact positif sur la santé et le bien-être. D'autres études

²⁵⁷ RYFF C.D., SINGER B., LOVE G.D., ESSEX M.J., 1998, *Resilience in adulthood and later life*, Academic press.

ont montré le lien qui pouvait exister entre les émotions positives et un meilleur fonctionnement immunitaire (Davidson et al 2003)²⁵⁸.

Le jeu et les activités sont des moments très agréables et sources d'émotions positives pour l'enfant. Une étude menée par Barbara Fredrickson postule que les émotions peuvent optimiser la santé et le bien-être car elles participent à la construction de ressources physiques, intellectuelles et sociales²⁵⁹. Ces émotions positives, selon elle, prédisent la résilience, augmentent le bonheur et élargissent les capacités d'attention et la créativité²⁶⁰. De nombreuses recherches étudient, depuis quelques années, l'impact des émotions sur le bien-être et la santé de l'individu. Certains résultats qui s'avèrent positifs sont à l'origine du développement de thérapies comportementales centrées spécifiquement sur l'induction d'émotions positives, telle la relaxation ou l'augmentation des activités plaisantes²⁶¹ (Wyer et Diener, 1997). Pour améliorer le bien-être et la santé des enfants, il est important alors de les rendre heureux. *« Si le bonheur laisse peu de traces dans notre mémoire, il en laisse dans notre cerveau puisqu'il crée une sorte d'aptitude au bien-être, une manière d'intégrer les événements nouveaux dans le style heureux des événements anciens²⁶² »*. Il faut aider l'enfant à être dans des états agréables (joie, gaieté, bonheur, intérêt, satisfaction, estimation de soi et de la vie) et à avoir un sentiment de sécurité. D'autres études (DeLongis, Folkman et Lazarus, 1988), ont montré que les émotions positives, comme l'amusement, facilitent la créativité en matière de résolution de problèmes et ont également des effets bénéfiques sur la mémoire et les actions menées par les enfants. Les résultats de nos recherches montrent que les enfants sont très intéressés par le jeu et les activités de loisir. Nous allons nous intéresser maintenant au lien entre la guerre et l'état morbide des enfants.

²⁵⁸ DAVIDSON J.R.T., "Development of new resilience scale" : the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) Depression and Anxiety ,
[http// :www.repar.veille.qc.ca/info../condor-K-M-and-Davidson-J-R-T-2003](http://www.repar.veille.qc.ca/info../condor-K-M-and-Davidson-J-R-T-2003).

²⁵⁹ FREDRICKSON B. 2000, *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. Prevention and treatment*, vol.3.Art.0001 a.

²⁶⁰ FREDRICKSON B., LOSADA M., 2005, *Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing*. American Psychologist, Vol.60, pp.678-686.

²⁶¹ WYER R.S., SEIDLITZ L., DIENER E., 1997, *Cognitive Correlates of Subjective Well-being : the processing of balanced life events by happy and unhappy*,
[http// :www.positivepsychology.org.uk/.../106-Subjective-well-being.html](http://www.positivepsychology.org.uk/.../106-Subjective-well-being.html).

²⁶² CYRULNICK B., 2000, *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.

Nous étudierons les variables qui sont en lien avec les troubles psychologiques ou organiques chez l'enfant traumatisé par la guerre.

La maladie organique, psychique ou psychosomatique, est une expérience individuelle, mais également une problématique sociale. Elle est vécue et subie individuellement, mais avec des retentissements socio-familiaux. Elle provient d'ailleurs le plus souvent, d'une manière directe ou indirecte, de la société elle-même.

L'étude nous montre que l'expérience de la santé et de la maladie ne se réduit pas à un état organique mais prend tout son sens comme situation psychosociale à maîtriser. A travers les différentes façons de vivre la maladie, à travers les différentes images qui s'en dessinent, se révèlent de multiples rapports que l'individu entretient avec la société.²⁶³

Les enfants d'un très jeune âge sont victimes de douleurs et de consommation médicamenteuse évidente. 23.2% affirment qu'ils ressentent des douleurs à différents endroits de leurs corps et 9.6% présentent des douleurs chroniques. 37% d'entre eux ont des douleurs depuis quelques mois ou une année. 22.4% prennent des médicaments dont 22.7% subissent sous un long traitement médical. Pour 41.9% d'entre eux, leur état a exigé une consultation médicale. On peut constater d'après les réponses des enfants que le concept de douleur n'est pas absent de leur vécu quotidien ; ces douleurs peuvent être dues à des maladies fréquentes chez tous les enfants de leur âge (grippes, otites, caries dentaires, vomissements...) ou bien elles sont beaucoup plus sérieuses et cachent des maladies chroniques ou des troubles psychosomatiques. Selon Jean Vibes, « *L'imbrication entre soma et psyché fait que très souvent, on observe des douleurs chroniques que l'on peut qualifier de mixtes. En ce sens que l'aspect psychologique, qu'il soit constitutionnel ou réactionnel à la douleur vient parfois déformer, souvent grossir, toujours entretenir une douleur dont l'origine peut être parfaitement organique* »²⁶⁴.

²⁶³ HERZLICH C., 1992, « *Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social* », in U. Flick (dir.), *La Perception quotidienne de la Santé et de la maladie*, Paris, Le Harmattan, Coll. Santé, société et culture : 347-357.

²⁶⁴ VIBES J., 1980, *L'acupuncture, ses fondements, ses méthodes, sa place dans la médecine occidentale d'aujourd'hui*. Toulouse, Privat.

Mais ces douleurs font souffrir, qu'elles soient de nature organique ou psychique. Donc il vaut mieux les soulager dans les plus brefs délais. Par ailleurs, il est important de savoir si l'état de santé de ces enfants est sous surveillance également à l'école.

- L'accès des élèves au service de santé scolaire.

Nous limitons notre étude au service de santé (infirmier) de l'institution scolaire auquel les enfants ont un accès libre au moment où ils se trouvent à l'école.

a. L'existence du service de santé à l'école :

61.4% des enseignants disent que le service existe à l'école contre 38.6% qui considèrent que leur école n'offre pas ce service.

Pour 60% des directeurs, ce service assure les consultations médicales pour les élèves. Alors que pour 40% d'autres n'assurent que les vaccinations.

b. L'impact de la guerre sur le service de santé scolaire :

34.8% des enseignants voient que la guerre a perturbé la prestation des soins. 46.7% des directeurs affirment la présence des dommages (sans détails).

c. L'incidence des épidémies à l'école

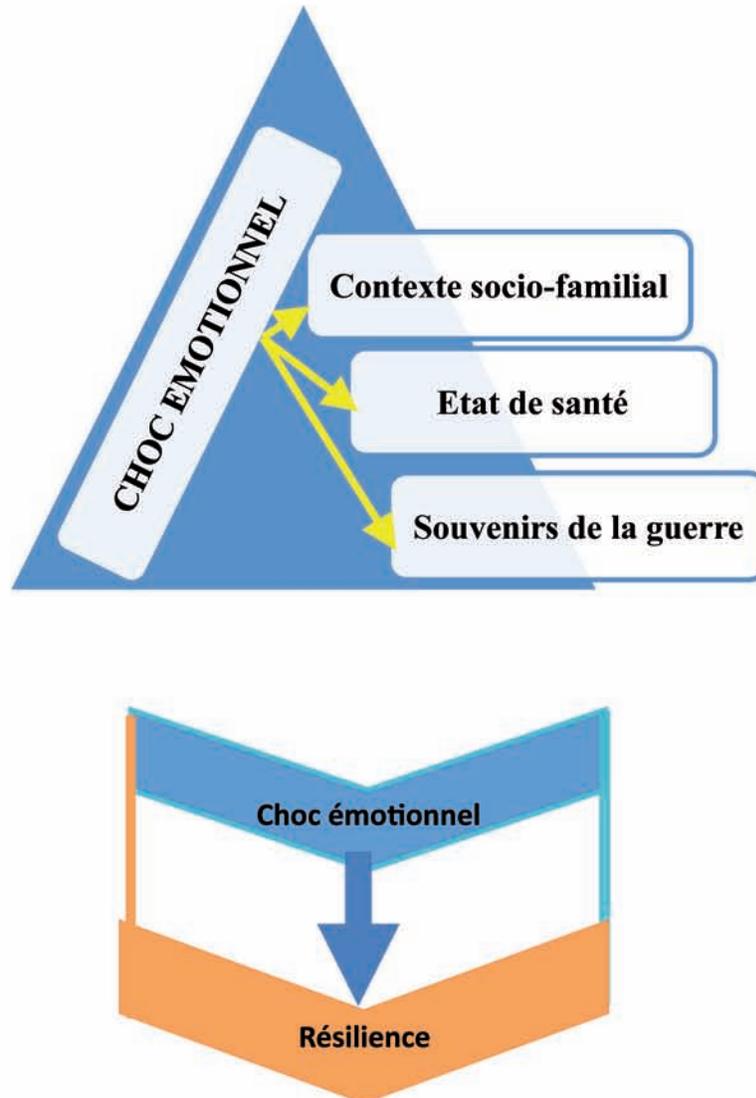
37.2% des enseignants ont soulevé la présence d'une épidémie (sans précision) et 40% des directeurs voient qu'il y a eu des épidémies après la guerre. En fait, il n'est pas étonnant de dépister des maladies infectieuses relatives à la situation dans laquelle se trouvait toute la région du Liban sud (destruction des infrastructures, cadavres non ensevelis, manque d'eau...) ²⁶⁵. 62.8% des écoles n'ont pas signalé d'épidémies dans leurs locaux scolaires, car la reprise des cours s'est faite tardivement et que les cours s'étaient suspendus durant la guerre, de juillet à septembre 2006.

Ainsi, la présence d'un service médico-social bien développé n'existe pas dans ces écoles, et s'il existe, c'est pour assurer les petits soins ou certaines vaccinations. Afin de recueillir les données relatives à la santé des enfants, nous avons utilisé une série de questions portant sur le mode de recrutement et les critères d'admission des élèves à l'école. Nous nous sommes rendues compte que les élèves ayant des problèmes de santé ou des troubles mentaux n'étaient pas totalement exclus, comme l'indique les

²⁶⁵ Source : Majless al Toufoula 2007 (Ministère des Affaires sociales) ; CRDP, L'obligation scolaire au Liban, Beyrouth, 1999.

graphiques n° 54 et n° 79²⁶⁶, relatifs aux critères d'acceptation des élèves dans les écoles enquêtées.

1.2 H2 – Le lien entre la résistance et la résilience



Boris Cyrulnik affirme que « la mise en place du processus de résilience externe autour d'un enfant blessé de guerre doit être continue. Son accueil après l'agression constitue la première maille nécessaire et pas forcément verbale, pour nouer le lien

²⁶⁶ Graphe 79: Conditions d'admission suivant la santé d'après les enseignants et les directeurs des écoles.

après la déchirure. La deuxième maille, plus tardive, exige que les familles et les institutions offrent à l'enfant des lieux pour y reproduire ses représentations du traumatisme. La troisième maille, sociale et culturelle, se met en place quand la société propose à ces enfants la possibilité de se socialiser. Il ne reste plus qu'à tricoter sa résilience pendant tout le reste de sa vie »²⁶⁷.

5,6% des enfants interrogés déclarent qu'ils ne désirent pas poursuivre leurs études. En revanche, 94,4 % expriment le contraire. Ces derniers affirment « qu'ils aiment étudier » et veulent « avoir un métier ». Malgré des traumatismes importants, nous voyons que ces enfants réagissent positivement. Ils désirent réaliser leur projet de vie et construire une existence relativement satisfaisante. Ils veulent donner un sens à leur vie.

Leur aptitude à survivre à des événements particulièrement douloureux, leur ambition de contrôler leur devenir ne sont qu'un facteur protecteur, un indice d'une résilience, une dynamique qui leur permettra de mener une vie relativement normale. Les résultats montrent que tous les enfants ne mettent pas en œuvre le même mode d'adaptation psychosociale.

Quant aux enfants dont la réaction ne nous semble pas « résiliente », ils méritent certainement une grande attention et un soutien particulier pour surmonter leurs difficultés. Pour Pierret, « *les différences sociales du comportement indiquent que la définition de l'état morbide n'est pas identique pour tous, et par conséquent les représentations de la maladie sont propres au vécu de l'individu et au contexte social et familial* »²⁶⁸.

La santé, d'après les concepts développés dans la charte d'Ottawa, doit être considérée comme une ressource de la vie quotidienne, un élément de la vie quotidienne et non pas comme le but de la vie. Dans ce cas, on privilégie les facteurs individuels où l'homme est responsable de sa santé et de son bien-être. La prévention des maladies dépend aussi du comportement et de prise en compte la qualité de vie de l'individu. Toutes ces notions s'articulent avec la définition de la résilience qui rend l'individu le « maître de sa vie ». Pierre-Yves Brissiaud précise en clôturant son

²⁶⁷ CYRULNIK B., 2004, *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, p. 167.

²⁶⁸ PIERRET, 1987, « Les usages sociaux de la santé: trois exemples », in A. Recel Laurentin (coord.), *Étiologie et Perception de la maladie dans les sociétés modernes et traditionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 441-449.

livre: « *J'ai voulu dire par ce livre que l'on pouvait changer le regard sur le malheur, même quand l'intensité de ce malheur paraît insurmontable. (...) L'important ce n'est pas ce qu'on fait de moi, c'est ce que moi je fais de ce que l'on a fait de moi* »²⁶⁹.

« *Rien d'étonnant que les élèves qui connaissent toutes ces difficultés initiales et réussissant sur le plan scolaire soient qualifiés de résilients et retiennent l'attention des chercheurs* »²⁷⁰. Malgré toutes les difficultés provoquées par une guerre, les enfants doivent se diriger vers l'école pour vivre et apprendre. Ces conditions ont des conséquences, comme nous l'avons déjà signalé, sur leur vie psychosociale et scolaire.

Est-ce qu'ils vont continuer à investir positivement leurs difficultés et réussir leur *adaptation scolaire* ? Ou bien ils vont les transformer en abandon scolaire ? La résilience peut-elle empêcher le décrochage scolaire ? Comment l'école peut-elle renforcer la résilience chez l'élève ?

C'est dans ce contexte que nous formulons les troisième et quatrième hypothèses opérationnelles de cette étude : l'adaptation scolaire des élèves après le vécu de la guerre de juillet 2006 et le rôle des écoles dans la résilience scolaire.

2 – L'ÉDUCATION ET LA RÉSILIENCE SCOLAIRE

Comme nous l'avons déjà signalé, la résilience suppose que l'enfant parvient, après un vécu traumatique suite à une guerre, à faire une adaptation réussie et une projection dans l'avenir à travers un projet de vie. Les événements dits « *adverses* » et « *traumatiques* », loin de l'écraser, doivent le stimuler²⁷¹. Selon la définition transversale proposée en commun par Michel Manciaux, Stefan Vanistendael, Jacques Lecomte et Boris Cyrulnik²⁷²: « *La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit*

²⁶⁹ BRISSIAUD P-Y., 2001, *Surmonter ses blessures*, Paris, Retz/VUEF, p.136.

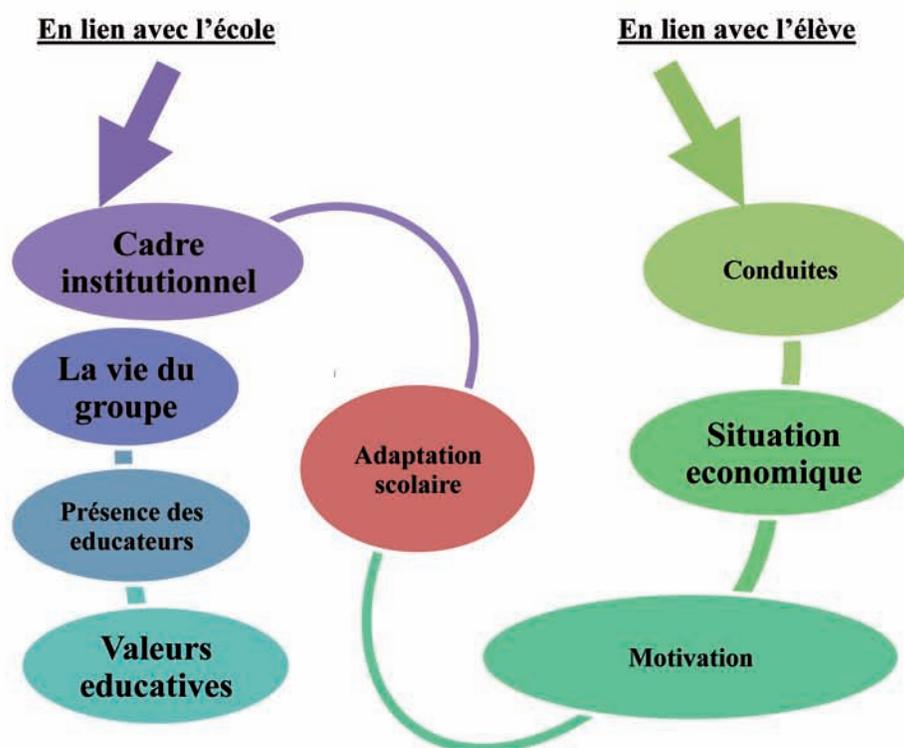
²⁷⁰ BOUTEYRE E., op.cit.

²⁷¹ HAYNAL A., 2002, extrait de l'ouvrage de B. Cyrulnik, *Ces enfants qui tiennent le coup*, 2^e édition, Hommes & Perspectives, p.50.

²⁷² MANCIAUX M., VANISTENDAEL S., LECOMTE J., CYRULNIK B., 2001, « La résilience : état des lieux », in M. Manciaux (dir.), *La résilience : résister et se construire*, Genève, Editions Médecine et Hygiène, p.13-20.

d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. » Face à cet aspect dynamique que soulignent les auteurs, apparaît le décrochage scolaire qui est l'aboutissement d'une accumulation de difficultés non assimilées par l'élève, une « adaptation non réussie », et qui se définit par une exclusion ou par un abandon scolaire: Par exclusion : ce sont des élèves exclus, soit à cause des difficultés cumulées tout au long de leur scolarité, soit pour des relations conflictuelles, d'ordre disciplinaire. Ne voulant aller nulle part dans le domaine scolaire, ils se laissent facilement gagner par la délinquance ou exercent un métier manuel. Par abandon, on entend un décrochage actif. Les élèves qui décident d'abandonner l'école en raison de la situation socio-économique de leurs parents, se trouvent dans l'obligation de travailler pour les aider.

2.1 H3 : L'adaptation scolaire de l'élève et l'environnement scolaire



D'après l'enquête faite auprès des enfants : 94.4 % des élèves appréhendent la reprise des cours après la guerre avec un projet de poursuivre leurs études et de construire leur vie professionnelle.

66.1% des élèves se souviennent toujours de tous les moments de peur, d'anxiété, de destruction, de gens blessés ou morts. Ces enfants, malgré tous les mauvais souvenirs, ont pu trouver un sens à leur scolarité et à leur vie.

Ils sont autodéterminés dans leur projet futur. Ils ne se contentent pas seulement d'avoir des buts à court terme de performance scolaire, mais ils donnent un sens à cet apprentissage qui les mènera à se réaliser dans la vie et à prendre leur avenir en main. Ces élèves se projettent dans l'avenir, ce que les auteurs considèrent un des principaux indicateurs de la résilience. En faisant le lien entre la scolarité et l'avenir professionnel, les élèves s'estiment devenir de bons citoyens à travers leur choix de certaines professions, qui nécessitent plusieurs années d'études (31.35% domaine médical), (13.5% droit et éducation) et (4.4% carrière militaire). En dressant dès maintenant les grandes lignes de leur projet de vie, ces élèves vont s'investir davantage dans leur scolarité, s'engager dans les apprentissages et faire face aux difficultés et à l'abandon scolaire. Alors que la majorité des élèves désirent poursuivre leurs études, l'école serait pour eux un pont qui relie le présent à l'avenir, un passage obligatoire à la réalisation des projets envisagés.

2.1.1 Les principaux facteurs aidant à la résilience scolaire

2.1.1.1 Le cadre institutionnel scolaire

L'école, ce cadre institutionnel scolaire, regroupant des élèves ayant vécu la même agression, a tendance à être perçu comme un cadre « conteneur » induisant une stabilité, une sécurité psychosociale, permettant à l'ensemble des élèves, témoins « *d'un monde dur, mais juste* »²⁷³, d'avoir un langage commun, compris par leurs pairs. Ce qui constitue pour l'ensemble des élèves un point d'appui favorisant leur adaptation leur permet de percevoir l'école comme une institution capable d'établir et de renforcer la justice et l'égalité pour tous.

Les adultes de l'école doivent tenir compte de cet élément essentiel dans la résilience scolaire afin d'envisager une scolarité appropriée à la situation de l'ensemble des élèves et les aider à se mettre dans une perspective d'avenir. Une

²⁷³ TOUSSAINT, 1997 : suite a une recherche menée auprès de 200 adolescents de familles de refugies du Québec) extrait de l'ouvrage de B. Cyrulnik, *Ces enfants qui tiennent le coup*, 2e édition, Hommes & Perspectives, 2002, p.63

« justice » qui est fortement recommandée par 37.9 % des enfants enquêtés qui refusent la distinction entre les élèves.

2.1.1.2 La vie de groupe à l'école.

Le sentiment de solidarité cité par Robert Coles (1989)²⁷⁴, trouve son sens à l'école, dans l'attitude des élèves qui vont reconstruire un réseau de camarades. Ce réseau sera affermi par les jeux dans la cour (79.5% profitent de la récréation pour jouer), et les projets communs notamment les activités (26.4 % les recommandent vivement). A travers ces projets et leurs expériences presque identiques, des liens d'amitié et de confiance peuvent se créer là où les échanges sont facilités entre l'ensemble du groupe. Cette ouverture à l'autre constitue un point fort d'adaptation sociale, de réalisation de soi et de résilience scolaire.

2.1.1.3 La présence sécurisante de l'éducateur à l'école

Les élèves attendent que l'école leur prête plus d'attention (22.8%) ; On peut légitimement se demander s'il n'existe pas un lien entre la difficulté de leur intégration et les douloureuses expériences qu'ils ont vécues. 56.8% ont connu la mort de proches ou de voisins. Ainsi 34.1% ont vu des blessés dans leur entourage et 9.1% parlent de fragments humains collectés. Ces enfants, sortant d'une ambiance pesante, arrivent dans un lieu où leurs opinions ne sont pas prises en considération, leurs désirs sont souvent écartés (activités) ; ils sentent qu'un grand écart se creuse entre leurs attentes et celles de l'école dont la priorité est d'achever le programme scolaire. Un temps d'échange et d'écoute peut permettre aux élèves de se décharger de certains soucis, de retracer leur scolarité, et donner ainsi à l'éducateur la possibilité de mieux orienter ses stratégies éducatives. L'éducateur peut considérablement aider les élèves, grâce à une écoute compréhensive qui leur permet de découvrir un sens à la vie scolaire. Il peut aussi les motiver en leur montrant que les apprentissages sont sources de nouvelles connaissances qu'ils peuvent acquérir en

²⁷⁴ COLES R., 1989, *The child in Our Times: Studies in the development of Resiliency*, Co-edited with timothy DUGAN, New York, Brunner-Mazel.

vue d'assurer une vie professionnelle brillante. En demandant un temps d'écoute et un peu d'attention de la part de l'école, les élèves cherchent ainsi des personnes, en qui ils ont confiance pour leur donner une meilleure estime d'eux-mêmes. Manciaux (1998)²⁷⁵ souligne que le sujet doit avoir confiance en son entourage et réciproquement, la présence d'un rapport de confiance avec l'entourage immédiat serait déterminante « *pour aller chercher le courage de lutter* » (Toussignant, 2002, p.71)²⁷⁶. En effet, l'éducateur, personne importante dans la vie de l'enfant, est celui qui détermine l'estime qu'a l'élève de lui-même en tant qu'élève. Ses paroles, ses représentations de l'élève jouent un rôle important pour la scolarité de l'enfant. Essentiellement parce que lui-même a vécu cette guerre et se trouve donc plus apte à comprendre et à aider ses élèves. La confrontation des expériences permet aux personnes de réfléchir à leurs problèmes et d'en apporter des matériaux nouveaux. Cette confrontation est une source d'enrichissement personnel tant pour l'éducateur que pour l'élève. Elle permet une prise en charge collective des problèmes auxquels les élèves font face par eux mêmes. Prendre conscience de l'importance de cet aspect d'ouverture reste une étape indispensable dans le processus de résilience.

2.1.1.4 *L'existence des valeurs éducatives*

J. Henry et J. Cormier, dans leurs travaux sur les valeurs et comme le montre le tableau ci-dessous, ils voient que les valeurs de synthèse révèlent le développement des facultés chez l'individu. Ils écrivent ainsi: « Le développement de chaque dimension de la personne (13 facultés) se manifeste par l'émergence d'une valeur individuelle (le développement de soi), tempérée par une valeur sociale (le respect du développement des autres). Au niveau supérieur de développement, elles fusionnent dans une valeur de synthèse qui constitue le développement accompli de cette faculté »²⁷⁷.

²⁷⁵ MANCIAUX op.cit.

²⁷⁶ TOUSSIGNANT M., op.cit.

²⁷⁷ HENRY J., CORMIER J., *Typologie des valeurs éducatives*, DISCAS ; Bureau de consultation pédagogique québécois / archives,
<http://www.csrndn.qc.ca/discas/valeurs/Typologie.html>

Le tableau récapitulatif ci-dessous nous montre la proximité qui existe entre les notions rapportées par les élèves et les valeurs qui constituent la base du travail éducatif.

Typologie des valeurs éducatives : Source, archive DISCAS ²⁷⁸

Aires	Facultés	Valeurs individuelles	Valeurs sociales	Valeurs de synthèse
Réflexive (l'identité)	Vitalité	Santé	Non-violence	Respect de la vie
	Conscience	Connaissance de soi	Appartenance	Fierté
Affective (les sentiments)	Émotion	Spontanéité	Empathie	Sensibilité
	Esthétique	Émerveillement	Raffinement	Harmonie
Cognitive (la connaissance)	Intuition	Écoute de soi	Curiosité	Créativité
	Raisonnement	Sens critique	Objectivité	Rigueur
Transactionnelle (les interrelations)	Communication	Expression	Ouverture	Échange
	Relation	Authenticité	Adaptation	Justice
Éthique (la morale)	Jugement	Cohérence	Prudence	Sagesse
	Volonté	Courage	Réalisme	Responsabilité
Projective (la finalité)	Action	Autonomie	Efficacité	Excellence
	Vision	Conviction	Paix	Espoir
	Accomplissement	Dépassement	Solidarité	Engagement

Les élèves, malgré leur traumatisme, ne cherchent pas à se venger mais plutôt à construire une société de valeurs où règnent la paix, la charité, l'éducation et la justice. Les valeurs telles que l'altérité, la solidarité, la fidélité sont clairement invoquées par eux. Nous remarquons aussi que les concepts de « violence » et « d'agressivité » ne figurent ni directement ni d'une manière indirecte dans les réponses des enfants enquêtés : « *Ne pas faire des offenses aux autres, savoir se défendre et secourir les autres* » sont en fait, des attitudes positives qui ne peuvent être que signes de résilience. Parmi les indicateurs d'une résilience scolaire, nous nous arrêtons sur la notion de « victoire » vivement signalée par les enfants et les éducateurs interrogés. Ils se sont montrés très fiers d'avoir triomphé de l'adversaire. Dans une situation similaire à celle d'une réussite scolaire surprenante, la victoire a renforcé chez eux le sentiment d'une estime, d'une confiance absolue et d'une totale

²⁷⁸ Source ; HENRY J., CORMIER J., op.cit.

appartenance à la « Résistance ». Dans le processus résilient, il s'agit de « *souligner la capacité de sortir vainqueur d'une épreuve qui aurait pu être traumatique, ce qui peut conférer une force renouvelée.* »²⁷⁹ Et cet élément doit être investi par l'école. En lien avec l'enquête faite auprès des enfants, nous pouvons soulever quelques points positifs qui peuvent être intéressants dans le processus de résilience.

- Le vécu de la guerre, évoqué par les enfants (en particulier chiites), était héroïque, des guerriers (membres de leur famille) ont pu résister devant le plus puissant pays dans la région pour 34 jours et ont fait reculer l'adversaire par « leur chair ».

- plusieurs enfants se sont illustrés par leur courage. Tous semblent, en apparence, avoir une fierté de ce passé héroïque. Il s'agit d'une expérience valorisée racontée fièrement par tous ceux qui ne se considèrent pas « hors jeu » mais qui ont eux aussi participé par leur prière, leur présence, et ils méritent bien la victoire qui n'était en aucun cas fortuite. C'est une question d'identité pour eux.

- Avoir un père ou un membre de la famille résistant ou martyr²⁸⁰ de la Résistance, est effectivement un modèle, c'est un idéal pour l'enfant. Il lui permet d'inscrire l'histoire de sa famille ou de sa communauté, dans un cadre héroïque dont l'avenir s'en souviendra.

- Les souvenirs des blessés, des morts, du sang écoulé dans le quartier, de la torture infligée aux familles avec l'évocation d'une opposition aux raids israéliens, est aussi une forme de résistance à l'ennemi.

- Cette période toujours présente a effectivement des significations importantes au delà des souffrances des familles : l'entraide (secourir les blessés, prendre soin des malades, assurer les nourritures, partager l'eau... enterrer les morts (martyrs) et reconstruire ce qui a été détruit...). Ces signes de reconnaissance sociale sont en fait l'expression de l'estime de soi en tant que membre actif et efficace dans la société et

²⁷⁹ CYRULNIK B., DUVAL P., 2006, *Psychanalyse et résilience*, Paris, Odile Jacob, p. 83.

²⁸⁰ Note : le martyr dans la terminologie chrétienne est celui qui offre passivement sa vie en sacrifice en témoignage de sa foi. Dans l'Islam, le martyr est un **chahîd**. Le mot **chahîd** signifie aussi en arabe témoin. Il s'agit de témoigner de sa foi afin de gagner le « paradis » Al janna. Le chahid de l'islam peut être un soldat qui meurt en combattant.

de l'estime de l'autre (les héros et leurs familles) qui a pu résister et apporter la victoire.

En abordant la notion de victoire, nous évoquons implicitement la notion de réussite scolaire. 94.4 % des élèves qui expriment leur désir de poursuivre leurs études habitent les mêmes villages, fréquentent les mêmes écoles. Y parviendront tous ? La question demeure entière.

Les études faites sur la situation des élèves au Liban²⁸¹ nous fournissent des données inquiétantes sur l'abandon précoce de l'école. Est-ce une « adaptation scolaire non réussie », ou une aggravation de la situation ? Comme le signale B. Cyrulnik « *A chaque étape de l'histoire de l'individu, il existe une possibilité de réparation ou d'aggravation* »²⁸².

Les éducateurs et les directeurs des écoles qui ont participé à l'enquête ont manifesté aussi leur inquiétude face au « décrochage scolaire précoce » des élèves. Ils disent que : 44.4% quittent l'école dès les classes primaires, à l'âge de 12 ans, 30.2% en classes complémentaires à l'âge 15 ans. D'après eux, 25.4% d'entre eux seulement parviennent à achever leurs études secondaires. De même, 22.8 % des élèves enquêtés se plaignent des difficultés rencontrées dans leurs études et ils demandent à l'école de les aider et de leur prêter plus d'attention à ce niveau. Une prise en compte sérieuse ne peut-elle pas épargner 23% des élèves prédestinés au décrochage scolaire ?

2.1.2 Les principaux facteurs entravant la résilience scolaire

L'UNESCO²⁸³ et CRDP²⁸⁴ au Liban affirment que, statistiquement, un lien étroit est observé entre le statut socio-économique de l'enfant, son adaptation scolaire et les conduites qu'il adopte. Ce qui aboutit souvent au décrochement scolaire précoce. Ils disent à cet égard ; « *La grande différence entre les taux bruts et les taux nets de scolarisation au cycle primaire (21,77 % en 1997/1998) montre que le niveau de*

²⁸¹ CRDP, Statistiques élémentaires pour les années 1995/1996 – 1997/1998, www.unesco.org/education/.../rapport_2.html

²⁸² CYRULNIK B., 1999, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

²⁸³ Statistiques des Nations Unies sur la population libanaise, 1999.

²⁸⁴ CRDP, op.cit.

déperdition est assez élevé. Il est dû à l'accumulation du retard et à l'abandon scolaire qui touchent le plus souvent les catégories défavorisées ».

Le CRDP au Liban affirme que : « *Malgré l'amélioration nette des taux de promotions, de 1972/1973 à 1996/1997, il y a encore 8,4 % des élèves qui abandonnent l'école, après la cinquième année, sans qualification suffisante pour affronter la vie. Ils viennent s'ajouter aux cohortes du même âge qui n'ont jamais intégré l'école (environ 2 %). Et que 47,7 % ont redoublé une classe ou plus durant leurs études primaires, en 1996-1997. Ces taux élevés montrent que "l'enseignement pour tous" doit surmonter encore beaucoup d'obstacles* »²⁸⁵. (Les études sur "l'obligation scolaire au Liban").

L'abandon des études scolaires serait expliqué par des raisons économiques certes, mais aussi par des facteurs de motivation qui mettent en question l'utilité de l'apprentissage. Les élèves peuvent se demander sur l'utilité de fréquenter un lieu où l'on n'est pas compris ou apprécié. Pourquoi se fatiguer alors à suivre des cours dans une école qui ne leur assure pas le bien-être et les compétences attendus.

2.1.2.1 Le manque de motivation chez les élèves

D'après l'enquête II (adressée aux enseignants), nous constatons que le regard des éducateurs vis-à-vis de leurs élèves, n'est pas toujours en leur faveur, leurs propos révèlent une certaine sous-estimation (48.1% voient dans l'abandon scolaire une incapacité intellectuelle). Cette position leur permet de ne pas admettre que certains échecs leur sont imputables, ils limitent alors, la cause du décrochage scolaire aux attitudes des élèves. Il y a un problème dû au profil des éducateurs. Ceux-ci en effet présentent un âge avancé : 67.2% ont dépassé l'âge de 60 ans ; une formation initiale et continue limitée : 15.8% n'ont pas le bac et 31.6% ont le bac II seulement ; 64.2 % du corps professoral n'ont pas fait des études universitaires ou spécialisées. Donc ils ne peuvent pas faire face aux attentes de la nouvelle génération car ces éducateurs n'accordent pas beaucoup d'importance au progrès qu'exige le système éducatif dans

²⁸⁵ Source : Majless al Toufoula 2007(Ministère des Affaires sociales) ; CRDP, L'obligation scolaire au Liban, Beyrouth, 1999.

les pays développés, notamment en ce qui concerne la pédagogie moderne qui place l'élève au centre de toutes les activités éducatives.

L'école et ses attentes, les conditions de scolarisation parfois inadaptées à la situation de l'enfant « de guerre » accroissent le malaise de celui-ci qui doit effacer de sa mémoire toutes les horreurs de la guerre et de s'adapter à son milieu sans avoir été « aidé » comme tout autre enfant de son âge qui n'a pas connu la guerre avec tous ses aspects de violence et de terreur. D'autant plus que les parents sont occupés à bien d'autres choses : la reconstruction, les problèmes économiques, la situation de leurs proches (blessés ou malades), le deuil... C'est une stratégie que l'école doit mettre en œuvre pour prêter une attention particulière aux élèves en difficultés afin de les aider à retrouver « les conduites » auxquelles fait allusion Paul Cazayus²⁸⁶. Pour cet auteur, l'intégration des informations dans la mémoire, dépend des conduites adoptées par le sujet et qui sont de deux sortes : projectives (motivations et intérêts) ou prospectives (initiatives d'organisation). Cependant, une méthode de réapprentissage permet, de contrôler le niveau de rétention et une performance de ré-acquisition peut permettre d'atteindre le même niveau de maîtrise qu'initialement. En effet, le travail scolaire de certains enfants est conditionné par l'éducateur, ils ne travaillent que s'ils l'aiment (22.8 % des élèves demandent qu'on leur accorde beaucoup plus d'attention). Ne pas travailler serait certes un moyen de s'opposer à ceux qu'ils n'aiment pas. Outre la relation interpersonnelle avec les éducateurs, certains élèves sont influencés par la nature de la matière enseignée et la manière avec laquelle elle leur est présentée. Si la source de leur motivation dépend en grande partie de l'entourage et des adultes à l'école, donc elle sera conditionnée par les rencontres interpersonnelles positives et négatives, de sentiments d'estime ou de rejet, d'affection ou de mépris, de respect ou de non respect. Ceci rejoint les propos des élèves enquêtés qui déclarent « *qu'ils veulent s'instruire, ils désirent poursuivre les études, bien réussir leur scolarité et avoir un projet de vie ; mais ils réclament aussi être entendus et que les éducateurs s'intéressent à eux. Ils souhaitent que l'école soit un milieu de vie et qu'elle envisage d'autres activités* »²⁸⁷. Les élèves désirent s'engager dans des activités (26.4 % exigent qu'il y ait des activités et une

²⁸⁶ CAZAYUS P., 2004, *la mémoire et les oublis*, Paris, L'Harmattan, p.45.

²⁸⁷ Graphe n°45 : Souhaits réclamés par les enfants enquêtés.

réduction de la tension induite par un programme d'études trop chargé)²⁸⁸. Ces activités présentent pour eux un minimum de risque de surcharge surajouté et ne menacent pas leur estime de soi. Vu que dans les programmes d'activités, l'échec n'est pas pris en compte et qu'on accorde moins d'importance aux notes. Bien au contraire, ces activités seront pour les enfants une occasion de détente et de défoulement qui leur permettra de se renouveler et de renforcer leur résilience. Les élèves, comme leurs parents, ont tendance à s'attribuer leur succès avec complaisance, et d'attribuer la cause, en cas d'échec, à des facteurs externes (Les éducateurs, la méthode, le bruit en classe, la surcharge de l'emploi du temps, le contenu des matières enseignées, le manque de divertissement...) ou internes incontrôlables (âge, santé fragile, immaturité...). Mais ils ne remettent pas en cause leur « capacité intellectuelle » alors que 73.1% des éducateurs la voient comme étant la première cause de décrochage scolaire. Un pré-jugement que ni les parents, ni les élèves peuvent admettre « *ils ont échoué, dit-on, parce qu'ils ne sont pas assez intelligents* » ; ils essaient d'éviter cette interprétation qui est la pire de toutes les explications. 31.8% des éducateurs affirment qu'ils sentent que leurs élèves, après la guerre, sont devenus plus distraits en classe. Face à un travail scolaire considéré difficile, les élèves ne se trouvent pas soutenus par les adultes à l'école, une démotivation rapide risque de les décourager ; ils n'ont plus ni envie ni force pour étudier. L'absence d'effort, peut ainsi les conduire au décrochage scolaire ; Les enfants peuvent déduire qu'il vaut mieux échouer par manque d'effort que d'échouer malgré un effort important. Cet échec serait perçu comme un manque d'intelligence. Si les élèves reconnaissent une part de responsabilité dans leur échec. Il n'en demeure pas moins que la stratégie mise en place par l'école consiste en grande partie à donner à tous les élèves la chance de réussir leur scolarité et de progresser avec une aide appropriée des adultes à l'école.

Il nous semble que les adultes à l'école ont beaucoup à dire sur le plan des conduites des élèves. Ils voient que les comportements de violence et d'agressivité

²⁸⁸ Graphe n°45, op.cit.

sont liés directement à la guerre. Un aspect que nous allons essayer de détailler à présent.

2.1.2.2 Les conduites des élèves

Les études montrent qu'il n'y a pas eu de modifications des effectifs des éducateurs ni de l'organisation au sein de l'école. Mais plutôt c'est la charge accrue du travail scolaire au dépend des activités qui est susceptible de provoquer un certain profil de conduites déviantes ainsi signalé par les responsables à l'école : ces conduites déviantes sont à 80.6% violence physique, 71% violence verbale, 67.7% refus de l'autorité, 61.3% manque de respect, 54.8% absences répétées ou continues, 45.2% solitude, 19.4% regroupement politique. Les éducateurs se plaignent alors des attitudes de leurs élèves en ce qui concerne le non-respect des consignes disciplinaires, l'absentéisme répété, les attitudes violentes... et ils pronostiquent un décrochage scolaire précoce. « *Le lien entre classe sociale et violence est toujours évident, la violence criminelle, ainsi que la violence dans le cadre des mouvements sociaux, sont vues comme résultats des tensions et des frustrations socio-structurelles.* » (Durkheim, 1983, 1897 ; 1988, 1893)²⁸⁹. « *La violence est une forme de pouvoir, de la 'puissance' de l'homme de s'imposer contre des forces étrangères* »²⁹⁰ (Popitz, 1999, 22). La guerre peut être la cause directe (modèle de violence, de terrorisme et de non-respect de l'autorité et de la loi) ou indirecte (détérioration de la situation économique, atteintes dans la famille et décrochage scolaire) de l'apparition des signes de violence chez l'enfant qui, avec un comportement non conforme au règlement de l'école, sera mis à la porte ou plutôt sur les rails de la délinquance. La pauvreté est une autre forme infligée aux enfants vu qu'elle les prive des droits vitaux. Selon le « Children's fund »²⁹¹, les enfants

²⁸⁹ Durkheim, É., 1983: *Der Selbstmord*. Frankfurt/M: Suhrkamp. [fr.org. 1897].

Durkheim, É., 1988: *Über soziale Arbeitsteilung*. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp. [fr. org. 1893].

²⁹⁰ LOPITZ, 1999, cité par Fritz Kramer & Alf Lüdtkke, « Les formes de la violence. Entretien avec Wolfgang Sofsky », *La Vie des idées*, 8 février 2011. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Les-formes-de-la-violence.html>

²⁹¹ Children's fund, <http://www.childrens-fund.org/>

sont aujourd'hui à 22% à connaître la malnutrition, la maladie et la violence »²⁹². Le bureau international du travail estime actuellement à 250 millions le nombre d'enfants contraints de travailler de part le monde.

B. Vilamot²⁹³ indique que les répercussions du traumatisme sur la scolarité occupent souvent le devant de la scène clinique, avec baisse brutale des performances ou difficultés scolaires insidieuses. L'enfant est alors décrit comme distrait, rêveur, incapable de se concentrer sur ses devoirs, ayant souvent des difficultés à la rétention mnésique. Les troubles mnésiques peuvent avoir une fonction d'évitement de la confrontation cognitive que lui impose la remémoration de l'événement. Dans certains cas, les difficultés scolaires s'expriment sous forme de troubles de l'adaptation scolaire par crainte de quitter le domicile familial ou les parents (réalisant une véritable phobie scolaire). Il y a parfois une perte de l'envie de jouer : l'enfant restant immobile et silencieux dans un coin de la cour de récréation, et ne participant pas aux jeux avec ses camarades. Selon lui, les modifications du caractère et du comportement sont également observées, à type d'agressivité, d'irritabilité, de colères violentes, d'opposition systématique, etc. La modification ou la perte des intérêts habituels, avec une tendance au retrait ou aux jeux répétitifs reprenant la thématique du traumatisme, est souvent retrouvée à cette période. J. Rivolier²⁹⁴ évoque les facteurs d'agression qui peuvent être aigus ou chroniques, liés à une forte charge émotionnelle ou simplement irritants. Mais ce qui est à craindre, à long terme, est l'épuisement de ces réponses adaptées. Pour Berkowitz (1969)²⁹⁵, le sujet, confronté à des situations désagréables (ou vécues comme telles), dont la frustration, est la proie d'une activation émotionnelle qui peut engendrer un comportement d'agression. Leyens voit de même qu'il ne faut pas considérer l'agression comme un fait de personnalité. « *L'agression est essentiellement une interaction sociale au cours de laquelle peuvent s'échanger des*

²⁹² HALFON O., ANSMET F., LAGET J., PIERREHUMBERT B., 2002, *Sens et non-sens de la violence*, Paris, Puf.

²⁹³ VILAMOT B., 2007, *Clinique du trauma chez l'enfant et l'adolescent, Traumatismes psychiques*, Paris, Elsevier Masson SAS, pp 51-62.

²⁹⁴ RIVOLIER J., 1992, *Facteurs humains et situations extrêmes*, Paris, Masson, pp.2-14.

²⁹⁵ BERKOWITZ L., ed., 1969, *Roots of aggression. A re-examination of the frustration-aggression hypothesis*, New York, Atherton Press.

attributions»²⁹⁶. Quant aux éducateurs, ils considèrent que ce changement dans les conduites de certains élèves est dû à la guerre, sans qu'ils puissent clairement en identifier les causes : rentrée scolaire marquée par la guerre ou accueil insuffisamment préparé par l'école. Les relations avec les éducateurs représentent parfois une source de stress pour les enfants. Mais elles menacent aussi d'évoluer et de devenir conflictuelles lorsque l'école se révèle incapable d'assimiler et d'absorber les réactions « violentes » des élèves et leurs attitudes de non-respect à l'autorité ou aux normes disciplinaires établies par l'école.

En fait, les préjugés portés par les éducateurs sur le comportement « non disciplinaires » des élèves peuvent provoquer chez eux des déceptions voire des régressions d'ordre psychoaffectif. Certains élèves qui accordent autant d'importance à leur relation avec l'éducateur qu'à leur performance scolaire, et qui visent par là une certaine reconnaissance sociale et une estime, s'attachent aux réactions et au regard de leurs éducateurs. Leur motivation en est, en quelque sorte, dépendante. Le but est ainsi orienté vers le social : être aimé et apprécié par les éducateurs risque de se transformer en une attitude de démotivation les conduisant à ne plus poursuivre aucun but et se trouvant ainsi en dehors de l'école. Les expressions verbales ou non verbales de violence ou d'agressivité, mentionnées par les éducateurs, peuvent cacher une certaine tension chez l'élève dont le motif n'est qu'une défense de soi, de ses buts sociaux et de son incompétence scolaire. Il nous semble que les éducateurs valorisent chez les élèves certaines attitudes et valeurs morales alors que les enfants sont plus sensibles aux qualités humaines et relationnelles de leurs enseignants. La guerre de juillet 2006, n'étant pas la première au Liban, a eu aussi des répercussions sérieuses sur le plan économique du pays. Les libanais qui souffraient déjà de la dégradation de la situation socio-économique, ils se trouvent de nouveau affectés.

2.1.2.3 *La dégradation de la situation économique des parents*

32.3% des élèves enquêtés utilisent les transports publics pour aller à l'école; ceci peut être la preuve d'une certaine autonomie, une confiance en soi, un courage évident mais aussi un indicateur d'un niveau économique qui n'est pas suffisamment

²⁹⁶ LEYENS J-P., 1979, « L'agression ». In : *Psychologie sociale*, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp.135-152.

bon. Les directeurs et les éducateurs constatent que la situation de ces élèves n'est pas éloignée de la pauvreté et de la précarité. D'après les éducateurs, la guerre a affecté les familles. Les indicateurs en sont pour 22.9% procuration des livres utilisés. 22.9% c'est l'apparence (vêtements, chaussures, cartables...), 20.0% à travers le moyen de transport choisi. 17.1% constatent la pauvreté des élèves à travers la fourniture utilisée ou le fait de ne pas pouvoir payer les frais à l'école. Et 5.7% trouvent que le manque de participation aux activités parascolaires est dû à des raisons économiques chez les parents. Cette situation économique est un facteur surajouté de stress et de perturbations, empêchant un certain nombre d'élèves de réaliser leurs projets et de les rendre ainsi victimes d'un décrochage scolaire précoce. L'adaptation au rythme scolaire est plus difficile pour les élèves submergés par les soucis économiques de leur famille qui risquent de devenir insurmontables et de conduire au décrochage scolaire précoce, même pour ceux qui ont le désir de poursuivre les études, surtout si la position des parents les conforte dans cette attitude. 28.1% demandent qu'on prête attention à leur niveau économique. D'après Foulin et Mouchon (2003)²⁹⁷, les difficultés scolaires touchent les élèves de façon inégalitaire selon leur origine sociale. Les enfants des catégories socioprofessionnelles les plus faibles dans la hiérarchie sont, statistiquement, les plus atteints. Ces données sont cohérentes avec de nombreuses recherches (Caille, 2005²⁹⁸ ; Coudrin, 2006)²⁹⁹ qui montrent le lien entre l'origine sociale des élèves et leurs performances scolaires. Si ces variables ne sont pas forcément responsables de la difficulté scolaire, elles augmentent ses risques par le biais de plusieurs mécanismes. En fait, les aspects de pauvreté ou d'aisance socio-économiques nous intéressent pour des multiples raisons :

L'école doit être l'image d'une société qui a besoin de chacun de ses membres et où chaque individu trouve sa place. Travailler dans une logique d'inclusion et non d'exclusion. « Permettre à tous de réussir ». Ce désir est le cri de 37.9 % des élèves

²⁹⁷ FOULIN J-N., MOUCHON S., *Psychologie de l'éducation*. Paris, Nathan, 1998.
<http://www.labopsycho.u-bordeaux2.fr/.../publis.php?login=foulin>

²⁹⁸ CAILLE J-P., PREY S O., « Estime de soi et réussite scolaire », *La revue Education et Formations*, n 72.
URL : <http://media.education.gouv.fr/file/90/2/1902.pdf>

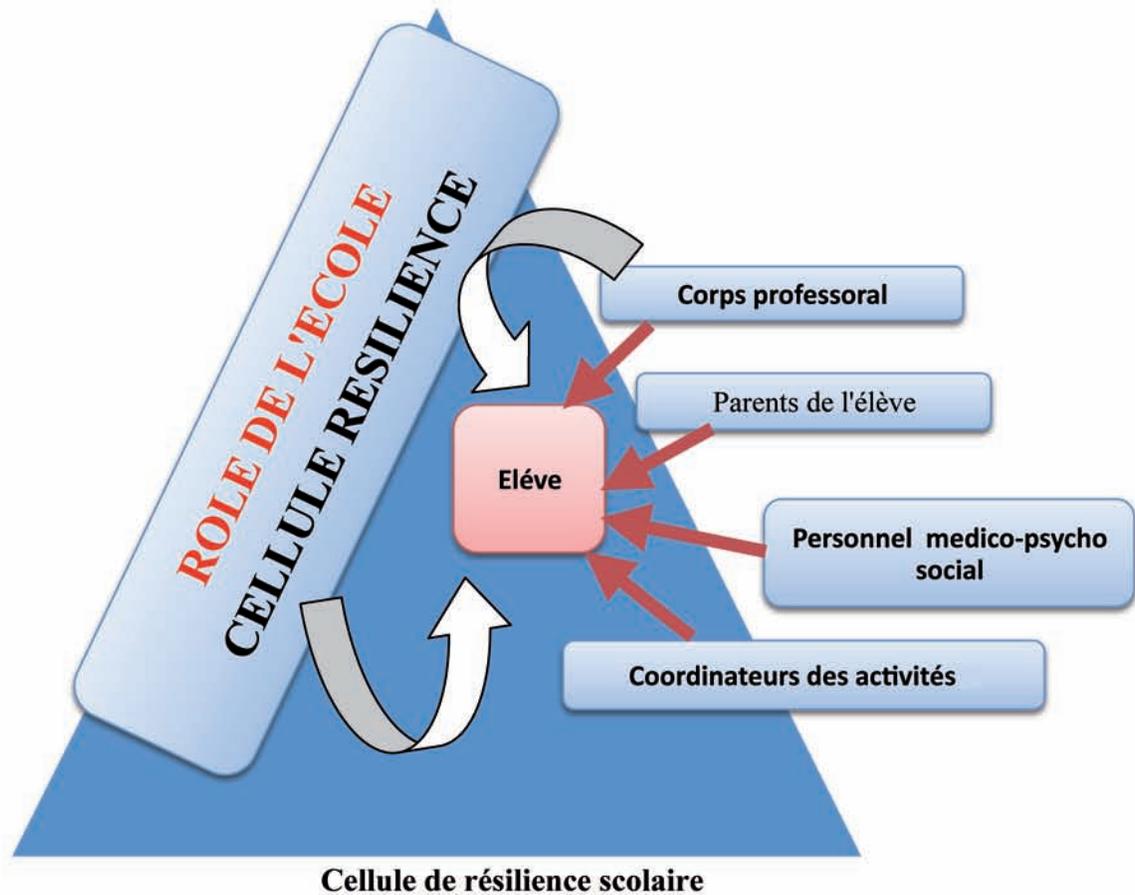
²⁹⁹ COUDRIN C., *Le devenir des élèves, Les Notes d'information*, n 06.11. URL :
<http://media.education.gouv.fr/file/83/2/1832.pdf>

enquêtés qui réclament l'absence de discrimination et l'égalité des chances. L'ONU a établi onze indicateurs centraux de la pauvreté (source ONPES)³⁰⁰. Parmi lesquels l'indicateur précisé par l'ONU : « *Taux de sortants du système scolaire à faible niveau d'études* ». Afin de participer à l'éradication de la pauvreté, il est indispensable de permettre de donner à tous la chance de réussir leur scolarité. Dans son rapport sur les objectifs du millénaire pour le développement 2008, Ban Ki-moon a déclaré qu' « *A l'horizon de 2005 et au-delà, il ne fait pas de doute que nous pouvons atteindre l'objectif ultime : nous pouvons éliminer la pauvreté. Mais cela exige un effort indéfectible, collectif et de longue durée.* » La lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale relèvent de la responsabilité de chaque membre de la société notamment l'école qui est le garant d'une vie meilleure. Alors, tout objectif visant à réduire la pauvreté doit prendre en considération le taux de sortants du système scolaire à faible niveau d'études et la maîtrise des connaissances de base. Le directeur, les éducateurs et les parents doivent collaborer pour aider l'enfant en difficultés et l'encourager à poursuivre ses études scolaires. Les élèves défavorisés économiquement, risquent de s'éloigner de leur groupe-classe, si ce dernier appartient à un milieu socioculturel plus favorisé, pour se diriger vers un milieu dans lequel ils pourront dominer par leur statut. Ce qui a pour conséquence le décrochage scolaire et la délinquance.

Considérant l'école comme un contenant de plusieurs facteurs externes essentiels dans la résilience, les enfants vont y prendre appui. L'école doit intégrer à son projet/fonctionnement le vécu traumatique de la guerre par les enfants et leurs familles, déterminé à partir de leurs besoins réels. Dans ce projet il y aura, évidemment, l'éducateur, les personnels de l'école, mais aussi les parents et les élèves eux-mêmes. Cette famille éducative va former une « cellule de résilience scolaire » qui travaillera avec cohérence et complémentarité. Reconnaître le rôle de l'école dans la résilience scolaire, c'est comprendre l'importance de chaque membre dans la famille éducative. Cette équation nous amène à formuler notre quatrième hypothèse opérationnelle.

³⁰⁰ DAMON J., 2010, *Éliminer la pauvreté*, Paris, PUF, P.164. Voir aussi www.cnis.fr

2.2 H4 : Le rôle de l'école dans la résilience scolaire



La première probabilité conçue par les élèves interrogés comme facteur de résilience scolaire, est que la structure scolaire leur permet de construire de nouveaux projets et de renforcer leur désir de poursuivre les études pour réussir leur vie. La reconnaissance par les élèves et leurs parents, de l'école en tant que lieu d'accueil, de vie et de devenir des enfants, témoigne d'une certaine relation d'appartenance à cette famille éducative. En échange, l'école devra reconnaître que chaque membre, y compris les parents de l'élève, détient diverses compétences et s'engage à les investir convenablement pour aider l'élève à retrouver ou à renforcer la résilience scolaire.

2.2.1 La place des parents à l'école

La famille, dit P. Perrenoud « est le lieu où la plupart des êtres humains se reposent, se restaurent, se ressourcent, retrouvent la force et le courage d'affronter

le monde extérieur»³⁰¹. C'est le lieu où l'enfant se sent chez lui, l'endroit où les soucis communs sont partagés et résolus ensemble. Cette famille qui enveloppe l'enfant à la maison saura-t-elle lui être utile dans sa résilience scolaire ?

L'enquête des directeurs nous montre que : 57.1% de directeurs n'ont pas de contacts avec les parents. 53.3% disent qu'ils font une seule réunion au début de l'année scolaire. Et 33.3% n'accueillent les parents que s'ils le réclament et 13.3% à la demande des enseignants.

75.6% d'éducateurs déclarent qu'ils font des rencontres avec les parents des élèves. Tandis que 24.4% affirment qu'ils ne les voient pas.

45.7% de ces derniers reçoivent les parents quand ces derniers le réclament. 25.7% affirment qu'ils ne voient les parents qu'au début de l'année scolaire, au moment de l'assemblée plénière des parents. et 28.6% disent que les parents sont convoqués à la demande de l'enseignant, quand ce dernier le juge nécessaire. Il nous paraît clair d'après ces résultats que les parents ne sont pas très impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Nous constatons que l'école n'accorde pas beaucoup d'importance à la nécessité de renforcer des liens avec la famille, alors que son rôle nous semble primordial dans la résilience scolaire de l'enfant. Les parents doivent être pris en compte par l'école, et être impliqués dans la scolarisation de leurs enfants car leur encouragement peut stimuler les enfants, à valoriser les acquis scolaires et peut être à continuer leurs études. Montandon et Perrenoud (1994, p.203) pensent que « *dans la mesure où le processus d'apprentissage d'un enfant n'impliquent pas seulement des mécanismes cognitifs mais aussi une dynamique émotionnelle, les attitudes des parents pour son travail à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent, ne peuvent qu'exercer une influence sur ses apprentissages* ». Plusieurs travaux tentent de montrer que l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant accroît la probabilité que celui-ci puisse progresser d'une manière optimale tant dans le domaine des apprentissages que dans celui des attitudes (Fehman, Keith et Reimers, 1987 ; Walberg, 1984 ; Hewison, 1985).

Il est nécessaire de développer les réunions scolaires. Les parents ne doivent pas être convoqués tout juste pour qu'ils soient informés de certaines directives ou pour

³⁰¹ PERRENOUD Ph., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, p. 97.

discuter certains soucis d'ordre administratif, de discipline ou de règles d'hygiène. Dans le cadre du vécu traumatique de toute la famille, l'école doit organiser des séances qui réunissent les parents et les enfants avec les enseignants et des personnes compétentes (psychologue, assistante sociale, professeurs d'art...). Ces réunions auront un but d'aider les parents à préserver l'enfant de cette réalité traumatique, les aider à utiliser les ressources relationnelles auprès de leurs enfants. Elles leur permettront aussi d'échanger leurs émotions et de raconter les moments douloureux vécus en temps de guerre. Plusieurs études (N. Garmesy, M.Ruther, 1983) ont ainsi montré « à quel point, dans les situations de guerre, les troubles présentés par les enfants étaient directement liés à la détresse parentale, avec souvent d'ailleurs le développement chez les enfants des mêmes symptômes que chez leurs parents »³⁰².

A ce sujet, le psychanalyste L.Terr ajoute que les parents débordés par leurs soucis et leur propre détresse rendent l'enfant « le dépositaire de leur dépression ou de leur angoisse »³⁰³. Une planification régulière de rencontres entre les enseignants et les parents des enfants traumatisés de guerre semble être très nécessaire pour les deux parties : les familles seront accueillies et écoutées par les éducateurs et ces derniers trouveront l'opportunité de mieux connaître le contexte familial de l'élève, surtout qu'une majorité des familles fréquentant ces écoles, n'ont pas un niveau d'éducation élevé ni un statut socio-économique très favorable. « Reconnaître un rôle réel de soutien parental à la scolarité de leurs enfants, penser la médiation famille-école, dans un double sens : en direction des parents afin de leur rendre intelligibles le monde de l'école et ses attentes, en direction des enseignants afin de transformer leurs représentations »³⁰⁴. 42.9% des directeurs enquêtés attribuent la cause du décrochage scolaire précoce au « potentiel intellectuel » des élèves. Cela nous porte à nous poser sérieusement des questions sur les représentations, les attitudes et les comportements de leurs parents face au travail éducatif et pédagogique des établissements scolaires. Le décalage entre les attentes des familles et les objectifs de l'école peut engendrer une souffrance exprimée par les enfants qui

³⁰² GARMESY N., 1983, "Stressors of childhood", in N. Garmesy, M.Ruther (éds), *Stress, Coping and Development in Children*, New York, Mc Graw-Hill.

³⁰³ DELAGE M., 2008, *La résilience familiale*, Paris, Odile Jacob, p.286.

³⁰⁴ BIER B., 2010, *Politiques de jeunesse et politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan, p. 124.

conduit à mettre fin à une scolarisation qui pèse déjà dans la vie familiale. Les parents acceptent souvent que leurs enfants entrent précocement dans la vie active. La plupart s'orientent vers la technique ou l'agriculture qui ne nécessitent pas de diplômes. Ils viennent ainsi en aide à leurs familles.

Enfin, aider l'enfant dans le processus de la résilience scolaire, c'est aider sa famille, c'est l'impliquer, lui donner sa place et croire en son rôle.

2.2.2 L'utilité d'un service médico-psycho-social

John Bowlby a écrit à ce sujet : « *Pour se construire, un enfant a besoin de tisser un lien sécurisant avec un adulte* »³⁰⁵. Les adultes de l'école sont les mieux placés pour remplir cette fonction, lorsque les parents ne sont plus à même de fournir à l'enfant les ressources nécessaires pour surmonter ses problèmes, car il arrive que « *ces parents n'ont pas les capacités à de répondre de façon satisfaisante à la détresse de leur enfant* »³⁰⁶. Devant le bilan lourd et effrayant des pertes humaines et matérielles produit par la guerre, il est certain, que ces enfants ayant reçu tant de chocs émotionnels, ont besoin d'une approche psychopédagogique bien appropriée, afin de les aider à retrouver la stabilité des ressources internes et socio-familiales. « *Une stabilité des ressources internes avec une disposition de ressources sociales externes sont deux aspects des facteurs de protection qui procurent à la résilience la possibilité de se réaliser. Face à un risque vital, un individu devra chercher dans ses propres capacités ou dans l'environnement, des facteurs qui lui permettront de maîtriser le danger* » (Cyrulnik, 1999).

Pour Michaud³⁰⁷ (2006), bien que de nombreux facteurs personnels soient en évidence, un suivi psychologique est nécessaire pour renforcer ces facteurs de protection. Pour les directeurs, un accompagnement psychologique est assuré à l'école pour 33.3%, contre 66.7% qui affirment le contraire. Quant aux éducateurs,

³⁰⁵ LEMEUR H., 2005, « S'attacher pour mieux se libérer, Entretien avec Antoine Guedeney », *La recherche*, 388, p.66-69.

³⁰⁶ TERR L., "Children of Chowchilla: a study of psychic trauma," *Psycho-Analytic Study of the Child*, 34, 1979, p.547-623.

³⁰⁷ MICHAUD P.A., LAGET J., 2006, « La prévention du suicide en milieu scolaire est-elle possible », *Revue médicale suisse* 2(69), pp. 1518-21.

92.7 % affirment l'absence d'un psychologue scolaire, contre 7.3% seulement qui en ont un. Et 57.4% disent que l'école ne propose pas un accompagnement psychologique des élèves contre 42.6% qui affirment le contraire. Nous pouvons retenir alors que le psychologue est presque inexistant dans les écoles étudiées Car la situation économique ne permet pas d'en embaucher un ou bien car on ne voit pas en lui une nécessité. Cependant, dans des écoles implantées au sud du Liban, dans une région où les conflits et les guerres ne prennent pas fin, la présence du psychologue scolaire, dans le cadre d'un travail éducatif multidimensionnel, nous semble très bénéfique tant pour l'enfant que pour la famille éducative et les parents.

Selon Michel Delage, des études ont montré que « *les deuils traumatiques qui suivent la survenue d'une mort brutale, inattendue et non naturelle sont responsables de troubles psycho traumatiques dans près de 10% des cas* »³⁰⁸. L'enfant ayant vécu une expérience pénible ou plutôt une série de malheurs répétitifs, il serait placé selon les auteurs, dans un processus de résilience. Ils considèrent que le premier traumatisme est « fondateur » et le second un « révélateur » et signalent que « *c'est à la survenue de ce dernier que la résilience s'exprime* »³⁰⁹. Il est vrai que le foyer familial reste le premier milieu contenant de l'enfant, quand le traumatisme inaugural ne résulte pas de maltraitance familiale. De toute manière et dans les deux cas, l'école doit être ce milieu contenant dans lequel l'enfant, bien entouré, arrive à poursuivre son développement et son processus de résilience.

Mais quand, dans le cadre de la résilience scolaire, le niveau de spécialisation et les compétences de l'enseignant ne lui permettent pas de bien entourer l'enfant traumatisé de guerre, d'aborder les sujets de la guerre et de gérer les séances de rencontre entre famille et enfant à l'école, il se trouve alors obligé d'avoir recours au psychologue scolaire qui peut devenir le garant de la réalisation de tels projets. Un psychologue est un référent essentiel lorsque l'enseignant se trouve seul face à un enfant en difficulté et un collaborateur indispensable dans la prise en charge et le suivi de l'enfant signalé. Le psychologue peut agir auprès des enseignants, les aider pour qu'ils arrivent à déchiffrer le sens de certains comportements inattendus En leur

³⁰⁸ DELAGE M., 2008, *La résilience familiale*, Paris, Odile Jacob, p.17.

³⁰⁹ CYRULNIK B., DUVAL P., 2006, *Psychanalyse et Résilience*, Paris, Odile Jacob, p.188-200.

évitant de considérer l'enfant comme un « mauvais élève ». Le psychologue scolaire peut donner des renseignements objectifs sur l'élève (âge, niveau, troubles somatiques...) mais également des renseignements subjectifs (la perception de l'enseignant vue par l'élève, sa représentation du problème, des causes...). A ce niveau, le rôle de l'enseignant est très important, car c'est lui qui va fournir toutes les données observées et il va pouvoir agir ensuite avec les représentations qu'il a construites. Cela lui permet de donner un sens aux conduites de l'élève et de lui procurer un cadre explicatif, ordonné, prévisible, maîtrisable. Voyons alors l'effectif et les compétences du corps professoral dans nos écoles enquêtées. Au sujet de la discussion du sujet de la guerre avec les élèves, on ne peut pas la pratiquer à bâtons rompus ; une technique s'impose. Nous ne savons pas au juste comment les enseignants abordent le sujet de la guerre. Est-ce de leur point de vue politique, mais cela est vraiment interdit par la majorité des écoles par crainte de faire ressusciter les intolérances politiques ou confessionnelles. Dans tous les cas, le sujet de la guerre ne peut être abordé que dans le cadre d'un projet éducatif bien articulé et en présence des personnes compétentes capables de contenir les réactions qui peuvent surgir des enfants. 83% des éducateurs affirment avoir discuté la période de la guerre de juillet 2006 avec leurs élèves ; cependant 51.3% n'ont abordé ce sujet que rarement; ce qui prouve que ces rencontres n'étaient pas planifiées et sans objet déterminé. Les études menées par Edith Lecourt (Professeur de psychologie clinique, Université René Descartes-Paris 5) concernant l'effet de la parole en groupe au sujet de la guerre, ont montré que la violence de la mise en groupe de personnes non homogènes pourrait mobiliser l'agressivité de plusieurs participants à attaquer le cadre associatif et le chef du groupe, ouvrant ainsi la porte à la guerre, aux traumatismes collectifs partagés pour arriver finalement à l'évocation du traumatisme individuel³¹⁰. La dynamique de groupe peut être une des méthodes conseillées. Son objectif est de permettre aux enfants de parler de la guerre et de les aider à se reconstruire, d'autant plus que, dans la majorité des écoles étudiées, nous observons une certaine homogénéité entre les enseignants concernant leur appartenance régionale, familiale et religieuse. Ils respectent une même échelle de valeurs et ont des formes culturelles semblables. Les

³¹⁰ LECOURT E., blogs.univ-paris5.fr › TICE TIC Web › Expériences et usages.

conflits liés à la différence culturelle ou religieuse n'ont pas leur place dans une telle discussion. L'adversaire est commun (Israël) même si les positions politiques divergent. Ce et cela rend l'évocation en groupe, de la question de la guerre de juillet 2006, pratiquement abordable.

2.2.3 La reconnaissance des droits des élèves

La charte des droits de l'enfant ne fait pas, jusqu'à présent, l'objet d'enseignement dans les classes primaires. Sur l'importance de son introduction dans le cursus, nous avons eu 63.2 % des éducateurs qui soutiennent ce projet, contre 36.8% qui ne le refusent pas. De même, 60% des directeurs ne désirent pas introduire la charte sur les droits des enfants dans les programmes.

Comme nous l'avons vu, dans le processus d'apprentissage, l'école doit veiller à l'épanouissement de la personnalité des élèves et au respect de leurs droits. La Déclaration des droits des enfants insiste sur le fait que l'éducation des enfants doit viser leur épanouissement et le développement de leurs dons et de leurs aptitudes mentales et physiques (Article 29)³¹¹.

Au sens littéral, les droits de l'enfant sont l'ensemble des droits dont le mineur est titulaire ; au sens strict, ce sont les droits spécifiques reconnus à l'enfant. La charte des droits fondamentaux de l'Union européenne consacre son article 24 aux droits de l'enfant auquel on devrait interdire de travailler³¹². Le pacte international relatif aux droits civils et politiques du 19 décembre 1966 contient également des dispositions spécifiques aux enfants, notamment délinquants. Il proclame en outre le droit de l'enfant à une protection particulière à son identité. Si les besoins de l'enfant sont multiples, deux d'entre eux paraissent particulièrement fondamentaux pour permettre son développement : son attachement à une famille et le respect de ses droits à l'éducation et à la santé. Le droit à l'éducation signalé dans l'article 28 de la convention internationale des droits de l'enfant comme un droit spécifique. Ce texte impose aux Etats de reconnaître le droit de l'enfant à l'éducation, sur la base de

³¹¹ *Déclaration des droits de l'enfant du 20 novembre 1959 :*

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités).

³¹² BRAIBANT G., 2003, *La Charte des droits fondamentaux*, Paris, Le Seuil « Points », p.184.

l'égalité des chances, de rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous. Mais malheureusement ce n'est pas le cas actuellement au Liban.

Droit à la santé : « *possession du meilleur état de santé qu'il est capable d'atteindre constitue l'un des droits fondamentaux de tout être humain, quelles que soient sa race, sa religion, ses opinions, sa condition économique ou sociale* »³¹³.

La première étape que l'école doit fournir dans ce contexte est celle d'assurer aux enseignants, aux élèves et à leurs parents, les renseignements nécessaires. La Charte des droits de l'enfant mérite d'être intégrée dans toutes les écoles au Liban. Elle les aidera à savoir se positionner et à comprendre qu'ils appartiennent à une communauté internationale qui a le pouvoir de défendre leurs droits et de les protéger. « *Les traités internationaux tentent de fournir à l'enfant une protection particulière en cas de conflits armés notamment en limitant sa participation aux hostilités* » (art. 38 de la CIDE).

2.2.4 L'effet thérapeutique des activités

Plusieurs auteurs (Michaud, 1999 ; Mayhew, 2001 ; Theis, 2001) posent la difficulté de définir un facteur de risque et d'étudier la résilience si la nature du risque n'est pas évidente. Alors augmenter la résilience pourrait être plus efficace que d'essayer d'éliminer les risques, « *aider les gens à développer en eux la force et les moyens de résister et de surmonter les facteurs de risque constituerait alors l'approche la plus efficace et la plus rationnelle* »³¹⁴ (Mayhew, 2001). Dans une région instable, tel le Sud du Liban, où les facteurs de risques externes sont toujours incontrôlables. Les individus ont besoin de multiples activités pour diminuer les tensions. 64.3 % des élèves exigent qu'il y ait du sport et des activités en vue de réduire la tension induite par un programme d'études trop chargé. 22.8 % disent qu'ils ont des difficultés dans leurs études et demandent à l'école de les aider et de leur donner beaucoup plus d'attention à ce niveau. B.Troadec définit la fonction

³¹³ ANDRIANTSIMBAZOVINA J., (dire.), GAUDIN H., MARGUENAUD J-P., RIALS S., SUDRE F., 2008, *Dictionnaire des droits de l'Homme*, Paris, Puf, PP.367-370.

³¹⁴ MAYHEW 2001, cité par Cyrulnik B., *Les vilains petits canards*, 2001, Paris, Odile Jacob. p.209.

d'enseigner comme une action constructive ; « *enseigner n'est pas transmettre, mais organiser, susciter, ou provoquer, l'action créatrice* »³¹⁵.

Il est clair, dès le départ qu'un « projet d'activités » avec une vision et un objectif bien déterminés, doit mobiliser une énergie importante de la part de l'école qui doit s'investir sur le plan financier et humain. Ce projet doit faire intervenir des activités intellectuelles et professionnelles plus poussées de la part de l'équipe pédagogique qui n'est pas formée à mettre en œuvre des projets pour promouvoir la résilience scolaire. C'est vers un travail pluridisciplinaire qu'il faut sérieusement Qu'il faut s'acheminer sans négliger pour autant le rôle de la famille avec laquelle une collaboration très étroite est indispensable. « *En mobilisant ces diverses énergies, les jeux des enfants transforment leur angoisse en plaisir* »³¹⁶. Il revient alors aux écoles, aux Organismes non gouvernementaux (NGO) et surtout aux ministères de l'éducation et des affaires sociales en collaboration de donner une attention particulière aux vacances et aux temps de loisirs des enfants au Liban. La possibilité de créer, d'avoir à disposition des moyens d'exprimer ses émotions, que ce soit à l'aide d'un support (dessin, écriture, musique...) ou d'une activité (danse, théâtre...) est un véritable facteur de protection car il permet la libération, une « catharsis » (Gianfresco, 2001). Cette possibilité de « fantaisie » est pour Cyrulnik (2001, p.164) « *la principale arme pour surmonter l'adversité* », car elle permet de transformer la souffrance en la représentant d'une manière socialement acceptée. Comme nous l'avons déjà vu, ces enfants après la guerre, peuvent présenter des troubles d'anxiété faisant suite aux attentats, aux bombardements, aux raids aériens... soient qu'ils étaient eux-mêmes victimes de l'événement soient des témoins d'une catastrophe ayant concerné de nombreuses victimes proches ou voisines, ces enfants ont besoin de se défouler et d'extérioriser des sentiments stressants. « *Le jeu permet à l'enfant de se projeter dans l'avenir, dans un Moi futur, plausible ou fictif* »³¹⁷. Pour cela, plusieurs activités à but thérapeutique doivent être envisagées. En effet, dans l'imposition des programmes d'études, il ne faut pas oublier que les enfants sont

³¹⁵ TROADEC B., 2007, *Psychologie culturelle*, Paris, Bélin, p.57.

³¹⁶ GUTTON Ph., *Le Jeu chez l'enfant*,

www.alsatica.eu/.../Le-Jeu-chez-l-enfant-Essai-psychanalytique-Philippe-Gutton,1-1086256.html

³¹⁷ CAMPAGNE F., 1989, *Le jouet, l'enfant, l'éducateur*, Toulouse, Privat, p.13.

attachés à des souvenirs terribles et douloureux qui les rendent résistants, agressifs et quelquefois violents. Au lieu de les punir ou de les traiter d'une manière violente, on doit leur offrir diverses activités et les encourager à y participer comme la danse, le dessin, la musique, le théâtre, etc.

La danse et le théâtre permettent un défoulement du corps, un apaisement de l'esprit, une richesse d'échange et de partage. Ce sont de véritables moyens d'expression pour les enfants qui ont parfois de réelles difficultés à communiquer. Ils transmettent des idées, des émotions et donnent un sentiment d'unité à un groupe animé par des mouvements communs et des expressions corporelles et verbales interpersonnelles. À l'intérieur de ce cadre artistique et « thérapeutique », chaque enfant chemine et symbolise ses conflits, ses émotions et ses désirs. Les mouvements et le vécu sur scène lui permettent d'avoir des prises de conscience sur lui-même et sur ce qu'il vit. Ces techniques permettent aussi une meilleure connaissance de soi et aident l'enfant à devenir actif dans le processus d'adaptation et de socialisation. L'enfant doit s'exprimer ou communiquer directement par le langage ou indirectement par le geste, l'attitude, ou au moyen d'un art. Pour l'enfant, la créativité est la forme dominante d'expression. Ainsi la musique et le dessin sont des moyens d'expression considérés comme l'élaboration d'un langage à partir de l'action créatrice. Ils se traduisent comme un perpétuel échange entre l'individu et autrui. Grâce à cet échange l'enfant va prendre conscience de son rapport à l'univers et à l'autre. Ce langage lui permet de mettre en rapport l'intérieur et l'extérieur de sa personne. La musique et le dessin sont un espace contenant, un "espace transitionnel", c'est en fait un "pont" entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'imaginaire et le réel, un terrain de jeu où l'enfant pourra s'exprimer.

Cette notion a été largement développée par Winnicott pour qui l'espace transitionnel est l'espace du jeu, de l'art ou de la thérapie. *« Dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire transitionnelle d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans*

cette tâche interminable qui consiste à maintenir à la fois séparées et reliées l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure »³¹⁸.

Le rôle du thérapeute est alors d'accompagner l'enfant et de l'aider à relier la réalité intérieure et réalité extérieure. C'est le rôle de la fonction contenante de la musique et du dessin. Le jeu donne à l'éducateur l'occasion d'une observation dynamique montrant l'enfant tel qu'il est au plus profond de lui-même, et c'est aussi un moyen qui peut l'aider à mieux connaître l'enfant qui se révélera spontanément à travers ses réactions et ses agissements. Cependant, on peut se demander comment et par quels moyens les enfants qui se trouvent face à la perte d'un ami, d'un parent, d'un voisin ou d'un enseignant dont la présence leur fournissait un support bien fort pour réaliser cet équilibre, comment et par quels moyens arrivent à gérer ces frustrations qui s'accroissent en temps de guerre quand les pertes humaines deviennent nombreuses et inimaginables. Par le jeu l'enfant chemine à la rencontre de l'autre. Et, quand on joue à plusieurs, il devient souvent un « jeu » avec tout le potentiel convivial. Convaincus des effets thérapeutiques des activités, nous considérons qu'elles doivent être mieux valorisées dans le processus éducatif des écoles du Liban-Sud, surtout que les enfants enquêtés eux-mêmes avaient exprimé ce besoin, (prévoir des activités et des excursions), et l'ont considérés comme prioritaires.

2.2.5 Le rôle du corps enseignant

Evoquer la notion d'apprentissage, c'est parler de difficultés scolaires, mais des difficultés à surmonter avec l'aide des adultes et notamment des éducateurs.

Notre enquête, faite plus de trois ans après la guerre de juillet 2006, nous montre qu'un bon nombre de difficultés jalonnent toujours l'horizon de ces enfants.

- 27.6 % affirment qu'ils ont des difficultés de concentration en classe.
- 11.9% disent qu'ils se réveillent la nuit parce qu'ils ont « peur »
- 23.2% affirment qu'ils ont des douleurs et qu'ils prennent des médicaments.

³¹⁸ WINNICOTT, [http:// : www. ergopsy.free.fr/.../Espace%20intérieur%20et%20espace%20extérieur.htm](http://www.ergopsy.free.fr/.../Espace%20intérieur%20et%20espace%20extérieur.htm)

Devant la détresse exprimée ou non, surmontée ou non, les membres de la communauté scolaire sont concernés par cette situation. Ils doivent travailler à faire dissiper ces difficultés mais surtout à connaître la réalité. Dans notre enquête, nous remarquons que les directeurs (42.9%) ainsi que les éducateurs (48.1%) relient la question du décrochage scolaire à une « incapacité intellectuelle » chez l'élève.

Le directeur ne doit pas s'arrêter sur les « dires » de l'enseignant qui, incapable de déchiffrer le sens de certains comportements inattendus chez l'élève, aurait tendance à dire qu'il s'agit d'un « mauvais élève » (André Lecigne, 1998). Les rapports que présente l'enseignant de la situation de l'élève ne sont pas toujours des composantes objectives de la réalité scolaire de l'enfant mais plutôt l'expression de son être, de son expérience sociale et individuelle. Quand il dit qu'un élève pose un problème, c'est que les solutions pédagogiques lui manquent ; il se sent déstabilisé, car il est en situation d'échec, de souffrance et incapable d'aider l'élève.

Il revient alors aux membres de la communauté éducative de comprendre ce langage et de trouver les solutions optimales capables d'aider aussi bien l'enseignant que l'élève.

Le rôle de l'école est prépondérant en matière de gestion des ressources humaines ; elle commence par une sélection pertinente du corps enseignant et doit se poursuivre par un développement continu du potentiel individuel et collectif de l'ensemble du groupe. L'éducateur, qui occupe une place centrale dans l'équipe pédagogique, est ainsi, le plus concerné. Des formations continues et des entraînements seront indispensables pour son travail pédagogique, social et relationnel : « Le rôle de l'éducateur selon Joseph Rouzel, consiste dans « l'insertion du sujet dans l'espace social, à son mode d'inscription dans la collectivité ». Etre individu au sein d'une collectivité constitue une souffrance pour certains. Et c'est là qu'interviennent les éducateurs.

Soutenir les enfants faibles et les aider à réussir leur scolarité et leur vie, reste le cœur de toute politique scolaire. Si les élèves évoquent leur mal être à l'école, (ils ont de mauvaises notes, on ne les apprécie pas et on ne tient pas compte de leurs efforts déployés pour surmonter les difficultés...), il y a là un moment privilégié pour les rassurer par une présence sécurisante d'un adulte qui les aime et qui les écoute car

ces élèves ont besoin d'attention, de sollicitude, de calme, de distraction... C'est une occasion aussi d'échanger avec eux sur plusieurs problèmes comme le traumatisme provoqué par la guerre, de travailler sur l'estime de soi, la motivation, la méthodologie de l'enseignement et la manière d'étudier ou de mémoriser les leçons. Ainsi travailler avec des élèves en difficultés n'est pas si facile, précisément parce que chaque enfant a sa propre culture, ses représentations, ses vulnérabilités et ses interactions spécifiques avec son environnement. Les programmes et le système d'évaluation libanais ne mentionnent pas clairement le concept de « soutien pédagogique » ou « d'accompagnement scolaire ». Cependant, il revient à chaque école de construire son projet éducatif de façon à procurer à ses élèves la chance de retirer des bénéfices d'une écoute et d'une aide individualisée, leur permettant de surmonter les obstacles qui entravent leur démarche scolaire et de réaliser les tâches qui leur incombent. Ajoutons aussi que certaines écoles se limitent à l'usage d'une approche pédagogique passive de réception des connaissances, sans qu'elles soient encore parvenues à utiliser les moyens de communication et les techniques modernes qui aident l'élève, dans une approche interactive, à construire et à développer par lui-même son apprentissage. L'accompagnement éducatif : ce dispositif offre, aux élèves qui le souhaitent, la possibilité de rester en milieu scolaire après les cours afin de bénéficier d'une aide aux devoirs et aux leçons ou d'exercer des activités sportives, culturelles ou artistiques. L'organisation de cet accompagnement éducatif répond à une forte demande sociale de prise en charge des élèves après les cours. Il s'agit d'assurer à chaque élève, quel que soit son milieu familial, l'encadrement de son travail personnel et de contribuer ainsi à l'égalité des chances entre tous les élèves. Les éducateurs et les personnels intervenant dans le cadre de l'accompagnement éducatif travaillent en complémentarité et avec estime réciproque, pour l'intérêt de l'élève³¹⁹. Pamela Levin dresse six étapes fondamentales pour le développement de l'enfant : la cinquième période qui s'étend de six à douze ans « est le pouvoir de réussir ». Ces enfants doivent alors acquérir des compétences, développer de nouvelles aptitudes et élaborer leur propre système de valeurs³²⁰. Au cours de cette

³¹⁹ « *L'accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC* », Site Educnet, [en ligne],

<http://www.educnet.education.fr/dossier/accompagnement/>

³²⁰ LEVIN P., 1986, *Les cycles de l'identité*, Paris, Inter Editions, p.21-25

étape, toujours selon Pamela Levin, notre rôle auprès de ces enfants en âge scolaire est prépondérant : « *Nous devons apprendre et enseigner des compétences techniques, discuter et contester les méthodes que les autres utilisent, commettre des erreurs pour découvrir ce qu'il faut faire* »³²¹. La présence des éducateurs ayant reçu une formation spécialisée, n'a pas été mentionnée par les écoles enquêtées. Cependant, ces écoles recrutent des élèves présentant des affections organiques ou psychiques. Pour Freud, « *L'éducateur doit posséder une formation analytique sans laquelle l'objet de ses efforts, l'enfant pris en charge par l'action, reste un énigme indéchiffrable [...]* »³²². Et si les enfants qui ont des besoins spécifiques sont admis dans écoles non conçues pour cette mission, nous pouvons imaginer les difficultés qui se posent tant pour les élèves eux mêmes que pour leurs camarades, leurs parents et leurs enseignants.

Pour terminer, il nous semble important d'évoquer les critères de recrutement des élèves dans les écoles enquêtées. Les résultats nous montrent que les écoles recrutent des élèves ayant des problèmes de santé physique ou mentale. ; pour 50% des directeurs, les maladies physiques ne sont pas des critères de refus. Et pour 25% un certain trouble mental est toléré et ne constitue pas une contre-indication à l'admission des enfants à l'école. Si les écoles n'accordent pas beaucoup d'importance à l'état de santé physique ou mentale des enfants à admettre à l'école, ceci ne veut pas dire que les répercussions ne sont pas tout de même très pesantes sur tous les enfants, surtout quand les critères d'un « système intégré » ne sont pas soigneusement respectés. C'est au directeur de l'école, en collaboration avec des personnes compétentes dans le domaine de la psychologie sociale, de la médecine et de la pédagogie, d'étudier les situations de ces élèves et de décider de la politique d'admission des élèves, en fonction de tous les éléments socio-psycho pédagogiques et sanitaires et des ressources humaines et matérielles disponibles à l'école. Il faut savoir écarter la probabilité d'un problème de santé ou d'un retard mental pour ne pas confondre avec ceux qui sont « normaux » mais bousculés par les soucis et les traumatismes de la guerre. Il faut savoir assimiler des enfants qui n'arrivent pas à

³²¹ LEVIN P., op. cit.

³²² ROUZEL J., op. cit.

suivre les enseignants dans leurs méthodologies, ou bien ce sont des enfants qui, selon le désir de leurs parents sont allés travailler en vue de les aider,

Ainsi, l'école au Liban est appelée à devenir un « véritable tuteur de résilience ». Il s'agit alors de « *Faire un projet pour éloigner son passé, métamorphoser la douleur du moment* ». L'école doit être une source de laquelle jaillissent confiance et sécurité, pour devenir ce véritable « soutien social hors de la famille qui peut protéger de l'adversité. Ainsi ces personnes de soutien sont de véritables « tuteurs de résilience » (Cyrulnik, 2001, p.25).

Approcher lentement l'angoisse jusqu'à la plus extrême immédiateté, la contenir dans sa plus grande tension et la traverser alors.

NASIO J-D., 1990, « Description de la traversée de l'épreuve de l'angoisse », in *L'hystérie ou l'enfant magnifique de la psychanalyse*.



« ... AITA EL SHAEB, Liban, 30 août 2007 - À entendre les enfants de Aita el Shaeb chanter et danser, il est difficile de croire qu'il y a tout juste un an ce village du Sud Liban souffrait des conséquences du conflit... »³²³.

³²³ http://www.unicef.org/french/emerg/lebanon_40763.htm

CONCLUSION

Cette étude s'inscrit dans les tendances récentes de l'histoire de l'enfance qui malgré tous les conflits sanglants et destructeurs se trouvent capables à se reconstruire et à se lancer dans de nouveaux projets d'avenir. La société libanaise qui a longtemps éprouvé le drame des guerres interminables avec résistance et foi trouvera dans la résilience son identité. La procédure empirique de la situation des enfants au Liban-sud après la guerre de juillet 2006, et les répercussions en termes de santé publique, d'éducation et de bien-être psychosocial qui se sont avérés appropriés dans le processus de résilience, nous ont incités à effectuer ce travail. Le peu d'études réalisées sur cette problématique, étant donné que c'est un terme récent, nous ont également encouragés à travailler dans cette direction. L'objectif de cette thèse était de vérifier si les enfants ayant vécu le traumatisme de la guerre de juillet 2006, sont-ils parvenus à la résilience, et si l'entourage notamment la famille et l'école ont-elles contribué au renforcement de cet état de résilience. Considérant que divers facteurs internes et externes sont susceptibles d'améliorer ou d'aggraver l'état de résilience. Nous avons, dans un premier temps, exposé la situation problématique au Liban quant aux conflits armés répétitifs arrivant à la guerre entre Israël et le Hezbollah en juillet-août 2006. Dans un second temps, nous avons évalué les répercussions de cette guerre sur la santé et le bien-être psychosocial des enfants en classes primaires au Liban Sud et à Nabatiyeh. Pour terminer avec le rôle que peut fournir l'école sur divers plans.

1- SYNTHÈSE DE LA PARTIE THÉORIQUE ET SOLUTIONS PROPOSÉES

1.1 Le premier chapitre : La guerre au Liban

Le premier chapitre avait pour ligne directrice des principales causes des guerres au Liban; un aperçu de l'évolution de la politique au Liban avec un regard plus centré sur les éléments confessionnels, régionaux et internationaux qui fragilisent la société libanaise et la rendent sujette à n'importe quel moment, à l'éclatement d'autres guerres sources de traumatisme et de violence. Afin de mettre fin ou de limiter les actes d'interventions armées, une reconstruction de la société libanaise, nous semble indispensable même prioritaire. Dans un pays multiconfessionnel comme le Liban, il est temps, par le biais d'une foi authentique basée sur la reconnaissance de nos fautes et la réconciliation avec l'autre de faire face à beaucoup de situations dramatiques, inscrites dans une dynamique de tension, de division, de rancune et de haine, enracinés parfois à l'intérieur de la même communauté. Eloignons-nous de la politique ; nous constatons que les chemins qui facilitent le rapprochement entre les communautés libanaises sont beaucoup plus nombreux que ceux qui les divisent. Dans un climat d'entente et de respect mutuel, il serait nécessaire de se pencher sérieusement sur les grandes questions de guerre et de paix (le conflit arabo-israélien, Le problème des palestiniens, la présence des armes hors les instances publiques), du système politique et de la construction sociale (la laïcité, la démocratie), les défis socio-économiques et environnementaux et de se consentir sur quel avenir peut-on prévoir pour le pays?

Loin de présenter les fondements de la construction d'une société idéale, qui n'est pas le cadre de notre recherche, nous contenterons de mettre en évidence certains éléments qui peuvent servir à éviter d'autres conflits sanglants entre les communautés religieuses. Nous considérons que les grandes lignes qu'il faut suivre au Liban doivent être orientées vers le respect de la liberté religieuse et la laïcité de l'Etat. Donc indépendamment de l'appartenance confessionnelle, l'action politique doit être fondée sur la citoyenneté. C'est à cette tendance qu'on doit le célèbre mot d'ordre des nationalistes moyen-orientaux : « La religion est à Dieu et la patrie est à

tous »³²⁴. Et c'est ce qui caractérise d'ailleurs, la conception occidentale de la séparation du religieux et du profane³²⁵.

Aborder la conception de laïcité ne veut pas dire supprimer les communautés. Selon Anne Baudier et Bernadette Céleste, La société est formée de plusieurs groupes familiaux où chacun d'eux possède et diffuse un système de valeurs qui lui est plus propre. « Mais la société n'est pas « une », chaque famille y occupe une position spécifique du fait de son statut économique et culturel, de ses origines ethniques, de ses options politiques, de ses croyances religieuses...Chaque groupe familial secrète donc un système de valeurs spécifique influencé par ses divers milieux d'appartenance »³²⁶. Cette tendance pluraliste est la nature même de la « Cité » d'Aristote qui est : « *L'organisation sociale et politique, chaque groupement est composé de sous-ensembles qu'il faut prendre en considération et ne pas vouloir les fondre en une unité artificielle. A vouloir trop renforcer l'unité de la Cité on risque la transformer en famille et même la ramener à l'individu, ce qui est la condamner* »³²⁷. Comme le décrit N. Picaudou en évoquant la citoyenneté libanaise en disant ; « Sans doute reste-t-il à construire une citoyenneté libanaise inaccessible aux enjeux identitaires. Sur cette voie difficile, un pas a peut-être été franchi au prix de seize ans de guerre : la conscience nouvelle que les vassalisations étrangères, dont aucun libanais n'est tout à fait innocent, ont conduit le pays à la ruine sans permettre la victoire d'aucun camp »³²⁸.

En fait, une véritable conscientisation des problèmes qui nous guettaient, semble nous aider à exhumer une partie noire de notre histoire récente, enfouie jusqu'ici au fond des mémoires. Accepter l'autre et lui permettre d'être différent, a le droit de s'affirmer soi-même, de défendre par les voies démocratiques, ses valeurs, ses origines, ses croyances, et d'exprimer librement son parcours et ses projets futurs. Ces qualificatifs seront la colonne vertébrale d'une vie sociale moins impertinente entre les diverses familles libanaises. S'ouvrir à la diversité du monde a l'acceptation

³²⁴ FERJANI M-Ch., 1991, *Islamisme, laïcité, et droit de l'homme*, Paris, L'Harmattan, p.162.

³²⁵ ZAKARIYA F., 1991, *Laïcité ou islamisme*, Paris/Le Caire, la découverte/ al-fikr, p. 14.

³²⁶ BAUDIER A., CELESTE B., 2010, *Le développement affectif et social du jeune enfant*, Paris, Armand Colin, p.113.

³²⁷ LAVROFF D-G., 2001, *Histoire des idées politiques*, 4^e édition, Paris, Dalloz, p. 32.

³²⁸ PICAUDOU N., 1992, *La déchirure libanaise*, Belgique, Campin, p. 235.

sereine de l'Autre, de sa spiritualité tout en gardant la volonté de retrouver son identité d'un citoyen appartenant à un pays vis-à-vis duquel, aura des devoirs et des droits »³²⁹.

1.2 Le deuxième chapitre : La situation des enfants traumatisés par la guerre

Le deuxième chapitre était centré sur les retombées de la guerre de juillet 2006 sur la santé, le bien-être et l'éducation des enfants. Nous avons souligné, dans le cadre de la résilience, les facteurs protecteurs internes et externes et évidemment, l'influence que peut avoir le contexte environnemental (familial et scolaire), sur « le développement normal et l'adaptation psychosociale réussie » de l'enfant ayant vécu la guerre. *Pour Robert Rochefort, Directeur du Crédoc, être résilient, « c'est se montrer capable de ne pas être écrasé par la météorite qui nous tombe dessus (chômage, maladie, accident...). La personne doit être réveillée et se prendre en charge pour être réactivée devant le risque. Pour lui tout ce qui renforce cette résilience –curative et préventive- permet de faire face aux inquiétudes »*³³⁰.

Les modèles théoriques du stress post traumatique, du deuil et de la résilience, nous ont permis d'appréhender avec une approche psychosociale la situation des enfants ayant prouvé des situations de pertes humaines, matérielles avec des chocs émotionnels très intenses.

1.3 Le troisième chapitre : la résilience scolaire

L'école qui, en assurant un soutien dynamique et un support positif aide au renforcement de la résilience chez les élèves. Les principaux facteurs d'une résilience scolaire ou d'une adaptation scolaire réussie sont étroitement articulés avec le cadre institutionnel scolaire, la vie de groupe à l'école, la présence sécurisante et contenante des éducateurs ou des adultes à l'école, l'implication des parents dans le suivi de l'enfant, la présence d'un service de santé scolaire (physique et psychosocial) avec l'enseignement et l'application des droits des enfants et des

³²⁹ MULLER E., 2010, « Tatouages à motifs ethniques », *Revue des sciences sociales*, n°44, « La construction de l'oubli », pp138-144.

³³⁰ ROCHEFORT R., 2006. *Risques partagés*, revue Projet 293- 2006, n° spécial, « *Les inquiétudes des Français* », pp. 17-23

valeurs éducatives, qui peu à peu permettront de mettre à jour et d'explorer le processus de résilience. elles permettront tout de même, de théoriser l'adaptation sociale réussie après un vécu traumatique, notamment dans le cadre scolaire. Ainsi, Le manque de motivation, la négligence et l'inattention de la part des éducateurs vis-à-vis des élèves en difficultés, pourraient constituer des facteurs susceptibles d'aggraver les effets de la guerre sur la santé et sur l'apprentissage de ces élèves qui peuvent annoncer un décrochage précoce de l'école.

On doit s'écarter de l'implicite spontané qui habite la majorité de nos écoles qui prennent les périodes de guerre comme des périodes terminées où les enfants peuvent reprendre normalement le rythme scolaire. Ceci nous ramène à notre question de départ : Comment articuler dans un projet d'école le vécu traumatique de la guerre par les élèves et la définition d'une stratégie qui parvient à organiser une cohérence entre le constat (besoins exprimés ou non exprimés par les élèves), le projet et le travail éducatif et la réalisation du projet. Par le biais des écoles, la diversité est rendue accessible, admise et valorisée. L'école peut offrir l'opportunité pour construire la citoyenneté et de lutter contre le radicalisme et le confessionnalisme étroit. « C'est par le contact avec l'Autre, qu'il soit autre » par ses origines, son mode de vie ou ses convictions, que se construit l'identité. » Identité et altérité sont liées dans un rapport dialectique. En faire l'expérience revient à se demander où s'arrête le moi, où commence l'Autre »³³¹.

2 – SYNTHÈSE DE LA PARTIE EMPIRIQUE

Dans le cadre de notre problématique, nous avons choisi d'étudier les effets de la guerre ajoutés à la situation socio-économique précaire des enfants résidant au Liban-Sud. Et les effets d'une adaptation scolaire non réussie sur l'augmentation du taux du décrochage scolaire précoce.

2.1 La première et la seconde hypothèses présentées dans cette recherche nous renseignent sur les liens entre la guerre et la santé ; les effets du contexte socio-familial, des habitudes de vie et de l'état de morbidité chez certains enfants et le

³³¹ MULLER E., op. cit.

processus de résilience. Nous avons conclu que les retombées de la guerre semblent être associées aux problèmes de santé des enfants ; Les troubles de sommeil ; le réveil répété consécutif à une peur angoissante ou dû à des besoins impériaux de faim, de soif ou d'énurésie. Les douleurs et la consommation chronique des médicaments. Les images horribles des blessés, des martyrs. Les souvenirs abominables des raids aériens et des cris des gens affolés et des enfants terrorisés ... ne peuvent être que la preuve d'un état de santé critique, des indicateurs d'une santé fragilisée par la guerre.

Mais cet état de santé, même affecté par la guerre n'a pas empêché la majorité des enfants à être résilients, à pouvoir surmonter les douleurs physiques et les souffrances psychologiques pour se lancer dans la conception et la construction de leur devenir. Même si la privation économique et la vie précaire ont pu affecter la vie psychosociale de certains enfants, ils n'ont pas pu pour autant, entraver leur désir de poursuivre les études et de faire leur choix professionnel. Nous avons globalement réobtenu que tous les enfants ne réagissent pas de la même manière au même trauma comme observé dans la littérature.

2.2 La troisième et la quatrième hypothèses posées dans cette recherche nous renseignent sur la situation des enfants dans le cadre scolaire.

Les difficultés scolaires semblent être particulièrement sensibles aux attitudes et au regard des adultes à l'école dont le profil est à évaluer sérieusement.

Nous avons conclu que les difficultés induites par la guerre n'affectent pas la scolarité des enfants si les adultes arrivent à les aider et leur prêtent plus d'attention. Les directeurs avec les éducateurs voient que différentes manifestations sont imputables aux effets de la guerre, notamment sur le plan socio-économique et comportemental des élèves qui sont devenus plus agressifs et violents. Ils considèrent que les mauvaises conduites des élèves après la guerre, surajoutées à leur « incapacité intellectuelle », seront les principaux facteurs susceptibles d'expliquer l'augmentation considérable de la prévalence du décrochage scolaire précoce dans leurs écoles. Nous constatons que par les attitudes négatives de certains éducateurs, on ne donne pas beaucoup d'attention sur « l'estime de soi » dont l'impact est

important sur le déclenchement de la maladie, en particulier à la suite d'un épisode de stress.

Au terme de l'analyse des résultats où nous venons de confirmer quatre hypothèses opérationnelles pour l'ensemble de nos sujets, nous pouvons nous permettre de justifier et de valider l'idée selon laquelle repose l'ensemble de notre hypothèse générale de travail, en disant que pour survivre et se protéger, l'enfant traumatisé par la guerre a besoin d'un entourage sécurisant, compétent, motivant et contenant pour qu'il s'inscrive dans un processus de résilience scolaire. Aussi, cette résilience, avec tous les facteurs protecteurs qui ont été élaborés pour s'y adapter, ne se trouve pas bien reconnue par les écoles. Souvent l'adaptation scolaire suite au traumatisme de la guerre ne se produit pas sans certaines difficultés, entraînant des répercussions sur son avenir scolaire. Parmi les traits relevés chez nos sujets nous avons :

- La tendance à réagir par de l'anxiété, des frayeurs et d'indifférence ;
- Le sentiment d'abandon : Provoqué par la séparation forcée et urgente sans préparation (ce cas de figure n'a pas été mentionné par aucun de nos enfants enquêtés) ;
- Une grande vulnérabilité ;
- La force de surmonter la souffrance endurée et réussir sa scolarité. Et faire face au monde malgré qu'il est perçu comme dangereux ;
- La satisfaction du besoin de sécurité, indispensable au développement a été contrarié par la violence et l'insécurité.

Cette recherche nous a ouvert d'autres pistes de réflexions sur les « mauvaises conduites des élèves » qui ne peuvent être que des cris d'appels pour les soutenir ; Si les enfants réagissent violemment à certains moments, c'est qu'ils se sentent eux-mêmes agressés. C'est peut-être parce qu'ils sont souffrants, qu'ils ont mal qu'ils se comportent autrement. Les éducateurs à l'école risquent de créer, par leur manière d'agir, leur regard envers les élèves et par leur formation initiale, des situations stressantes amenant de l'angoisse chez les élèves, les conduisant à des comportements violents.

Ce travail nous a permis de découvrir que dans l'être humain, il y a des ressources insoupçonnées de courage, de constance et de don. On sait qu'il y a dans le cri des enfants quelque chose de profond, de vrai et de plus juste, quelque chose qui parle plus fort, que les discours politiques et les intérêts des Seigneurs des guerres. Ils réclament par ce cri, leur soif pour la paix, pour un avenir meilleur pour eux et pour le pays. Ils cherchent à être utiles, à aider, à secourir leur entourage et leurs amis sans aucune discrimination. Pussions-nous les écouter et les laisser nous conduire sur le chemin de la résilience qu'ils se sont parvenus à parcourir avec beaucoup de courage et de résistance.

Entre 8 et 12 ans, l'enfant a une capacité autoréflexive. Il peut réfléchir sur sa propre pensée. Les relations avec l'autre deviennent réciproques. Il peut se mettre à la place de l'autre et envisager ce qu'il ferait de sa position. Cette idée est intéressante pour comprendre le développement du concept de guerre et de paix chez l'enfant. En effet, d'après les réponses des enfants, nous constatons que la compréhension de ces concepts, fait appel à sa capacité à analyser son monde social, les relations et les rôles sociaux.

Dans toutes les circonstances et face à toutes les impasses, toute solution doit émerger dans la création d'un espace de parole pour l'enfant, les éducateurs et la famille. Les méthodes qui prennent en compte la parole du sujet dans le cadre d'une aide après qu'il ait vécu un événement violent ont comme nom : difusing, debriefing. Retour d'expérience ou soutien psychologique.

Leur accorder un temps d'expression, ceci constituera un premier élément de réponse aux différents ressentiments qu'on peut avoir. Ne pas être un simple « déversoir » mais savoir établir un bilan de la situation en essayant de situer la problématique majeure que rencontrent ces enfants. Cependant, le projet ne se devait pas d'être uniquement un soutien psychosociologique, mais aussi un outil capable de construire la reconnaissance sociale de chaque élève. D'après V. Neyret-Chompre (2002) relatant son expérience de groupe de parole, la verbalisation en groupe aurait des effets de renforcement de la socialisation, elle permettrait de rencontrer l'autre dans sa différence afin de mieux l'accepter. Le groupe de parole permet de rompre

l'isolement et faciliter le lien social. La vie en groupe, peut améliorer certaines fonctions cognitives (comme l'attention)³³².

Aussi J.P. Minary et P. Perrin (2004) ayant mis en place un groupe de parole avec des personnes en situation de réinsertion professionnelle, pensent que le groupe de parole donne la possibilité pour ces personnes « d'exister en tant que sujets, y traiter leurs contradictions et celles auxquelles elles sont confrontées, y être entendues et reconnues dans la singularité de leur propre histoire, retrouver le contact et l'échange avec d'autres et ceci sans être soumises à des évaluations de différentes natures (sociales, médicales ou psychologiques, du monde du travail...) »³³³. D'après les auteurs (A.Roche, F. Hurst) « la ponctuation formelle de l'espace-temps de la réunion manifeste une fonction contenante qui marque la différence avec le reste de la vie quotidienne »³³⁴.

En s'appuyant sur les expériences des pays développés dans la prise en charge des personnes traumatisées, nous prenons l'exemple de la France, où ce service est pratiquement bien développé. Nous évoquons les principes de la prise en charge psychologique des sujets traumatisés.

J-M. Coq³³⁵ signale qu'en France, depuis 1995, une stratégie d'intervention psychologique immédiate auprès des victimes est devenue courante suite à la mise en place, dans le cadre du service public, un réseau de Cellules d'urgence médico-psychologiques dans tous les départements du territoire français.

En cas de catastrophe, d'accident collectif, d'attentat, etc. une équipe composée de psychiatres, de psychologues cliniciens et d'infirmiers spécialisés se rend immédiatement sur les lieux de l'événement pour dispenser des soins médico-psychologiques et assurer le triage et l'évacuation. Il convient là, de soigner les victimes et de traiter les symptômes accompagnant toute réaction de stress que nous nous contentons seulement de les mentionner.

³³² NEYRET-CHOMPRES V., 2002, *Un groupe de parole en maison de retraite*, Empan, pp. 48-56.

³³³ MINARY J-P., PERRIN P., 2004, « Elaboration d'un cadre de travail pour un groupe de parole avec des personnes dites exclues », *Connexions*, pp. 82-104.

³³⁴ HURST F., ROCHE A., 2004, *une expérience de parole : Groupe de patients en unité fermée*, PsyCause, pp.30-36.

³³⁵ COQ J-M.,

- Des symptômes transitoires du stress adapté (pâleur, tremblement, tachycardie, dyspnée, spasmes viscéraux, voix tremblante, etc.),
- Des symptômes de stress dépassé (sidération, excitation, fuite panique, comportement automatique),
- Des réactions psychiatriques franches (confusion, délire, anxiété aiguë, état second hystérique).
- D'après L. Crocq³³⁶, il faut rechercher, chez toutes les victimes, des signes d'effraction traumatique (déréalisation, désorientation, dissociation, détresse intense, vécu d'abandon, etc.).

Le traumatisme psychique et son traitement

Comme nous l'avons déjà vu, « l'état du stress post traumatique est causé par un choc émotionnel qui crée des dommages psychologiques et somatiques importants et diversifiés. L'E.S.P.T. (état de stress post traumatique) se contracte en un instant, mais ses effets dévastateurs s'installent pour toujours »³³⁷.

Le traitement d'un E.S.P.T. nécessite un état de conscience modifié ultérieur pour permettre d'atteindre le matériel traumatique engrangé à ce niveau inconscient et le désensibiliser »³³⁸.

3 – CONTRIBUTION DE CETTE RECHERCHE

Nos résultats confirment que malgré tous les malheurs et les problèmes de santé, les enfants au Liban sont capables de rentrer dans un processus de résilience.

Les écoles ne semblent pas connaître l'importance de leur rôle de soutien et de renforcement de la résilience chez ces enfants.

De manière générale, ces résultats s'accordent avec la littérature quant à la résilience. Cette recherche présente des implications théoriques et pourrait ouvrir vers des applications pratiques.

³³⁶ CROCQ L.

³³⁷ BRASSINE G., *Formation au traitement du syndrome de stress post traumatique et des affections psychosomatiques*, <http://www.artema.be/abus-sexuels/formation.htm>

³³⁸ BRASSINE G., op.cit.

4 – CRITIQUES ET PERSPECTIVES

Certes, d'autres aspects scolaires et sociaux impliquant le processus de résilience devraient être évalués pour confirmer et enrichir les connaissances relatives aux effets distincts et conjoints sur l'enfant et qui sont induits par la guerre. A titre d'exemples, l'appartenance religieuse, la géographie du pays, les valeurs et la culture des parents, les projets éducatifs, la politique et les stratégies de chaque école etc. Ces études mèneraient à des avancées théoriques relatives aux caractéristiques des divers facteurs protecteurs. Rappelons que la résilience comporte des facteurs protecteurs internes et externes qui s'appuient sur l'entourage.

Dans le cadre de notre thèse, nous nous sommes particulièrement intéressés aux quelques facteurs externes reliés à la famille et à l'école mais les autres facteurs mériteraient également d'être étudiés et approfondis.

Il est vrai que, dans la troisième hypothèse relative à l'éducation, nous n'avons pas étudié la performance scolaire de chaque élève. Etant donné que la réussite constitue une importante composante adaptative de la résilience scolaire, notamment dans le cadre de la poursuite des études. De plus, les statistiques présentées par le CRDP au Liban, expliquent que le taux de décrochage scolaire précoce au Liban augmente d'une manière considérable. Il serait alors envisageable d'évaluer les facultés cognitives et les résultats scolaires au cours de toutes les années précédant et suivant la guerre de juillet 2006.

De plus, il serait idéal de développer des tâches exécutives, en l'occurrence de soutien scolaire de l'enfant en difficultés induites par la guerre, d'autres difficultés comparables sont à mentionner afin de s'assurer que les effets observés ne résultent que de ce processus.

Enfin il serait aussi très intéressant de mesurer les répercussions de la privation expérimentale ou comportementale de l'élève ou des attitudes similaires induites par certaines pathologies. Il faudrait également prendre en considération l'intérêt, la motivation, les efforts fournis par les enquêtés.

Notons que le concept de résilience fédère différentes disciplines (psychologie, sociologie, éducation, santé, etc.). L'idéal serait que la description du processus de résilience trouve écho dans l'adaptation sociale réussie et dans le fait de se projeter

dans l'avenir ». Toutefois, le processus de résilience est défini à différents paramètres et la relation entre ces paramètres est tellement complexe qu'elle doit être abordée avec prudence. Souhaitons que dans un proche avenir, que le brouillard théorique persistant encore autour de ce nouveau concept de résilience, soit dissipé par les démarches conjuguées de la psychologie sociale, de la santé publique et de l'éducation.

Enfin, nous relatons que les résultats obtenus laissent à penser qu'un travail scolaire pluridimensionnel sérieusement entretenu contribuera à une adaptation scolaire réussie et au renforcement de la résilience chez les élèves traumatisés par la guerre. Sachant que le travail éducatif dans le contexte de trauma, requiert beaucoup de patience et de persévérance pour le réussir. « *Lorsqu'on est jeune, on s'imagine qu'il est facile de réussir. Après quelques années, on se rend compte que « réussir » n'est pas tellement aisé. Bien plus tard, on pense que, si l'on pouvait recommencer sa vie, avec toute l'expérience acquise, on aurait, peut-être, quelques chances de réussir* »³³⁹. « *L'inégalité des traumatismes nous mène à penser que l'histoire n'est pas un destin* »³⁴⁰. Ces enfants qui s'en sortent, ces enfants résilients resteront-ils résilients ou présenteront-ils des décompensations ultérieures lors d'événements de vie déstabilisants ? Qu'en est-il de leur vie conjugale et familiale et l'éducation éventuelle de leurs futurs enfants ?

³³⁹ LIMBOS E., 1991, *Le management des changements sociaux dans l'entreprise*, Belgique, ESF, p.124.

³⁴⁰ CYRULNIK B., *un meilleur Malheur*, Odile Jacob, Paris, 2002, p.13.

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES ET REVUES EN LIEN AVEC LA SITUATION GÉOPOLITIQUE ET HISTORIQUE DU LIBAN

1. ABDUL-RAHIM N. (2006), *Attaché Economique et Commercial*, Beyrouth.
2. ABOU JAOUDE J. (1985), *Les partis politiques au Liban*, Kaslik-Liban.
3. ADAM B., KUSHNER, (2003), “*The cutting-edge: the Grassroot Politics of Hezbollah*”, Columbia Political Review.
4. ALAGHA J. (2006), *The Shifts in Hizbullah’s Ideology: Religious Ideology, Political Ideology, and Political Program*. Leiden: Amsterdam University Press.
5. ALEM J-P., BOURRAT P. (1991), *Le Liban*, Paris, Presses Universitaires de France.
6. AMMOUN D. (1997), *Histoire du Liban contemporain (1860-1943)*, Paris, Fayard.
7. AOUD M. (1998), *Situation et problèmes économiques au Liban*.
8. ARENDT H. (2010), *Le clivage politique*, Paris, Seuil.
9. ATLAS DU LIBAN: (2007), *Territoires et Société. Beirut* : Institut français du Proche-Orient.
10. AZIZ D. (1991), *Le Cèdre du Liban*, Ouest France.
11. BARAK O. (2009), *the Lebanese Army: A National Institution in a Divided Society*. Albany: State University of New York Press.
12. BARTHELEMY A. (1992), *Israéliens et Palestiniens Du dialogue à la paix*, Lyon, Chronique Sociale.
13. BLANFORD N.(2006), *Killing Mr. Lebanon*. London: I.B. Tauris.

14. CHAITANI Y. (2007), *Post-colonial Syria and Lebanon: The Decline of Arab Nationalism and the Triumph of the State*. New York: I.B. Taurus.
15. CHEHABI, H.E. (2006), ed. *Distant Relations: Iran and Lebanon in the Last 500 Years*. London: The Centre for Lebanese Studies.
16. CORM G. (2007), *Le Proche-Orient éclate*, Paris, La Découverte.
17. CORM, G. (2003), *Le Liban Contemporain: Histoire et Société*. Paris, La Découverte.
18. DAGUZAN J-F., LOROT P. (2004), *L'Asie centrale après la "Guerre contre la terreur"*, Paris, L'Harmattan.
19. DIECKHOFF A. (1996), *Israéliens et Palestiniens L'épreuve de la paix*, Paris, Aubier.
20. FISK R. (2001), *Pity the Nation: Lebanon at War*, Oxford, Oxford University Press.
21. FISK R. (2007), *Liban nation martyre*, Paris.
22. GREENWALD, R. AND RUBIN, A. (1999). Brief assessment of children's post-traumatic symptoms: Development and preliminary validation of parent and child scales. *Research on Social Work Practice*, 9, 61-75.
23. HADDAD A. (1998), cité par S.Vinçon, *Accord entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Libanaise sur l'encouragement et la protection réciproques des investissements*, Rapport n° 336-1997/1998.
24. HAMDANE K. (2000), *Le Social dans la reconstruction du Liban: éléments de réflexions*, publiée partiellement dans Maghreb Machrek.
25. HAMZEH, A-N. (2004), *In the Path of Hizbullah*. Syracuse, NewYork, Syracuse University Press.
26. HANSSEN J. (2005), *Fin de Siècle Beirut: the Making of an Ottoman Provincial Capital*. Oxford, Clarendon Press.
27. HARIK, PALMER J. (2004), *Hezbollah: The Changing Face of Terrorism*. London: I. B. Tauris.
28. HARRIS, WILLIAM (2006), *The New Face of Lebanon: History's Revenge*. Princeton: Markus Wiener Publishers.

29. HAZONY Y. (2007), *l'Etat juif, sioniste, positionisme et destins d'Israël*, traduit de l'anglais par DARMON C., Paris, Eclat.
30. HOVSEPIAN N. (2008), *the War on Lebanon: A Reader*. Northampton, MA, Olive Branch Press.
31. KASSIR S. (2003), *Histoire de Beyrouth*. Paris, Fayard.
32. KAUFMAN A. (2004), *Reviving Phoenicia: In Search of Identity in Lebanon*, I.B. London, Tauris.
33. KÖBNER R. (1944), *Réflexions apolitiques sur nos problèmes politiques*, Beayot.
34. LAURENS H. (1991), *Le grand jeu, Orient arabe et rivalités internationales depuis 1945*, Paris, Armand Colin.
35. MAASRI, Z. (2009), *Off the Wall: Political Posters of the Lebanese Civil War*, London, I.B. Tauris.
36. MUTIN G. (2009), *Géopolitique du monde arabe, 3ème édition, Marketing S.A.*
37. NOE N. (2007), ed. *Voice of Hezbollah: The Statements of Sayed Hassan Nasrallah. Translated by Ellen Khouri*, London, Verso.
38. NORTON (2007), *Hezbollah: A Short History*. Princeton, NJ, Paris, Princeton University Press.
39. PICARD E. (2002), *Lebanon, A Shattered Country: Myths and Realities of the Wars in Lebanon*, New York, Holmes & Meier.
40. PICAUDOU N. (1992), *la déchirure libanaise*, Belgique, Campin.
41. QASSEM N. (2005), *Hizbullah: The Story from Within. Translated by Dalia Khalil Saqi*, London.
42. RIZK B. (2001), *L'identité pluriculturelle libanaise, pour un véritable dialogue des cultures*, Paris, ID LIVRE.
43. ROUGIER, B. (2007), *Everyday Jihad: The Rise of Militant Islam among Palestinians in Lebanon*. Cambridge, London, Harvard University Press.
44. SAAD-GHORAYEB (2002), *Amal-Hizbu'llah: Politics and Religion*. London, Pluto Press.

45. SALIBI K. (1988), *Histoire du Liban du XVIIème siècle à nos jours*, Paris, Naufal.
46. SAMAAAN J-L. (2007), *Les métamorphes du Hezbollah*, Paris, Karthala.
47. TRABOULSI, F. (2007), *A History of Modern Lebanon*, London, Pluto Press.
48. TROUBE C., 1985, *Comment te nommer, Liban ?*, Cerf, Paris, p.192.
49. TUENI G., An Nahar, Beyrouth, 18/03/1974.
50. ZURAYK R. (2008), *From `Akkar to `Amel, Lebanon's Slow Food Trail: Places, Products and Producers from Lebanon*. Beirut, Dots Printing Press.

II- OUVRAGES ET REVUES EN LIEN AVEC LA PSYCHOLOGIE, LA SANTE, L'EDUCATION ET LA SCIOLOGIE EN GENERAL

- 1- ABRAHAM N., TOROK M. (1987), *L'écorce et le noyau*, Paris, Flammarion.
- 2- ABRAHAM P. (1992), *Evaluer les actions de formation, coll. Hommes et techniques*, Paris, Les Editions d'organisation.
- 3- ADAM P., HERZLICH C. (1994), « *Sociologie de III maladie et de la médecine* », Paris, Nathan Université.
- 4- AGOSTINI D. (1996), *Maltraitance, répétition et évaluation*, Fleurus.
- 5- AKNIN N. et als (1998), *Soins Infirmiers II, Démarches relationnelles et éducatives; initiation à la recherche, Nouveaux cahiers de l'infirmière*, Masson.
- 6- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-IV-TR (2004), *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris, Manson.
- 7- ANAUT M. (2003), *La résilience : surmonter les traumatismes*, Nathan Université.
- 8- ANDRIANTSIMBAZOVINA J. (dire.), GAUDIN H., MARGUENAUD J.-P., RIALS S., SUDRE F.(2008), *Dictionnaire des droits de l'Homme*, Paris, Puf.
- 9- ANTHONY E.J., RISK (1987), *vulnerability, and resilience: An overview*. In Anthony & Cohler (eds): *The invulnerable child* N.Y.: The Guilford Press.

- 10- ANTHONY, E. J. et al. (1982). *L'enfant vulnérable*, vol IV, Paris, P.U.F.
- 11- ANTONOVSKY A. (1987), *Unravelling the mystery of health*. San Francisco: Jossey Bass.
- 12- APFELDORFER G. (2001), *La restriction cognitive face à l'obésité. Histoire des idées, description clinique*. La presse médicale, Paris, Masson.
- 13- ASSAL A. (1992), *Attempts to make meaning of terror: Family, play and School in Time of Civil war*. Anthropology and Education Quarterly, 23(4).
- 14- AUTES M. (1996), *Le travail social indéfini*, recherches et prévisions, n° 44.
- 15- BAHNUEL D. (1998), *L'étude de satisfaction ; quelques points de repère. Gestions hospitalières*.
- 16- BALL S.J.(2008), *The Education Debate: policy and politics in the 21 st Century*, Bristol, Policy Press.
- 17- BARLOW M. (1994), *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, 5° édition, Chronique social.
- 18- BARROIS, C. (1996). *Névroses traumatiques : Le psychothérapeute face aux détresses des chocs psychiques*, Mardaga.
- 19- BARTH B-M. (1993), *Le savoir en construction*, Paris, Retz.
- 20- BASCO L., COTE F. (2010), *Accompagner l'étudiant, de la connaissance de soi à la construction de la personne*, Lyon, Chronique sociale.
- 21- BAUDIER A., CELESTE B.(2010), *Le développement affectif et social du jeune enfant*, 3ème édition, Armand Colin.
- 22- BEAUTRAIS A.L., FERGUSSON D.M., SHANNON F.T., *Family Life events and behavioral problems in preschool-aged children*. Pediatrics, 70 (5). 774-779, 1082.

- 23- BELSKY, J. & ROVINE, M. J. (1987). Temperament and attachment security in the Strange Situation: An empirical rapprochement, *Child Development*, 58, 787-795.
- 24- BENDER, L. AND FROSCH, J. (1942). Children's reactions to the war, *American Journal of Orthopsychiatry*, 12, 571-586.
- 25- BERKOWITZ L., ed. (1969), *Roots of aggression. A re-examination of the frustration-aggression hypothesis*, New York, Atherton Press.
- 26- BERQUE J. (2002), *Il reste un avenir*, Arlea.
- 27- BERTETTI, B. (1987). La représentation interne de l'objet par rapport à la réalité extérieure chez les enfants maltraités, *Rorschiachiana*, XVII, 325-329.
- 28- BIER B. (2010), *Politiques de jeunesse et politiques éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- 29- BILHERAN, (2009), *L'autorité*, Armand Collin.
- 30- BLOMART, J. (1990). *Le Rorschach appliqué aux enfants et adolescents, évolution et étude statistique des réponses en fonction des facteurs d'âge, sexe, QI, psychologie différentielle*, publication interne, Université Libre de Bruxelles.
- 31- BOMAN, BEHAVIORAL (1979), observations on the Granville train disaster and the significance of stress for psychiatry. *Social Science and Medicine*, 13 A, 463-471.
- 32- BONSART M-T., LACAU E., PAYCHENG O. (1985), *Expérience d'Enseignement en regard de l'application du modèle de Virginia HENDERSON*, *Pédagogie*, supplément à L'Infirmière Enseignante, numéro 4 Avril 1985.
- 33- BOWLBY J. (1978), *Attachement et perte*, Puf.
- 34- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother, *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- 35- BRADY K.T. (1997), *Posttraumatic stress disorder and comorbidity: recognizing the many faces of PTSD*. *Journal of Clinical Psychiatry*.

- 36- BRAIBANT G. (2003), *La Charte des droits fondamentaux*, Le Seuil « Points ».
- 37- BRASSINE G., *Formation au traitement du syndrome de stress post traumatique et des affections psychosomatiques*, <http://www.artema.be/abus-sexuels//formation.htm>
- 38- BRAZELTON T. B. 1992, *Points forts*, Paris, Stock-Laurence Pernoud.
- 39- BRESLAU N., KESSLER R., CHILOCAT H., SCULTZ L., DAVIS G., ANDERSKU P. (1998), *Trauma and posttraumatic stress disorder in the community: The 1996 Detroit area survey of trauma*. Archives of general psychiatry, 55 (7).
- 40- BRETHERTON, I.(1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships, *Infant Mental Health*, 3, 237-252.
- 41- BRIERE, J. & RUNTZ, M. (1989). The trauma symptom checklist (TSC-33), *Journal of Interpersonal Violence*, 4, 151-163.
- 42- BRIERE, J. (1996). *Trauma Symptom Checklist for Children (TSCC) professional manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- 43- BRISSIAUD P-Y.(2001), *Surmonter ses blessures*, Paris, Retz.
- 44- BRONFENBRENNER U. (1996), *Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement: Principes, applications et implications*. In: R. Tessier & G.M. Tarabulsky (Éds), *Le Modèle Écologique dans l'Étude du Développement de l'Enfant* (pp. 9-58). Ste-Foy, Qc: Presses de l.U.Q.
- 45- BROWN G.W. (1988), HARRIS T., *Depression in life Events and illness*, New York, Guilford Press.
- 46- BRUCH H. (1984), *Les Yeux et le ventre : l'obèse et l'anorexique*, Paris, Payot.
- 47- CAIRNS E., HUNTER D., HENNING (1980), *Young children's awareness of violence in Northern Ireland: The influence of N.I television in Scotland and Northern Ireland*, British Journal of Social and Clinical Psychology, n°14.

- 48- CAMILLERI C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation, Lausanne, Unesco-Delachaux & Niestlé.*
- 49- CAMPAGNE F. (1989), *Le jouet l'enfant, l'éducateur*, Toulouse, Privat.
- 50- CAZAYUS Paul, (2004), *la mémoire et les oublis*, Paris, l'Harmattan.
- 51- CHABERT C. (1998). *Psychanalyse et méthodes projectives*, Paris, Dunod.
- 52- CHABOISSIER M. (1995), *De l'acte pédagogique au changement social? L'exemple de la « démarche de soin ». Comprendre pour réussir le changement*, Paris, AFCORRD.
- 53- CHANDLER, L. A. (1983). The Stress Response Scale: An instrument for use in assessing emotional reactions, *School Psychology Review*, 12, 260-265.
- 54- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- 55- CHILCOAT H.D., BRESLAU N. (1998), *Posttraumatic stress disorder and drug disorders*. Archives of Generic Psychiatry.
- 56- COBB, JONES, CUSTEAU et LUSSIER (1981), *Soins Infirmiers en santé communautaire*, Canada, Mc Graw.
- 57- COLES R. (1989), in DUGAN T.-F. ET COLES R. (Eds.): *The Child in our Times. Studies in the development of resiliency*, 1989, pp.45-55, New York, Brunner- Mazel..
- 58- Collectif sous la direction de Poilpot M.-P. (2001), *La résilience : le réalisme de l'espérance*, Eres.
- 59- Collectif sous la direction de POILPOT M.-P. (1999), *Souffrir mais se construire*, Eres.
- 60- COLONEL R. (2005), *Où es-tu maman?*, Grand Caractère.
- 61- CONTE, J. R. & SCHUERMAN, J. R. (1987). Factors associated with an increased impact of child sexual abuse, *Child Abuse & Neglect*, 11, 201-211.
- 62- COOK, M. (1971). *Interpersonal perception*, Harmondsworth: Peguin.

- 63- CÔTÉ L. (1996). Les facteurs de vulnérabilité et les enjeux psychodynamiques dans les réactions post-traumatiques, *Santé mentale au Québec*, 21, 1, pp 209-228.
- 64- CROCQ L. (2007), *Traumatismes psychiques*, Elsevier Masson SAS.
- 65- CROCQ, L. (2002). Les modèles explicatifs du trauma. *Le journal des psychologues*, mensuel n°194, pp 24-29.
- 66- CYRULNICK B. (2000), *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.
- 67- CYRULNIK B. (2003), *Les murmures des fantômes*, Paris, Odile Jacob.
- 68- CYRULNIK B. (2006), *De chair et d'âme*, Paris, Odile Jacob.
- 69- CYRULNIK B. et al. (2002), *Ces enfants qui tiennent le coup*, Paris, *Hommes et Perspectives*.
- 70- CYRULNIK B., DUVAL P. (2006), *Psychanalyse et Résilience*, Paris, Odile Jacob.
- 71- CYRULNIK, B. et al. (2001). *La résilience : le réalisme de l'espérance*, Fondation pour l'enfance, Erés.
- 72- DAMON J. (2010), *Éliminer la pauvreté*, Paris, PUF.
- 73- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man an animals*, London, Murray.
- 74- DAVIDSON J.R.T (2003), development of new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) Depression and Anxiety, <http://www.repar.veille.qc.ca/info./condor-K-M-and-Davidson-J-R-T-2003>.
- 75- DAVIDSON J.R.T., HUGUES D., BLAZER D.G., GEORGE L.K. (1991), *Post-traumatic stress disorder in the community: an epidemiological study* Psychological Medecine, n° 21.
- 76- DE BROCA A. (2006), *Le développement de l'enfant*, 3^e édition, Paris, Masson.
- 77- DE KETELE J-M., et als (1995), *Guide du formateur, Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

- 78- DE PERETTI A (1991), *Organiser des formations, Former, organiser pour enseigner*, Hachette.
- 79- De ROODENBEKE E. (2001), *La dynamique du projet d'établissement*.
- 80- DE SOIR E. (2004), « *Marqué au cœur* », *Antwerpen-Appeldoorn*, Garant.
- 81- DOMPEYE Cl. (1982), *L'infirmière: de la profession à la formation*, *Soins* numéro 1- Janvier 1982.
- 82- DUFOUR M. H. et al. (2000). Les facteurs de résilience chez les victimes d'abus sexuel : état de la question, *Child Abuse and Neglect* , vol.24, 6, pp 781-797.
- 83- DURKHEIM E., (1983): *Der Selbstmord* Frankfurt/M: SuhrKamp. [fr.org.1897]
- 84- DURY C. (2003), *Une approche par les compétences pour l'apprentissage des Soins Infirmiers, Analyse des pratiques des enseignants*, *Recherche en soins infirmiers*, n°73.
- 85- EGELAND B., CARLSON E., SROUFE L.A. (1993), *Resilience as process*. *Development and psychopathology*, n°5.
- 86- ELLISON, E. S. (1983). Parental support and School aged children, *Western Journal of Nursing Research*, 5, 145-153.
- 87- ESPARZA, D. (1993). Maternal support and stress response in sexually abused girls ages 6-12, *Issues in Mental Health Nursing*, 14, 85-107.
- 88- EVERILL, J. & WALLER, G. (1995). Disclosure of sexual abuse and psychological adjustment in female undergraduates, *Child Abuse & Neglect*, 19, 93-100.
- 89- EVERSON, M. D. and col. (1989). Maternal support following disclosure of incest, *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 197-207.
- 90- FAVRE D. (2010), *Cessons de démotiver les élèves*, Paris, Dunod.
- 91- FAVRE D., HASNI A., RAYNAUD C. (2008), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

- 92- FERENCZI, S. (1982). *Psychanalyse IV*, Œuvres complètes, Editions Payot.
- 93- FIELDS R.M. (1975), *Psychological genocide: The children of Northern Ireland: History of Childhood*. Quaterly Journal of psychohistory, 3 (2).
- 94- FORQUIN J-C.(1996), *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, coll. *Pédagogie en développement*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- 95- FOULIN J.N., & MOUCHON S. (1998), *Psychologie de l'éducation*. Paris, Nathan. [http// :www.labopsycho.u-bordeaux2.fr/.../publis.php?login=foulin](http://www.labopsycho.u-bordeaux2.fr/.../publis.php?login=foulin)
- 96- FOULQUIE P. (1969), *Initiation à la réflexion sur des sujets de culture générale*, Paris, éditions de l'école.
- 97- FRAPPIER J-Y. (1977), *l'infirmière scolaire : Un relais essentiel en santé mentale*. Ecole et Santé mentale.
- 98- FREDRICKSON B. (2000), *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. Prevention and treatment, vol.3.Art.0001 a*.
- 99- FREDRICKSON B., LOSADA M. (2005), *Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. American Psychologist, Vol.60*.
- 100- FREUD S. (1895). *Esquisse d'une psychologie scientifique*, Paris, P.U.F.
- 101- FREUD S. (1895). *Etudes sur l'hystérie*, Paris, P.U.F.
- 102- FREUD S. (1920) « *Au delà du principe du plaisir* », Nouvelle édition, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1971.
- 103- FREUD S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris, P.U.F.
- 104- FREUD S., (1929), *Maladie dans la civilisation*, PUF, Paris, 2002.
- 105- GANGUILHEM G.(2005), cité par Alain Dahmane, « *La naissance de la santé :* », *Le Portique* [En ligne] , Archives des Cahiers de la recherche , Cahier 1 2003 . URL <http://leportique.revues.org/index360.html>.

- 106- GARMESY N.(1983), “*Stressors of childhood*”, in N. Garmesy, M.Ruther (éds), *Stress, Coping and Developpment in Children*, New York, Mc Graw-Hill.
- 107- GARMEZY, N. (1984). Studies of stress-resistant children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- 108- GARMEZY, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty, *American Behavior Scientist*, 34, 416-430.
- 109- GENON J-C. (1997), MASSART M., PENNEWAERT D., *Le trauma. Conséquences et traitements*, Neuilly-Plaisance, Bernet-Danilo, collection ESSENTIALIS.
- 110- GEWIRTZ S., MAHONY P., HEXTALL I., CRIBB A. (2009), *Changing Teatcher Professionalism: international trends, Challenges and Ways Forward*, Londres, Routledge Falmer.
- 111- GIACONIA R.M., REINHERZ H.Z., SILVERMAN A.B., PAKIZ B., FROST A.K., COHEN E. (1995), *Trauma and post-traumatic stress disorder in a community population of older adolescents*. The Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, n°34(10).
- 112- GODARD M-O. (2003), *Rêves et Traumatismes*. Collection Eres.
- 113- GOLD, E. R. (1986). Long term effects of sexual victimization in childhood: An attributional approach, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 471-475.
- 114- GOLD, S. R. et al. (1994). A cross-study of the Trauma Symptom Checklist. The role of mediating variables, *Journal of Interpersonal Violence*, 9, 12-26
- 115- GOLDMAN R., ISRAELI R. (1974), *Preschool children during wartime stress: their knowledge and interpretation of the 1973 war*, *Social Education*, 38(4).

- 116- GUITTET A. (1998), *Développer les compétences par une ingénierie de la formation*, collection Formation permanente, séminaires Mucchielli, Paris, ESF.
- 117- HAAN, N. and coll. (1968). Moral reasoning of young adults: political-social behaviour, family background and personality correlates, *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- 118- HAESEVOETS, Y. H. (2000). *L'enfant en questions : de la parole à l'épreuve du doute dans les allégations d'abus sexuels*, Editions De Boeck Université.
- 119- HAFT, W. L. & SLADE, A. (1989). Affect attunement and maternal attachment: a pilot study, *Infant Mental Health*, 3, 157-172.
- 120- HALFON O., ANSMET F., LAGET J., PIERREHUMBERT B. (2002), *Sens et non-sens de la violence*, Paris, Puf.
- 121- HANUS M (2001), *La résilience, à quel prix ? : survivre ou rebondir ?*, Maloine.
- 122- HARLOW, H. F. & HARLOW, M. K. (1965). The affectional Systems. In SCHIERER, A. M. and coll., (Eds.), *Behavior of non human primates*, New York, Academic Press.
- 123- HASTORF, A. H. and coll. (1970). *Person perception*, Reading: Addison-Wesley.
- 124- HAYNAL A.(2002), extrait de l'ouvrage de B. Cyrulnik, *Ces enfants qui tiennent le coup*, 2^e édition, Hommes & Perspectives.
- 125- HEDOUX J.(1996), *Se former à la pédagogie*, guide méthodologique en formation, Paris, Lamarre.
- 126- HELZER J.E., ROBIN L.N., McEVOY L. (1987), *Post-traumatic stress disorder in the general population*. The New England Journal of Medicine, 31726.
- 127- HERMAN J., *Treating Complex Traumatic Stress Disorders: An Evidence-Based Guide*, www.guilford.com
- 128- HERZLICH C. (1992), "Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social », in U. Flick (dir.), *La*

- perception quotidienne de la santé et de la maladie*, l'Harmatan, Coll.Santé, Paris, Société et cultures.
- 129- HINDLET J-Y. (1997), *Les états de stress post-traumatiques*, Médi Sphère.
- 130- HORNBLOW, A. R. (1980). The Study of Empathy, *New Zealand Psychologist*, 9, 19-28.
- 131- HOSIN A., CAIRNS E.(1984), *The impact of conflict on children's ideas about their country*, The Journal of Psychology, n°118 (2).
- 132- HOUBALLAH A. (1998), *Destin du Traumatisme*, Paris, Hachette Littérature.
- 133- HURST F., ROCHE A. (2004), *une expérience de parole : Groupe de patients en unité fermée*, PsyCause.
- 134- IANNOTTI, R. J. (1975). The nature and measurement of empathy in children, *Counseling Psychologist*, 5, 21-25.
- 135- ISABELLA, R. A. & BELSKY, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: a replication study, *Child development*, 62, 373-384.
- 136- JACQUEMIN D. (2004), *Ethique des soins palliatifs*, Paris, Dunod.
- 137- JANET, P. (1889). *L'automatisme psychologique*, Paris, Alcan.
- 138- JANOFF-BULMAN, R. (1985). The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions, in C. R. Figley, éd., *Trauma and its Wake, vol.1: The Study and Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder*, Brunner/Mazel, New York, 5-14.
- 139- JOHNSON, B. K. & KENKEL, M. B. (1991). Stress, coping and adjustment in female adolescent incest victims, *Child Abuse and Neglect*, 15, 293-305.
- 140- JONES, J. C. & BARLOW, D. H. (1990). The etiology of posttraumatic stress disorder, *Clinical Psychology Review*, 10, 299-328.
- 141- JOSSE E. (2004), *Le trauma*. Guide de prise en charge psychosociale, Belgique, Médecins Sans Frontières.

- 142- JOURDAN D. (2004), *la formation des acteurs de l'éducation à la santé*, Toulouse, Universitaires du sud.
- 143- KABBARAH N. (2002), *Organisation juridique des écoles privées et son corps enseignant*, Tripoli, Makmel.
- 144- KAFFMAN M., ELIZUR E. (1979), *Children's bereavement reactions following death of the father*. International Journal of Family Therapy, n°1.
- 145- KAFFMAN M., KIBBUTZ (1977), *Civilian Population under War Stress*, British Journal of Psychiatry, n°130.
- 146- KENDALL-TACKETT, K. A. et al. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- 147- KLAUE K., MICHAUD P-A. (2003), *Le médecin scolaire en question : quel devrait être son rôle dans les dispositifs de santé scolaire ?* ». Collection Raison de santé, 88, Lausanne.
- 148- KOBASA S.C. (1982), *the hardy personality: Toward a social psychology of stress and health*. In Sanders & Suls (eds): Social psychology of health and illness. N.J. Hillsdale: Erlbaum.
- 149- KOHUT, H. (1959). Introspection, empathy and psychoanalysis: an examination of the relationship between mode of observation and theory, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7, 459-483.
- 150- KOVEROLA C. et al. (1993). Relationship of child sexual abuse to depression. *Child abuse and neglect*, 17, 393-400.
- 151- LARDREAU S. (2005), *Orgueilleuse*, Paris, Robert Laffont.
- 152- LAVROFF D-G. (2001), *Histoire des idées politiques*, 4^e édition, Paris, Dalloz.
- 153- LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*, New York: Springer.

- 154- LE BARZIC M. (2004), *Les déterminants psychologiques de l'obésité* in A. Basdevant, B. Guy-Grand (eds.) Médecine de l'obésité, Paris, Flammarion.
- 155- LEGENDRE, P. (1989). *Le crime du caporal Lortie*, Fayard.
- 156- LEGERON P. (2001), *Le stress au travail*, Paris, Odile Jacob.
- 157- LEITENBERG, H. et al. (1992). A retrospective study of long-term methods of coping with having been sexually abused during childhood, *Child Abuse and Neglect*, 16, 399-407.
- 158- LEMEUR H. (2005), *S'attacher pour mieux se libérer*, Entretien avec Antoine Guedeney, La recherche, n°388, juillet-août 2005.
- 159- LEVIN P. (1986), *Les cycles de l'identité*, Paris, Inter Editions.
- 160- LEYENS J.P. (1979), *L'agression. In: Psychologie sociale*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- 161- LIMBOS E. (1991), *Le management des changements sociaux dans l'entreprise*, Belgique, ESF.
- 162- LOPEZ G., PORTELLI S., CLEMENT S. (2003), *Les Droits des Victimes. Victimologie et psycho traumatologie*, Dalloz.
- 163- LOPEZ, G. (1997), *Victimologie*, Dalloz.
- 164- LORRAIN J.L. (2004), *Que sais-je ? Les Violences Scolaires*, Paris, PUF.
- 165- LOVETT, B. B. (1995), Child sexual abuse: The female victim's relationship with her nonoffending mother, *Child Abuse & Neglect*, 19, 729-738.
- 166- LUTHAR, S. S. (1991), Vulnerability and resilience : A study of high-risk adolescents, *Child Development*, 62. 600-616.
- 167- LYONS H.A. (1979), « *Civil violence the psychological aspects* », *journal in psychosomatic Research*, n° 23.
- 168- LYONS H.A.(1971), *Psychiatric Sequelae of the Belfast Riots*, *British Journal of* , n° 118,1972, *Depressive illness and aggression in Belfast*, British Medical Journal.

- 169- MANCIAUX M., VANISTENDAEL S., LECOMTE J., CYRULNIK B.(2001), *La résilience : état des lieux*, in MANCIAUX M. (dir.), *La résilience : résister et se construire*, Genève, Médecine et Hygiène.
- 170- MARA D., GAREL P., LEGENDRE C. (1997), *Phobie scolaire et troubles de l'anxiété en milieu scolaire. Ecole et Santé Mentale. Vers une Intervention Concertée*,
- 171- MARLIEU P., MARLIEU S. et WIDLÖCHER D.(1973), *La formation et la personnalité*. Traité de psychologie de l'enfant, Paris, PUF.
- 172- MASTEN, A. S. et al. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity, *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- 173- Mead M., *the school in American culture* [L'école dans la culture américaine] Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- 174- MESSARRA A. (1989), *La dimension pédagogique de l'édification nationale*, Beyrouth.
- 175- MICHAUD, P. A. (1999). La résilience : un regard neuf sur les soins et la prévention, *Archives Pédiatriques*, 6, 827-31.
- 176- MINARY J-P., PERRIN P. (2004), *Elaboration d'un cadre de travail pour un groupe de parole avec des personnes dites exclues* », Connexions.
- 177- MINUCHIN, S. (1974). *Families and Family therapy*, Cambridge, Harvard University Press.
- 178- MITCHELL, R. E. et al. (1982). Social support and well-being: Implications for prevention programs, *Journal of Primary Prevention*, 3, 77-98.
- 179- MORROW, K. B. & SORELL, G. (1989). Factors affecting self-esteem, depression and negative behaviors in sexually abused female adolescents, *Journal of Marriage and the Family*, 51, 677-686.
- 180- MULLER E. (2010), *Tatouages à motifs ethniques*, Revue des sciences sociales, n°44, « La construction de l'oubli».
- 181- MÜNKLER H. (2005), *Imperien*, Berlin, Rowolt.

- 182- NASIO J-D. (1990), « *Description de la traversée de l'épreuve de l'angoisse* », in *L'hystérie ou l'enfant magnifique de la psychanalyse*.
- 183- NEUILLY M.-T. (2008), *Gestion et prévention des crises en situation post-catastrophe*, Bruxelles, Crisis- manuels de boeck.
- 184- NEWMAN S.J., OMEN M.S., *Residential displacement: Extent, nature and effect*. *Journal of social Issues*, n°38 (3).
- 185- NEYRET-CHOMPRES V. (2002), *Un groupe de parole en maison de retraite*, Empan.
- 186- NOT L., MARLIEU P. (1993), *Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent*, Toulouse, Universitaires du Sud.
- 187- OATES, K. et al. (1994). Stability and change in outcomes for sexually abuse children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 945-953.
- 188- PASQUIER D. (1992), *Agir pour la réussite scolaire*, Paris, Hachette.
- 189- PENDER, et al. (1992), *Health promotion and disease prevention: toward excellence in nursing practice and education*, *Nursing outlook*, Vol. 40, n°3.
- 190- PERRENOUD PH. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- 191- PIERREHUMBERT, B. et al. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes, *Psychiatrie de l'Enfant*, 1, 161-206.
- 192- PIERRET (1987), « *Les usages sociaux de la santé: trois exemples* », in *A Recel Laurentin (coord.), Étiologie et Perception de la maladie dans les sociétés modernes et traditionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- 193- POLETTI R. ET DOBBS B. (2001), *La Résilience : l'Art de rebondir*, Éd. Jouvence.
- 194- POMMIER J., JOURDAN D. (2007), *La Santé à l'école dans les pays européens*, Paris, sudel.gr.
- 195- POTTER P., PERRY A. (1990), *Soins Infirmiers, Théorie et Pratique*, Montréal, Renouveau Pédagogique ERPI.

- 196- POUJOL J. (1998). *Manuel de relation d'aide : l'accompagnement spirituel et psychologique*, Empreinte Temps Présent.
- 197- POURTOIS J.-P. ET DESMET H. (2000), *Relation familiale et Résilience*, Paris, l'Harmattan.
- 198- POURTOIS, J. P. (1995). *Blessure d'enfants, la maltraitance : théorie, pratique et intervention*, De Boeck Université.
- 199- PRETEUR Y., DE LEONARDIS M. (2003), *Contextes éducatifs et scolaires, L'enfant dans le lien social*, Ramonville-Saint-Agne.
- 200- PRIETO N., VIGNAT J-P., WEBER E.(2002), *Les troubles traumatiques précoces*, Revue francophone du Stress et du Trauma, n° 2(1).
- 201- RENARD F., DOUMONT D. (2003) *L'évaluation des politiques et des pratiques de santé scolaire en communauté française de Belgique, en France et en Suisse*, Série de dossiers techniques CFB.
- 202- RIVOLIER J. (1992), *facteurs humains et situations extrêmes*, Paris, Masson.
- 203- ROCHEFORT R. (2006), *Risques partagés*, revue Projet 293- 2006, n° spécial, « Les inquiétudes des Français ».
- 204- ROUSSEAU J.-J. (2000), *Du contrat social, Œuvres complètes*, Paris, Flammarion.
- 205- ROUSSEL, L. (1989). *La famille incertaine*, Paris, Odile Jacob.
- 206- ROUZEL J. (2010), *L'acte éducatif*, Toulouse, ères.
- 207- RUTTER, M. (1998). L'enfant et la résilience, *Le Journal des Psychologues*, n°162.
- 208- RYFF C. et SINGER B., *Moyen-Age et bien-être*, pp 707-719 dans l'encyclopédie de la santé mentale, vol 2, édité par HS Friedman. San Diego, CA : Academic Press 1998.
- 209- SADLIER K. (2001), *L'état de stress post-traumatique chez l'enfant*, Médecine et Société, Paris, PUF.

- 210- SALEH N. (2008), *The Qadi and the Fortune Teller*, Quartet Books, 1996. London, Reprint, Northampton, MA: Interlink Books.
- 211- SALHAB M. (2007), *Education et évolution des savoirs scientifiques- une réflexion libanaise*, Paris, le Harmattan.
- 212- SANSOT P., LOUPPE-PETGES M.(2010), *L'accompagnement social*, Presses de l'EHESP.
- 213- SCHMURR P.P., FRIEDMAN M.J., BERNARDY N.C. (2002), *Research on Posttraumatic Stress Disorder: Epidemiology, Pathophysiology, and Assessment. Journal of Clinical Psychology*, n°58 (8).
- 214- SIRONI F. (1999), *Bourreaux et victimes. Psychologie de la torture*, Paris, Odile Jacob.
- 215- Smith S.M. (1983), *Disaster: Family disruption in the wake of natural disasters*. In C.R. Figley and H.I. McCubbin (Eds.), *Coping with catastrophe*. New York: Brunner/Mazel, Publishers.
- 216- STEINHAEUER, P.D. (1998). Développer la résilience chez les enfants des milieux défavorisés. In *La santé au Canada : Un héritage à faire fructifier. Les déterminants de la santé : Les enfants et les adolescents* (Vol. 1, pp 49-107). Les Editions Multi-mondes, Sainte Foy, Québec.
- 217- STEVENSON-HINDE, J. (1990). Attachment within family systems: an overview, *Infant Mental Health*, 11, 218-228.
- 218- STOTLAND, E. (1969). *Exploratory investigations of empathy*. In Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*, vol.4. New York: Academic, pp 271-314.
- 219- TARDIF M., LESSARD C. (2000), *L'école change, la classe reste*, Sciences humaines, n°111.
- 220- TARDIF M., LEVASSEUR L. (2010), *La division du travail éducatif*, Paris, PUF.
- 221- TERR, L., (1979). Children of Chowchilla: a study of psychic trauma, *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 547-623.

- 222- TESTA, M. and coll. (1992). The moderating impact of social support following childhood sexual abuse, *Violence and Victims*, 7, 173-186.
- 223- THELOT C., (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, La documentation française.
- 224- TOLLFREE D., (1997), *Restoring Playfulness*. In la revue Save The Children Alliance.
- 225- TOUSIGNANT R. (1990), *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 2ème édition réalisée par MORISETTE D., Quebec, gaétan morin.
- 226- TREMBLAY, C. et al. (1999). Coping strategies and social support as mediators of consequences in child sexual abuse victims. *Child abuse and neglect*, vol 23, n°9, pp.929-945.
- 227- TROADEC B. (2007), *Psychologie culturelle*, Paris, Bélin.
- 228- VALLS P. (2002), *El juego quita el miedo* (le jeu fait partir la peur) In Enfants Réfugiés du Monde, revue n°36.
- 229- VANINSTENDAEL S., LECOMTE J. (2000), *Le bonheur est toujours possible – Construire la résilience*. Paris, Bayard.
- 230- VANISTENDAEL S. (1998), *Clefs pour devenir: la résilience. Les Vendredis de Châteauvallon*, 1996 ; Genève, Les Cahiers du BICE (Bureau international catholique de l'enfance).
- 231- VIBES J., (1980), *L'acupuncture, ses fondements, ses méthodes, sa place dans la médecine occidentale d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat.
- 232- VILAMOT B. (2007), *Clinique du trauma chez l'enfant et l'adolescent, Traumatismes psychiques*, Elsevier Masson SAS.
- 233- VITRY M. (2007), *Les deuils post-traumatiques, Traumatismes psychiques*, Elsevier Masson SAS.
- 234- WALKER, K. A. (1999). Empathy in sexually abused and non-abused clinic populations, *Dissertation Abstracts International*, vol. 60 (4-A): 1031.

- 235- WALLON H. (1934), *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF.
- 236- WALLON H. (1937), *Psychologie et Education de l'Enfance*. Paris, Enfance 3-4 France.
- 237- WALLON H. (1942), *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion.
- 238- WALLON H. (1945), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF.
- 239- WALLON H. (1999), *L'enfant et ses milieux*, Portraits d'éducateurs, France, Hachette.
- 240- WARD, T. and coll. (1999). Understanding cognitive, affective and intimacy deficits in sexual offenders: A developmental perspective, *Agression and Violent Behavior*, vol.5, 1, 41-62.
- 241- WERNER, E. (1989). *Children of the Garden Island*, Scientific American, p.106-111.
- 242- WESTER-STEPHEN, D. (2000). The nature of sexual offenders' affective empathy: A grounded theory analysis, *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, vol.12, 4, 249-261.
- 243- WHEELER M-A., STUSS D. T., TULVING E. (1997), "Toward a theory of Episodic Memory: the Frontal lobesonoetic Consciousness", *Psychological Bulletin*, n° 121/3.
- 244- WYER R.S., SEIDLITZ L., DIENER E., (1997), *Cognitive Correlates of Subjective Well-being* : the processing of balanced life events by happy and unhappy,
- 245- YEHUDA R. (1997), *Sensitization of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis in posttraumatic stress disorder*. In: Yehuda & McFarlane (eds): *Psychobiology of Posttraumatic Stress Disorder*, vol.821, New York, New York Academy of Sciences.
- 246- ZEANA, C. H. & BARTON M. L. (1989). Internal representations and parent-infant relationships, *Infant Mental Health Journal*, 3, 135-142.

- 247- ZIV A., KRUGLANSKI A.W., SHULMAN S. (1974), *Children's Psychological reaction to wartime stress*, *Journal of Personality and Social Psychology*, n°30(1).

III- OUVRAGES ET REVUES EN LIEN AVEC LES GUERRES ET LEURS EFFETS SUR LES INDIVIDUS

- 1- ABUATEYA H S. (2002), *Violence among Palestinian Secondary School Students in the Ramallah District*, Palestine. PHD Degree in Philosophy at the Faculty of Social Science. Graduate School of Education. University of Bristol.
- 2- ALTOUNIAM J. (1990), *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie. Un génocide au désert de l'inconscient*, Paris, Les belles-lettres.
- 3- AWAD, E., DUBROW N., PINEK B., *In Childhood exposure to violence. Report on Palestinian Adolescents Survey in Gaza: Psychological and behavioural aftermath in adolescence. Under the auspices of the Palestinian Red Crescent Society, Unesco, The International Social Sciences Council and the World federation for Mental Health, 1999-2003.*
- 4- BERTRAND M., (dire.) (1997), *Les enfants dans la guerre et les violences civiles. Approches cliniques et théoriques. Espaces théoriques*. L'Harmattan.
- 5- BRAUNER, A. (1946). *Ces enfants ont vécu la guerre*, Paris, Sociales françaises. DELAGE M. (2008), *La résilience familiale*, Paris, Odile Jacob.
- 6- BROSSE, T. (1949). *L'enfant victime de la guerre*, Paris, Unesco.
- 7- BRYCE J., WLAKER N., GHORAYEII E., KAN M. (1989), « *Life Experiences, Response Styles and Mental Health among Mothers and Children in Beirut, Lebanon* », *Social Scimce Medicine*, n°28 (18).
- 8- CAMIEL S. (1978), *some observation about the effect of war on kibbutz family structure*, the family coordinator, 27(1).

- 9- DEEB L. (2006), *An Enchanted Modern: Gender and Public Piety in She's Lebanon*, Princeton University Press.
- 10- DELAIRE G. (1986), *Le chef d'établissement*, Paris, Berger-Levrault.
- 11- DHOTEL G. (1999), *Les enfants dans la guerre*, Les essentiels Milan.
- 12- DIB K. (2004), *Warlords and Merchants: The Lebanese Business and Political Establishment*. Reading, England: Ithica Press.
- 13- DUBROW N., FERNANDO S., FESSENDEN M., MELLOR P. (1990), *Fact finding mission to the occupied territories. Report on the mental Health of Palestinians in the West Bank and Gaza Strip*. Palestinian Association For Mental Health, The Palestinian Red Crescent Society and Birzeit University.
- 14- EL-KHAZIN F. (2002), *Breakdown of the State in Lebanon: 1967-1976*. Translated by Shukri Rihyyim. Beirut, Dar al-Nahar.
- 15- FERJANI M-Ch. (1991), *Islamisme, laïcité, et droit de l'homme*, Paris, l'Harmattan.
- 16- GHANNAGE M. (1999), *L'enfant, les parents et la guerre*. Une étude clinique au Liban. Collection Ethnopsychologie, Paris, ESF.
- 17- GODARD M-O. (2003), *Quelques conséquences psychiques d'un génocide*, Conférence du 15 mai 2003.
- 18- GRESH A., VIDAL D. (1994), *Palestine 47 : Un partage avorté, Complexe*.
- 19- GRESH A., VIDAL D. (2003), *Les 100 clés du Proche-Orient*, Paris, Hachette.
- 20- GUIGUE B. (2001), *Aux origines du conflit israélo-arabe*, Paris, l'Harmattan.
- 21- JOHNSON M. (2001), *All Honourable Men: The Social Origins of War in Lebanon*, New York, St. Martin's Press.
- 22- KAHI H S., SAAD M., TANNOUS M. (1993), *Les mineurs délinquants au Liban*. Recherche Exploratoire. Revue libanaise des Sciences du Comportement « Psyché », n°1(2).

- 23- KEILSON H. (1998), *Enfants victimes de la guerre*. Monographies de la psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF.
- 24- KHALAF S. (2002), *Civil and Uncivil Violence in Lebanon: A History of the Internationalization of Communal Conflict*, New York, Columbia University Press.
- 25- KIMHI S., SHAMAI M. (2004), *Community resilience and the impact of stress: adult response to Israel's withdrawal from Lebanon*. Journal of Community Psychology, n°32(4).
- 26- KUTTAB D. (1988), *A profile of the stonethrowers*, Journal of Palestine Studies, volume XVII, n° 67.
- 27- LOCKWOOD-HOURANI L., ARMENIAN H., ZURAYK H, AFIFI L. (1986), "A population-based Survey of loss and psychological distress during war", *Social Science Medicine*, n°23(3).
- 28- LOGUE N., HANSEN H., ET STRUENING E. (1981) Some indications of the long term health effects of a natural disaster. *Public Health Reports*, 96 (1), 67-79.
- 29- MAHJOUB A. (1995), *Approche psychosociale des traumatismes de guerre chez les enfants et adolescents palestiniens*, Tunis, Méditerranée.
- 30- MAHJOUB A., DELBOVIER M.C. (1988), *Passation du Rozenweig Picture Frustration Study aux enfants palestiniens*. In M.C DELBOVIER. *Les traumatismes psycho-sociaux de la guerre chez les enfants, une approche de la frustration et l'agression chez les enfants palestiniens*. Mémoire de fin d'études, Belgique, Louvain la Neuve, U.C.L.
- 31- MAHJOUB A., LEYENS J.PH., YZERBYT V., DI GIAOCOMO J P. (1989), *War stress and Coping Modes : Representations of the self identity and time perspective among Palestinian children*, *International Journal of Mental Health*, Vol. 18, n° 2.

- 32- MAKDISI U. (2000), *The Culture of Sectarianism: Community, History, and Violence in Nineteenth-Century Ottoman Lebanon*. Berkeley: University of California Press.
- 33- MAKDISSI U. (2008), *Artillery of Heaven: American Missionaries and the Failed Conversion of the Middle East*. Ithica Cornell University Press.
- 34- MANSOUR S. (1993), *Jeu de guerre et éducation à la paix I & II*. Intervention lors de la Conférence on Mental Health and the challenge of peace ; Gaza, Septembre 1993. «*Une Fausse paix pour les enfants palestiniens* » I, II, III University of Birzeit Palestine.
- 35- MANSOUR S. (2002), *Jeux de Guerre jeux dans la guerre*, In *Enfants Réfugiés du Monde*, revue n°36.
- 36- MANSOUR, S. (1995), *l'enfant réfugié : Quelle protection ? Quelle assistance ?* Centre International de l'Enfance, Collection Enfance et Sociétés, Paris, Syros.
- 37- MURPHY J. (1977), *War stress and Civilian Vietnamese: a study of psychological effects*", *Acta psychiatr.Scand*, n°56.
- 38- MURPHY J. (1977), *War stress and Civilian Vietnamese: a study of psychological effects*", *Acta psychiatr.Scand*, n°56.
- 39- TOUSIGNANT M., (1997), «*Refugiés and immigrants in Quebec* » extrait de l'ouvrage de B. CYRULNIK, *Ces enfants qui tiennent le coup*, 2^e édition, Hommes & Perspectives.
- 40- WILKINSON R. (2001), *La vie est une salle de classe, une rue sans fusils et un champ sans mines*, In *Réfugiés*, publication du HCR, n°122.
- 41- ZAKARIYA F. (1991), *Laïcité ou islamisme*, Paris/Le Caire, la découverte/ al-fikr .
- 42- ZIV A. & ISRAELI R. (1973), *Effects of Bombardment on the manifest anxiety level of children living in Kibbutzim*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n°40 (2).

IV- SITES INTERNET

1. <http://www.childrens-fund.org/>
2. <http://www.positivepsychology.org.uk/106-Subjective-well-being.html>.
3. <http://www.ibe.unesco.org/publications/thinkers/pdf/meadf.pdf>.
4. <http://www.lacaseauxenfants.org/alimentation/alim-equilibre.htm>
5. <http://www.unifr.com/post/linon-kwesi-johnson-IKJ-in-dub-vol-01.html>.
6. <http://www.alsatica.eu/.../Le-Jeu-chez-l-enfant-Essai-psychanalytique-Philippe-Gutton,1-1086256.html>
7. <http://www.bruxelles-export.be>
8. <http://www.crdp.org>. (*Les Statistiques élémentaires pour les années 1995/1996 – 1997/1998*) et (*L'obligation scolaire au Liban, Beyrouth, 1999*).
9. <http://www.education.gouv.fr>.
10. <http://www.hezbollah.org>.
11. <http://www.humanité.fr>.
12. <http://www.ibe.unesco.org>.
13. <http://www.lexpress.fr/actualite/monde/proche-orient/chronologie>,
14. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asieliban.htm>
15. <http://videos.doctissimo.fr/psychologie/sommeil/Les-cycles-du-sommeil.html>
16. <http://www.cnis.fr>
17. <http://www.comlive.net/Cartes-Geographiques,118505.htm>
18. <http://www.conseil-constitutionnel.gov.lb:fr:titre1.htm>
19. <http://www.csrqn.qc.ca/discas/valeurs/Typologie.html>
20. <http://www.doc.fr.com> (Revue francophone de clinique comportementale et cognitive, ISSN 1375-4262, vol. 7, n°12002.)
21. <http://www.educnet.education.fr/dossier/accompagnement/>
22. <http://www.fnud.com>.
23. <http://www.lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000899/0000.pdf>
24. <http://www.majlessaltoufoula.org> (*Rapport annuel 2007*)

25. <http://www.media.education.gouv.fr/file/83/2/1832.pdf> (*Le devenir des élèves.*)
26. <http://www.media.education.gouv.fr/file/90/2/1902.pdf> (*Estime de soi et réussite scolaire.*)
27. [http://www.oboulo.com/herzlich\(santé+maladie+analyse+représentation sociale](http://www.oboulo.com/herzlich(santé+maladie+analyse+représentation sociale)
28. <http://www.oms.org/sante/liban>
29. <http://www.scienceshumaines.com/indexphp>.
30. <http://www.senat.fr/rap/197-356.htm>
31. http://www.unesco.org/education/.../rapport_2.html
32. <http://www.wikipedia.org.fr>.
 - a. EBBA D. DROLSHAGEN, *Nicht ungeschoren davonkommen*. Das Schicksal der Frauen in den besetzten Ländern, die Wehrmachtssoldaten liebten, Hamburg (Hoffmann und Campe); ISBN 3-455-11262-5, 1998.
 - b. EBBA D. DROLSHAGEN, WEHRMACHTSKINDER. Auf der Suche nach dem nie gekannten Vater, München (Droemer); ISBN 3-426-27357-8.
 - c. HOHN Maria: GIs and Fräuleins: The German-American Encounter in 1950s West Germany, ISBN 0-8078-5375-5, 2001.
 - d. PICAPER Jean-Paul, NORZ Ludwig: *Enfants Maudits*. Édition des Syrtes, Paris 2004. ISBN 2-84545-088-5 (enfants de la guerre en France), 2005. EYSTEIN Eggen, *The Boy from Gimle*, traduit en français, 1993.
 - e. RAINS Olga, RAINS Lloyd, JARRATT Melynda: *Voices of the Left Behind*, ISBN 1-55002-585-6 (enfants de la guerre au Canada), 2006.
33. <http://www.opuslibani.org.lb/liban/>
 - a. CRDP, *Guide des écoles de l'enseignement général pour l'année 1997-1998*.
 - b. CRDP, *L'obligation scolaire au Liban : besoin de l'enseignement public*, Beyrouth, 1999.
 - c. CRDP, *Rendement du système éducatif au Liban, 1972-1973*, Beyrouth, 1975.

- d. CRDP, *Statistiques élémentaires* pour les années 1967/1968, 68/69, 69/70, 90/91, 91/92, 92/93, 93/94, 94/95, 95/96, 96/97, 97/98.
 - e. Direction Centrale des Statistiques, *Conditions de vie des ménages en 1997*, Beyrouth, 1998.
 - f. *Statistiques des Nations Unies sur la population libanaise*, 1999.
34. Site web : L'organisation française Cœurs Sans Frontières/Herzen one Grenen [archive]
 35. Site web : Les enfants de la guerre à la Norvège, association fondée en 1986 [archive]
 36. Site web : Les enfants de la guerre au Danemark, association fondée en 1996 [archive]
 37. Site web : Les enfants de la guerre en Pays-Bas, association fondée en 1982 [archive]
 38. Site web: Amicale Nationale des Enfants de la Guerre A.N.E.G. [archive]
 39. Site web: Zipperling Marie-Cécile: *Discours aux «Enfants de la Guerre»*, 11 avril 2005 - Berlin [archive]

V. DECRETS ET DOCUMENTS OFFICIELS

1. Décret numéro 10227 : Curriculum national, journal officiel, éditions Sader, Beyrouth, 1997.
2. Décret numéro 134 du 21 juin 1959 et ses modifications : Les conditions de recrutement du corps professoral dans les écoles officielles au Liban.
3. Décret numéro 9099 du 8 janvier 1968 : Les étapes de l'enseignement général au Liban et leurs objectifs.
4. Décret numéro 9100 du 8 janvier 1968, le décret numéro 14528 du 23 mai 1970, les décrets numéro 2150 et 2151 du 6 novembre 1971 : Les Curriculums de l'enseignement général au Liban
5. décret numéro 4564 du 12/12/1981 de la Loi numéro 11/81 du 13 mai 1981 ; Le comité des parents, modification par loi n 515 du 6/6/1996.

6. Education pour tous (2006-2015), Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur, Beyrouth, 2007.
7. Le rapport du FNUD, décembre 2007 (FNUD)
8. Les Déclaration des droits de l'enfant du 20 novembre 1959 (UNESCO)
9. Les Indicateurs pédagogiques, Presses du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, (publication annuelle), Dekouané, Liban. (CRDP)
10. Les Statistiques des Nations Unies sur la population libanaise, 1999.
11. Les Statistiques éducatives, Presses du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, (publication annuelle), Dekouané, Liban. (CRDP).
12. Ministère des Affaires Sociales, Rapport annuel, 2005. (Conseil Supérieur de l'Enfance).

IV: المراجع العربيّة

1. اوضاع الاطفال في لبنان, التقرير- الوطني الثالث 1998- 2003 (تقرير صادر عن المجلس الاعلى للطفولة, حزيران 2004)
2. الزامية التعليم في لبنان الى 15 سنة اتفاقية العمل الدولية رقم 138 في 5-6-2002
3. رقم 686- في 16-3-1998 تعديل مادة 49 المرسوم الاشتراعي 134-59 الزامية ومجانبة التعليم الابتدائي
4. الزامية السجل الصحي لكل مولود قانون رقم 550- 1996
5. جان ملحمة- الوزارات اللبنانية وبياناتها 1943-1981, مكتبة لبنان 1981 ص 42
6. الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية, الجامعة الاميركية في بيروت, برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الامم المتحدة الانمائية, الاطفال والعرب في- لبنان : المحنة- والمعاناة. منشورات المنى- لبنان 1986

1.: رسالة الى الاهل

تحية طيبة وبعد،

ضمن اطار شهادة الدكتوراه وبالتعاون مع جامعة بوردو 3 الفرنسية. نقوم حاليا بدراسة تهدف الى تقييم الحالة النفسية للأطفال في لبنان وخاصة في الجنوب بعد حرب تموز 2006.

لقد تم اختيار ولدكم دون تقصد. وسنسأل اولادا آخرين في المجتمع. لذلك نرجوكم ملء الاستمارة الملحقة بهذه الرسالة خدمة للبحث العلمي المتجرد. وسنكون ممتنين لتعاونكم على انجاح هذا البحث العلمي. ونود أن نعلمكم أن المعلومات التي سنحصل عليها ستعامل بسرية تامة. واذا أردتم يمكننا اطلاعكم على نتائج هذا البحث بعد انتهاءه.

شكرا لتفهمكم وتجاوبكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

Lettre aux parents

Chers parents,

Dans le cadre d'une thèse doctorale et en collaboration avec l'université de Bordeaux 3 en France, nous proposons d'évaluer dans une étude l'état de santé psycho-sociale des enfants au Liban, et particulièrement au Liban sud, après la guerre de juillet 2006

Votre enfant a été choisi d'une manière aléatoire. Nous interrogerons aussi d'autres enfants.

Sur ce, nous vous sollicitons de bien vouloir remplir le questionnaire suivant qui nous servira comme un document pour notre étude.

Nous vous en remercions d'avance, en vous promettant de traiter d'une manière très discrète tous les renseignements que vous nous fournirez. Une fois cette étude achevée, nous pourrons si vous le désirez, vous faire part des résultats obtenus.

Veillez agréer, chers parents, l'expression de nos remerciements distingués.

QUESTIONNAIRE I : AUPRES DES ENFANTS

استمارة التلميذ

I. معلومات عامة

- 1- العمر؟-----الوزن؟-----الطول؟-----
- 2- الصف؟-----
- 3- السكن؟ - المنطقة----- اذكر عدد افراد العائلة؟-----
- 4- وسائل النقل الى المدرسة؟ سيراً على الاقدام حافلة ركاب عمومية حافلة خاصة بالمدرسة بالسيارة غيره حدد-----
- 5- هل تريد متابعة الدراسة في المدرسة؟ نعم كلا لماذا-----
- 6- هل هناك نشاطات في المدرسة؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم سمي أهمها-----
- 7- هل تشارك في النشاطات التي تقام في المدرسة ضمن الدوام؟ نعم كلا
اذا كان الجواب نعم سمّها----- اذا كان الجواب كلا لماذا-----
- 8- هل تشارك في النشاطات التي تقام في المدرسة خارج الدوام؟ نعم كلا
اذا كان الجواب نعم سمّها----- اذا كان الجواب كلا لماذا-----
- 9- كيف تمضي فترة الاستراحة في المدرسة؟-----
- 10- كيف تمضي أوقات العطل المدرسية؟-----
- 11- من هو أو هي أفضل مدرس(ة)؟-----لماذا-----
- 12- هل تشكو من عدم تركيز في الصف؟ نعم كلا
- 13- متى تستيقظ صباحاً في الايام العادية؟-----ومتى تخذ الى النوم؟-----
- 14- هل تستيقظ خلال الليل؟ نعم كلا حدد عدد المرات-----لماذا-----
- 15- هل تشكو من ألم ما؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم حدد-----
- 16- هل ذهبت لمعاينة الطبيب أو الصيدلي أو الممرض نعم كلا
اذا كان الجواب نعم حدد لماذا؟-----متى؟-----

- 17- هل تتناول الدواء؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم حدد لماذا؟-----منذ متى؟-----
- 18- ما هو طعامك المفضل؟----- متى تتناول الفطور؟-----طعام الغداء؟-----والعشاء؟-----
- 19- هل تأكل ما بين الوجبات الثلاثة؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم ماذا؟-----متى؟-----حدد-----

.II حرب تموز 2006 وتأثيرها على العام الدراسي 2006-2007

- 20- ماذا تذكر عن حرب تموز 2006؟-----

- 21- أين كنت خلال القصف؟----- برفقة من؟-----
هل عانيت الجوع؟----- هل عانيت الالم؟----- هل عانيت الاضطراب؟-----
- 22- هل أصاب القصف منزلکم؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم حدد-----
- 23- هل أصاب القصف أشخاصا تعرفهم؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم حدد من هم-----
وما نوع الاصابة؟-----

.III اقتراحات شخصية

- 24- ماذا تريد أن تكون عندما تكبر؟-----لماذا-----
- 25- ماذا تقول لرفيقتك ان يفعل اذا تكررت الحرب على الجنوب؟-----

- 26- ماذا تطلب من المدرسة ان تفعل لتجعلك سعيدا ولتكون من المتفوقين؟

- 27- هل تحب ان تضيف أي رأي أو اقتراح؟-----

شكرا

1. رسالة الى المدير والاستاذ

ضمن اطار شهادة الدكتوراه وبالتعاون مع جامعة بوردو 3 الفرنسية. نقوم حاليا بدراسة تهدف الى تقييم الحالة النفسية للأطفال في لبنان وخاصة في الجنوب بعد حرب تموز 2006. لقد تم اختيار مدرستكم دون تقصد. وسنسأل اولادا آخرين في مدارس أخرى. لذلك نرجوكم ملء الاستمارة الملحقة بهذه الرسالة خدمة للبحث العلمي المتجرد. وسنكون ممتنين لتعاونكم على انجاح هذا البحث العلمي. ونود أن نعلمكم أن المعلومات التي سنحصل عليها ستعامل بسرية تامة. واذا أردتم يمكننا اطلاعكم على نتائج هذا البحث بعد انتهاءه. شكرا لتفهمكم وتجاوبكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

Lettre adressée au directeur et aux éducateurs de l'école

Messieurs,

Dans le cadre d'une thèse doctorale et en collaboration avec l'université de Bordeaux 3 en France, nous proposons d'évaluer dans une étude l'état de santé psycho-sociale des enfants au Liban, et particulièrement au Liban sud, après la guerre de juillet 2006

Votre école a été choisie d'une manière aléatoire. Nous interrogerons aussi d'autres enfants dans d'autres écoles.

Sur ce, nous vous sollicitons de bien vouloir remplir le questionnaire suivant qui nous servira comme un document pour notre étude.

Nous vous en remercions d'avance, en vous promettant de traiter d'une manière très discrète tous les renseignements que vous nous fournirez. Une fois cette étude achevée, nous pourrons si vous le désirez, vous faire part des résultats obtenus.

Veillez agréer, Messieurs, l'expression de nos remerciements distingués.

QUESTIONNAIRE II : AUPRES DES ENSEIGNANTS

استمارة المعلم

I. معلومات عامة

- 1- العمر؟----- الجنس؟-----
- 2- منطقة السكن؟-----
- 3- الشهادة؟----- الخبرة التعليمية؟-----
- 4- بدء العمل في هذه المدرسة؟-----
- 5- نوع المدرسة ؟
-ابتدائية -تكميلية -ثانوية
- للذكور - للإناث -مختلطة
- حكومية -خاص مجاني -خاص غير مجاني
- 6- المنطقة التي تغطيها المدرسة؟ حدد -----
- 7- أي فروع أخرى للمدرسة؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم حدد -----
- 8- حسب قوانينكم ما هي شروط قبول التلاميذ في المدرسة ؟
- عمر معين؟ حدد-----
- صحة جسدية؟(عدم وجود اعاقه جسدية)
- صحة نفسية جيدة؟ حدد-----
- فئة دينية معينة؟ نعم كلا حدد-----
- فئة اجتماعية معينة؟ معوزة متوسطة ميسورة الحال حدد-----
- 9- ما هو عدد التلاميذ في المدرسة؟ حدد -----
- 10- ما هو عدد التلاميذ في الصفوف الابتدائية؟ حدد -----
- 11- ما هو عدد الصفوف الابتدائية في المدرسة؟ حدد-----

- 12- ما هو عدد المعلمين في الصفوف الابتدائية؟ حدد-----
- 13- ما هو عدد ساعات التعليم في الاسبوع الواحد؟ حدد-----
- 14- ما هي اعلى مرحلة دراسية تقدمونها؟ حدد-----
- 15- ما هي نسبة الذين يتابعون دراستهم حتى الصفوف النهائية في مدرستكم؟ حدد-----
- 16- ما هي أسباب الذين يتوقفون عن الدراسة قبل الصفوف النهائية في مدرستكم؟
- الانتقال الى مدرسة أخرى داخل المنطقة؟ حدد ----- (النسبة-----)
- الانتقال الى مدرسة أخرى خارج المنطقة؟ حدد ----- (النسبة-----)
- التوقف عن الدراسة؟ حدد المرحلة----- (النسبة-----)
- ما هي برأيك الاسباب؟-----
- 17- بعد انتهاء الدراسة عندكم، أين يكمل الاولاد دراستهم؟
- في الجامعة (النسبة-----)
- في المعاهد المهنية والتقنية (النسبة-----)
- لا يتابعون الدراسة (النسبة-----) والاسباب حدد:-----

II. حرب تموز 2006 وتأثيرها على العام الدراسي 2006-2007

هل نتج عن حرب تموز 2006

- 18- تغيير في نسبة الطلاب ؟ نعم □ كلا □ اذا كان الجواب نعم، اشرح-----
- 19- تغيير في نسبة المعلمين ؟ نعم □ كلا □ اذا كان الجواب نعم، اشرح-----
- 20- تغيير في النظام المدرسي؟ نعم □ كلا □ اذا كان الجواب نعم، اشرح-----
- 21- تغيير في محتوى البرامج التعليمية ؟ نعم □ كلا □ اذا كان الجواب نعم، اشرح هذا التغيير:

التغيرات

البرامج

-----	-----
-----	-----
-----	-----

- 22- هل لحق بالمدرسة أضراراً ما ، خلال حرب تموز 2006 ؟ نعم □ كلا □

- : اذا كان الجواب نعم ، حدد-----
- أضرار مادية ؟ هدم كامل للبناء □ هدم جزئي للبناء □ أضرار طفيفة □
- أضرار بشرية؟
- التلامذة (النسبة)؟ اصابات طفيفة □ اصابات خطيرة □ اعاقات جسدية □ موت □
- العاملين في المدرسة(النسبة)؟ اصابات طفيفة □ اصابات خطيرة □ اعاقات جسدية □ موت □
- الاهل(النسبة): اصابات طفيفة □ اصابات خطيرة □ اعاقات جسدية □ موت □
- 23- في حال لحق الخراب في المدرسة، هل أنجزت الاصلاحات؟
- كلها □ جزءا منها □ لم يتم اصلاح شيء □
- 24- متى تمت الاصلاحات؟
- قبل بداية العام الدراسي 2006-2007 □ خلال العام الدراسي 2006-2007 □ غيره حدد--
- 25- من ساهم في اجراء الاصلاحات في المدرسة بعد حرب تموز
- الدولة اللبنانية □ جهة غير حكومية □ المدرسة □ لم يحصل أضرار □ غيره حدد-----

III. المراقبة الصحية:

- 26- هل تقدم المدرسة الخدمات الصحية الآتية:
- | نعم | كلا | سجلات |
|-------|-------|-------|
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
- معاينة طبية؟
- لقاح ؟
- معاينة اسنان؟
- طب عيون ؟
- علاج الحالات الطارئة؟
- برامج توعية صحية ؟ نعم □ كلا □ اذا كان الجواب نعم اشرح-----
- غير ذلك ، حدد-----
- 27- هل كان لحرب تموز 2006 تأثير على الخدمات الطبية او برامج التوعية الصحية التي تقدم في المدرسة ؟ نعم □ كلا □ في حال نعم، اشرح -----

28- هل كان لحرب تموز 2006 تأثير على انتشار بعض الامراض بين تلامذة المرحلة الابتدائية

؟ نعم كلا في حال نعم، حدد الزمان ----- الحالة ----- الاجراءات

التي اتخذت من قبل المدرسة؟ -----

29- هل كان لحرب تموز تأثير بارز على الحالة الاقتصادية للتلاميذ؟

وسائل النقل الهدام الخارجي تأمين الكتب اللوازم المدرسية دفع الاقساط

المدرسية المشاركة بالانشطات اللاصفية غيره حدد-----

30- هل كان لحرب تموز تأثير على سلوك التلاميذ في المدرسة؟

التحزب والفئوي الانزواء والتوحد الغياب المتكرر عدم احترام الغير عدم التركيز

رفض السلطة اللجوء الى استعمال العنف مع بعضهم النسبة -----

والنوع كلامي جسدي حدد ----- غيره حدد-----

IV. المرافقة السيكولوجية:

31- هل تقدم المدرسة المرافقة السيكولوجية لتلامذتها؟ نعم كلا

32- هل هناك أخصائي علم نفس؟ نعم كلا أكثر من واحد

إذا كان الجواب نعم؟

- كيف تم اختيار أخصائي علم نفس؟ قرار شخصي غير ذلك حدد-----

- لماذا تم اختيار أخصائي علم نفس؟ حدد-----

- ما هو دوام عمله؟ حدد-----

- ما هي المهام التي يقوم بها أخصائي علم نفس في المدرسة؟ حدد-----

- هل يتم لقاء أخصائي علم النفس مع التلامذة في المدرسة؟ كل سنة احيانا كلا

33- هل تم لقاءه مع التلامذة في هذه السنة؟

- ما هو عدد تلامذة المرحلة الابتدائية الذين شملهم عمله؟ الجميع جزءا منهم

(النسبة)----- لم يتم

- هل شمل تلامذة المرحلة الابتدائية ومراحل أخرى؟ (حددها)-----

34- هل يقوم أخصائي علم نفس بإعطاء دروس في المدرسة؟ نعم كلا

إذا كان الجواب نعم؟

- في كل الصفوف الابتدائية عدد الحصص-----
- في بعض منها (اذكر الصفوف التي يتم فيها اعطاء هذه الدروس)
- لا يقوم بهذه المهام
- يقوم بهذه المهام في غير المرحلة الابتدائية؟ (اذكر الصفوف التي يتم فيها اعطاء هذه الدروس)-----

V. المرافقة التربوية:

- 35- كيف تم اختيارك للتعليم في المرحلة الابتدائية؟ قرار من المدير غير ذلك حدد-----
- 36- لماذا تم اختيارك ؟ -----
- 37- هل انت متفرغ في المدرسة؟ نعم كلا
- 38- ما هو دوام عملك؟ حدد-----
- 39- ما هي المهام التي تقوم بها في المدرسة؟
- تحضير الدروس المرافقة التربوية اللقاء مع الاهل
- المراقبة في الملاعب اللقاء مع المنسقين
- اعطاء الدروس ضمن الدوام اعطاء الدروس خارج الدوام
- تصحيح الامتحانات مراقبة سير الامتحانات غيره-----
- 40- كيف تقيم نتائج التلامذة في الامتحانات الرسمية (الشهادة المتوسطة) خلال الاعوام التالية؟
- العام 2003-2004 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2004-2005 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2005-2006 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2006-2007 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2007-2008 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2008-2009 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية

- 41- هل هناك من حاز من تلامذة المدرسة على المراتب الاول؟ على صعيد المحافظة على صعيد لبنان متى؟ حدد----- العدد؟ حدد-----

.VI. اللقاء مع الاهل

- 42- هل تقوم بلقاء الاهل؟
- غالباً شهرياً فصلياً عند الحاجة نادراً أبداً
43- متى تتم هذه اللقاءات؟
- في بداية السنة عند طلب الاهل عند طلب منك غيره حدد-----
44- من يقوم باستدعاء الاهل؟
- المدير المسؤول عن المرحلة المعلم اخصائي علم النفس الطبيب غيره
حدد-----

.VII. النشاطات اللاصفية الموجودة في المدرسة:

- 45- ما هي النشاطات الموجودة في مدرستكم؟ سمّها-----

46- هل هي الزامية نعم كلا
47- هل هذه النشاطات هي؟ مجانية على نفقة الاهل تدخل في القسط السنوي على نفقة الدولة على نفقة جهة غير حكومية غيره حدد-----
48- هل أضيف بعد حرب تموز 2006 ، على النشاطات المتبعة عادة في المدرسة، نشاطات أخرى؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم حدد-----

49- ما هي نسبة التلاميذ في المرحلة الابتدائية الذين يتابعون هذه النشاطات؟-----
50- هل تؤمن المدرسة دروسا اضافية خارج الدوام وضمن المدرسة للتلاميذ الذين يجدون صعوبة تربوية او للراسيبين؟ نعم كلا
- اذا كان الجواب نعم حدد عدد الساعات في الاسبوع----- مع (النسبة-----)

- 51- من يتكفل بدفع التكاليف؟ المدرسة الاهل المعلمين غيره حدد-----
- 52- هل تقوم بإعطاء دروس إضافية للتلاميذ الراسبين؟ نعم كلا
- 53- منذ بدء عملك ما الذي يؤثر سلبا على مهامك التعليمية؟-----
- هل تشعر انك في أمان في المدرسة؟ نعم كلا
- هل تعرضت وانت داخل المدرسة لسقوط القنابل أو القذائف؟ نعم كلا
- ما كانت ردة فعلك الاولية؟-----
- 54- كيف تقدر نسبة التركيز للتلاميذ في الصف قبل وبعد حرب تموز 2006؟ حدد-----

VIII. اقتراحات شخصية

- 55- هل تحدثت مع التلاميذ عن الحرب؟ نعم كلا
- اذا كان الجواب نعم: غالبا احيانا مرة غيره حدد-----
- ما كانت ردة فعلهم؟-----
- 56- هل تعتبر ان حرب تموز 2006 كان لها تأثيرا أكبر على الفتيات او على الصبيان ؟
- لماذا برأيك؟-----
- 57- هل تحب ان تدرج في برنامج الدراسة فصول عن حقوق الطفل؟ نعم كلا
- لماذا؟-----
- 58- برأيك ما هي الاقتراحات لوضع حد نهائي للحروب في لبنان؟ وفي الجنوب؟-----
- 59- هل شاركت بدورات خاصة لمساعدة التلاميذ؟ نعم كلا حدد-----
- 60- ما هي اقتراحاتك لمعالجة اية ذيول سلبية محتملة لحرب تموز 2006 على التلامذة؟-----

QUESTIONNAIRE III : AUPRES DES DIRECTEURS

استمارة المدير

I. معلومات عامة:

- 1- العمر؟
- 2- الجنس؟
- 3- منطقة السكن؟
- 4- تاريخ التعيين مدير؟
- 5- نوع المدرسة ؟
- ابتدائية - تكميلية - ثانوية
- للذكور - للإناث - مختلطة
- حكومية - خاص مجاني - خاص غير مجاني
- 6- المنطقة التي تغطيها المدرسة ؟ حدد، -----
- 7- هل هناك أي فروع أخرى للمدرسة ؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم ، حدد -----
- 8- حسب قوانينكم ما هي شروط القبول في المدرسة ؟
- عمر معين؟ حدد-----
- صحة جسدية؟ (عدم وجود اعاقة جسدية) -----
- صحة نفسية ؟ حيدة حدد-----
- فئة دينية معينة؟ نعم كلا حدد-----
- فئة اجتماعية معينة؟ معوزة متوسطة ميسورة الحال حدد-----
- 9- ما هو عدد التلاميذ في المدرسة؟ حدد ،-----
- 10- ما هو عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية؟ حدد، -----
- 11- ما هو عدد الصفوف الابتدائية في المدرسة؟ حدد،-----
- 12- ما هو عدد المعلمين في الصفوف الابتدائية؟ حدد،-----

- 13- ما هو عدد ساعات التعليم في الاسبوع الواحد للمرحلة الابتدائية؟ حدد-----
- 14- ما هي اعلى مرحلة دراسية تقدمونها؟ حدد-----
- 15- ما هي نسبة الذين يتابعون دراستهم حتى الصفوف النهائية في مدرستكم؟ حدد-----
- 16- ما هي أسباب الذين يتوقفون عن الدراسة قبل الصفوف النهائية في مدرستكم؟
- الانتقال الى مدرسة أخرى داخل المنطقة؟ حدد،----- (النسبة-----)
- الانتقال الى مدرسة أخرى خارج المنطقة؟ حدد ،----- (النسبة-----)
- التوقف عن الدراسة؟ حدد المرحلة،----- (النسبة-----)
- ما هي برأيك الاسباب؟ -----
- 17- بعد انتهاء الدراسة عندكم، أين يكمل الاولاد دراستهم؟
- في الجامعة؟ (النسبة-----)
- في المعاهد المهنية والتقنية؟ (النسبة-----)
- لا يتابعون الدراسة؟ (النسبة-----) والاسباب حدد،-----

II- حرب تموز 2006 وتأثيرها على العام الدراسي 2006-2007:

هل نتج عن حرب تموز 2006؟

- 18- تغيير في نسبة الطلاب؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم، اشرح-----
- 19- تغيير في نسبة المعلمين؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم، اشرح-----
- 20- تغيير في النظام المدرسي؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم، اشرح-----
- 21- تغيير في محتوى البرامج التعليمية؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم، اشرح هذا التغيير:

التغيرات

البرامج

- 22- هل لحق بالمدرسة أضراراً ما ، خلال حرب تموز 2006 ؟ نعم كلا
- إذا كان الجواب نعم ، حدد-----
- أضرار مادية ؟ هدم كامل للبناء هدم جزئي للبناء أضرار طفيفة
- أضرار بشرية؟
- التلامذة؟ اصابات طفيفة اصابات خطيرة اعاقات جسدية موت (النسبة-----)
- العاملين في المدرسة؟ اصابات طفيفة اصابات خطيرة اعاقات جسدية موت
- (النسبة-)
- الاهل؟ اصابات طفيفة اصابات خطيرة اعاقات جسدية موت (النسبة-----)
- 23- في حال لحق الخراب في المدرسة، هل أنجزت الإصلاحات؟
- كلها جزءاً منها لم يتم اصلاح شيء
- 24- متى تمت الإصلاحات؟ قبل بداية العام الدراسي 2006-2007
- خلال العام الدراسي 2006-2007 غيره حدد،-----
- 25- من ساهم في اجراء الإصلاحات في المدرسة بعد حرب تموز؟
- الدولة اللبنانية جهة غير حكومية المدرسة لم يحصل أضرار غيره حدد--

III- المراقبة الصحية:

26- هل تقدم المدرسة الخدمات الصحية الآتية؟

سجلات	كلا	نعم	
-----	-----	-----	- معاينة طبية؟
-----	-----	-----	- لقاح ؟
-----	-----	-----	- معاينة اسنان؟
-----	-----	-----	- طب عيون؟

- علاج الحالات الطارئة؟ -----
- برامج توعية صحية؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم اشرح-----
- غير ذلك ، حدد-----
- 27- هل كان لحرب تموز 2006 تأثير على الخدمات الطبية او برامج التوعية الصحية التي تقدم في المدرسة؟: نعم كلا في حال نعم، اشرح-----
- 28- هل كان لحرب تموز 2006 تأثير على انتشار بعض الامراض بين تلامذة المرحلة الابتدائية؟ نعم كلا في حال نعم، حدد الزمان----- الحالة-----
- الاجراءات التي اتخذت من قبل المدرسة-----
- 29- هل كان لحرب تموز تأثير بارز على الحالة الاقتصادية للتلاميذ؟
- وسائل النقل الهدام الخارجي تأمين الكتب اللوازم المدرسية
- دفع الاقساط المدرسية المشاركة بالنشاطات اللاصفية غيره حدد،----
- 30- هل كان لحرب تموز تأثير على سلوك التلاميذ في المدرسة؟
- التحزب والفئوية الانزواء والتوحد الغياب المتكرر عدم احترام الغير
- عدم التركيز رفض السلطة اللجوء الى استعمال العنف مع بعضهم، النسبة --
- ونوع العنف؟ كلامي جسدي حدد----- غير تأثير سلوكي حدد----- النسبة ----

-IV- المرافقة السيكولوجية:

- 31- هل تقدم المدرسة المرافقة السيكولوجية لتلامذتها؟ نعم كلا
- 32- هل هناك أخصائي علم نفس؟ نعم كلا أكثر من واحد
- اذا كان الجواب نعم،
- كيف تم اختيار أخصائي علم نفس؟ قرار شخصي غير ذلك حدد-----
- لماذا تم اختيار أخصائي علم نفس؟----- حدد،-----
- هل هو متفرغ في المدرسة؟ نعم كلا
- ما هو دوام عمله؟ حدد،-----

- ما هي المهام التي يقوم بها أخصائي علم نفس في المدرسة؟ حدد،-----
- هل يتم لقاء أخصائي علم النفس مع التلامذة في المدرسة؟ كل سنة احيانا كلا
- 33- هل تمّ لقاء أخصائي علم نفس مع التلامذة في هذه السنة؟-----
- ما هو عدد تلامذة المرحلة الابتدائية الذين شملهم عمله؟ الجميع جزءا منهم
- (النسبة-----) لم يتم
- هل شمل تلامذة المرحلة الابتدائية ومراحل أخرى؟ (حددها)-----
- 34- هل يقوم أخصائي علم نفس بإعطاء دروس بالعلوم السيكولوجية في المدرسة؟-----
- في كل الصفوف الابتدائية ؟ (عدد الحصص)-----
- في بعض منها ؟ (اذكر الصفوف التي يتم فيها اعطاء هذه الدروس)-----
- لا يقوم بهذه المهام
- يقوم بهذه المهام في غير المرحلة الابتدائية (اذكر الصفوف)-----

.IX المرافقة التربوية:

- 35- كيف تم اختيار المعلمين في المرحلة الابتدائية؟ قرار شخصي غير ذلك حدد-----
- 36- لماذا تم اختيارهم؟ الحاجة الى معلمين الكفاءة غيره حدد-----
- 37- ما هو عدد المتفرغين في المرحلة الابتدائية؟ حدد-----
- 38- ما هو دوام عملهم؟ حدد-----
- 39- ما هي المهام التي يقوم بها المعلم في المرحلة الابتدائية؟
- تحضير الدروس - المرافقة التربوية اللقاء مع الاهل
- المراقبة في الملاعب - اللقاء مع المنسقين
- اعطاء الدروس ضمن الدوام - اعطاء الدروس خارج الدوام
- تصحيح الامتحانات مراقبة سير الامتحانات غيره-----
- 40- كيف تقيمون نتائج التلامذة في الامتحانات الرسمية خلال الاعوام التالية؟
- العام 2003-2004 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2004-2005 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2005-2006 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية

- العام 2006-2007 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2007-2008 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية
- العام 2008-2009 ممتازة جيدة لا بأس غير مرضية

41- هل هناك من حاز من تلامذة المدرسة على المراتب الاوّل على صعيد المحافظة على صعيد لبنان متى: حدد----- النسبة: حدد-----

X. اللقاء مع الاهل:

- 42- هل يتم اللقاء مع الاهل؟
غالبًا شهريًا فصليًا عند الحاجة نادرا أبدا
- 43- تتم هذه اللقاءات؟ في بداية السنة عند طلب الاهل عند طلب المعلم غيره حدد،-----
- 44- من يقوم باستدعاء الاهل؟
المدير المسؤول عن المرحلة المعلم اخصائي علم النفس الطبيب غيره حدد-----

XI. النشاطات اللاصفية الموجودة في المدرسة:

- 45- ما هي النشاطات الموجودة في مدرستكم؟ سمّها-----
- 46- هل هي الزامية؟ نعم كلا
- 47- هل هذه النشاطات هي؟ مجانية على نفقة الاهل تدخل في القسط السنوي على نفقة الدولة على نفقة جهة غير حكومية غيره حدد-----
- 48- هل أضيف بعد حرب تموز 2006 ، على النشاطات المتبعة عادة في المدرسة، نشاطات أخرى؟ نعم كلا اذا كان الجواب نعم حدد-----
- 49- ما هي نسبة التلاميذ في المرحلة الابتدائية الذين يتابعون هذه النشاطات؟-----
- 50- هل تؤمن المدرسة دروس اضافية خارج الدوام وضمن المدرسة للتلاميذ الذين يجدون صعوبة تربوية او للراسيين؟ نعم كلا
- اذا كان الجواب نعم، حدد عدد الساعات في الاسبوع----- مع (النسبة-----)
- 51- من يتكفل بدفع التكاليف؟ المدرسة الاهل المعلمين غيره حدد-----

.XII اراء واقتراحات:

- 52- هل تحدثت مع التلاميذ عن الحرب؟ نعم كلا
- اذا كان الجواب نعم غالبا احيانا مرة غيره حدد-----
- ما كانت ردة فعلهم؟-----
- 53- هل تعتبر ان حرب تموز 2006 كان لها تأثيرا أكبر؟ على الفتيات او على الصبيان ؟
- لماذا برأيك-----
- 54- هل تحب ان تدرج في برنامج الدراسة فصول عن حقوق الطفل؟ نعم كلا لماذا-----
- 55- برأيك ما هي الاقتراحات لوضع حد نهائي للحروب في لبنان؟ وفي الجنوب؟-----
- 56- هل تؤمن المدرسة دورات خاصة للمعلمين لمساعدة التلاميذ على تخطي اثار الحرب؟
- نعم كلا حدد-----
- 57- ما هي اقتراحاتك لمعالجة اية ذيول سلبية محتملة لحرب تموز 2006 على التلاميذ؟-----
- 58- هل كان لحرب تموز 2006 اي تأثير ايجابي على التلاميذ؟-----
- 59- هل كان لحرب تموز 2006 أي تأثير على تحقيق اهدافكم التربوية؟ حدد-----
- 60- هل تحب ان تضيف اي رأي او اقتراح؟-----

وشكرا

Liste des écoles enquêtées

NOM DE L'ÉCOLE	NOM DU VILLAGE	LE CASA	NOMBRE DES ÉLÈVES	NOMBRE DES ÉLÈVES SÉLECTIONNÉS
NSAR	NSAR	NABATIYE	102	6
AL ISLAH	SAIDA	SAIDA	119	7
AIN AL HELWE	CAMP AIN AL HELWI	SAIDA	120	7
AHED AL JADID	SARAY -SAIDA	SAIDA	144	8
MARTYR SAAD	BARICHE	TYR	146	8
SAIDA PRIMAIRE	MAASARA- SAIDA	SAIDA	180	10
SAINTE GEORGES	BENT JBEIL	BENT JBEIL	200	12
AL KHRAYEB	AL KHRAYEB	SAIDA	250	13
KANA AL JALIL	KANA	TYR	250	13
SAINTE FAMILLE	ALMA	ALMA CHAAB	250	13
MAYFADOUN	MAYFADOUN	NABATIYE	310	16
N.D. MAGHDOUCHI	MAGHDOUCHI	SAIDA	360	19
RAHAB ZAHRAA	TYR	TYR	400	21
KFAR-ROUMAN	KFAR-ROUMAN	NABATIYE	400	21
MJADEL PRIMAIRE	MJADEL	TYR	452	23
MARTYRS DE MAARAKA	MAARAKA	TYR	465	24
HOUMINE TAHTA	HOUMINE	SAIDA	499	26
APOTRES	KADMOUS	TYR	500	27
MAHDI	BENT JBEIL	BENT JBEIL	750	39

ANNEXE II :

LES PRINCIPALES COMMUNAUTES RELIGIEUSES AU LIBAN

L'existence des différentes communautés religieuses ou ethniques dans le cadre d'une même société n'est pas exclusive au Liban, mais plutôt répandue dans tout l'ensemble du Moyen-Orient et dans divers pays. Cependant, la particularité du Liban réside dans le fait qu'il est le seul pays au Proche-Orient où dans sa constitution même, on reconnaît, de manière égale, les dix-huit communautés religieuses, dont treize sont chrétiennes et cinq musulmanes. Dans l'histoire, ces groupes ont émergé en tant qu'entités religieuses et non pas ethniques ou nationales ou politiques. D'ailleurs, les nombreux lieux de culte, disséminés dans tout le pays, restent le reflet de cette présence religieuse, signe d'une convivialité, d'un respect mutuel et de tolérance entre les différentes communautés religieuses.

Ces communautés forment la base de l'Etat libanais et contribuent à sa construction et à son développement. Cette diversité qui s'est révélée parfois être une source de violents conflits, reste considérée comme une richesse et une promesse d'unité.

Dans le but de cadrer les spécificités de la foi et les conceptions religieuses relatives à chaque communauté, comme facteur essentiel dans la contribution à la résilience communautaire et familiale chez l'enfant, nous trouvons utile, de présenter les communautés religieuses les plus significatives politiquement dans la société libanaise et nous aborderons les principales causes conduisant à des divisions traumatiques, au sein de la communauté même, dans le but de détecter les chemins qui amènent à la résilience, en les considérant toujours comme des facteurs potentiels pour éviter d'autres conflits.

1. LES COMMUNAUTES CHRETIENNES

Le Liban, modèle de coexistence intercommunautaire, rejoint sur son territoire la majorité des communautés religieuses chrétiennes. Ci-dessous, une présentation succincte des différentes communautés selon leur reconnaissance ou non de l'autorité du Pape.

1.1. Communautés chrétiennes reconnaissant l'autorité du Pape

Communautés	Doctrines	Langue(s) liturgiques (s)	Evaluation en nombre
Maronites	Celle de l'église romaine depuis les Croisés	arabe et syriaque	700 000
Grecque Catholique (melkites)	Celle de l'église romaine, détachée des grecques orthodoxes en 1732	arabe et grec	250 000
Arménienne Catholique	Détachée des arméniens grégoriens au XVIII ^e S.	Arménien	20 000
Syrienne catholique	Détachée des syriens orthodoxes au XVIII ^e S.	arabe et syriaque	15 000
Chaldéenne	Scission d'avec les nestoriens	arabe et syriaque	6 000
Romaine catholique (Latine)	Celle de l'église romaine	latin puis arabe, français et anglais	37 000 dont 10 000 Palestiniens

Tableau 1 : Les communautés chrétiennes reconnaissant l'autorité du Pape

Source : Gérard Figuié, Le point sur le Liban. Maisonneuve et Larose 1997.

Ces communautés sont régies par le Pape, reconnu comme étant le descendant de l'apôtre Pierre et élu à vie avec la possibilité de démissionner. Le Saint-Siège dispose d'un Etat souverain, la Cité du Vatican à Rome, qui est une monarchie élective. Ses 350 « citoyens » ne

le sont qu'à titre provisoire, lié à la charge remplie. L'administration du Saint-Siège s'appelle la Curie romaine dont le rôle des ministères d'un gouvernement est dévolu aux congrégations (pour la doctrine de la foi, pour les Eglises orientales, pour les causes des saints, pour les évêques, pour le clergé...). Le Saint-Siège entretient des ambassades dans la plupart des pays, il dispose de trois tribunaux ainsi que des conseils pontificaux. Son Secrétariat Général gère les relations publiques et de lui dépendent le Radio-Vatican, le quotidien, les services de statistiques³⁴¹...

1.2. Communautés chrétiennes ne reconnaissant pas l'autorité du Pape

Communautés	Doctrine	Langue(s) liturgiques (s)	Evaluation en nombre
Grecque orthodoxe	Duophysisme qui reconnaît dans le Christ deux natures, divine et humaine mais rejette la primauté du Pape. (Schisme en 1054)	arabe et grec	300 000
Syrienne orthodoxe ou jacobite	Monophysisme qui donne au Christ la seule nature divine	arabe et syriaque	20 000
Copte orthodoxe	Monophysisme	Arabe	2 000
Arménienne grégorienne	Anti-chalcédoniens	Arménien	150 000
Nestorienne	Les natures divine et humaine du Christ sont séparées. Il n'y a donc pas de rédemption	arabe et syriaque	10 000
Evangélique	Protestante (12 Eglises)	arabe et anglais	40 000

Tableau 2 : Les communautés chrétiennes ne reconnaissant pas l'autorité du Pape

Source : Gérard Figuié, *Le point sur le Liban*. Maisonneuve et Larose 1997.

³⁴¹ M. Malherbe, *Les religions*, Nathan, Paris. 2004, p.47

La hiérarchie est l'une des divergences avec le catholicisme. Pour un orthodoxe, le Pape, évêque de la ville de Rome, où sont morts le premier et le dernier des apôtres -Pierre et Paul- a un rôle spécial, celui de présider l'amour, il ne saurait être celui qui a « la plénitude totale du pouvoir suprême » comme l'affirme le dogme de l'infaillibilité du Pape, défini en 1870³⁴². Chez les orthodoxes, les Eglises sont dirigées par des patriarches autonomes de gestion (autocéphales) ; elles ne sont pas soumises à la juridiction d'un des neuf patriarches, c'est-à-dire qu'elles ne relèvent pas d'une juridiction extérieure à elles-mêmes. A noter que la foi orthodoxe est, pour l'essentiel, celle du catholicisme, mais fondée sur la doctrine des sept premiers conciles œcuméniques.

2. LES COMMUNAUTÉS MUSULMANES

Au Liban, les musulmans sont divisés en sunnites essentiellement établis à Beyrouth, le Nord Liban (Tripoli, Akkar), la Bekaa, et à Saida au Sud Liban, les chiites établis essentiellement dans la Bekaa, le Sud Liban, la Banlieue sud de Beyrouth, et un nombre restreint à Jbeil, et les druzes installés à l'est de Beyrouth dans le Mont-Liban (le Chouf). Pour les autres communautés dont le nombre est assez réduit, à savoir : les Ismaéliens et les Alaouites, elles seront mentionnées dans le tableau ci-dessous.

³⁴² *Fêtes et saisons*, n°501, 1996 :30

Communautés	Doctrine	Evaluation en nombre
Sunnites	Coran et enseignement selon les hadiths du Prophète tirés de la Sunna	800 000 dont 300000 d'origine palestinienne
Chiïtes duodécimains	Partisans d'Ali qui reconnaissent 12 Imams comme successeurs du Prophète; le douzième s'étant «occulté»	900 000
Druzes	D'origine ismaélienne, la doctrine est hermétique et connue par les seuls initiés. On ne devient pas druze, on naît druze.	200 000
Ismaéliens	Septimaniens qui attendent le retour du septième Imam (Imam caché)	
Alaouites	Ismaéliens à l'origine, doctrine hermétique	

Tableau 3 : Les communautés musulmanes au Liban

Source : Gérard Figuié : Le point sur le Liban. Maisonneuve et Larose 1997.

2.1. Les Sunnites :

Cette communauté compte 800 000 individus. Pour elle, le Coran se complète par des «Hadiths» qui rapportent les paroles et les actes du prophète et précisent ses propres interprétations du Coran. Les sunnites sont ceux qui respectent la Sunna³⁴³ (Tradition du Prophète), ils se limitent à l'Islam fondamental et ne reconnaissent que la légitimité des quatre premiers Califes. Ils constituent près de 90% des musulmans dans le monde³⁴⁴.

³⁴³ Louis Gardet et Mohammed Arkoum, L'islam, religion et communauté, Desclee de Brouwer, 1982.

³⁴⁴ M. Malherbe, *Les religions*, Nathan, Paris, 2004 : 88

2.2. Les Chiïtes :

Ils comptent 900 000 individus et sont nommés duodécimains (12 Imams)³⁴⁵. Cette communauté prend partie pour Ali, cousin et gendre du prophète. Elle partage les pratiques religieuses des sunnites mais diverge d'eux sur deux points fondamentaux :

- Les chiïtes reconnaissent l'autorité religieuse d'un chef, un imam descendant du prophète ou de son gendre Ali. Cette filiation fait de l'imam un être supérieur, intermédiaire entre Dieu et les hommes ; son autorité et ses enseignements sont infaillibles.³⁴⁶
- Les chiïtes considèrent que l'Imam Mohammad El GAWAN, disparu au IX^e siècle n'est pas mort mais a été occulté et il reviendra à la fin des temps, le Mahdi ou Imam caché est une sorte de messie que les chiïtes attendent³⁴⁷.
-

2.3. Les Druzes :

C'est une communauté au nombre de 200 000 au Liban. Les druzes sont issus de l'Islam Ismaélien, mais leur religion en est très différente. Ils croient en la transmigration de l'âme (il existe un nombre limité d'âmes qui, au moment de la mort, passent dans un autre corps). Le jugement, pour eux, sera rendu sur la base des actes d'une même âme au cours de ses réincarnations successives³⁴⁸. Leur religion leur est révélée par initiation secrète. Pour eux la prière n'est pas obligatoire, pas de pèlerinage, le jeûne est remplacé par le silence, l'aumône n'est pas réglementée, pas de cérémonies, pas de lieux de culte et ils sont monogames contrairement à l'Islam...

2.4. Les autres courants :

Quant aux autres courants, nous retrouvons :

- **les kharidjites** qui recommandent une interprétation littérale du Coran. Aujourd'hui leur pratique religieuse ne se distingue guère de celle du sunnisme³⁴⁹.

³⁴⁵ Jean-Luc Brunin, Rencontrer l'Islam, l'Atelier, 1993.

³⁴⁶ Jacques Waardenburg, Les fausses peurs de l'Islam, Le Cerf, 1995.

³⁴⁷ Roger Garaudy, Promesse de l'Islam, Le Seuil, 1981.

³⁴⁸ Louis Gardet, L'Islam, religion et communauté, Desclee de Brouwer, 1982.

³⁴⁹ Idem.

- **Les Alaouites**, eux, voient en Ali, l'incarnation de la divinité.
- **Les Ismaéliens** considèrent Ismaël comme le 7^{ème} imam, ils sont appelés chiites septimaniens, la conception de l'Islam leur permet de lire le Coran de façon symbolique et d'en assouplir les préceptes³⁵⁰.

N.B. : Pour les chiites, Ali est le quatrième calife, assassiné par les kharijites en 661 et son fils Husayn, qui trouva la mort à Kerbala (Irak) dans une bataille contre le calife Yazid I^{er} en 680.

³⁵⁰ A. Miquel, L'Islam et sa civilisation, Armand Collin, 1982.