



HAL
open science

Accompagnement de la résilience familiale dans un contexte de violence politique au Liban : résilience de l'enfant ou de l'écosystème ?

Maylis Dijoux

► **To cite this version:**

Maylis Dijoux. Accompagnement de la résilience familiale dans un contexte de violence politique au Liban : résilience de l'enfant ou de l'écosystème ?. Psychologie. Université de Lyon, 2020. Français. NNT : 2020LYSE2094 . tel-03426281

HAL Id: tel-03426281

<https://theses.hal.science/tel-03426281>

Submitted on 12 Nov 2021

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.



N° d'ordre NNT : 2020LYSE2094

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Psychologie

Soutenue publiquement le 20 novembre 2020, par :

Maylis DIJOUX

**Accompagnement de la résilience familiale dans
un contexte de violence politique au Liban.**

Résilience de l'enfant ou résilience de l'écosystème ?

Devant le jury composé de :

Yoram MOUCHENIK, Professeur des universités, Université Sorbonne Paris Nord, Président

Régine SCHELLES, Professeure des universités, Université Paris Nanterre , Rapporteur

Marion FELDMAN, Professeure des universités, Université Paris Nanterre, Rapporteur

Michel DELAGE, Professeur émérite, École de Santé des Armées, Toulon, Examineur

Marie ANAUT, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale EPIC

Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique

ACCOMPAGNEMENT DE LA RESILIENCE FAMILIALE DANS UN CONTEXTE DE VIOLENCE POLITIQUE AU LIBAN : RESILIENCE DE L'ENFANT OU DE L'ECOSYSTEME ?

Maylis-Thérèse DIJOUX

Thèse de Psychologie

Sous la direction de : **Pr. Marie ANAUT**

Présentée et soutenue publiquement le 20 novembre 2020

Devant un jury composé de :

Marie ANAUT, Professeure, Université Lyon 2.

Michel DELAGE, Professeur émérite, Service de Santé des Armées-Université Toulon.

Marion FELDMAN, Professeure, Université Paris Nanterre.

Yoram MOUCHENIK, Professeur émérite, Université Paris-Sorbonne.

Régine SCelles, Professeure, Université Paris Nanterre.

« Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village »

Proverbe centrafricain.

REMERCIEMENTS

Je tiens vivement à remercier Madame le professeur Marie Anaut, ma directrice de thèse, pour l'immense confiance qu'elle m'a toujours accordée. Ses encouragements m'ont permis de mener à terme la rédaction de cette étude avec une grande autonomie. Ses ouvrages et publications ont été de véritables guides dans ma réflexion.

Je remercie sincèrement Mesdames les Professeurs Marion Feldman, Régine Scelles, ainsi que Messieurs les Professeurs Michel Delage, Yoram Mouchenik, de l'honneur qu'ils m'accordent en acceptant d'être membres de mon jury, et pour deux d'entre eux rapporteurs.

Je souhaite également que l'équipe thérapeutique, les familles et les enseignants soient assurés de toute ma reconnaissance pour leur collaboration et le temps qu'ils ont bien voulu m'accorder.

Je remercie chaleureusement Jacky Jabbour, Rêve Romanos et Père Benoît Richa pour leur relecture minutieuse, ainsi que Kamal Haddad pour son aide précieuse sur le terrain et sur papier. Son travail de mise en forme des tableaux et des questionnaires, ses questions pertinentes, sa présence silencieuse et son amitié m'ont accompagnée jusqu'au bout.

J'adresse ma profonde reconnaissance à Manale Outayek (et sa maman *Téta Rose*), Rose Daher et Concettina Dib pour leur logistique culinaire qui m'a permis de dégager un maximum de temps de concentration sur ma recherche. Je remercie aussi Edith Moussa, mon amie 'toubib', pour ses patientes et minutieuses consultations. Je vous dois à toutes ma santé physique et morale.

Merci Manale pour tous les « moments d'éternité » fantastiques qui ont préservé mon intégrité mentale.

A Denis sans qui ce projet n'aurait pas abouti, et qui m'a transmis avec tellement d'humour, la force d'aller au-delà des innombrables tunnels. A mon cher cousin Moritz, pour son sponsoring suisse qui m'apporte une sécurité affective sans frontière.

Accompagnement de la résilience familiale dans un contexte de violence politique au Liban : Résilience de l'enfant ou de l'écosystème ?

Résumé :

Cette recherche interroge un dispositif d'accompagnement à la résilience, proposé à dix familles dont les enfants présentent des troubles scolaires et comportementaux en lien avec le contexte d'instabilité socio-politique du Liban. Notre approche clinique est une recherche-action intégrative et systémique qui s'est déroulée durant trois ans, au sein d'une école de la banlieue-est de Beyrouth. Le périmètre regroupe les cinq acteurs suivants : l'élève, les parents, l'institution, la classe, et l'équipe thérapeutique multidisciplinaire. Chacun fait l'objet d'une hypothèse opérationnelle. Notre expérimentation sur le terrain s'est dotée d'instruments cliniques et académiques pour évaluer l'efficacité du programme auprès de l'élève. Les résultats des tests ont permis de préciser et analyser les leviers et les freins à l'accompagnement, entraînant un réajustement du plan d'action.

Les principaux résultats montrent que l'ensemble du protocole augmente la résilience de l'élève et que chaque acteur y contribue à différents moments par une valence variable. Pour répondre à la complexité des relations en jeu, l'accompagnement à la résilience passe par un dispositif multimodal avec une intervention thérapeutique transversale. Nous avons constaté que le type d'attachement parental influe sur la capacité de l'enfant à profiter de l'aide offerte, et que tous les acteurs ont besoin de se sentir en sécurité pour adhérer aux changements. L'étude révèle aussi que la contribution bienveillante des enseignants et des pairs est essentielle à la motivation de l'élève à participer au programme. Par ailleurs, la qualité de l'écoute et du contre-transfert dont fait preuve l'équipe du département psychopédagogique est la clé de voûte de l'alliance thérapeutique avec chacune des parties prenantes.

Cela dit, l'impact du contexte de violence politique chronique entraîne un certain nombre de dysfonctionnements à chaque niveau de l'écosystème, difficiles à compenser. Cela nous amène à reconsidérer le système en couche de Bronfenbrenner. Les crises à répétition déstabilisent totalement le macrosystème et perturbent sur le long terme tout le travail qui a été réalisé dans le mésosystème de l'enfant. Il serait vain de croire que les couches intermédiaires du modèle apportent une protection suffisante pour un néodéveloppement pérenne. Par conséquent, la résilience sous un Etat arbitraire reste encore à approfondir théoriquement et à inventer in vivo.

Mots clés : *Résilience familiale, violence politique, institution scolaire, écosystème, recherche-action.*

Support for family resilience in a context of political violence in Lebanon: Child or ecosystem resilience?

Abstract :

This research questions a support system for resilience, offered to ten families whose children have academic and behavioral disorders linked to the context of socio-political instability in Lebanon. Our clinical approach is an integrative and systemic action research that spanned over three years, in a school in the eastern suburbs of Beirut. The perimeter brings together the following five actors: the student, the parents, the institution, the class, and the multidisciplinary therapeutic team. Each actor is the subject of an operational hypothesis. Our field experiment was equipped with clinical and academic tools to assess the effectiveness of the program with the student. The results of the tests made it possible to specify and analyze the levers and obstacles to support, leading to a readjustment of the action plan.

The main results show that the whole protocol increases student resilience and that each actor contributes at different times with varying valence. To respond to the complexity of the relationships at play, support for resilience involves a multimodal device with a transversal therapeutic intervention. We have found that the type of parental attachment influences a child's ability to benefit from the help offered, and that all actors need to feel secure in order to embrace the changes. The study also reveals that the caring contribution of teachers and peers is essential in motivating the student to participate in the program. In addition, the quality of listening and countertransference shown by the team of the psychoeducational department is the keystone of the therapeutic alliance with each of the stakeholders.

However, the impact of the context of chronic political violence results in a number of dysfunctions at each level of the ecosystem that are difficult to compensate for. This leads us to reconsider the Bronfenbrenner layer system. Repeated episodes completely destabilize the macrosystem and, over the long term, disrupt all the work that has been done in the child's mesosystem. It would be futile to believe that the intermediate layers of the model provide sufficient protection for a perennial neodevelopment. Therefore, resilience under an arbitrary State still remains to be theoretically deepened and invented in vivo.

Keywords: *Family resilience, political violence, educational institution, ecosystem, action research.*

SOMMAIRE

TABLE DES ILLUSTRATIONS

INTRODUCTION

REVUE DE LITTERATURE

I. RESILIENCE

- 1- Le concept de résilience
- 2- Modèle de la résilience
- 3- A la recherche d'une définition
- 4- La résilience familiale
- 5- La résilience : un processus à long terme

II. MODELE ECOSYSTEMIQUE DE LA RESILIENCE

- 1- Ecosystème
- 2- Facteurs de protection
- 3- Liens d'attachement
- 4- Base familiale de sécurité et résilience
- 5- L'école comme lieu de résilience

III. RESILIENCE AU LIBAN : LE DEFIS D'UN ECOSYSTEME MALTRAITE

- 1- Physionomie de la famille libanaise
- 2- La famille confessionnelle
- 3- Une institution *particulariste*
- 4- L'institution scolaire en crise
- 5- L'enfant au cœur des valeurs
- 6- L'enfant d'une généalogie traumatique
- 7- Un héritage douloureux
- 8- Réalité clinique traumatique

RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I. METHODE DE RECHERCHE ET POPULATION D'ETUDE

- 1- Une recherche-action
- 2- Description de l'écosystème

II. HYPOTHESES OPERATIONNELLES

Hypothèse 1

Hypothèse 2

Hypothèse 3

Hypothèse 4

Hypothèse 5

III. LES INSTRUMENTS

- 1- Instruments cliniques
- 2- Instruments académiques

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE

TEST DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES

- 1- Résultats du test de l'hypothèse 1
- 2- Résultats du test de l'hypothèse 2
- 3- Résultats du test de l'hypothèse 3
- 4- Résultats du test de l'hypothèse 4
- 5- Résultats du test de l'hypothèse 5

DISCUSSION GENERALE

I. SYNTHESE DES RESULTATS

II. APPORTS SCIENTIFIQUES

III. IMPLICATIONS

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner 1979.....	37
Figure 2 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner adapté à l'enfant	39
Figure 3 : Facteurs de résilience rapportés au parent	64
Figure 4 : Ecosystème Libanais en 2020.....	83
Figure 5 : Le processus de la recherche-action.....	117
Figure 6 : Chronogramme du dispositif multimodal	141
Figure 7 : Résultats des tests portant sur les facteurs de protections.....	157
Figure 8 : Niveau académique, rapport de présence et sondage de satisfaction auprès des parents sur trois années consécutives.....	165
Figure 9 : Graphique des sondages et des rapports de fonctionnement des cycles	171
Figure 10 : Plaintes des familles.....	176
Figure 11 : Climat scolaire	176
Figure 12 : Satisfaction des acteurs	178
Figure 13 : Conflits relationnels	178
Figure 14 : Conflits sociocognitifs	179
Figure 15 : Conflits de processus	179
Figure 16 : Graphique du niveau académique et des indicateurs psychologiques sur trois années consécutives	187
Tableau 1 : Les facteurs de risque et les facteurs de protection selon une analyse écosystémique	42
Tableau 2 : Population d'étude.....	119
Tableau 3 : Chronologie de la collecte des données	149
Tableau 4 : Résultats des tests portant sur les facteurs de protection.....	151
Tableau 5 : Niveau académique, rapport de présence et sondage de satisfaction auprès des parents sur trois années consécutives.....	162
Tableau 6 : Résultats des sondages et des rapports de fonctionnement des cycles.....	170
Tableau 7 : Climat scolaire.....	175
Tableau 8 : Projets novateurs	176
Tableau 9 : indices de collaboration entre les acteurs	177
Tableau 10 : Résultats du niveau académique et des indicateurs psychologiques	185

INTRODUCTION

La résilience à l'épreuve du terrain.

Cette recherche vise à approfondir les possibilités de promouvoir la résilience de l'enfant et de sa famille par une nouvelle forme d'accompagnement « ad hoc ». Sur le terrain, il s'agit d'étudier, d'un point de vue écosystémique, le déroulement d'un programme multimodal chez des enfants âgés de six à douze ans, scolarisés dans la banlieue-est de Beyrouth. Cette population d'enfants présente des troubles du développement des compétences académiques et sociales, liés à une dysparentalité familiale. Considérant avec Anaut que chaque enfant est porteur de sa « groupalité familiale », notre approche est donc familiale thérapeutique¹. Le milieu ambiant baigne dans une blessure de guerres non cicatrisée, taboue, et avec des conséquences politiques pénibles au quotidien domestique.

Violence politique...quelle résilience au Liban ?

Le point phare de notre étude porte sur la contextualisation culturelle, en particulier le traumatisme que représente la « violence politique chronique » que de plus en plus de pays semblent être amenés à vivre dans les prochaines années.

Notre étude exploratoire prendra donc soin de tracer les contours du contexte local mettant en lumière à la fois la spécificité de la famille puis de l'institution orientale libanaise, et les expériences traumatiques cumulatives d'une région autant malmenée que stratégiquement importante. Ce n'est un secret pour personne que dans le triste tableau de « violence politique », le Liban occupe une place singulière de premier plan, avec notamment une mémoire de guerre fragmentée communautairement et utilisée encore aujourd'hui politiquement². Nous sommes bel et bien face à un constat où l'archéologie psychologique dirait que rien n'est encore véritablement enfoui.

En plus de l'univers familial, le monde scolaire représente un lieu privilégié d'investigations. Bouteyre le qualifie de « terreau de la résilience individuelle » qui engage le travail de toute

¹ Marie Anaut, *Soigner la famille*, Sociétales (Paris: Colin, 2005), 90.

² Franck Mermier et Christophe Varin, éd., *Mémoires de guerres au Liban: 1975-1990*, 1re éd, La bibliothèque arabe. Hommes et sociétés (Arles : Paris: Actes sud ; Sindbad, 2010).

l'équipe éducative³. D'après Benard⁴, l'école contribue à la résilience de l'enfant de bien des façons :

- Lieu de soutien et même de soins, l'école offre l'opportunité de développer des relations bienveillantes. Les programmes de préventions qui ont eu de bons résultats, misaient prioritairement sur le renforcement du soutien social proposé aux jeunes dans leurs écoles.
- Confiantes dans les aptitudes de chacun, les écoles qui établissaient des attentes élevées pour tous les élèves et leur apportaient l'appui nécessaire pour les atteindre, avaient des taux de réussite scolaire élevés.
- En donnant la possibilité de participer de manière significative et de jouer un rôle de responsabilité, le milieu scolaire prodigue au jeune un pouvoir de contrôle sur sa vie, ce qui constitue la base d'un fonctionnement participatif et fait émerger des facteurs de protection.

Ainsi, l'école peut marquer profondément les psychismes. Elle fait d'ailleurs partie, selon la perspective écosystémique de Bronfenbrenner⁵, de la sphère microsystémique de l'enfant au même titre que la famille.

Pourtant, après exploration des archives du ministère de l'éducation nationale libanaise et rencontre avec le ministre de l'éducation, il n'y a pas eu de dispositif d'accompagnement à la résilience réalisé dans l'éducation scolaire au Liban. C'est que la notion de résilience n'est pas répandue au pays des cèdres : Myrna Gannagé, forte de sa recherche clinique sur *l'enfant, les parents et la guerre*⁶, fut la pionnière en créant en 1996 un centre médico-psychologique d'accueil de l'enfant traumatisé par la guerre, au sud Liban : « nous voudrions ici tenter de repérer ce qui contribue à donner au Centre médico-psychologique d'accueil de l'enfant de la guerre et de sa famille un caractère original. Ces particularités se manifestent dans deux domaines essentiels : le travail avec les parents, le lien avec les enseignants »⁷. Gannagé qui

³ Évelyne Bouteyre, *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*, Editions Belin, Naître, Grandir, Devenir, 2008, <https://books.google.com.lb/books?id=6geWDgAAQBAJ>.

⁴ Bonnie Benard, « Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community », *Western Center for Drug-Free Schools and Communities*, 1991, 1-27.

⁵ Urie Bronfenbrenner, « Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives », *Developmental Psychologist* 22, n° 6 (1986): 723-42; Urie Bronfenbrenner, « Toward an Experimental Ecology of Human Development », *American Psychologist* 32, n° 7 (1977): 513-31.

⁶ Myrna Gannagé, *L'enfant, les parents et la guerre : une étude clinique au Liban*, Collection Ethnopsychologie (Paris: ESF éditeur, 1999).

⁷ Gannagé, 148.

s'appuie sur l'expérience de quelques 1500 enfants suivis entre 1996 et 2012⁸, postule l'idée d'un *système anti-traumatique* chez les enfants résilients dans lequel « interviennent des facteurs individuels liés à l'environnement familial et social de l'enfant »⁹.

Dans cette même année 2012, Hilda Chelala publie les résultats de sa recherche doctorale¹⁰ sur la situation d'enfants traumatisés par la guerre de 2006, toujours au Sud-Liban. A l'aide de questionnaires distribués dans les établissements scolaires du Sud, elle conceptualise dans son chapitre sur *l'éducation et la résilience scolaire*¹¹, de quelle manière l'école et la famille pourraient contribuer au renforcement de la résilience de l'enfant : « 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, le personnel 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 »¹².

Un beau projet sur papier, qui pousse même Chelala à espérer que la société libanaise qui a longtemps éprouvé le drame des guerres interminables avec résistance et foi puisse trouver dans la résilience son identité¹³... Il est connu que le Phoenix est un symbole fort dans l'identité sociale libanaise, Beyrouth ayant été détruite sept fois. Une des brigades de l'armée arbore d'ailleurs le Phoenix sur son blason, accompagné de la devise : « de mes cendres renaît le Liban »¹⁴.

Mais l'enjeu des recherches actuelles pour la résilience au Liban, est de ne plus en rester à la mythologie ou aux aléas de l'Histoire. Et c'est tout l'objectif de notre recherche-action car jusqu'à présent, l'insuffisance des interventions exploratoires de promotion de la résilience sur

⁸ Myrna Gannagé, « Après l'événement traumatique, quelle autre vie ? Réflexions sur la clinique du trauma au Liban », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 60, n° 5 (juillet 2012): 373, <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.11.005>.

⁹ Gannagé, 375.

¹⁰ 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 » (Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2012).

¹¹ Chelala, 234-65.

¹² Chelala, 249.

¹³ Chelala, 266.

¹⁴ « Emblèmes et Bannières | Site de l'Armée Libanaise », consulté le 2 mars 2020, https://www.lebarmy.gov.lb/fr/insignia_and_banners/Brigades.

le sol libanais auprès des familles, des agents éducatifs et ailleurs, est encore à déplorer. Notre problématique pose la question suivante : *quelles conditions permettent de promouvoir une résilience familiale en milieu scolaire, dans un cadre de violence politique ?* A travers nos éléments de réponse, nous attendons de cette étude qu'elle apporte un éclairage sur les actions à conduire pour stimuler et accompagner la résilience en milieu traumatique complexe. Nous espérons par-là même, participer à l'élaboration du concept de résilience en contexte de violence politique.

REVUE DE LITTÉRATURE

I. RESILIENCE

1- Le concept de résilience

L'univers de la résilience fait couler beaucoup d'encre si nous en jugeons l'inflation des écrits sur le sujet : pas moins de 12 082 documents – dont 1 660 thèses et mémoires – figurent sur la banque de donnée PsycINFO le 31 mars 2018¹⁵. Cette véritable caverne d'Ali-Baba dont la profusion de littérature a maintenant de quoi procurer des sueurs froides, atteste surtout que la réalité de la résilience répond à un **besoin clinique** toujours actuel : « À cet égard, une question clinique demeure toujours en suspens, au cœur de tous les projets qui concernent la résilience : qu'est-ce qui fait la différence entre la personne qui s'effondre et qui reste effondrée, celle qui parvient à se restaurer et celle qui ne s'effondre pas et qui parvient à trouver un nouvel équilibre rapidement ? »¹⁶.

1.1- Les précurseurs de la résilience : observation d'une résilience naturelle

Les débuts de la recherche sur la résilience sont marqués par de grandes contributions pionnières et ont porté sur l'observation d'enfants vivant dans des conditions à haut risques pour leur développement et dont certains faisaient pourtant preuve d'une capacité d'adaptation étonnante :

Norman Garmezy tout d'abord, est considéré par beaucoup comme le précurseur de la résilience en publiant le premier, les résultats d'une étude portant sur la résilience. En étudiant le devenir des enfants nés de parents schizophrènes, Garmezy avec son équipe, a montré que la majorité de ces enfants avaient grandi dans un équilibre satisfaisant¹⁷. Il a décliné « trois modèles de base de la résilience : le modèle *compensatoire*, le modèle des *facteurs de*

¹⁵ « Résultats de recherche - PsycINFO », PsycINFO, consulté le 31 mars 2018, <https://search-proquest-com.bibliotheque-nomade2.univ-lyon2.fr/psycinfo/results/6E1F5E8E15C44CD4PQ/1?accountid=16511>.

¹⁶ Mélanie Laurent et al., « Approche comparée de la résilience psychologique chez l'adulte après confrontation à un risque de mort », in *Violence subie et résilience*, par Claude de Tychey, Poche - Santé mentale (Toulouse: ERES, 2015), 112, <https://doi.org/10.3917/eres.tych.2015.01.0111>.

¹⁷ Norman Garmezy, Ann S Masten, et Auke Tellegen, « The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. », *CHILD DEVELOPMENT* 55 (1984): 97-111.

protection, le modèle *challenge* »¹⁸, et a ouvert ainsi la voie à l'identification des mécanismes de résilience.

En parallèle, le psychiatre anglais **Michael Rutter** a conduit une recherche longitudinale qui a duré dix ans, sur la fréquence des désordres mentaux chez les enfants âgés de neuf à douze ans, habitants l'île de Wight. Il a identifié dès les années 70, six facteurs de risques familiaux¹⁹ : la discorde conjugale, la classe sociale défavorisée, la famille nombreuse, la criminalité du père, les désordres psychiatriques de la mère et le placement de l'enfant. Ses recherches ont montré l'incidence des facteurs de protection et du cumul des facteurs de risque sur le degré de troubles de développement ou psychiatrique de l'enfant. Sa contribution la plus importante fut de montrer que la résilience ne se construit pas seulement dans l'enfance, mais qu'elle peut s'apprendre à tout âge et que les facteurs de protections efficaces doivent associer quatre caractères : la diminution de l'impact du risque, la réduction de la probabilité de réactions négatives en chaîne, le renforcement de l'estime de soi accompagné du sentiment de sa propre compétence, et enfin la capacité d'entraîner des opportunités positives.

La psychologue américaine Emmy Werner, souvent citée en tant que précurseur de la résilience, a observé à partir de 1955, 698 enfants d'une île proche d'Hawaï, à partir de leurs naissances jusqu'à l'âge adulte, soit durant près de quarante années. Après avoir identifié le stress et les facteurs élevés de risque de 201 enfants issus de cette cohorte, et vivants dans un environnement très précaire, elle se rend compte que les deux tiers de ces enfants-là, parvenus à l'âge adulte, « ont réalisé une vie pleine de sens (*meaningful life*). Ce sont eux qu'Emmy Werner a appelé résilients »²⁰.

En plus de donner une première définition de la résilience, elle montra également que les facteurs de risque ont un impact différent selon le sexe du sujet et son âge : avant dix ans les garçons sont plus vulnérables à une pathologie psychiatrique, tandis qu'après dix ans ce sont les filles qui le sont davantage. Ses connaissances acquises sur le processus qui conduit, sans intervention de professionnels, à la résilience *naturelle* seront par la suite utilisées en préventions chez les enfants à risques.

¹⁸ Marie Anaut, *Psychologie de la résilience* (Paris: A. Colin, 2015), 51.

¹⁹ Michael Rutter, « Resilience: Some Conceptual Considerations », *Journal of Adolescent Health* 14, n° 8 (décembre 1993): 626-31, [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V).

²⁰ Stanislaw Tomkiewicz, « Emergence d'un concept », in *La résilience: le réalisme de l'espérance*, éd. par Fondation pour l'enfance, Collection « Fondation pour l'enfance » (Ramonville: Erès, 2001), 49.

La revue de littérature situe donc les précurseurs de la résilience dans les pays anglo-saxons au cours des années 70, tandis que l'émergence du concept dans les pays francophones avec Boris Cyrulnik, Michel Manciaux, ou encore Stefan Vanistendael, tarda jusque dans les années 90. A son expatriation vers les continents francophones, en un premier temps, le mot *résilience* était traduit en français par celui de *résistance* : de quoi expliquer notamment une certaine réticence des chercheurs québécois, français ou belges, à adopter d'emblée ce concept selon Anaut²¹. Pourtant, si le terme de résilience semblait, à ces débuts, quasi-absent des *publications* francophones, sa réalité n'en était pas moins existante dans le *vécu* humain ; elle « remonte sans doute aux débuts de l'humanité (chassés du paradis terrestre Adam et Eve ont dû en faire preuve pour survivre, croître et soumettre la création) » à en croire Manciaux²². Une *résilience naturelle* donc, « sans doute aussi vieille que l'humanité »²³ qui n'a pas attendu d'être nommée pour exister, et selon l'historien Angelo Gianfrancesco : « à cet égard, il est significatif que les productions de l'imaginaire, depuis les récits mythiques jusqu'aux œuvres de fiction du XIX^e siècle, aient régulièrement dépeint l'enfant comme résilient »²⁴.

Quoi qu'il en soit, si des deux côtés de l'Atlantique, « les bonnes fées qui se sont penchées sur le berceau de la résilience n'étaient pas théoriciennes, mais empiristes » comme l'écrit poétiquement Lecomte²⁵, le cadre de référence théorique ne manqua pas d'être peu-à-peu élaboré pour aboutir à un modèle théorique extrêmement complexe aujourd'hui.

1.2- Vers le modèle de résilience

Le contexte scientifique des premières recherches sur la résilience était dominé, et certainement découragé, par l'étude des comportements *anormaux*, *pathologiques*, et la prévention qui n'avait pas été jusqu'à cette époque le premier souci des sciences socio-médicales²⁶, commença à mener les esprits vers le courant humaniste d'interventions compensatoires. Par ailleurs, lorsqu'il a bien fallu expliquer que les enfants vivant dans des conditions délétères, étaient certains plus perturbés dans leur développement que d'autres qui s'en sortaient mieux, le

²¹ Anaut, *Psychologie de la résilience*, 48.

²² Michel Manciaux et al., « La résilience : Etat des lieux », in *La résilience: résister et se construire* (Genève: Ed. Médecine & Hygiène, 2001), 13.

²³ Stefan Vanistendael, « La résilience : un concept longtemps ignoré », *La résilience de l'enfant et de la famille, L'enfance dans le monde*, 1994, 21, 1.

²⁴ Angélo Gianfrancesco, « La résilience : du mythe à la réalité. Essai d'interprétation historique », in *Souffrir mais se construire* (Ramonville Saint-Agne: Érès, 1999), 80.

²⁵ Jacques Lecomte, « Briser le cycle de la violence : quand d'anciens enfants maltraités deviennent des parents non-maltraitants. » (Paris, Ecole Pratique des Hautes Etudes (Paris), 2002), 18.

²⁶ Manciaux et al., « La résilience : Etat des lieux », 14.

modèle de la vulnérabilité s'est naturellement imposé, car l'approche théorique ambiante était davantage centrée sur les fragilités de l'humain plutôt que sur ses ressources.

1.3- Modèle de vulnérabilité

Dans cette approche, l'inégalité des trajectoires individuelles est expliquée par les caractéristiques personnelles de l'enfant : sa capacité à résister aux facteurs de risque, son tempérament, sa prédisposition à développer une pathologie ou non, ses capacités adaptatives et cognitives etc. Les défaillances de l'environnement entrent également en ligne de compte avec les variables de pauvreté socio-économique, de cumul d'événements traumatiques, de milieu familial problématique surtout, avec maltraitance etc. Par risque on entend par là « l'incertitude de l'issue de la confrontation de l'enfant avec un stress environnemental ou intérieur. Si le risque est élevé, l'issue sera probablement malheureuse ; si le risque est faible, l'issue sera probablement heureuse »²⁷, le cumul ou l'intensité du risque étant prédictifs de la vulnérabilisation par conséquent de pathologies ou inadaptations sociales.

Ce modèle cherchait à identifier ces « éléments de fragilité (internes et externes), afin de proposer des modalités d'intervention visant à aider les sujets vulnérables et éventuellement à trouver des pistes pour prévenir les risques »²⁸. Ainsi Rutter a contribué dès les années 1970 à l'épidémiologie des facteurs de protection qui, pour être efficaces, devaient à la fois contrebalancer les effets du risque, diminuer l'éventualité de réactions négatives en chaîne, augmenter le sentiment de compétence et d'estime de soi, ouvrir enfin à des opportunités meilleures²⁹.

1.4- Modèle de l'invulnérabilité

Impact très fort de la personnalité et de l'environnement donc : une vision somme toute assez statique et qui ouvre la voie au modèle de l'invulnérabilité très bien illustrée par la célèbre métaphore des trois poupées de Jacques May reprise par Anthony³⁰. Il s'agit d'une poupée en verre, la seconde en plastique et la troisième en acier. A toutes les trois qui sont dans un même contexte de risque, un coup de marteau d'intensité analogue est donné, ce qui brise la poupée

²⁷ Albert Jay Solnit, « L'enfant vulnérable, rétrospective. », in *L'enfant dans sa famille : l'enfant vulnérable*. (Paris: Presses universitaires de France, 1982), 486.

²⁸ Anaut, *Psychologie de la résilience*, 21.

²⁹ Rutter, « Resilience », 630.

³⁰ Elwyn James Anthony, « Le syndrome de l'enfant psychologiquement invulnérable », in *L'enfant à haut risque psychiatrique* (Paris: PUF, 1980).

de verre, inflige une cicatrice indélébile à la poupée en plastique et ne laisse quasiment aucun dommage à la poupée d'acier qui résiste très bien, véritable symbole de l'invulnérabilité.

Anthony pensait que certains enfants, de par leur constitution particulière, faisaient preuve d'une *résistance absolue* face aux traumatismes. Dans un paragraphe intitulé « The Vulnerability-Invulnerability Spectrum »³¹, il classifia les personnes en quatre catégories : les *hyper-vulnérables* facilement perturbés par les difficultés quotidiennes, les *pseudo-vulnérables* surprotégés par l'environnement (la mère en particulier) et déstabilisés à la moindre secousse, les *non-vulnérables* costauds de naissance puis tout-au-long de leur vie dans un environnement sans grandes difficultés particulières, et pour finir les *invulnérables* qui résistent bien aux traumatismes successifs auxquels ils sont exposés. Solnit dit de cette invulnérabilité qu'elle « peut être considérée comme une force, une capacité de résistance au stress, aux pressions et aux situations potentiellement traumatisantes »³². Anthony ira même jusqu'à l'idée que l'exposition aux facteurs de risques est l'occasion pour l'enfant invulnérable de « s'affirmer »³³, de développer le meilleur de lui-même.

Ce n'est guère longtemps après qu'Anthony critiquera la possibilité de transposer la *métaphore des trois poupées* à l'humain : « les probabilités génétiques, les différences constitutionnelles, les hasards de la reproduction, les maladies physiques, les traumatismes dus à l'environnement et les crises développementales »³⁴ ne peuvent être négligés lorsqu'il s'agit d'une personne humaine.

Nombreux sont les auteurs³⁵ à remettre progressivement en cause le modèle de l'invulnérabilité en raison des lacunes explicatives. Si ces théories permettaient de définir les principales catégories de facteurs de risque chez l'enfant (les facteurs centrés sur l'enfant, ceux liés à la configuration familiale et les facteurs sociaux-environnementaux³⁶), on ne comprenait toujours pas pourquoi certains enfants vivant en milieu à haut risque, étaient plus résistants que d'autres,

³¹ Elwyn James Anthony, « Risk, Vulnerability, and Resilience: an overview », in *The Invulnerable Child*, The Guilford Press (New York, N.Y., 1987), 27.

³² Solnit, « L'enfant vulnérable, rétrospective. », 486.

³³ Anthony, « Le syndrome de l'enfant psychologiquement invulnérable », 538.

³⁴ Elwyn James Anthony, « Un nouveau domaine scientifique à explorer », in *L'enfant dans sa famille : l'enfant vulnérable*. (Paris: Presses universitaires de France, 1982), 24.

³⁵ Rutter, « Resilience », 626; Joëlle Lighezzolo et Claude de Tychey, *La résilience. Se (re)construire après le traumatisme*, In Press (Paris, 2004), 14; Sibylle Korsch Escalona, « Programmes d'intervention pour les enfants à haut risque psychiatrique : contribution de la psychiatrie de l'enfant et de la théorie du développement », in *L'enfant à haut risque psychiatrique*, PUF (Paris, 1980), 62.

³⁶ Anaut, *Psychologie de la résilience*, 33-34.

d'autant plus que toute résistance a ses limites et tout héros ses faiblesses. La réalité d'inadaptation paraissait bien plus complexe et multidimensionnelle à appréhender que ne pouvait le faire l'approche sur le risque et la vulnérabilité. « Et c'est précisément parce-que le concept d'invulnérabilité, avec l'idée de résistance totale, absolue et permanente qui le sous-tend, est progressivement apparu inadéquat, que la notion de résilience a fait son chemin »³⁷.

Cette période d'*avant-résilience*, qui aborde des notions de vulnérabilité/invulnérabilité avec tout le travail épidémiologique sur les facteurs de risque, ainsi que la prise en compte des variables biologiques et psychologiques, a eu le mérite d'ouvrir la voie à une réflexion sur les compétences et ressources qui permettraient peut-être aux enfants à risque de ne pas tomber dans la pathologie, de « devenir humain malgré les coups du sort »³⁸.

2- Modèle de la résilience

*Jusqu'à présent, les chercheurs ont mis l'éclairage sur les dégâts incontestables. Il faut maintenant partir en quête des processus de réparation.*³⁹

« La résilience : le réalisme de l'espérance »⁴⁰ est le titre du Colloque organisé à Paris en 2000, par la *Fondation pour l'Enfance*. Il révèle une fine articulation entre le réalisme de l'approche clinico-pathologique traditionnelle d'un côté et l'espérance d'un regard *neuf sur les soins et la prévention* d'un autre côté, qui pointe du doigt le « formidable réservoir de santé potentielle dont dispose, jusqu'à une certaine limite, tout être humain confronté à des situations difficiles »⁴¹. Il s'agit ici de repérer l'ensemble des caractéristiques, des facteurs qu'on nommera « de protection » et des stratégies que l'enfant résilient va mettre en place pour sortir victorieux d'une situation traumatisante. Ce nouveau thème va changer l'angle de vue de la recherche, de la prévention et du soin ; il ne s'agit plus de soigner les traumatisés et les malades, mais de promouvoir des facteurs de résilience pour tous.

Le modèle de la résilience va interroger le concept de « tempérament » ou « trait de personnalité » résilient. La notion de tempérament résilient selon l'approche génétique du

³⁷ Manciaux et al., « La résilience : Etat des lieux », 16.

³⁸ Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur* (Paris: O. Jacob, 2007), 8.

³⁹ Cyrulnik, 15.

⁴⁰ *La résilience : le réalisme de l'espérance*, Collection « Fondation pour l'enfance » (Ramonville: Erès, 2001).

⁴¹ Michel Lemay, « Résister : rôle des déterminants affectifs et familiaux », in *Ces enfants qui tiennent le coup* (Revigny-sur-Ornain, France: Hommes et perspectives, 2002), 42.

comportement humain a connu son évolution sémantique avec une succession intéressante de termes : « terrain », « équipement », « constitution », « vulnérabilité », et d'un angle plus dynamique « compétence » puis « ressources » du sujet, pour passer finalement de « l'idée première d'un tempérament fixé à celle de tempérament évoluant dans le temps en raison de continues interactions organisme/environnement »⁴². La notion même de tempérament a connu une longue histoire. La caractérologie marquant les XVIII^e et XIX^e siècles qui déterminait le tempérament de *sanguin*, *bilieux*, *mélancolique* ou *flegmatique*, fut mise en veilleuse après la seconde guerre mondiale. L'heure était aux travaux sur d'autres approches centrées sur le relationnel, l'environnemental, qui permettaient mieux la reconstruction de l'être humain blessé par la guerre.

D'après Philippe et Lecours, les trois concepts structurels d'*affects positifs*, de *mécanismes de défense* et de *réseaux de représentations mentales* déterminent la « résilience du moi ». La sociabilité, l'extraversion et l'empathie sont des traits de personnalité qui interviendraient dans le processus résilient, ainsi que la perspicacité, l'indépendance, l'aptitude aux relations, l'initiative, la créativité, l'humour et la moralité que Wolin et Wolin retiennent comme participant au fonctionnement résilient⁴³. La confiance en soi, l'autonomie, et l'orientation sociale positive étaient déjà reconnues par les premières études de Werner⁴⁴, comme communes au caractère des enfants qui allaient surmonter l'adversité.

A l'heure actuelle, certains traits de caractère, et non un type de personnalité particulière, apparaissent effectivement jouer un rôle non négligeable dans la capacité à faire face à l'épreuve. Mais l'idée statique et réductrice d'une structure résiliente acquise définitivement et pratiquement victorieuse de tout, comme le titre une interview⁴⁵ de Steven et Sybill Wolin, *How to Survive (Practically) Anything*, laisse la place à une complémentarité des approches avec la prise en compte de facteurs intrinsèques et extrinsèques au sujet, et surtout à la notion d'un *travail* de résilience.

C'est que la résilience serait en construction constante entre des réalités biologiques, cognitives, socioaffectives et culturelles. Il s'agit d'un processus dynamique multifactoriel selon la

⁴² Lemay, 37-38.

⁴³ Anaut, *Psychologie de la résilience*, 61.

⁴⁴ Emmy E. Werner et Ruth S. Smith, « Vulnerable But Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth », *Roslyn Heights* 17, n° 65 (1982): 247.

⁴⁵ Steven Wolin et Sybill Wolin, « How to Survive (Pratically) Anything », *Psychologie Today*; New York, 1992.

perspective développementale ; et « parler de résilience chez l'enfant, c'est prendre en compte les interactions de cet enfant avec son environnement familial, scolaire, etc. Il ne s'agit pas d'une caractéristique qui serait propre à un individu, mais plutôt d'une construction psychique, qui s'élabore au cours de l'existence. La résilience n'est donc pas une donnée immuable et acquise pour toujours »⁴⁶.

Encore faut-il s'entendre précisément sur ce que signifie qu'être résilient devant l'épreuve. Avant d'aller plus loin dans la compréhension de ce qui est mis en œuvre dans ce processus, une épistémologie du concept de résilience s'impose.

3- A la recherche d'une définition

A l'origine du mot « résilience », se trouve le mot latin juridique *resilire*, issu de la racine *salire*, verbe qui signifie : sauter (*salire*) en arrière (*re*)⁴⁷, d'où « se retirer » d'un contrat ou d'une obligation. Au XVII^e siècle, la langue anglaise fait ressortir de cette image du saut, l'idée d'un rebond après un choc, ainsi « ce n'est plus le saut en arrière pour se délier qui importe, comme en français, mais l'importance du choc et le fait de reculer pour mieux sauter »⁴⁸. D'après les recherches de Serban et Colette Ionescu⁴⁹, c'est déjà en 1688 que nous retrouvons dans le terme de résilience l'idée de s'en sortir et « rebondir » vis-à-vis de la misère, sous la plume de More, puis en 1751 lorsque Johnson évoque alors la résilience de l'esprit.

Paul Claudel, dont la vie est un véritable chemin de résilience⁵⁰, retranscrit cette observation au début du XX^e siècle : « Il y a dans le tempérament américain une qualité que l'on traduit là-bas par le mot *resiliency*, pour lequel je ne trouve pas en français de correspondant exact, car il unit les idées d'élasticité, de ressort, de ressource et de bonne humeur. »⁵¹ En effet, l'opinion populaire sur la résilience aux Etats-Unis correspond à l'idée positive que tout échec ou crise puisse être l'occasion de se dépasser, d'aller plus loin...une qualité sociale de réussite en

⁴⁶ Marie-Paule Poilpot, « La résilience : le réalisme de l'espérance. », in *La résilience : le réalisme de l'espérance*, éd. par Fondation pour l'enfance, Collection « Fondation pour l'enfance » (Ramonville: Erès, 2001), 11.

⁴⁷ Jean Dubois, Henri Mitterand, et Albert Dauzat, *Dictionnaire d'étymologie*, Larousse références (Paris: Larousse, 2004), 663.

⁴⁸ Serge Tisseron, *La résilience*, Deuxième édition, QUE SAIS-JE ? 3785 (Paris: Puf, 2007), 10.

⁴⁹ Serban Ionescu et Colette Jourdan-Ionescu, « Entre enthousiasme et rejet : l'ambivalence suscitée par le concept de résilience », *Bulletin de psychologie* Numéro 510, n° 6 (2010): 401, <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0401>.

⁵⁰ Silke Schauder, « Sublimation et résilience : Paul et Camille Claudel », *Bulletin de psychologie* Numéro 510, n° 6 (2010): 445, <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0445>.

⁵¹ Paul Claudel, *Œuvre en prose*, Gallimard, La Pleiade (Paris, 1965), 1205.

somme. On nuance aujourd'hui, comme l'écrit Gianfrancesco dans son étude sur la littérature de résilience, qu'« il est des personnages résilients qui ne réussissent pas »⁵².

L'étymologie du mot « résilience », ainsi transportée dans les cultures française, anglaise puis américaine, porte aujourd'hui deux significations qui se complètent et se succèdent :

- 1- L'idée du saut en arrière, traduite par la mobilisation des défenses nécessaires à la **résistance** pour se désengager de l'impact du choc traumatique,
- 2- L'idée du rebond en avant vers une **reconstruction** impliquant de se délier et laisser derrière soi les effets aliénants d'un traumatisme sur soi.

Plus concrètement, le mot résilience appartenait au vocabulaire de la métallurgie pour désigner selon le *Traité* sur la fonte de Tredgold en 1824, les capacités de résistance et d'élasticité de certains matériaux qui retrouvaient leur état initial à la suite d'un choc⁵³.

La plupart des dictionnaires attribuent cette résistance au choc, à la nature physique du matériau : « Rapport de l'énergie cinétique absorbée nécessaire pour provoquer la rupture d'un métal, à la surface de la section brisée. La résilience (en kg par cm²) caractérise la résistance au choc. »⁵⁴ Cette résistance dépend donc de la densité du matériau - plus il est dense, moins il est malléable et plus il casse vite- mais aussi de l'intensité du choc subi. Par ailleurs, la résilience d'un matériau peut brusquement varier en fonction des facteurs externes comme par exemple la variation de température.

Anaut propose de transposer ce contexte de la physique sur le psychisme : la personne humaine peut faire preuve de résilience selon sa capacité, la nature de l'événement et les facteurs sociaux-affectifs, comme il lui arrive aussi de s'écrouler à un autre moment de sa vie face à un choc trop intense qui rencontre alors une *faille de résilience*. Et nous parlerons de *rupture de résilience*⁵⁵.

Au-delà du domaine de la physique, la résilience se dote de moult définitions répertoriées par domaines dans *l'Encyclopédie de l'Agora* en ligne, sous le titre éloquent de « Définition -

⁵² Angélo Gianfrancesco, « Une littérature de résilience ? Essai de définition. », in *La résilience : Résister et se construire* (Genève: Ed. Médecine & Hygiène, 2003), 24.

⁵³ Thomas Tredgold et Eaton Hodgkinson, *Practical Essay on the Strength of Cast Iron and Other Metals: Containing Practical Rules, Tables, and Examples, Founded on a Series of Experiments; with an Extensive Table of the Properties of Materials* (London, J. Weale, 1860), 60, <http://archive.org/details/practicalessayon00tredrich>.

⁵⁴ *Le Grand Robert de la langue française.*, 2ème édition, Dictionnaire Le Robert, 1985.

⁵⁵ Anaut, *Psychologie de la résilience*, 45-46.

brouillard ou arc en ciel de sens ? »⁵⁶ : **L'informatique** définit le *system resiliency* comme toujours fonctionnel malgré des failles, **l'écologie** considère la résilience d'un écosystème en fonction de sa capacité à se régénérer après une catastrophe, de même pour le *resilient business* en **économie**. Le dictionnaire informatisé *Trésor de la langue française*⁵⁷ rajoute à cet « arc en ciel de sens », le domaine de la **zoologie** qui considère une espèce animale résiliente en fonction de sa forte capacité à se reproduire si l'ambiance lui devenait plus favorable à cet effet.

Au milieu de ce halo sémantique⁵⁸, la multiplicité des situations qui se réclament de la 'résilience' peut laisser croire qu'aucune définition ne fasse consensus.

Dans le cadre de notre recherche, il sera question d'étudier la résilience en tant que « processus plurifactoriel par lequel les personnes se reconstruisent malgré l'adversité, qu'elles soient victimes de traumatismes ou bien qu'elles vivent dans des contextes traumatogènes »⁵⁹. Ce processus de résilience peut concerner des personnes confrontées à un événement traumatique ponctuel, mais aussi des sujets qui vivent et se développent dans un contexte d'adversité chronique.

Ce point de vue implique les notions suivantes, que nous allons développer par la suite :

- 1- Qu'il y ait eu un événement traumatique comme : catastrophe naturelle, guerre, maltraitance, maladie grave etc.
- 2- Une réorganisation psychique va être mise en œuvre par le sujet, pour lui permettre de poursuivre un développement harmonieux, c'est-à-dire « sans perturbations comportementales ni troubles psychiques majeurs, en gardant une qualité de vie »⁶⁰.
- 3- Le « label résilient »⁶¹ ne fait pas l'économie de la dimension interrelationnelle : on n'est pas résilient tout seul. Et de la qualité des liens vécus dépend la qualité de vie du sujet car « les soutiens familiaux et extrafamiliaux viennent étayer ou suppléer ses ressources internes et ses modes de défenses »⁶².

⁵⁶ « Encyclopédie de L'Agora | Résilience », Encyclopédie de L'Agora, consulté le 3 avril 2018, <http://agora.qc.ca/Dossiers/Resilience>.

⁵⁷ « Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) », consulté le 25 novembre 2018, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=484669065>;

⁵⁸ Boris Cyrulnik et Serge Tisseron, « Controverse : La résilience en question. », Joyce Aïn, Résiliences, 2007, 35.

⁵⁹ Anaut, *Psychologie de la résilience*.

⁶⁰ Anaut, 11.

⁶¹ Tomkiewicz, « Emergence d'un concept », 53.

⁶² Anaut, *Psychologie de la résilience*, 12.

4- La résilience familiale

L'approche systémique de l'attachement considère la dynamique de l'ensemble des relations familiales : relation parent-enfant (filiation), relations fraternelles (fraternité), conjugales, et coparentales (alliance). Elle donne à comprendre l'influence des relations intrafamiliales sur la qualité de l'attachement parent-enfant. La famille touchée par la violence chronique vit un trauma qui la fragilise « par une atteinte des liens autant que par une ou des atteintes individuelles »⁶³. En raison même de cette caractéristique traumatique relationnelle, la communauté scientifique s'accorde à reconnaître aujourd'hui l'importance de la prise en compte du lien intersubjectif dans le processus de résilience. « Cette dimension relationnelle a été par trop négligée jusqu'à présent, elle a été jugée secondaire, alors même qu'elle est essentielle » écrit Delage en introduction de son livre sur la résilience familiale⁶⁴.

Pour la majorité des auteurs, quel que soit leur champ théorique, l'approche familiale joue un rôle majeur dans la combinaison des facteurs de risques et de protections sur l'individu. Les recherches contemporaines attestent de la fonction positive que le système familial joue dans le développement de la résilience.

En Amérique, les premiers jalons de la thérapie familiale remontent aux années trente, par l'étude des schizophrènes et de leur famille ; puis les années soixante ouvrent la voie à un foisonnement d'interventions psycho-socio-éducatives compensatoires auprès des familles touchées par la précarité sociale. Il était question alors du lien entre la psychopathologie et les relations familiales. Mais la résilience familiale est un changement de regard vers les ressources et les potentialités à promouvoir : « La famille quand elle existe est le premier environnement ressource, le premier à recevoir la souffrance du sujet et le récit de ses expériences, le premier à pouvoir contenir et permettre la reprise du développement du monde interne »⁶⁵. De la famille *saine* ou *pathologique*, on passe à la *fonctionnalité familiale* et des conditions nécessaires au développement de cette résilience.

Sur le terrain, l'introduction du concept de résilience a fait récemment son chemin dans le champ des psychothérapies familiales. L'examen clinique de la famille s'est enrichi de

⁶³ Michel Delage, « La famille confrontée au traumatisme. Déchirure des liens et résilience », in *Famille et Résilience*, Odile Jacob, Sous la direction de Michel Delage et Boris Cyrulnik (Paris, 2010), 20.

⁶⁴ Michel Delage, *La résilience familiale* (Paris: Jacob, 2008), 9.

⁶⁵ Michel Delage, « Résilience dans la famille et tuteurs de résilience. Qu'en fait le systémicien ? », *Thérapie Familiale* 25, n° 3 (2004): 342, <https://doi.org/10.3917/tf.043.0339>.

nouveaux modèles et instruments d'évaluation mesurant les facteurs de risque, de protection, ou de rétablissement⁶⁶. Des protocoles d'accompagnement se mettent place, qui proposent une analyse de la situation familiale dans sa globalité et complexité, pour être en mesure de dispenser l'aide adéquate en retour. Ainsi, Anaut expose un exemple de grands axes d'intervention possible⁶⁷ dont l'objectif est d'explorer les ressources, les comportements de protection déjà en place, mais aussi d'analyser tout ce qui entrave le processus de résilience dans le groupe familial. Il s'agit de « changer le regard sur les individus et les familles confrontées à l'adversité, en complétant les approches des effets négatifs des conséquences traumatiques par celle des ressources et des compétences salutogènes »⁶⁸.

Au départ, l'étude de la résilience individuelle incluait le rôle du support social comme les voisins, les amis, les enseignants, d'où pouvait apparaître un tuteur de résilience. Ce n'est que bien plus tard que la littérature clinique s'est penché sur la résilience familiale, avec Walsh en particulier qui regrettait cette négligence scientifique et écrira par ailleurs que « toutes les familles ont un potentiel de résilience »⁶⁹.

Deux types d'approches de la résilience familiale sont habituellement distinguées :

1. L'approche qui s'intéresse aux compétences familiales contribuant à mobiliser et renforcer la résilience d'un des membres de la famille en situation de crise, et on parle dans ce cas de *résilience dans la famille*.
2. L'approche qui étudie la famille traumatisée en tant que groupe unitaire, comme lorsqu'elle est touchée par la guerre par exemple, et on parle ici de *famille résiliente*.

Delage souligne que, malgré des débuts de travaux et de programmes d'interventions thérapeutiques, la résilience au niveau groupal reste encore à explorer⁷⁰. D'une manière générale, la résilience familiale s'observe non seulement lorsque la famille arrive à soutenir le ou les membres qui traversent une épreuve mais aussi lorsque la famille elle-même est capable de retrouver ou maintenir sa fonctionnalité dans la difficulté et d'assurer un bien-être à

⁶⁶ Serban Ionescu, *Traité de résilience assistée* (Paris: Quadrige/PUF, 2011), 102.

⁶⁷ Marie Anaut, « Les processus de résiliences familiale : pistes de réflexion et axes de travail avec les familles », in *Famille et résilience* (Paris: O. Jacob, 2010), 50-51.

⁶⁸ Anaut, 58.

⁶⁹ Froma Walsh, « The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge », *Family Process* 35, n° 3 (1996): 6, <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>.

⁷⁰ Delage, *La résilience familiale*, 25.

l'ensemble du groupe⁷¹. Il s'agit donc d'aborder l'aide à la résilience familiale sous ces deux angles.

5- La résilience : un processus à long terme

« J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. Quelque chose s'était cassé dans mon moteur. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation difficile. C'était pour moi une question de vie ou de mort. J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours. » Chap. II du *Petit Prince*.

Certains auteurs évoquent les difficultés de tous les jours, ou des phases de transitions, que la résilience « ordinaire » pourra surmonter⁷². Cette approche d'adaptation positive de la résilience parle de stress quotidien et la résilience « ordinaire » consiste à rebondir après les petits obstacles journaliers. La résilience ordinaire est perçue comme un construit en termes d'apprentissage aboutissant à une compétence adaptative chez le jeune enfant.

Outre le fait que la résilience n'est pas une compétence qui peut s'acquérir pour toujours, multiplier ainsi les situations comme relevant de la résilience risque fort selon Anaut d'en appauvrir le concept⁷³.

Par ailleurs, le stress n'est pas synonyme de traumatisme⁷⁴. Le stress peut se gérer par des mécanismes adaptatifs tandis que le trauma provoque chez le sujet une effraction de l'appareil psychique telle, que le système pare-excitation s'en trouve débordé. Ce qui fait dire à Cyrulnik que « pour parler de résilience, il faut avoir été mort et ce n'est pas une métaphore : les gens qui ont été traumatisés ont été déchirés au fond d'eux-mêmes comme dans un traumatisme physique... »⁷⁵.

Le traumatisme psychique reste au fondement de la résilience et accompagner le sujet vers un travail de résilience nécessite en amont de bien discerner la nature du traumatisme subit et les conséquences qui en découlent, car comme l'écrit Herman « l'absence de concept de diagnostic

⁷¹ Marie Anaut, « Résiliences familiales ou familles résilientes ? », *Reliance* 19, n° 1 (2006): 14, <https://doi.org/10.3917/reli.019.17>.

⁷² Caroline Jambon, « Education positive : enseigner la résilience pour prévenir l'anxiété chez les enfants », *Apprendre à éduquer*, 23 avril 2017, <http://apprendreaeducer.fr/education-positive-resilience-enfants/>.

⁷³ Marie Anaut, *La résilience : surmonter les traumatismes*, 2ème édition, Epub (Paris: Armand Colin, 2008), 39.

⁷⁴ Louis Crocq, *Traumatismes psychiques, Prise en charge psychologique des victimes*, 2ème édition (Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2014), 7-10.

⁷⁵ Boris Cyrulnik, « Résilience et développement cognitif », *Le Coq-héron* 181, n° 2 (2005): 112, <https://doi.org/10.3917/cohe.181.0112>.

précis et complet a des conséquences graves pour le traitement, car le lien entre les symptômes actuels du patient et l'expérience traumatique est souvent perdu »⁷⁶.

5.1- Au commencement, le traumatisme

5.1.1- Définition du traumatisme

L'étymologie du mot traumatisme vient du grec ancien τραυματισμός (traumatismos) qui signifie « action de blesser » et dont la racine τραῦμα (trauma) désigne le mot « blessure ». Ce terme relève de la traumatologie en médecine et fait référence à une blessure physique violente et soudaine telle qu'une fracture par exemple. Par extension, le traumatisme psychologique est venu désigner une blessure morale qui sera à la base de la névrose par la suite. Il est considéré comme « le premier concept freudien »⁷⁷, du moins comme « concept central au sein de l'appareil théorique de la psychanalyse »⁷⁸.

Soulignons que pour Freud, le *traumatisme* n'est pas *l'événement* lui-même, mais la manière dont ce dernier sera vécu psychiquement, en l'occurrence : l'accueil, l'élaboration et la métabolisation que le sujet a la possibilité de faire ou non de l'événement, et des conséquences symptomatologiques qui vont en résulter. Cette capacité dépendrait de facteurs individuels propres à l'individu et que Freud a tenté de déterminer tout au long de son interrogation étiologique, la question étant : d'où provient cette prédisposition personnelle ?

Cette prédisposition spécifique fait appel à la notion de *répétition* dans le vécu du sujet : un événement est traumatique car il rejoue un événement douloureux antérieur.

Dans la lignée de ce cheminement conceptuel, la définition contemporaine du traumatisme qui bénéficie d'un crédit indéniable chez les auteurs, est celle de Laplanche et Pontalis (1967) : le traumatisme est « 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 »⁷⁹.

⁷⁶ Judith Lewis Herman, *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence - From Domestic Abuse to Political Terror* (New York: Basic Books, 2015), 110.

⁷⁷ Cyril Tarquinio et Sébastien Montel, « Introduction », in *Les psychotraumatismes*, Psycho Sup (Paris: Dunod, 2014), 1, <http://www.cairn.info/les-psychotraumatismes--9782100705207-p-1.htm>.

⁷⁸ Thierry Bokanowski, « Traumatisme, traumatique, trauma », *Revue française de psychanalyse* 66, n° 3 (2002): 745, <https://doi.org/10.3917/rfp.663.0745>.

⁷⁹ Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF (Paris, 1967), 641.

Tous les traumatismes ne se situent pas au même plan, d'où les diverses tentatives de catégorisation pour une meilleure prise en charge clinique.

5.1.2- Types de traumatisme

D'origine naturelle ou humaine, l'événement traumatisant peut être vécu individuellement, comme une agression ou un abus sexuel, ou de manière collective comme un génocide ou un tsunami par exemple. Dans sa recherche auprès des enfants, Lenore Terr⁸⁰ propose en 1991 la première catégorisation des traumatismes, complétée par la suite :

- **Le traumatisme de type I** désigne un événement unique et inattendu, bien limité dans le temps, comme par exemple un accident, une agression, un sinistre...Ce type de traumatisme simple a donc une limite chronologique assez claire (début-fin).
- **Le traumatisme de type II** concerne « un événement qui s'est répété, qui a été présent constamment ou qui a menacé de se reproduire à tout instant durant une période de temps. Il est induit par un agent stressant chronique ou abusif »⁸¹. La violence conjugale, les abus physiques, le harcèlement scolaire, toute situation dans laquelle la victime s'est trouvée en tension permanente d'une agression et qui l'a obligée à anticiper sans cesse ce qui risquait de se reproduire.
- **Le traumatisme de type III**, correspond selon Solomon and Heide, aux « événements multiples, envahissants et violents présents durant une longue période de temps », étant induits par un agent stressant chronique ou abusif et plus extrême que le type II. C'est le cas des enfants torturés d'une manière très sadique⁸² et sur une longue période par exemple.
- **Le traumatisme de type IV**, d'après Josse⁸³, fait référence aux traumatismes qui se poursuivent encore dans le présent, qui sont en cours comme une épidémie ou famine, une guerre...

⁸⁰ Lenore C. Terr, « Childhood traumas: An outline and overview », *The American Journal of Psychiatry*, 1991, 10–20.

⁸¹ Cyril Tarquinio et Sébastien Montel, « Chapitre 3. Le traumatisme complexe », in *Les psychotraumatismes*, Psycho Sup (Paris: Dunod, 2014), 58, <http://www.cairn.info/les-psychotraumatismes--9782100705207-p-57.htm>.

⁸² Eldra P. Solomon et Kathleen M. Heide, « Type III trauma: Toward a more effective conceptualization of psychological trauma », *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 43, n° 2 (1999): 204.

⁸³ Evelyne Josse, « Le traumatismes dans les catastrophes humanitaires », 2006, 8, <http://www.psychosolutions.be/>.

Il y a donc traumatisme « lorsque le Moi se trouve submergé par une intensité émotionnelle qui dépasse les possibilités d'intégration psychique, lorsque les mécanismes de défense mobilisables ne sont plus suffisants pour préserver le sujet »⁸⁴. En d'autres termes, l'événement est généralement violent, empreint d'imprévisibilité, et confronte le sujet totalement dépassé, à la mort ou à l'idée de mort.

5.1.3- Symptomatologie du traumatisme complexe

Les premiers critères diagnostiques étaient posés pour des adultes, et concernaient un traumatisme simple qui englobe un début et une fin. C'est en 1991, que Judith Lewis Herman introduit la nécessité d'un « nouveau diagnostic »⁸⁵ : le traumatisme complexe, souvent confondu avec le traumatisme de type III de Solomon et Heide. Cette notion de *stress post-traumatique complexe* intervient dans une situation de victimisation chronique et prolongée, qu'elle soit individuelle ou groupale. Il peut s'agir par exemple d'une longue période de maltraitance durant l'enfance, d'un temps de captivité, ou encore d'une guerre interminable qui s'accompagne de violences politiques récurrentes comme c'est le cas au Liban.

Si le traumatisme au départ est simple avec un développement de symptômes spécifiques à un état de stress post-traumatique (ESPT), la répétition prolongée des agressions va produire une anticipation récurrente accompagnée de sentiment d'angoisse et de grande impuissance, par conséquent un traumatisme complexe dont les critères sont plus variés, moins prototypiques et donc moins facilement associés à un trauma.

Tarquinio et Montel⁸⁶ ont comparé les deux approches cliniques de Herman et de Roth, qui recouvrent l'ensemble des critères diagnostiques du traumatisme complexe. Les symptômes sont répertoriés dans les sept domaines suivants :

- La régulation des affects
- L'attention et la conscience
- L'autoperception
- La perception de l'auteur de l'agression

⁸⁴ Anaut, *La résilience : surmonter les traumatismes*, 21.

⁸⁵ Herman, *Trauma and Recovery*, 115.

⁸⁶ Cf. Annexe 3.

- Les relations sociales
- Les somatisations
- Et le système des sens, comme la sensation d'impuissance, de désespoir etc.

Le rajout dans le tableau clinique de Roth et son équipe, du critère de « prise de risques excessive »⁸⁷ est intéressant. Les conduites à risque sont une pathologie de l'agir qui relèvent davantage d'un symptôme que d'une maladie. Dans un pays ravagé par des affrontements chroniques et où les institutions étatiques peinent à retrouver leur crédibilité, les prises de risque prolifèrent plus aisément. Et elles sont nombreuses mais Duparc les regroupe sous trois grandes « institutions sociales »⁸⁸ :

- a. **Les défis envers l'ordre public** comme l'atteinte à la sécurité routière par des conduites dangereuse par exemple,
- b. **Les défis vis-à-vis de la prévention** en matière de santé : addictions médicamenteuses, toxicomanies, dépendances, hyperactivité professionnelle, aventures sexuelles non protégées, etc.
- c. **Le défis de l'image** avec le culte de l'exploit sportif, de l'image de soi : survalorisation de son train de vie, chirurgie esthétique, gymnastique à outrance etc.

Agressivité, colère, et automutilation sont autant de signes cliniques caractéristiques du trauma complexe. Ayant été exposée à un environnement violent, la victime a intériorisé la relation à l'autre comme potentiellement dangereuse, et va donc privilégier l'autoagressivité comme le montre l'étude de Hagenaaars⁸⁹. A l'instar de beaucoup d'autres recherches sur le traumatisme multiple, l'auteur évoque les sentiments de honte, de culpabilité et la dissociation qui peut en résulter.

⁸⁷ Susan Roth et al., « Complex PTSD in Victims Exposed to Sexual and Physical Abuse: Results from the DSM-IV Field Trial for Posttraumatic Stress Disorder », *Journal of Traumatic Stress* 10, n° 4 (octobre 1997): 541, <https://doi.org/10.1002/jts.2490100403>.

⁸⁸ François Duparc, « Les conduites à risque au regard de la psychanalyse », *Le Journal des psychologues* 251, n° 8 (2007): 58, <https://doi.org/10.3917/jdp.251.0058>.

⁸⁹ Muriel A. Hagenaaars, Itzik Fisch, et Agnes van Minnen, « The Effect of Trauma Onset and Frequency on PTSD-Associated Symptoms », *Journal of Affective Disorders* 132, n° 1-2 (juillet 2011): 192-99, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.02.017>.

Enfin, les sujets psychotraumatisés, et d'autant plus les enfants, n'ont pas toujours conscience de leur trauma ; c'est par le biais somatique d'une part et la manière psychique de résister d'autre part qu'ils confient leur souffrance.

5.2- La réorganisation psychique

Dans cette situation de traumatisme complexe, retrouver un développement adapté avec le sentiment de réussir sa vie, nécessite « de mettre en jeu des modalités défensives et des procédures protectrices qui intègrent des dimensions multiples »⁹⁰. Le sujet va tout d'abord résister au choc grâce à des mécanismes de défenses 'adaptatifs' à court et moyen terme, puis faire appel à différents mécanismes d'élaboration pour favoriser la mise en place d'un processus de résilience sur le long terme.

5.2.1- Résilience et mécanisme de défense

Du point de vue économie, le traumatisme provoque un excès d'excitation que le sujet n'arrive plus à intégrer au niveau intrasubjectif. Il en résulte des affects de déplaisir (angoisse, dépression, colère etc.) trop intenses pour être élaborés et dont le sujet va tenter de se protéger par des techniques de défense. Lorsque l'homéostasie psychique est perturbée, les mécanismes de défense entrent également en jeu dans le but de procurer un nouvel équilibre interne.

En 1936, Anna Freud publie à Vienne « le Moi et les mécanismes de défense », premier ouvrage spécifique sur le sujet. A partir des écrits de son père, Anna Freud dénombre les méthodes de défense suivantes : le *refoulement*, la *régression*, la *formation réactionnelle*, l'*isolation*, l'*annulation rétroactive*, la *projection*, l'*introjection*, le *retournement contre soi*, la *transformation en contraire*, et enfin la *sublimation*.⁹¹ Elle synthétise les connaissances sur la théorie des défenses en psychanalyse et y apporte aussi sa contribution à travers des exemples cliniques mettant à jour d'autres types de défense comme l'*identification avec l'agresseur* et une *certaine forme d'altruisme*. Par la suite, l'apport Klénien et contemporain va considérablement compléter l'arsenal défensif. Ionescu, Jacquet et Lhote présentent de multiples listes de mécanismes de défense, pour approfondir en deuxième partie de l'ouvrage les vingt-neuf mécanismes suivants, sélectionnés comme les plus importants⁹² :

⁹⁰ Anaut, *Psychologie de la résilience*, 11.

⁹¹ Anna Freud, *Le Moi et les mécanismes de défense* (P.U.F., 1972), 43.

⁹² Serban Ionescu, Claude Lhote, et Marie-Madeleine Jacquet, *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*, Armand Colin (Paris, 2012).

Activisme	Identification à l'agresseur
Affiliation	Identification projective
Affirmation de soi par l'expression des sentiments	Intellectualisation
Altruisme	Introjection
Annulation rétroactive	Isolation
Anticipation	Mise à l'écart
Ascétisme de l'adolescent	Projection
Clivage du moi de l'objet	Rationalisation
Contre-investissement	Refoulement
(Dé)néigation	Refuge dans la rêverie
Déni	Régression
Formation réactionnelle	Renversement dans le contraire
Humour	Retournement contre soi-même
Identification	Retrait apathique
	Sublimation

Comme de nombreux auteurs, de Tychey précise que ces dispositifs intrapsychiques peuvent être sous-jacents à la résilience, et qu'ils « constituent un facteur de protection important pour le Moi. Encore faut-il évaluer avec précision l'usage souple ou rigide qu'en fait le sujet »⁹³. La souplesse psychique d'utilisation des défenses laisserait place par la suite au travail d'élaboration du trauma, tandis que des techniques de défense trop rigides en bloqueraient toute possibilité. Par ailleurs, c'est à Georges Vaillant que nous devons la précision entre les défenses *matures* et celles qui seraient *immatures*. La *sublimation*, l'*humour*, l'*altruisme*, la *répression* et l'*anticipation* faciliteraient l'adaptation du sujet, tandis que la *projection*, le *passage à l'acte*, et le *comportement passif-agressif* ne rendent pas la personne particulièrement proche ou attrayante socialement.

Chez les enfants, la réaction au stress permanent est différente de celle des adultes en raison d'un Moi plus fragile. L'étude de Myrna Gannagé⁹⁴ au Sud Liban, révèle des difficultés chez l'enfant à refouler les pulsions agressives véhiculées par la guerre. Un environnement violent dans la durée peut conduire l'enfant à ne pas savoir jouer mais seulement à s'épuiser « sans fin dans une excitation motrice qui jaillit à l'état brut »⁹⁵. Les enfants dont l'organisation est anaclitique évoquent des terreurs nocturnes et peinent à raconter leurs rêves. Il est fréquent que ces jeunes élèves soient diagnostiqués hyperactifs, à difficultés d'apprentissage ou de

⁹³ Claude de Tychey, « Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience », *Cahiers de psychologie clinique* 16, n° 1 (2001): 55, <https://doi.org/10.3917/cpc.016.0049>.

⁹⁴ Gannagé, *L'enfant, les parents et la guerre*, 78.

⁹⁵ Gannagé, 86.

comportement. A travers certains jeux agressifs, l'enfant peut se glisser dans le rôle des assaillants et maîtriser de manière plus active l'impensable subi.

Lemay, dans son expérience clinique des enfants et adolescents soumis à des situations traumatiques graves, intenses et prolongées, nous invite à la prudence quant au caractère *pathologique* de ces manifestations de protection⁹⁶. Il souligne même l'aspect *salvateur* de cette forme de résistance à l'anéantissement. *Fantasme de la toute-puissance, recherche d'isolement, tentatives pour obsessionnaliser son espace et les séquences temporelles, recherche d'une présence tout en mobilisant par ailleurs l'agressivité, clivage entre un milieu persécuteur et une zone idéalisée sauvegardée où « toute en rose »* et enfin, une certaine *vision critique de ces mécanismes empreinte d'humour*, sont autant de manières d'atténuer ou de filtrer efficacement la souffrance ressentie et par-là même pouvoir mieux s'adapter à des conditions difficiles.

Les mécanismes de défense ont un rôle transitoire à jouer dans la résilience. Ils correspondent selon Anaut à la *première phase de la résilience* et répondent au besoin impérieux de « réguler la tension interne et donc correspondent à une manière de s'adapter à la situation traumatogène »⁹⁷. Passer de la « désintégration à l'intégration et de la destruction à la création »⁹⁸ suppose un travail de symbolisation que la clinique peut stimuler et accompagner.

5.2.2- Résilience et mentalisation

D'après de Tychev, « la mentalisation constitue le processus intrapsychique essentiel qui vient fonder la capacité de résilience du sujet. »⁹⁹. La mentalisation offre la possibilité de donner du sens à une souffrance, pour y réagir de manière plus adaptée. Il s'agit d'une opération non défensive de représentation et de symbolisation, qui fait appel aux mots, aux affects, aux images psychiques. En effet, la mentalisation permet de percevoir et interpréter le comportement humain, le sien et celui des autres, en termes d'états mentaux plutôt que comme des copies de la réalité externe¹⁰⁰. Cette capacité offre au sujet la possibilité d'accéder à la subjectivité. Je ne peux savoir ce qu'il y a dans la pensée de l'autre qu'en émettant des hypothèses qui seront

⁹⁶ Lemay, « Résister : rôle des déterminants affectifs et familiaux », 27-43.

⁹⁷ Anaut, *Psychologie de la résilience*, 112-13.

⁹⁸ René Roussillon, « Panel : Souffrance psychique et processus de symbolisation : de la désintégration à l'intégration, de la destruction à la création » (IPA Congress- Prague, 2012).

⁹⁹ de Tychev, « Surmonter l'adversité », 57.

¹⁰⁰ Peter Fonagy et Mary Target, « The mentalization-focused approach to self pathology », *Journal of Personality Disorders* 20, n° 6 (décembre 2006): 544.

validées par celui-ci. Les désirs, besoins, émotions ou intentions constituent un monde interne personnel et ces états mentaux peuvent prédire ou expliquer les actions.

La fonction réflexive est l'opérationnalisation de la mentalisation. Par sa flexibilité, la fonction réflexive émet toutes sortes d'hypothèses qui ouvrent différents points de vue pour interpréter le réel. La notion de théorie de l'esprit correspond à cette manière d'envisager une situation selon différentes perspectives au niveau cognitif essentiellement, tandis que la mentalisation englobe des états mentaux cognitifs mais aussi émotionnels et affectifs.

Le concept de mentalisation est introduit dans les années 60 par Marty et Fain qui en soulignent l'aspect essentiel pour une cure psychanalytique réussie¹⁰¹. De nombreux auteurs ont par la suite contribué à approfondir ses contours et les points phares de cette conceptualisation qui intéressent notre étude, sont les suivants :

- **La mentalisation a besoin d'un espace imaginaire riche.**

Chez Marty, la mentalisation permet de passer de l'excitation pulsionnelle et de l'affect à un niveau de représentation¹⁰². Elle a un rôle adaptatif dans le sens où les frustrations sont gérées par la pensée. L'échec de ce traitement mental peut aboutir à une désorganisation somatique ainsi qu'à une rupture de résilience. La construction d'un imaginaire riche en représentations permet au préconscient de mentaliser les tensions/excitations. La qualité de ce travail dépend de la richesse du préconscient en termes de quantité structurelle et qualité de l'espace imaginaire.

Au niveau clinique, les thérapies à médiation ont fait leurs preuves comme une aide à la symbolisation et chemin de résilience après un traumatisme. Selon Kaës, « les médiations doivent produire un effet de langage et, plus précisément, de parole, là où elle fait défaut, là où elle est en souffrance. Elles prennent leur valeur d'être proposées comme embrayeur de processus associatifs, de mise en marche de l'activité de liaison et de symbolisation »¹⁰³. L'art comme médiation thérapeutique a envahi le champ de la psychothérapie contemporaine et interpelle sur sa potentialité à promouvoir la résilience.

¹⁰¹ Michel Fain et Pierre Marty, « Perspective psychosomatique sur la fonction des fantasmes », *Revue française de psychosomatique* 28, n° 4 (1964): 621.

¹⁰² Pierre Marty, *Mentalisation et psychosomatique*, Les Empêcheurs de tourner en rond (Paris, 1991).

¹⁰³ René Kaës, « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires », in *Les processus psychiques de la médiation* (Paris: Dunod, 2012), 11-25.

Les activités thérapeutiques à médiation, avec pour vecteur l'expérience de vie personnelle ou familiale, peuvent utiliser le médium du récit¹⁰⁴, de l'écriture autobiographique¹⁰⁵, ou de la narration de vie par exemple. Ici la mise en mots, transposée par le discours ou l'écriture, « occasionne un travail de liaison psychique et d'historisation qui réinscrit le sujet dans la temporalité et la symbolisation »¹⁰⁶. La perlaboration de ses propres expériences perceptives et relationnelles contribue ainsi à un travail de mentalisation qui redonne une maîtrise et du sens à ce qui n'en avait pas.

Pour ceux qui auraient moins de facilité dans la verbalisation, le processus de sublimation et de subjectivation peut passer par un objet médiateur tel que l'activité picturale, la photo, la peinture, le modelage etc. Selon Brun, il existe deux types de dispositifs différents qui utilisent un médium malléable¹⁰⁷ :

- Les dispositifs de médiation à créations qui sont davantage culturels et artistiques. Le groupe de travail est ouvert et les créations peuvent être exposées.
- Les dispositifs thérapeutiques à médiation faisant appel à l'analyse transférentielle et qui nécessite donc une certaine intimité de groupe et de ne pas exposer l'œuvre.

En sollicitant le langage non verbal, la métaphore et en mobilisant les émotions, la médiation vient pallier les défaillances du monde interne du sujet. Cette représentation à l'œuvre dans la création, s'inscrirait même à la place du symptôme.

- La qualité de mentalisation de l'enfant découle de celle du parent.

La plupart des chercheurs ont relevé l'influence de la capacité de mentalisation parentale sur celle de l'enfant. Car pour que l'enfant commence graduellement à se comprendre et à comprendre les autres, le parent doit lui-même penser en termes psychologiques en quelque sorte. Par une interaction « contingente, congruente et propice à la différenciation » selon

¹⁰⁴ Marie-Michèle Bourrat et Bertrand Olliac, « Enfance et traumatisme psychique : la mise en récit, un chemin de la résilience », *L'information psychiatrique* 90, n° 6 (2014): 447, <https://doi.org/10.3917/inpsy.9006.0447>.

¹⁰⁵ Marie Anaut, « Écriture, récit de vie et travail d'exonération psychique », in *Récits et résilience, quels liens ?*, par Martine Lani-Bayle et Aneta Slowik, L'Harmattan, (Paris, 2016), 63-78.

¹⁰⁶ Anaut, 67.

¹⁰⁷ Anne Brun, « Construction du cadre-dispositif en situation individuelle ou groupale. », in *Manuel des médiations thérapeutiques*, Dunod, Psychothérapies (Malakoff, 2019), 96.

Urfer¹⁰⁸, le parent va refléter comme en miroir une « version digérée » des états mentaux de l'enfant et faire émerger en lui la capacité réflexive. Cette qualité parentale n'est en rien figée mais reste contextuelle en partie, car il arrive qu'en certaines circonstances l'émotion prenne le dessus et entrave notre capacité à comprendre le point de vue de l'autre.

- **La mentalisation de l'enfant est sous-tendue par l'activité narrative familiale**

Si la compétence de mentalisation est propre à chacun, et que nous avons vu comment elle provenait des compétences réflexives parentales, il convient de s'arrêter maintenant sur la dynamique familiale qui va nourrir cette activité. La mentalisation passe par des liens interpsychiques familiaux et engendre un partage des représentations. Delage propose quatre étapes au travers desquelles la famille va cheminer d'une sensorialité traumatique aux processus de mentalisation¹⁰⁹ :

- *L'expression* par laquelle le sujet peut se soulager d'émotions négatives sans honte ou culpabilité, mais surtout ressentir l'empathie et la contenance du groupe familial.
- *Le partage* d'un vécu commun qui n'a pas besoin de se dire et qui apporte une sorte de soutien inconditionnel intersubjectif.
- *L'activité de pensée* soutenue par « un tissu internarratif qui permet que la souffrance puisse se transformer en soutenant une activité de représentation individuelle alimentée aux récits des autres »¹¹⁰. Le récit en famille des sentiments, des pensées, des histoires, des désaccords etc., construit des représentations de la réalité. La narration en famille donne sens à ce qui a été vécu et participe à la mentalisation.
- *La transmission* aux générations de ce qui a trait au traumatisme vécu : les effets qu'il a produits, comment il a été dépassé, la transformation familiale qu'un chemin de résilience a pu déployer. En évitant le secret de famille, cette transmission fait l'économie d'un traumatisme généalogique.

¹⁰⁸ Fanny-Maude Urfer et al., « Capacité de mentalisation parentale et problématiques pédopsychiatriques : perspectives théorique et clinique », *Devenir* 26, n° 3 (2014): 233, <https://doi.org/10.3917/dev.143.0227>.

¹⁰⁹ Michel Delage, « Résilience dans la famille et famille résiliente », Hors collection, 2007, 153-71.

¹¹⁰ Delage, 167.

Dans une démarche psychothérapeutique d'accompagnement à la résilience, les études ont montré l'importance de cibler la mentalisation comme un facteur de protection crucial. Elle est aussi un outil d'intervention essentiel capable de traiter les conflictualités et les tensions inhérentes au trauma. Une bonne capacité de mentalisation ouvre la porte à une réorganisation psychique en profondeur, et à prévenir les phénomènes de répétition.

II. MODELE ECOSYSTEMIQUE DE LA RESILIENCE

1- Ecosystème

Si au départ, la résilience a pu être considérée comme une caractéristique de l'individu, des spécialistes comme Rutter¹¹¹ ont fait le constat de l'importance de l'interaction avec l'environnement : « La résilience est donc bien un processus complexe, un résultat, l'effet d'une interaction entre l'individu et son environnement. Et l'aspect-clef de cette relation, c'est bien semble-t-il la capacité d'être en relation avec l'autre : on n'est pas résilient face à tout et n'importe quoi, et on ne l'est en tout cas pas tout seul, sans être en relation »¹¹².

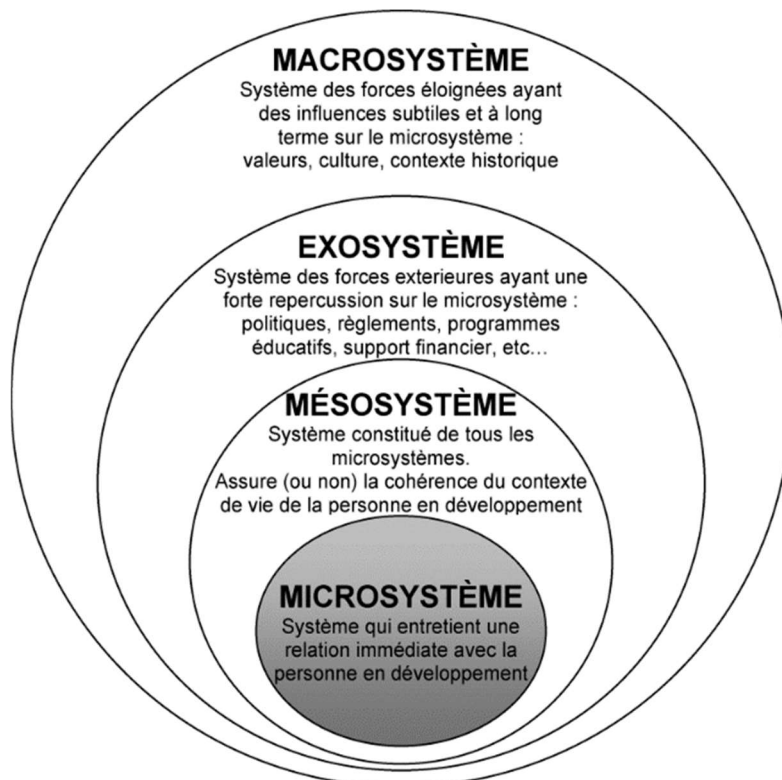


FIGURE 1 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner 1979

Gaëtan Absil, Chantal Vandoorne, et Michel Demarteau, « Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé », 8.

¹¹¹ Michael Rutter, « Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect. », *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36, n° 4 (mai 1995): 549-71, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb02314.x>.

¹¹² Antoine Guedeney, « Les déterminants précoces de la résilience. », in *Ces enfants qui tiennent le coup.*, Revigny-sur-Ornain : Hommes et Perspectives, 1998, 17.

Cyrulnik nous a montré avec les « tuteurs de résilience »¹¹³ que les ressources internes du sujet peuvent être mobilisées grâce à l'étayage des ressources externes de l'environnement et c'est toute la démarche écosystémique.

Pour aborder la complexité des facteurs socio-culturels qui influencent le développement, Bronfenbrenner propose un modèle écologique du développement humain (Cf. Figure 1).

Dans *The Ecology of human development*, il définit sa théorie comme « l'étude scientifique de l'adaptation réciproque et progressive entre un humain actif, en cours de développement, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte tenu que ce processus est affecté par les relations entre eux et par les contextes plus généraux dont ces milieux font partie »¹¹⁴.

Sa taxonomie des environnements concentriques emboîtés prend en considération la totalité du système écologique dans lequel le sujet se développe. L'environnement qui influence l'évolution du sujet comprend les quatre milieux suivants : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Ces champs ne sont pas simplement additionnés ou juxtaposés mais en interaction les uns avec les autres.

Ce modèle contextuel de Bronfenbrenner a été par la suite adapté à l'enfant (Cf Figure 2), très utile dans la lecture de ses interactions avec l'environnement en vue d'interventions précoces de santé publique, qu'elles soient éducatives, préventives ou curatives.

La notion d'*ontosystème*, jusque-là implicite chez Bronfenbrenner, a été ajoutée ouvrant la perspective non réductionniste et non comportementaliste d'un 'enfant-acteur' dans l'ensemble des systèmes plutôt qu'un 'enfant-objet' dont les données seraient stables et déterminées.

En effet, dans ses interactions entre les différents milieux, le sujet reste libre d'influer ou d'être influencé, libre d'accepter ou refuser les rôles attachés à son statut. Dans la même optique, le *chronosystème* rajouté par un proche collègue de Bronfenbrenner, Belski envisage le développement de l'enfant dans sa temporalité, en tant que processus mouvant et dynamique¹¹⁵.

¹¹³ Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*.

¹¹⁴ Urie Bronfenbrenner, *The ecology of human development: Experiments by nature and design.*, Harvard University Press (Cambridge, Massachusetts, and London, 1979), 21.

¹¹⁵ Jay Belsky, « Child Maltreatment: An Ecological Integration. », *American Psychologist* 35, n° 4 (1980): 320-35, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>.

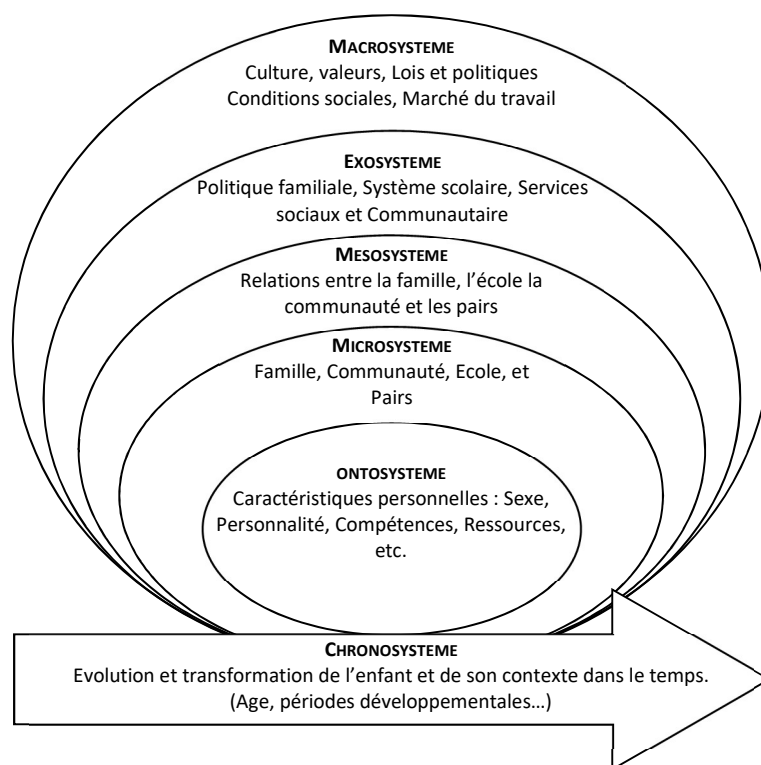


FIGURE 2 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner adapté à l'enfant

- Le microsystème est donc constitué des groupes qui sont en lien direct avec l'enfant. La dyade mère-enfant est le premier écosystème, puis au fur et à mesure du développement du sujet, le nombre de microsystèmes augmente : garderie, maternelle, lieux d'activités extrascolaires etc. Selon Bronfenbrenner, « un microsystème est un pattern d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un contexte qui possède des caractéristiques physiques et matérielles particulières »¹¹⁶.
- Le mésosystème comprend les relations mutuelles des différents groupes existants dans le microsystème comme la collaboration entre les parents et l'école par exemple. La qualité des échanges et de la communication inhérents au mésosystème a un grand impact sur le développement du sujet.
- L'exosystème réfère aux milieux qui influent de manière indirecte sur l'enfant. Par exemple lorsque le père a un travail hors du pays, qui l'oblige à s'absenter fréquemment de la maison. Ou encore la capacité budgétaire de l'école qui peut offrir ou non aux élèves un certain nombre de ressources éducatives numériques.

¹¹⁶ Bronfenbrenner, *The ecology of human development: Experiments by nature and design.*, 348.

- Le macrosystème englobe le milieu culturel de la personne : les patterns qui définissent la vie sociale, économique, politique, ou encore morale. Les valeurs et croyances familiales véhiculées par le contexte social, ont un effet sur le développement des enfants.

L'idée de ce modèle est de donner une représentation commune aux professionnels mais non d'être « plaqué » de manière réductrice sur un réel souvent plus mouvant. Il permet également de ne plus réduire l'intervention au seul milieu familial souvent considéré comme unique vecteur de risque pour l'enfant.

2- Facteurs de protection

La résilience est un processus multifactoriel écosystémique. Selon Rutter, « elle se réalise au cours du temps, selon des combinaisons hasardeuses entre les attributs de l'enfant et le contexte familial, social et culturel »¹¹⁷. Elle est stimulée par les ressources propres à chaque sphère du sujet, ontologique, micro et macro sociaux.

D'après Garmezy¹¹⁸, le facteur de risque ou de vulnérabilité rend difficile chez le jeune son adaptation et ses apprentissages. Fortin et Bigras le qualifient comme « un événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la possibilité pour l'enfant de développer des problèmes émotifs ou de comportement »¹¹⁹. Theis les regroupe en deux parties¹²⁰ :

- Les facteurs de risque associés aux caractéristiques de l'enfant tels qu'un QI faible, un tempérament difficile, une prématurité, un handicap...
- Les facteurs de risque relatifs à l'environnement externe marqué par des conditions difficiles telles qu'une situation familiale perturbée, des facteurs sociaux-environnementaux défavorables, des menaces vitales pour l'enfant comme par exemple

¹¹⁷ Michael Rutter, « Psychosocial resilience and protective mechanisms », in *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, par Jon Rolf et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 181-214, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>.

¹¹⁸ Norman Garmezy, « Stress Resistant Children : The Search for Protective Factors. », in *Recent Research in Developmental Psychopathology.*, par James Eric Stevenson, Pergamon Press, A Book Supplement to the Journal of Child Psychology and Psychiatry, 4 (Oxford, 1985), 213-33.

¹¹⁹ Laurier Fortin et Marc Bigras, « La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques », *Pratiques Psychologiques* 1 (2000): 50.

¹²⁰ Amandine Theis, « Approche psychodynamique de la résilience. Étude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'accueil. » (Nancy 2, 2006), 16-17.

la guerre, la confrontation directe à un attentat, un déplacement forcé etc.

On sait que le courant de la psychopathologie du développement a bien documenté les facteurs de risque notamment au travers de leurs programmes d'intervention auprès de familles vivant en « milieu socioéconomiquement faibles » (mséf).

Ces recherches ont également révélé l'existence de facteurs de protection qui permettaient à des enfants mséf de s'adapter contre toute attente, au milieu scolaire et d'y être performant. Les facteurs de résilience compensent les conséquences d'une situation de risque. Ils atténuent les effets délétères d'un milieu ambiant vulnérabilisant ou d'un événement traumatisant.

En conformité avec le modèle de Garmezy et Masten¹²¹, ces variables protectrices sont classées en trois niveaux : individuel, familiaux et sociaux. Chaque domaine d'intervention identifie les facteurs de vulnérabilité mais surtout les facteurs de résilience à mettre en œuvre pour moduler le cumul de risques. La très grande variété de ces tableaux listant les facteurs de risque et de protection, a enrichi la clinique de la résilience infantile¹²² : contextes de maltraitance, maladie, handicap, divorce ou troubles psychiatriques ou décès des parents, etc. En tous les cas, ce que l'accompagnement à la résilience cherche à atteindre chez le jeune en difficulté, sont « les aires de développement suivantes :

- Attachement et base de sécurité,
- Education,
- Amitié,
- Talents et intérêts,
- Les valeurs positives,
- Les compétences sociales »¹²³.

Des facteurs protecteurs à un certain âge peuvent ne plus l'être à un âge ultérieur ; c'est ainsi qu'une contenance affective forte envers l'enfant d'un an peut devenir un facteur de risque pour l'enfant de six ans, mettant un frein à son développement social par exemple.

¹²¹ Norman Garmezy et Ann S. Masten, « The protective role of competence indicators in children at risk. », in *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping.*, éd. par E. M. Cummings, A. L. Greene, et K. H. Karraker, Hilledale, NJ: Erlbaum Associates, 1991, 151-74.

¹²² Colette Jourdan-Ionescu et al., « Résilience assistée et événements survenant au cours de l'enfance : maltraitance, maladie, divorce, décès des parents et troubles psychiatriques des parents. », in *Traité de résilience assistée.* (Paris: Quadrige/PUF, 2011), 155-246.

¹²³ Jourdan-Ionescu et al., 179.

Les recherches développementales ont montré que la résilience ne se construit pas uniquement durant la petite enfance, mais à tout moment de la vie jusque durant la vieillesse¹²⁴. A tout âge, le sujet peut traverser une période déterminante pour l'élaboration et la résolution d'une problématique antérieure. Comme le relève Anaut¹²⁵, il s'agit souvent de période de crise ou de transition, ce que Masten a nommé *critical turning points*, au cours de laquelle le sujet va profiter de facteurs de protection qui vont aider pour une nouvelle adaptation future.

Les études systémiques quant à elles, ont montré que les variables protectrices d'un processus de résilience pouvaient concerner aussi les groupes familiaux et sociaux d'une manière plus large¹²⁶.

Pour en revenir à la perspective écosystémique, chaque niveau peut générer des facteurs de risque et de protection (tableau1). Toute la complexité de l'analyse tient aux multiples interactions des facteurs de risque et de protection de ces systèmes :

- Dans chaque sphère, les facteurs interfèrent entre eux, ce qu'on appelle l'endosystème,
- Entre les différentes sphères, les variables s'influencent,
- Et la réalité d'évolution dans le temps, le chronosystème, rend le processus de résilience mouvant, non définitif, mais par ailleurs toujours possible.

TABLEAU 1 : Les facteurs de risque et les facteurs de protection selon une analyse écosystémique

<i>Facteurs ontosystémiques</i>	<p>1. Facteurs pré, péri et néonataux : organiques (génétiques, neurologiques), sexe, caractéristiques physiques</p> <p>2. Facteurs post nataux : organiques et environnementaux</p> <p>3. Facteurs personnels acquis au cours de développement durant la petite enfance : attachement, développement cognitif, habiletés sociales, etc.</p>
<p><i>Facteurs microsystémiques</i></p> <p>1. Famille</p>	<p>1. Famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs socioéconomiques : Statut socioéconomique, trajectoire, état de santé physique et mental, réseau social de soutien des parents, etc. • Facteurs psychosociologiques : valeurs, attitudes, pratiques éducatives, sentiment de compétence, croyances attributionnelles des parents, représentations.

¹²⁴ Gérard Ribes et Marjorie Poussin, « Les enjeux de la résilience chez les personnes âgées », *Médecine des Maladies Métaboliques* 8, n° 6 (décembre 2014): 592-98, [https://doi.org/10.1016/S1957-2557\(14\)70887-9](https://doi.org/10.1016/S1957-2557(14)70887-9).

¹²⁵ Marie Anaut, « La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques », *Recherche en soins infirmiers* 121, n° 2 (2015): 31, <https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028>.

¹²⁶ Anaut, 31.

2. Milieu de garde	<p>2. Milieu de garde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs structurels : locaux, équipements, ratio éducatrice-enfants, collaboration famille-milieu de garde, homogénéité population, formation. • Facteurs psychosociologiques : attitudes, représentations, pratiques, compétences des éducatrices.
<p>Facteurs mésosytémiques</p> <p>1. École</p> <p>2. Services médicaux et sociaux de proximité</p> <p>3. Milieu de vie (quartier)</p>	<p>1. École</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs structurels : localisation, équipements, exigences, clarté règles, appartenance, leadership direction, individualisation, homogénéité population, programmes, services de soutien, collaboration famille-école, formation, stabilité du corps professoral, encadrement, intégration. • Facteurs psychologiques : attitudes, pratiques pédagogiques des enseignant(e)s, prédiction auto-déterminante, compétences. <p>2. Services médicaux et sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs structurels : localisation, accessibilité, équipements, services, collaboration avec famille. • Facteurs psychosociologiques : disponibilité, compétences, attitudes, préjugés, pratiques des intervenant(e)s. <p>3. Milieu de vie (voisinage, quartier, loisirs)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Homogénéité, équipements, accessibilité, densité de population, vie associative.
<p>Facteurs exosytémiques</p> <p>Institutions</p> <p>Organismes</p> <p>Associations</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Institutions et organismes nationaux et régionaux en santé, éducation et services sociaux • Coordination des institutions et organismes • Concertation entre institutions et organismes • Octroi de financement de l'État aux institutions et organismes • Stabilité des financements de l'État • Octroi de subventions aux organismes de Recherche • Mesures de soutien et de formation pour les parents • Mesures et services adaptés pour les jeunes enfants, les enfants de mséf, des minorités ethnoculturelles, en difficulté • Application de la normalisation, du « mainstraming », des PIA, des P.S.I • Évaluation des services • Qualité des programmes en santé et en éducation • Qualité des programmes de formation et de perfectionnement des intervenant(e)s • Associations, organismes communautaires
<p>Facteurs macrosytémiques</p> <p>Valeurs</p> <p>Paradigmes socioculturels</p> <p>Lois, Politiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Non-discrimination, intégration des minorités, normalisation • Éradication de la pauvreté, de l'analphabétisme • Prévention (santé physique et mentale) • Égalité des chances de réussite • Droit à l'éducation et à la santé pour tous • Politiques familiales, d'aide sociale, de santé • Engagement de l'État dans les coûts sociaux, d'éducation et de santé

Source : Bernard Terrisse, François Larose, et M. L. Lefebvre, « La résilience: facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant », *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement* 16 (2001): 7-8.

2.1- Contextualisation des facteurs de protection

L'approche contemporaine de la résilience, marquée par une clinique de la migration en expansion et par des opérationnalisations thérapeutiques de plus en plus régionales, approfondit les facteurs de protection culturellement spécifiques.

Ainsi, une recherche en pays africain a recensé quatre facteurs en jeu dans le processus de résilience de la population autochtone traumatisée par des atteintes aux droits de l'homme : *le témoignage, le pardon, le soutien et la réparation*¹²⁷. La dimension spirituelle génératrice de sens, se retrouve de plus en plus souvent mentionnée par les chercheurs, comme étant un facteur de protection¹²⁸. Au Moyen Orient également, la foi et la pratique religieuse sont naturellement vécues « comme enveloppe étayante, comme un appareil à penser qui aide à contenir l'expérience douloureuse et lui inspirer ainsi une force psychique lui donnant la capacité de représenter l'expérience vécue »¹²⁹. La religion constitue une reconnaissance identitaire, un soutien à la fois moral et matériel, une contenance lorsque les mots n'aident plus, un sens face à l'absurde du traumatisme. Delage nous rappelle que le mot religion vient du latin *religare* signifiant « relier » et que l'attachement à Dieu pourrait apporter aux croyants « une base de sécurité au fond de soi »¹³⁰.

« A chaque instant, la résilience résulte de l'interaction entre l'individu lui-même et son entourage, entre les empreintes de son vécu antérieur et le contexte du moment en matière politique, économique, sociale, humaine »¹³¹ comme l'écrit Manciaux. Le processus est donc modulé culturellement¹³² et l'opérationnalisation des facteurs de protection est à considérer en rapport avec une histoire régionale particulière. En Palestine la psychiatre et psychothérapeute Samah Jabr qui travaille sur la résistance et résilience, a redéfini ce qui constitue une bonne santé mentale dans ce contexte de conflit politique chronique. Elle explique que l'humiliation

¹²⁷ Serban Ionescu, Eugène Rutembesa, et Valérie Boucon, « La résilience : perspective culturelle », *Bulletin de psychologie* Numéro 510, n° 6 (2010): 467, <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0463>.

¹²⁸ Jocelyn Chouinard, « Résilience, spiritualité et réadaptation », *Frontières* 22, n° 1-2 (2009): 89-92, <https://doi.org/10.7202/045032ar>.

¹²⁹ Nada Al Jendi, « Traumatisme psychique et symbolisation. Cas des victimes de guerre en Irak » (Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2015), 270, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2015/al_jendi_n/pdfAmont/al_jendi_n_these.pdf.

¹³⁰ Delage, *La résilience familiale*, 116.

¹³¹ Michel Manciaux et al., « La résilience : état des lieux », in *La résilience : Résister et se construire* (Genève: Ed. Médecine & Hygiène, 2003), 17.

¹³² Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Kimessouki-Omolomo, É., & Julien-Gauthier, F. (Coord.), *Résilience et culture, culture de la résilience*, Livres en ligne du CRIRES (Québec, Canada, 2018), Disponible à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/resilience-et-culture-culture-de-la-resilience>.

est le trauma le plus répandu, sorte d'assassinat psychique, et toute l'importance de promouvoir un 'esprit critique' et la 'capacité d'empathie' comme deux facultés protectrices à développer¹³³. Une étude systématique de la littérature sur le développement des enfants et adolescents immergés dans une atmosphère de violence au Moyen-Orient (Israël, Palestine, Liban et Irak), met en avant les principaux facteurs de risque et de protection en jeu dans leur santé mentale : le type d'exposition à la violence, l'âge et le sexe du sujet, le niveau socio-économique, le soutien social dont il dispose et la pratique de la religiosité (les enfants religieux ayant moins de symptômes post traumatiques)¹³⁴. L'étude préconise des pistes de renforcement de facteurs de protection microsystemiques comme le fait de maintenir pour l'enfant des activités de routine ou encore réduire l'exposition à des médias liés aux violences de terrain. L'auteur encourage au niveau mésosystemique, les écoles à former les enseignants au dépistage et à l'intervention, et au niveau national à développer des émissions de télévision ou radio orientées vers un soutien communautaire et parental.

L'histoire, la culture, les valeurs du Moyen-Orient sont particulièrement difficiles à interpréter d'un point de vue occidental. Dans cette perspective culturelle, nous comprenons la nécessité de bien connaître le milieu d'intervention à tous les niveaux de l'écologie, pour mieux garantir la pertinence de la mise en œuvre des facteurs de protection qui vont être choisis aux niveaux individuel, familial et social.

3- Liens d'attachement

Si l'interférence des facteurs de vulnérabilité et de résilience influent sur le processus de résilience, la capacité du sujet à saisir les facteurs de protection qui lui sont tendus, joue un rôle capital. C'est ici que, dans la théorisation de la résilience, la qualité des attaches affectives a été perçue comme une variable majeure, et Cyrulnik d'en devenir un des porte-paroles : « la résilience de l'enfant se construit dans la relation avec autrui, dans un "tricotage" de l'attachement »¹³⁵.

¹³³ Olivia Goldhill, « Palestine's Head of Mental Health Services Says PTSD Is a Western Concept », Quartz, consulté le 19 janvier 2019, <https://qz.com/1521806/palestines-head-of-mental-health-services-says-ptsd-is-a-western-concept/>.

¹³⁴ Lydia Dimitry, « A Systematic Review on the Mental Health of Children and Adolescents in Areas of Armed Conflict in the Middle East », *Child: Care, Health and Development* 38, n° 2 (2012): 153-61, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01246.x>.

¹³⁵ Boris Cyrulnik, « Le tissage de la résilience au cours des relations précoces », in *La résilience : le réalisme de l'espérance*, Collection « Fondation pour l'enfance » (Ramonville: Erès, 2001), 27.

3.1- Fondements de la théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement a marqué le 20ème siècle. Issue de la psychanalyse et de la psychologie du développement, elle perçoit le lien d'attachement comme un besoin primaire distinct de la libido, et non la conséquence du nourrissage procuré par la mère. Didier Anzieu en 1979, ira même jusqu'à parler de « pulsion d'attachement »¹³⁶. Cette théorie trouve ses racines les plus connues dans les écrits de Bowlby, notamment la trilogie « Attachement et perte » publiée entre 1969 et 1980.

Nous sommes dans un contexte d'après-guerre, avec beaucoup de pertes humaines. Le souci des liens affectifs concrets entre l'enfant et le donneur de soin n'est cependant pas nouveau et la théorie de l'attachement ne manque pas de précurseurs¹³⁷. Mais autour des années 50, les psychanalystes comme Klein, Anna Freud, Winnicott, Bowlby et Robertson étaient divisés sur l'interprétation des effets de séparation entre le petit enfant et sa mère, même si tous convergent vers l'idée d'un traumatisme précoce lié à la rupture de liens familiaux. On se souvient ici de l'évacuation des enfants en dangers d'être bombardés à Londres. Ils avaient été retirés de leurs proches pour une mise à l'abri loin du front, et la majorité des praticiens de l'époque purent constater les effets délétères de cette séparation sur les plus jeunes enfants de cette séparation.

Les recherches de Bowlby sur la **déprivation affective** des enfants placés en institution ont marqué un tournant dans les esprits, notamment par le biais de la documentation cinématographique de Robertson travailleur social et proche collaborateur de Bowlby. Durant quatre ans Robertson a filmé en milieu hospitalier ou pouponnière, des enfants de 18 à 48 mois séparés temporairement de leur famille. En ce temps-là, les parents ne pouvaient rester près de leur enfant hospitalisé, et les professionnels de la petite enfance ne réalisaient pas la détresse infantile qui en résultait. Ainsi en 1952, le court métrage sur l'hospitalisation d'une semaine, de « Laura »¹³⁸ âgée de deux ans pour une opération mineure montre l'épreuve émotionnelle se manifester et évoluer au fil des jours. De même pour « John »¹³⁹ accueilli en pouponnière durant

¹³⁶ Didier Anzieu, « La peau : du plaisir à la pensée », in *L'Attachement*, 2. éd. <rev. et augm.>, Textes de base en psychologie (Neuchâtel u.a: Delachaux et Niestlé, 1996), 140-54.

¹³⁷ Michel Lemay, « 5. La théorie de l'attachement », in *Forces et souffrances psychiques de l'enfant*, Enfance & parentalité (Toulouse: ERES, 2014), 114, <https://www.cairn.info/forces-et-souffrances-psychiques-de-l-enfant-1--9782749240626-p-113.htm>.

¹³⁸ James Robertson, *A Two Year Old Goes to Hospital*, DVD, Documentaire (Concord Media, 1952), <https://www.concordmedia.org.uk/products/a-two-year-old-goes-to-hospital-52/>.

¹³⁹ James Robertson, *JOHN, 17 Months, for 9 Days in a Residential Nursery*, DVD, Documentaire (Concord Media, 1969), <https://www.concordmedia.org.uk/products/young-children-in-brief-separation-john-17-months-for-9-days-in-a-residential-nursery-24/>.

le temps de naissance de sa petite sœur. Ces enfants éloignés de leur famille passent par trois phases de souffrance, qui ne sont pas sans rappeler le syndrome « d'hospitalisme » de Spitz¹⁴⁰ :

- La réaction active de protestation lorsque la figure d'attachement disparaît,
- La réaction passive et impuissante du désespoir, de la dépression avec une perte d'intérêt pour l'environnement,
- Puis le détachement où l'enfant réinvestit tout doucement le lien social par une forme d'adaptation mais avec une indifférence affective ; quelque chose du lien a été altéré.

Influencé par le darwinisme et la cybernétique, Bowlby a eu la particularité d'ouvrir le champ de sa réflexion à l'éthologie et à l'étude expérimentale de l'enfant. En 1980, une critique littéraire de son œuvre faisait remarquer que « si la méthode est originale, pour un psychanalyste, le point de vue ne l'est pas moins. S'appuyant sur des données de la psychologie animale, de l'éthologie et de la biologie, Bowlby souligne le côté adaptatif du comportement humain dans la dualité sujet-milieu qui tend à rechercher et entretenir certaines conditions »¹⁴¹. L'originalité de Bowlby est de définir l'attachement comme un besoin inné, qui se manifeste par des comportements particuliers et qui a une fonction précise.

3.1.1- Les comportements d'attachement

Dans la perspective évolutive de Bowlby, le comportement d'attachement¹⁴² de l'enfant se développe progressivement selon son interaction sociale avec l'environnement, et spécifiquement par l'interaction avec la mère. Parmi les comportements d'attachements, Bowlby note le sourire, la vocalisation, l'enfouissement, le suçotement, les pleurs ou les colères, la manière dont le jeune enfant s'agrippe à la mère et la suit dans ses déplacements etc. Lorsque la mère est présente et disponible, l'enfant se contente d'une vérification visuelle ou auditive tandis que lorsqu'elle semble s'éloigner ou paraît moins disponible émotionnellement, l'enfant va mettre en œuvre ces différents schèmes de manière à recevoir le réconfort nécessaire. Mère et enfant sont tous deux acteurs du maintien de la proximité.

¹⁴⁰ René Spitz, *La première année de la vie de l'enfant. Genèse des premières relations objectales* (Paris: Puf, 1958).

¹⁴¹ Jean-Pierre Dufoyer, « Psychologie clinique et psychopathologique », *L'année psychologique*, Presses Universitaires de France, 80, n° 1 (1980): 312.

¹⁴² John Bowlby, *Attachement et perte*, 5ème édition, 4ème tirage, vol. 1 L'attachement, Le fil rouge (Paris: PUF, 2011), 245-85.

L'ontogenèse de l'attachement humain montre que l'intensité de l'attachement est très forte lorsque l'enfant est petit, vulnérable et dépendant de la mère pour sa survie. Le comportement d'attachement diminue avec l'âge notamment à l'adolescence, en raison de l'étayage des relations affectives, mais reste un trait inhérent à notre condition humaine.

3.1.2- La fonction d'attachement

La jonction entre l'éthologie et la psychologie de l'enfant a permis à Bowlby d'analyser d'un jour nouveau la fonction du lien de l'enfant à sa mère¹⁴³. Le comportement d'attachement aurait pour but d'attirer la mère dans une plus grande proximité, garante de sécurité contre les prédateurs. Cette proximité avec la mère contribue aussi à l'apprentissage pour l'enfant de savoir-faire variés propices à la survie. Mais c'est la recherche de protection qui reste primordiale. Dans son observation des primates, Harlow va jusqu'à parler de **besoin d'amour** qui s'exprime par la recherche du contact avec la mère¹⁴⁴. Il évoque une **émotion très intense et durable** chez le bébé-singe qui peut même transformer une mère indifférente de prime abord (mère orpheline) en une mère aimante qui s'est laissée conquérir par les comportements d'attachement du bébé.

En parallèle, le jeune enfant est enclin à explorer son environnement pour mieux le connaître et y survivre, ce que Bowlby appelle le « **système d'exploration** ». Selon lui, les comportements d'attachement et les activités d'exploration sont deux systèmes antagonistes qui ne peuvent avoir lieu en même temps : l'enfant doit se détacher de sa maman pour pouvoir explorer autour de lui, mais il ne peut le faire que s'il est suffisamment confiant dans la capacité maternelle à répondre en cas de danger.

En santé mentale, la qualité de l'attachement durant les premières années favorise l'acquisition de « ressources internes »¹⁴⁵ comme éléments clés de résilience après un traumatisme d'après Cyrulnik. En effet, l'enfant qui aura bénéficié avant ses deux ans de liens affectifs sécurisants aura plus de facilité à se lier à des tuteurs de résilience et ce notamment, grâce à des comportements d'attachement adaptés. La période de la petite enfance chez les théoriciens de l'attachement est dite sensible dans le sens où elle nécessite un bon lien d'attachement pour favoriser un bon développement ultérieur, car « plus l'attachement d'un enfant à sa figure

¹⁴³ Bowlby, 1 L'attachement:303-8.

¹⁴⁴ Harry F. Harlow, « The nature of love. », *American Psychologist*, n° 13 (1958): 673-85.

¹⁴⁵ Boris Cyrulnik, *Les vilains petits canards* (Paris: O. Jacob, 2004), 16-18.

principale est dans l'insécurité et plus il est probable que cet enfant sera inhibé pour développer des attachements à l'égard d'autres figures »¹⁴⁶.

De la qualité de l'attachement va dépendre cette articulation entre le besoin de proximité et l'exploration environnementale d'une part et la psychopathologie de l'enfant d'autre part.

3.1.3- Patterns et représentations de l'attachement

La théorie de l'attachement permet d'analyser le développement relationnel de l'enfant. C'est ici que Mary Ainsworth joua un rôle important en élaborant un paradigme expérimental nommé la "situation étrange" ou *Strange Situation* qui permet d'évaluer la qualité de la relation entre l'enfant et son parent. Il s'agit d'un protocole d'observation en laboratoire¹⁴⁷ qui met en scène un bébé avec sa mère ainsi qu'un adulte inconnu du bébé. La maman va confronter l'enfant à une absence de quelques instants puis à son retour. Le scénario standardisé en sept séquences de séparation puis réunion, est conçu pour activer les comportements d'attachement de l'enfant. Il donne à l'observateur d'examiner ses modalités d'attachement à la figure parentale.

Après avoir passé ce protocole à un grand nombre de dyades parent/enfant, Ainsworth a été en mesure d'établir trois catégories de types d'attachement :

- **L'enfant « secure »** perçoit en sa mère une *base de sécurité*. En l'absence de sa figure parentale, l'enfant active le comportement d'attachement en la réclamant mais une fois la mère de retour il se laisse reconforter et retourne explorer les jeux à sa disposition.

- **L'enfant « insecure évitant »** réagit à l'insécurité de la séparation en désactivant tout ce qui se rapporte à l'attachement. Le comportement d'attachement est désactivé par mesure défensive. L'enfant évite donc de réagir au départ et au retour de la figure d'attachement, en semblant continuer ses activités comme si de rien n'était. Une fine observation révèle que l'enfant reste en alerte sur les va-et-vient du parent malgré son apparence détachée.

- **L'enfant « insecure ambivalent/résistant »** manque de confiance dans la disponibilité du parent et manifeste de vives réactions face à de petits indices d'insécurité. Le comportement

¹⁴⁶ Bowlby, *Attachement et perte*, 1 L'attachement:410.

¹⁴⁷ Blaise Pierrehumbert, *Le premier lien : théorie de l'attachement*, Collection « Comment l'esprit vient aux enfants » (Paris: Odile Jacob, 2003), 107-17.

d'attachement est ici hyperactiv  : le départ de la mère engendre de grandes manifestations de détresse chez l'enfant et le retour une résistance à se laisser approcher et consoler.

Enfin la catégorie de l'enfant « **insecure désorganisé** » à laquelle s'intéresse Mary Main, élève d'Ainsworth. Parmi les enfants ayant été soumis à la Situation Etrange, environ 10 à 20% de ces enfants ne pouvaient être classés dans l'une des trois premières catégories et se retrouvaient dans le dossier « *Cannot Classify* »¹⁴⁸.   l'expérience du départ et retour de la figure d'attachement, l'enfant anxieux-désorganisé laisse à voir une certaine désorientation dans le comportement d'attachement : attitudes contradictoires, mouvements non dirigés ou qui ne vont pas jusqu'au bout, rapprochement interrompu par une sorte d'appréhension de l'adulte, postures figées ou anormales, sidération...¹⁴⁹ Main et Hesse ont relié cette catégorie à la maltraitance infantile mais aussi au traumatisme non résolu chez le parent¹⁵⁰. Dans les deux cas, l'attitude parentale est perçue par l'enfant comme *effrayante* ou *effrayée*, ce qui entraîne non pas une absence de lien d'attachement, mais un conflit d'attachement : l'enfant recherche la sécurité parentale mais en est empêché simultanément par une sorte de peur invisible et sans solution. Cette dernière catégorie ouvre le champ vers la clinique du développement de l'enfant et de la psychopathologie.

Le lien entre l'attitude parentale et le comportement de l'enfant oriente la recherche de Mary Main vers la correspondance entre l'attachement adulte et celui de l'enfant. Elle met au point l'*Adult Attachment Interview* (AAI)¹⁵¹ qui interroge les représentations du sujet. Il s'agit d'un entretien d'environ une heure, destiné à « surprendre l'inconscient par des questions qui n'ont jamais été posées »¹⁵².

¹⁴⁸ Pierrehumbert, 146.

¹⁴⁹ Mary Main et Judith Solomon, « Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. », in *Affective development in infancy*. (Westport, CT, US: Ablex Publishing, 1986), 95-124; Mary Main et Judith Solomon, « Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. », in *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention.*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. (Chicago, IL, US: University of Chicago Press, 1990), 121-60.

¹⁵⁰ Mary Main et Erik Hesse, « Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? », in *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention.*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. (Chicago, IL, US: University of Chicago Press, 1990), 161-82.

¹⁵¹ Erik Hesse, « The Adult Attachment Interview Protocol, Method of Analysis, and Selected Empirical Studies: 1985–2015 », in *Handbook of Attachment, Third Edition: Theory, Research, and Clinical Applications* (New York London: Guilford Publications, 2018), 553-97.

¹⁵² Franck Zigante, « Colloques », *Le Carnet PSY* 104, n  9 (2005): 29, <https://doi.org/10.3917/lcp.104.0028>.

L'analyse de la structure et de la cohérence du narratif permet de classer le type d'attachement actuel de l'adulte :

- **Le type d'attachement « détaché »** laisse entrevoir chez l'adulte une distance émotionnelle vis-à-vis des relations. Indépendant, le sujet n'accorde pas sa confiance envers les proches et son système d'attachement est désactivé au profit d'une confiance en soi compulsive.

- **Le type d'attachement « préoccupé »** est caractérisé par une mauvaise estime de soi et d'importantes demandes d'aide envers les autres idéalisés mais souvent décevants en fin de compte. Inquiet d'être abandonné, l'adulte préoccupé cherche à contrôler la figure d'attachement qu'il utilise pour combler sa faille narcissique. Son système d'attachement est hyperactivé émotionnellement au détriment de l'autonomie et de la mentalisation. Son insatisfaction met en échec la figure d'attachement.

- **Le type d'attachement « libre ou autonome/secure »** permet au sujet de se sentir à l'aise dans les relations d'attachement au travers desquelles il peut recevoir autant que donner. Capable de reconnaître ses défauts et ses qualités, l'adulte *secure* a une approche positive et souple de la vie sociale.

Et enfin **le type « non résolu ou désorganisé »** se retrouve chez les sujets ayant vécu deuils, maltraitances ou traumatismes non résolus jusqu'à présent. Leur système d'attachement, issu la plupart du temps d'une violence relationnelle, est activé et désactivé de manière contradictoire ou parfois en simultanée. Un besoin intense de proximité peut laisser la place à une extrême distance sans aucune stratégie précise. L'aspect imprévisible de leurs réactions met à mal leur vie sociale.

Les investigations de Main mettent en corrélation la dynamique d'attachement du parent selon l'AAI et le type d'attachement de l'enfant : « 76 % des parents qui ont un discours autonome (*secure*) ont un enfant qui est *secure* à la Strange Situation et 74 % des parents qui ont un discours incohérent (*insecure*) ont un enfant qui est *insecure* »¹⁵³. Mais l'ensemble des méta-analyses qui ont suivi ne permettent pas à ce jour de déterminer précisément les facteurs d'influence entre le pattern du père et de la mère et le type d'attachement de l'enfant.

¹⁵³ Zigante, 29.

En parallèle, les élèves et continuateurs d'Ainsworth publient une série d'études longitudinales dans le Minnesota qui révèlent l'influence prédictive d'un attachement *secure* précoce sur le bon développement psychosocial de l'enfant¹⁵⁴. Là encore cependant, les conclusions actuelles des *attachementistes* en termes de prédiction restent à nuancer et une mise en garde contre une certaine « idéalisation » de l'attachement *secure* est nécessaire. L'étude de Bifulco et Thomas montre par exemple que le type d'attachement évitant peut se révéler un style résilient. En évitant la proximité relationnelle, le sujet garde un certain équilibre par une stratégie dite de « réduction de stress »¹⁵⁵. Une moindre sensibilité à l'environnement ainsi qu'une minimisation cognitive des difficultés lui permettraient de souffrir moins, même si c'est au détriment d'une qualité de vie émotionnelle.

En conclusion, le style d'attachement colorie le développement de la personnalité et le comportement du sujet. Tous s'accordent à dire que la catégorie « *secure* » est un socle sur lequel l'enfant pourra s'appuyer pour rebondir en cas de difficulté, mais elle n'est pas garante d'un avenir psychologique exempt de difficultés. Et Golse de nous rappeler que « les grandes catégories des schémas d'attachement (« *secure* », « résistant », « évitant » et « désorganisée ») ne sont que des catégories expérimentales qui ne sont pas directement corrélées avec l'avenir psychologique ou psychopathologique de l'enfant »¹⁵⁶. La catégorie « *insecure* » est peut-être la seule à être prédictive quant à un développement psychopathologique ou du moins un *facteur de risque* non négligeable.

Dans le cadre d'un accompagnement à la résilience, mieux cerner les modalités des types d'attachement permet de préciser les points forts ou les fragilités, voire les résistances du sujet au cours des entretiens significatifs. La prise en compte de l'attachement renseigne sur les raisons du blocage au changement et aide le thérapeute à s'orienter sur les modalités à mettre en œuvre pour un accompagnement thérapeutique « *secure* ».

¹⁵⁴ L. Alan Sroufe et al., *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood* (New York: Guilford Press, 2005a); L. Alan Sroufe et al., « Placing Early Attachment Experiences in Developmental Context: The Minnesota Longitudinal Study. », in *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*, éd. par Klaus E. Grossmann, Karin Grossmann, et Everett Waters (New York: Guilford Press, 2005b), 48-70.

¹⁵⁵ Antonia Bifulco et Geraldine Thomas, *Understanding adult attachment in family relationships: research, assessment, and intervention* (Abingdon, Oxon: Routledge, 2013), 180.

¹⁵⁶ B. Golse, « La résilience : concept utile ou concept valide? », *Archives de pédiatrie* 13, n° 10 (2006): 1356.

3.2- L'attachement, un enjeu pour la mentalisation

3.2.1- Le modèle interne opérant

Le système d'attachement réfère à la nécessité chez le bébé d'être rassuré et contenu psychiquement lorsqu'il se sent en détresse ou submergé par le degré d'excitation. A ce moment, le parent est sensible à ses signaux, il les interprète correctement et parvient à y répondre. Ce qui sous-entend qu'il soit capable de se représenter les états mentaux du bébé et les siens propres d'une part, et qu'il fasse bénéficier l'enfant d'un attachement *secure* d'autre part. L'intériorisation de ces interactions répétées produit chez l'enfant des schèmes cognitifs que Bowlby nomme « modèle interne opérant » (MIO).

Une relation d'attachement sécurisante suppose un schème de représentations où la figure du donneur de soin, disponible, offre une proximité affective réactive et sans danger pour l'enfant. Par l'intonation de sa voix, par une imitation congruente de l'expérience, le parent va montrer à l'enfant qu'il a souci de lui, et qu'il comprend son ressenti. En renvoyant à l'enfant une version « digérée » de son vécu, le parent met des mots et du sens sur l'émotion qui habite l'enfant, et lui permet d'en apprivoiser tous les contours sans danger d'être abandonné. Ce modèle d'un parent réconfortant s'accompagne pour l'enfant d'un *modèle de soi* digne d'être aimé. Cette expérience lui donne également l'opportunité d'anticiper le comportement du parent, et vers l'âge de trois ans de commencer à savoir agir sur celui-ci en cas de besoin.

L'enfant qui bénéficie ainsi d'une relation congruente et rassurante a une capacité d'ouverture/exploration avec laquelle il est capable d'intégrer à la fois le positif et le négatif en soi et en l'autre. A ce titre, le concept de sécurité préfigure une bonne régulation des affects sur le plan relationnel et social ainsi qu'un développement de la capacité de mentalisation. Durant l'enfance et la vie adulte, le MIO guidera la vie sociale du sujet à travers la compréhension/interprétation des partenaires sociaux et la réponse aux diverses interactions. Fonagy parachève le contour du MIO ainsi : « une des réalisations développementales essentielles des modèles internes opérants (MIO) réside dans la création d'un système de traitement des informations pour le soi (et les proches), ensemble d'attributions intentionnelles généralisées et stables, comme les désirs, les émotions, les intentions, et les inférences de

croyances qui proviennent de schémas invariablement répétés lors des interactions antérieures. »¹⁵⁷

Les déficiences dans le développement et les relations sociales de l'enfant sont fréquemment reliées à une relation d'attachement *insecure*. L'étude de Fonagy sur les troubles de conduite à l'adolescence¹⁵⁸ analyse un grand nombre de recherches longitudinales qui postulent un lien de cause à effet entre l'attachement *insecure* et les troubles de la conduite. Il en ressort qu'un attachement précoce *insecure évitant ou ambivalent* n'est pas en lui-même un facteur de risque suffisamment significatif, mais que la forme d'attachement précoce *insecure désorganisée* est la plus prédictive de mauvaises relations sociales teintées d'agressivité et de dépression.

Les parents d'enfants à l'attachement *insecure désorganisé* peuvent présenter une insensibilité aux émotions de l'enfant ainsi qu'une faible capacité réflexive. Comme le rapporte Pierrehumbert, ils ne peuvent valider les émotions jugées négatives de l'enfant, « soit parce qu'elles ne sont pas tolérées, pas reconnues, pas correctement identifiées, parce qu'elles dérangent, ou encore parce qu'elles provoquent de l'anxiété »¹⁵⁹ chez le parent lui-même. Les émotions ainsi niées par le parent vont être renvoyées à l'enfant de manière déformées et cette non-congruence avec le monde interne de l'enfant va le pousser à adopter un *faux self* pour se rendre plus acceptable par la figure d'attachement. Les projections et distorsions du parent camouflent l'état mental de l'enfant qui n'est plus perçu pour lui-même. Cet isolement psychique préfigure la psychopathologie infantile et Fonagy de nous prévenir : « Ce qui est perdu dans la perte, ce n'est pas le lien, mais l'occasion de mettre en place un mécanisme de régulation à un niveau supérieur : la capacité d'appréciation et de réorganisation des contenus mentaux. »¹⁶⁰. L'enjeu de l'environnement affectif *secure* précoce réside dans la mise en place chez l'enfant d'une capacité à interpréter le comportement humain que Fonagy appelle les « **mécanismes interprétatifs interpersonnels (MII)** »¹⁶¹, et dont les représentations de soi et

¹⁵⁷ Peter Fonagy, « Développement de la psychopathologie de l'enfance à l'âge adulte : le mystérieux déploiement des troubles dans le temps », *La psychiatrie de l'enfant* 44, n° 2 (2001): 354, <https://doi.org/10.3917/psy.442.0333>.

¹⁵⁸ Peter Fonagy, « Attachement au cours de la petite enfance, désordres de la conduite à l'adolescence : le rôle de la fonction réflexive », in *Personality and conduct disorders*, Adolescence (Paris: Editions GREUPP, 2000), 345-64, <https://www.cairn.info/personality-and-conduct-disorders--9782825707371-p-345.htm>.

¹⁵⁹ Blaise Pierrehumbert, « Attachement et résilience », in *Boris Cyrulnik et la petite enfance : Sommeil, Développement, Emotions, Attachement, Alimentation, Pédagogie, Langage, Education, Famille, Société, Politique*. (Savigny-sur-Orge: Philippe Duval, 2016), 217.

¹⁶⁰ Peter Fonagy, *Théorie de l'attachement et psychanalyse*, La vie de l'enfant (Toulouse: Erès, 2008), 39.

¹⁶¹ Fonagy, « Développement de la psychopathologie de l'enfance à l'âge adulte », 355.

de l'autre vont influencer sur la personnalité du sujet et ses relations interpersonnelles d'attachement.

3.2.2- Attachement et narration

L'opérationnalisation du MIO s'est faite à travers la narration. En effet, Mary Main, linguiste de formation, a investigué le MIO à travers le questionnaire de l'AAI en explorant le récit des souvenirs d'expériences relationnelles de l'adulte. L'examen de l'entretien prend en considération le contenu du discours, mais surtout ses qualités intrinsèques comme la cohérence, les interruptions etc.¹⁶²

Les personnes dont l'attachement est *secure*, se souviennent de leurs premières expériences relationnelles et peuvent les restituer d'une manière qui a du sens, en incluant aussi bien les moments heureux que ceux qui l'étaient moins. Elles ont gardé la reconnaissance envers les personnes qui ont été significatives dans leur développement psychoaffectif et sont capables de restituer des liens de cause à effet pertinents. L'accès aux souvenirs est souple, libre de l'entrave émotionnelle débordante et le recul vis-à-vis des figures d'attachement montre une autonomie de personnalité. Par ailleurs, la cohérence du discours parental serait une variable prédictive d'un attachement de type *secure* avec l'enfant¹⁶³.

Le récit de la personne dont l'état d'esprit est du modèle *insecure*, est plus laborieux. On y retrouve des incohérences telle qu'un souvenir global totalement positif ou négatif de la relation parent/enfant qui sera contredit plus loin par certains souvenirs précis. Il peut y avoir par exemple un va et vient entre une idéalisation générale et de brèves phrases empreintes de colère, de douleur, qui marquent une ambivalence de l'attachement. Les scotomisations de souvenirs sont fréquentes et signe d'une certaine confusion. L'état d'esprit *évitant-détaché* reste dans un discours factuel et se refuse à faire le lien entre les expériences relationnelles précoces et la manière dont sa personnalité s'est construite. L'expérience n'est pas intégrée et ne fait pas sens. Tandis que la personne au type d'attachement *préoccupé* laisse entendre un discours émotionnel

¹⁶² Mary Main, « Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment: Findings and directions for future research. », in *Attachment across the life cycle*. (New York, NY, US: Tavistock/Routledge, 1991), 127-59.

¹⁶³ Dominique Charlier-Mikolajczak et Arlette Seghers, « 7. Il était une fois... Un ouragan psychique », in *La grossesse, l'enfant virtuel et la parentalité*, par Sylvain Missonnier, Bernard Golse, et Michel Soulé (Presses Universitaires de France, 2004), 166, <https://doi.org/10.3917/puf.misso.2004.01.0715>.

la plupart du temps plaintif, totalement dépendant des figures d'attachement, en particulier parentales.

La catégorie *désorganisée* se retrouve dans un discours souvent violent, sans aucune distance émotionnelle vis-à-vis de l'événement généralement traumatique. Chez l'enfant on peut retrouver des récits d'histoires terrifiantes. D'après Lotti¹⁶⁴, les modèles internes opérants sont dissociés et préfigurent un trouble limite de la personnalité. Le récit met en scène le « triangle dramatique » de la *victime*, du *persécuteur* et du *sauveur*.

L'objectif de l'entretien n'est pas de donner à écouter un récit de vie le plus 'fidèle' possible mais plutôt d'examiner comment la personne a intégré tous les aspects de sa vie dans son système de représentation, les événements douloureux en particulier, et la manière dont elle en a fait du sens ou non. Il se peut qu'au fil de l'entretien, la personne puisse revisiter ses représentations et les modifier¹⁶⁵.

Pour que le travail narratif se déploie, le cadre d'écoute doit être contenant. Le témoignage de Manuela Braud dans son expérience clinique dialogique auprès de femmes maltraitées durant leur enfance, en donne l'illustration :

Pour ces femmes, certaines conditions se sont révélées primordiales quant à la possibilité de se raconter : pouvoir dialoguer avec un interlocuteur à la posture bienveillante et pouvoir co-construire avec ce destinataire un récit qui permet la transformation de leur vécu.

La bienveillance du chercheur est ici à associer à une relation « d'attachement narratif » venant répondre à un attachement insécuré (Ainsworth, Blehar, Watters & Wall, 1978) développé par ces femmes dans un contexte de maltraitance infantile. L'attachement narratif viendrait compenser un lien initialement défaillant. Le chercheur-narrataire symboliserait ici une base de sécurité affective à partir de laquelle le narrateur pourrait se livrer sans crainte d'abandon ni de trahison.

Les effets produits par cette méthodologie sont à relier à la théorie de la résilience et plus particulièrement à ce qu'elle considère comme les principaux facteurs de protection qui sont un style d'attachement sécuritaire ainsi que la création, la sublimation du vécu. En effet, dans le cadre d'un attachement narratif sécuritaire, la relation mise en œuvre peut permettre au narrateur de remanier la représentation de son vécu traumatique, d'en faire quelque chose d'autre, et de surcroît de libérer des émotions pathogènes.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Cité par Zigante, « Colloques », 32.

¹⁶⁵ Blaise Pierrehumbert, Raphaële Miljkovitch, et Ayala Borghini, « Compétence autoréflexive et désorganisation de la narration. », in *Récit, attachement, et psychanalyse: pour une clinique de la narrativité*, éd. par Bernard Golse et Sylvain Missonnier, Collection « La vie de l'enfant » (Ramonville Saint-Agne: Erès, 2008), 87-102.

¹⁶⁶ Manuela Braud, « Clinique dialogique de l'extrême et attachement narratif : la résilience des maux par les mots », *Le sujet dans la cité* N°9, n° 2 (2018): 198-99, <https://doi.org/10.3917/lhdlc.009.0195>.

3.2.3- Transmission intergénérationnelle des liens d'attachement

Dans un contexte de violence politique, la question de la transmission du traumatisme est incontournable. A travers son expérience clinique du lien, Kaës ne manque pas de relever qu'en cas de traumatisme violent, « le plus souvent, l'angoisse des parents est transmise à leurs enfants sans transformation, dans le silence. Les enfants reçoivent ce traumatisme parental de manière traumatique. Ils en reçoivent les affects ou la « désaffectation » sans les représentations correspondantes »¹⁶⁷.

En ce qui concerne l'attachement, cette transmission a été pensée en premier par Main et ses collaborateurs¹⁶⁸ dans une étude qui compare le pattern d'attachement du parent (*Interview*) avec celui de l'enfant (*Strange Situation*). 75% des dyades mère-enfant montrait une correspondance entre le type d'attachement de la mère et celui de l'enfant. Il en va de même entre le père et son enfant, mais à un degré moindre.

La corrélation entre l'état d'esprit d'attachement parental et le MIO de l'enfant indique une transmission des modalités d'attachement, qui a été schématisée ainsi : Le type d'attachement du parent influe sur la qualité de la réponse parentale aux comportements d'attachement de l'enfant, la *sensibilité parentale*, qui va elle-même influencer sur le type d'attachement de l'enfant. Ce modèle va se complexifier au fur et à mesure des recherches concernant les mécanismes en jeu comme par exemple *l'accordage affectif* ou encore *la fonction parentale réflexive* de laquelle Fonagy écrira : « Notre capacité réflexive est donc une acquisition transgénérationnelle. Nous pensons aux autres en termes psychologiques parce que et dans la mesure où nous avons été pensés en termes d'êtres ayant des intentions. Le développement de la connaissance des états psychiques en soi-même ne peut être généralisée aux autres y compris aux parents qu'en faisant suite au processus d'internalisation. »¹⁶⁹

S'il existe un consensus autour d'une transmission intergénérationnelle des modalités d'attachement, il convient cependant d'y apporter quelques nuances.

¹⁶⁷ René Kaës, « Définitions et approches du concept de lien », *Adolescence* 65, n° 3 (2008): 767, <https://doi.org/10.3917/ado.065.0763>.

¹⁶⁸ Mary Main, Nancy Kaplan, et Jude Cassidy, « Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation », *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50, n° 1/2 (1985): 66, <https://doi.org/10.2307/3333827>.

¹⁶⁹ Fonagy, « Attachement au cours de la petite enfance, désordres de la conduite à l'adolescence : le rôle de la fonction réflexive », 354.

Les facteurs contextuels et environnementaux ont aussi leur part de responsabilité dans l'éventuel défaut de sensibilité du parent auprès de son enfant¹⁷⁰. On pense aux événements de vie difficiles comme la dépression, des conditions socio-économiques stressantes, les conflits interpersonnels ou la mésentente coparentale, etc.

Pour ce qui est de l'aspect *déterministe*, de cette continuité dans la modalité d'attachement entre générations, Anaut n'est pas sans nous rappeler la possible évolution du style d'attachement au cours de l'existence en raison du fait que « les liens affectifs et d'attachement sont en interactions constantes avec l'environnement qui est dynamique, changeant, ouvert »¹⁷¹. Les types d'attachement seraient susceptibles d'évoluer au grès d'autres attachements significatifs, membres de la famille ou non, comme des tuteurs de résilience par exemple. Ces attachements multiples issus de l'ensemble de l'écosystème de l'enfant, constituent un facteur de résilience par un étayage psychoaffectif et « les modèles internes construits pendant l'enfance peuvent se consolider ou bien se reconstruire au cours des expériences qu'il rencontre tout au long de sa vie »¹⁷².

La nature du MIO de l'enfant résulte de la qualité de la *relation* d'attachement et pas forcément du *type* d'attachement du parent. En effet, il a été montré que si la mère avait elle-même un type d'attachement *insecure*, il lui était possible de prodiguer une relation *secure* avec son enfant ¹⁷³. C'est le cas par exemple des adultes qui ont tiré d'un cheminement psychothérapeutique un état d'esprit davantage *secure* au niveau représentationnel, malgré une insécurité au niveau plus personnel. Ce qui fait dire à certains que le but d'une psychothérapie pourrait être de réélaborer le MIO.

D'après Fonagy, le paradigme sécurité/insécurité de l'attachement précoce reste à relativiser en ce qui concerne le possible développement de troubles ultérieurs. De son point de vue, la *qualité* des relations parent/enfant est déterminante mais dans le développement de la capacité d'interprétation interpersonnelle. Ainsi écrit-il : « que l'attachement soit stable ou pas de la

¹⁷⁰ Nicole Guédeney, « Comment la théorie de l'attachement pense-t-elle la transmission de l'attachement dans la famille ? », in *Quelles transmissions autour des berceaux?*, par Nathalie Presme, Pierre Delion, et Sylvain Missonnier (Toulouse: Érès, 2010), 59.

¹⁷¹ Anaut, *La résilience : surmonter les traumatismes*, 56.

¹⁷² Marie Anaut, *Vivre le lien parents-enfant de la nécessité d'attachement au risque de dépendance* (Lyon: Chronique sociale, 2014), 69-70.

¹⁷³ Blaise Pierrehumbert et al., « Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes », *Psychiatrie de l'Enfant* 1 (1996): 161-206.

première année jusqu'à l'adolescence, en passant par l'enfance, importe peu puisque la prédictibilité vient des MII et non pas de la sécurité de l'attachement en soi »¹⁷⁴.

Enfin, la corrélation entre l'attitude parentale, la qualité de l'attachement et la psychopathologie de l'enfant, nous amène à réfléchir sur la question de Pillet : « le trouble de l'attachement reflète-t-il un problème de l'enfant lui-même, ou bien un problème de l'interaction, et que doit-on traiter ? »¹⁷⁵

4- Base familiale de sécurité et résilience

Un contexte de conflits armés et socio-politico-économiques confronte la famille à la réalité de la mort, de l'enlèvement, des restrictions, et donc à une appréhension permanente d'être séparé des personnes qu'on aime, de manquer, de mourir. Ces épreuves chroniques nous conduisent à penser la famille, les relations familiales, en termes d'attachement.

La famille fait preuve de capacité de protection, de réassurance, de régulation des relations émotionnelles envers tous ses membres, et on dira alors qu'elle assure la fonction fondamentale de *base de sécurité*. Mais il se peut aussi que la famille ne puisse promouvoir la résilience individuelle ou groupale, en raison d'un fonctionnement relationnel pathogène. Revisiter la clinique de la famille à travers la théorie de l'attachement apporte un fragment de piste non négligeable au défi de savoir comment, au milieu d'un environnement *insecure* voire persécuteur, la famille peut se révéler une base de sécurité pour elle-même, pour les membres qui la compose, et promouvoir la résilience.

En tant que thérapeute familial, Delage utilise les références typologiques de la famille dont l'intérêt réside dans un meilleur discernement des soins à apporter. Pour cette clinique, il propose d'adopter, d'un point de vue attachementiste, la typologie suivante¹⁷⁶ :

- **La famille « flexible »** qui est pour ses membres une véritable base de sécurité. Les styles relationnels sont *secures* et procurent aux partenaires le réconfort. Cette contenance permet, en cas d'épreuve, que chacun se sente suffisamment en confiance pour recourir à ses modèles internes, ajuster ses points de vue et s'adapter. La narrativité cohérente témoigne

¹⁷⁴ Fonagy, « Développement de la psychopathologie de l'enfance à l'âge adulte », 360.

¹⁷⁵ Violaine Pillet, « La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire », *Dialogue* n° 175, n° 1 (1 avril 2007) : 13.

¹⁷⁶ Michel Delage, « Attachement et systèmes familiaux. Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques », *Thérapie Familiale* 28, n° 4 (2007) : 391-414, <https://doi.org/10.3917/tf.074.0391>.

de MIO *secures* et donne du sens au vécu individuel et commun. La famille « flexible » sait recourir à l'extérieur pour demander de l'aide.

- **La famille « intriquée, enchevêtrée »** regroupe des styles relationnels *insecures* de type anxieux-ambivalent. La recherche de réconfort passe par les autres en premier, à défaut d'une bonne intériorisation et de confiance en soi. Les membres ont un MIO *insecure* et privilégient des liens de dépendance, essayant de contenir au mieux le débordement émotionnel anxieux. La narrativité est confuse, saturée par l'enchevêtrement des récits de chacun.
- **La famille « désengagée »** est caractérisée par des relations principalement du registre *insecure-évitant*. L'insatisfaction affective personnelle a conditionné le sujet à ne pas être en attente des autres membres de la famille, pour se protéger de la déception douloureuse. On n'exprime donc pas les émotions qui sont refoulées, ce qui témoigne d'une *sous-contenance* au niveau psychoaffectif selon Delage. Les compétences familiales développées ont trait au factuel et à la fonctionnalité. La narration est détachée, centrée plutôt sur le présent et produit des généralisations sémantiques et des contradictions.
- **La famille « chaotique »** rassemble des styles *d'attachement désorganisé*. On y observe une alternance imprévisible entre l'inhibition ou l'hyper activation du système d'attachement sous fond de violence relationnelle traumatique. Le défaut de contenance qui en découle, se traduit en une ambiance effrayée et effrayante dans le système familial. La narration est empreinte de non-dits, particulièrement en ce qui concerne le vécu traumatique et la maltraitance.

La qualité de la base familiale de sécurité influe sur la manière dont les membres vont percevoir et anticiper les réactions mutuelles intersubjectives. Ces représentations développées dans le système familial s'apparentent au *script familial* dont Byng-Hall nous dit qu'il correspond d'un point de vue systémique au MIO¹⁷⁷. Pour lui, plus que la figure d'attachement, c'est la famille entière qui donne à l'enfant la sécurité suffisante pour être disponible à l'exploration et se développer.

¹⁷⁷ John Byng-Hall, « Rewriting family scripts: Improvisation and systems change. », *Rewriting family scripts: Improvisation and systems change.*, Guilford family therapy series., 1995a.

4.1- Facteurs familiaux de protection

Dans l'approche écosystémique, la thérapie familiale s'intéresse à la manière dont la famille est intégrée dans son environnement mais aussi aux ressources et aux compétences sur lesquelles s'appuyer. Cette optique salutogène nous renvoie aux facteurs de protection qui favorisent la résilience familiale. Fossion et Linkowski considèrent quatre paramètres qui rendent possible la résilience familiale : l'adaptabilité, la stabilité, la flexibilité et la cohésion¹⁷⁸. Les positions extrêmes vis-à-vis de ces paramètres, seraient pathogènes. Nombre d'auteurs ont listé de manière exhaustive des facteurs de protection ayant trait à la qualité des relations intrafamiliales et des liens d'attachement, aux compétences rattachées à l'exercice parental, à l'attitude mentale des parents devant les épreuves, ou encore à l'ouverture familiale vers l'environnement. Parmi tous ces répertoires, nous retiendrons la classification de Walsh intitulée « processus clés de la résilience familiale »¹⁷⁹ qui détermine les facteurs de résilience entre les trois grands patterns suivants :

Les systèmes de croyance, où il importe de donner du sens à l'adversité, de garder une vision positive malgré ce qui ne peut être changé. La transcendance et la spiritualité aussi sont porteurs de sens, de transformation, de créativité, de nouvelles possibilités. A ce sujet, Delage rappelle que le mot religion, qui vient du latin *religare*, signifie « relier » et que « la foi apporte à certaines personnes et dans certaines familles, une consolation, le réconfort, l'espérance, une énergie mobilisatrice, la confiance dans la force du lien, non seulement du lien au divin, mais aussi du lien humain »¹⁸⁰. La culture libanaise est fortement imprégnée par la religion comme une majorité des pays orientaux. On peut y voir une faiblesse, notamment au niveau politique, mais force est de constater que l'ensemble des familles y puisent très nettement leur force, leur base de sécurité et d'unité.

Les schémas organisationnels lorsqu'ils sont flexibles, ouverts aux changements, permettent de saisir les opportunités de développement. Un mode d'organisation stable, ponctué par des rituels et des routines, un leadership faisant autorité et assez bienveillant pour contenir et

¹⁷⁸ Pierre Fossion et Paul Linkowski, « La pertinence du concept de résilience en psychiatrie », *Rev Med Brux*, 2007, 6.

¹⁷⁹ Froma Walsh, « Family Resilience: A Framework for Clinical Practice », *Family Process* 42, n° 1 (mars 2003): 7, <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>. mobiliser les réseaux sociaux et communautaires des parents: rechercher des modèles et des mentors

renforcer la sécurité financière: équilibrer les tensions familiales

¹⁸⁰ Delage, *La résilience familiale*, 115.

protéger, une coparentalité égalitaire et harmonieuse, sont des outils de résilience familiale. Beaucoup d'importance est aussi accordée à la collaboration intrafamiliale par le respect des besoins individuels dans la différence, au soutien et au pardon mutuel, aux activités communes. Les ressources économiques ne sont pas à négliger comme facteur, car garantir la sécurité financière participe à l'équilibre d'une ambiance familiale apaisée. L'ouverture communautaire par la mobilisation des réseaux sociaux est nécessaire à l'étayage du fonctionnement familial résilient, et, comme le précise Delage « l'offre de lien n'est pas en elle-même suffisante, mais elle peut favoriser la résilience à condition que les personnes concernées puissent se saisir de cette offre »¹⁸¹.

La communication et résolution de problèmes mobilisent la clarté et la sincérité des messages échangés, des stratégies de prise de décisions qui incluent le partage, la créativité, l'instauration d'objectifs concrets. Par ailleurs, l'empathie, la chaleur émotionnelle et l'humour participent au processus de résilience. Plusieurs auteurs sont d'accord pour considérer qu'humour et résilience font bon ménage. Au Liban, le recours à l'humour est devenu un réflexe de résistance contre l'usure face aux crises cumulatives teintées de vide étatique. La phrase de Charlie Chaplin « *To truly laugh, you must be able to take your pain and play with it* » rapportée par Anaut¹⁸² dépeint cette situation. L'humour constitue un média à multiples facettes dans le processus de résilience familiale dans le sens où il peut alléger la tension intrafamiliale, permettre de partager des émotions douloureuses, et attirer des soutiens sociaux et amicaux.

Facteurs familiaux de protection contre la violence politique.

Fossion et al. ont élaboré une approche de terrain capable de renforcer la résilience des familles de survivants de la shoah¹⁸³. Leur étude attire notre attention quant à son contexte de trauma de guerre qui fait écho au vécu libanais et à tous pays ayant connu des massacres terribles. A partir de leurs observations cliniques, ils montrent « comment les aspects sains de la transmission transgénérationnelle peuvent être mobilisés afin de renforcer la résilience des familles »¹⁸⁴.

¹⁸¹ Delage, 98.

¹⁸² Marie Anaut, « Chapitre 1. Traumatisme, humour et résilience. Élaboration du traumatisme et utilisation de l'humour dans le processus de résilience », in *Trauma et résilience*, Psychothérapies (Paris: Dunod, 2012), 14, <https://www.cairn.info/trauma-et-resilience--9782100576548-p-1.htm>.

¹⁸³ Pierre Fossion et al., « Résilience familiale et transmission transgénérationnelle du traumatisme de la Shoah », *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 164, n° 2 (mars 2006): 115-19, <https://doi.org/10.1016/j.amp.2005.05.009>.

¹⁸⁴ Fossion et al., 117.

La plupart du temps, les rescapés de la shoah ont dû bloquer leur mémoire quant aux exactions subies pour pouvoir survivre et fonder une famille. Ce silence a créé un vide dans le lien de filiation et d'affiliation des enfants qui vont porter le poids d'une restauration narcissique et devenir ainsi symboliquement parents de leur parent. Ces enfants parentifiés auront beaucoup de mal à investir leur propre rôle de conjoint et de parent. C'est ainsi que la dysparentalité familiale engendre dans la troisième génération des symptômes qui peuvent pousser la famille à consulter.

Le point de vue des auteurs distingue deux types de mémoires :

- La *mémoire de vie* appelée aussi *mémoire d'appel* qui regroupe tous les souvenirs familiaux avant l'évènement traumatique et les faits relatifs à la survie pendant et après.
- La *mémoire de mort* ou *mémoire de rappel*, qui concerne tous les souvenirs trop douloureux pour être partagés.

Une des composantes de leur travail thérapeutique familial consiste à mettre en relief la mémoire de vie pour que la mémoire du deuil ne définisse plus le présent. Cela va passer par divers processus comme l'individuation des parents, mais aussi par une proposition de communication entre les grands parents et les petits enfants qui va permettre à ces derniers l'accès à des anecdotes familiales.

Les facteurs familiaux de protection renforcés ici par Fossion et son équipe, ont traités à la fois au système familial et au processus de résilience de chaque membre. Il s'agit principalement de la flexibilité, de l'adaptabilité et de la qualité de la communication intrafamiliale avec en particulier le renforcement original de la qualité du lien entre grands- parents et petits-enfants. L'existence de ce lien avec d'autres membres de la famille que les parents, ouvre à un étayage affectif inhérent au processus de résilience.

4.2- Le parent acteur de la résilience familiale

Dans la majorité des cas cependant, c'est la compétence parentale qui joue un rôle dans la capacité de la famille à résister et se dégager d'un vécu éprouvant pour pouvoir continuer à se développer de manière satisfaisante. S'appuyant sur certains épisodes de conflits armés, Tousignant relève combien les enfants élevés dans un contexte de guerre ont pu surmonter les traumatismes vécus, grâce à la résilience des parents et au sens que ces derniers ont attribué à ces terribles expériences. Ainsi écrit-il : « Encore une fois, l'histoire nous enseigne que c'est la résilience des parents, portés par leur culture et leur communauté, qui permet aux enfants de

surmonter les traumatismes vécus »¹⁸⁵. Le parent a donc un rôle majeur sur le développement de l'enfant et sur la possibilité plus tard que celui-ci emprunte un chemin de résilience.

« C'est dans l'attention portée aux enfants que se mesure la résilience dans la famille. Comment des parents tristes, malheureux, effrayés peuvent-ils malgré tout jouer leur rôle de protecteur auprès de l'enfant ? » interroge Delage¹⁸⁶. Envisager la résilience d'un enfant, passe par la formation à la parentalité mais surtout par le soutien des compétences parentales. La métasynthèse qualitative de C. Dujardin et Al. offre dans la figure 3 ci-dessous une synthèse

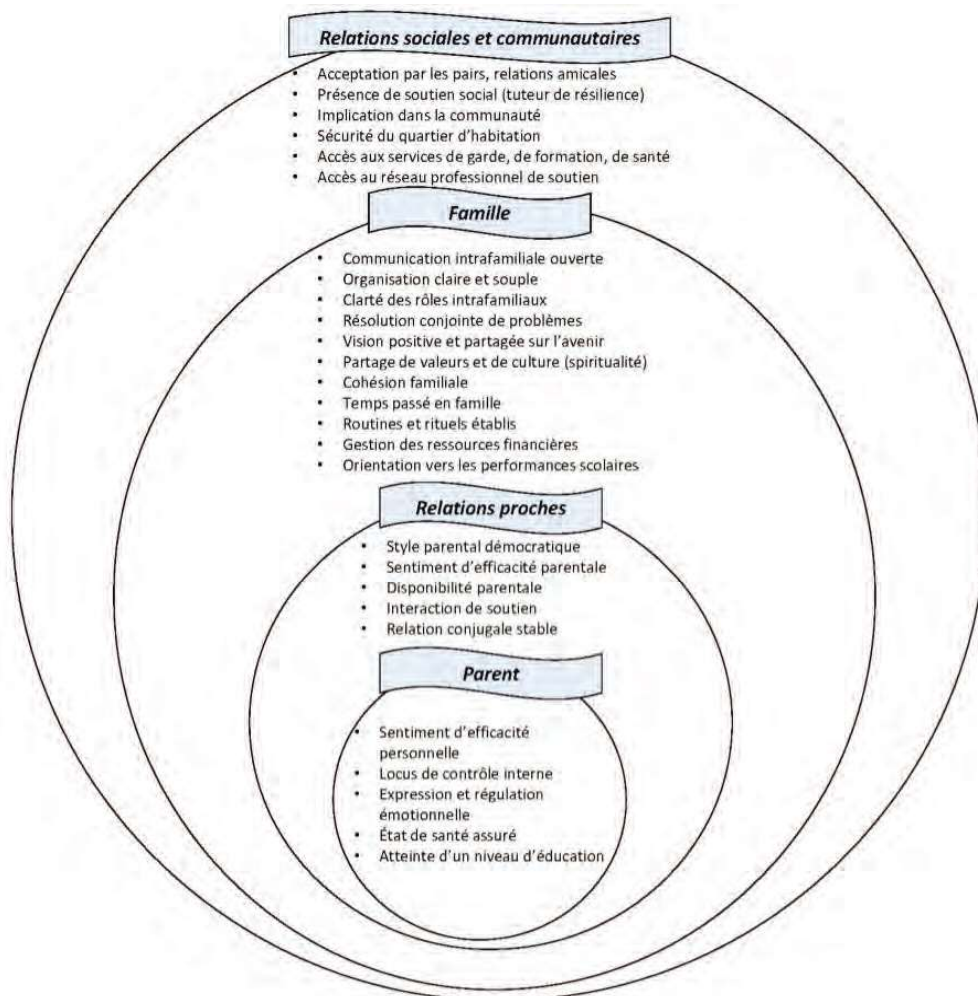


FIGURE 3 : Facteurs de résilience rapportés au parent.

Céline Dujardin, Dieter Ferring, et Willy Lahaye, « La place des parents dans la résilience familiale. Une métasynthèse qualitative », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* Numéro 104, n° 4 (2014): 711.

¹⁸⁵ Michel Tousignant et Esther Ehrensaft, « La résilience par la reconstruction du sens : l'expérience des traumas individuels et collectifs », in *La résilience: le réalisme de l'espérance*, éd. par Fondation pour l'enfance, Collection « Fondation pour l'enfance » (Ramonville: Erès, 2005), 214.

¹⁸⁶ Delage, « La famille confrontée au traumatisme. Déchirure des liens et résilience », 30.

des facteurs protecteurs attribués au parent¹⁸⁷. Elle illustre la place importante que ce dernier occupe dans la fonctionnalité familiale, mais aussi dans la qualité des liens et dans le travail de transformation psychique de l'épreuve traversée.

4.3- Rôle familial dans la mobilisation scolaire de l'enfant

L'accompagnement à la résilience de l'enfant en milieu scolaire, ne peut faire l'impasse de la relation parentale à l'institution scolaire, du rapport que le parent entretient avec les devoirs quotidiens de l'enfant, de son point de vue envers la réussite scolaire.

D'après Catheline, les facteurs familiaux intervenant dans la réussite scolaire seraient :

- « La confiance dans les valeurs que l'école transmet ;
- Un écart réduit entre les valeurs familiales et les valeurs scolaires ;
- Entre famille et école un renforcement mutuel dans les moyens employés auprès de l'enfant pour qu'il bénéficie au maximum du système scolaire. »¹⁸⁸

Incarner les valeurs de l'école, développer chez son enfant une capacité réflexive, une pensée conforme aux stratégies de raisonnement de l'école, notamment par la reformulation, sont des facteurs plus importants que le temps passé à aider l'enfant aux devoirs.

Cette approche de congruence entre famille et exigences scolaires, nécessite de la part du parent une compréhension de son rôle d'une part et des occasions de participer à la vie éducative scolaire d'autre part¹⁸⁹. Ce qui sous-entend une entraide écosystémique dans ce sens, entre le microsystème et le macrosystème. La question d'adéquation entre pratique familiale et pratique scolaire est étudiée par Bergonnier-Dupuy qui pose la question suivante : « qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ? »¹⁹⁰. Sa revue de littérature met en avant les dimensions de l'accompagnement parental les plus susceptibles de soutenir les apprentissages scolaires de

¹⁸⁷ Céline Dujardin, Dieter Ferring, et Willy Lahaye, « La place des parents dans la résilience familiale. Une métasynthèse qualitative », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* Numéro 104, n° 4 (2014): 715, <https://doi.org/10.3917/cips.104.0697>.

¹⁸⁸ Nicole Catheline, *Psychopathologie de la scolarité : De la maternelle à l'université*, 2ème édition, Les âges de la vie (Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2007), 125.

¹⁸⁹ Emeline Bardou, Nathalie Oubrayrie-Roussel, et Odette Lescairet, « Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens », *La revue internationale de l'éducation familiale* 32, n° 2 (2012): 121, <https://doi.org/10.3917/rief.032.0121>.

¹⁹⁰ Geneviève Bergonnier-Dupuy, « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie* 151, n° 1 (2005): 5-16, <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271>.

l'enfant. Elle y relève des facteurs comme la communication entre la famille et l'école, la qualité du soutien affectif et de la communication parent-enfant, le type d'interaction parent-enfant en lien avec le travail scolaire, le type de routines interactives familiales, la socialisation familiale.

Il existe des facteurs qui prêtent à confusion comme celui de *protection parentale*. Au Liban, le parent pense volontiers que la surprotection affective de son enfant est un signe de bonne parentalité. Dans une absence de sécurité intérieure, le parent se projette en son enfant et conditionne son bien-être à celui de l'enfant, l'empêchant d'accéder à une séparation psychique et à l'autonomie. Un cas de figure qu'Anaut relie à un risque de dépendance entre parent et enfant : « un attachement dépendant peut parfois lier de manière adhésive et toxique un parent à son enfant. L'enfant peut représenter une tentative de revanche ou de réparation sur le passé, notamment lorsque le parent a connu une enfance carencée »¹⁹¹.

Delage distingue la protection ouverte de la protection fermée¹⁹². La protection fermée est le signe d'une base familiale *insecure*, et empêche l'enfant d'accéder à l'individuation ou bien l'enferme dans une solitude paralysante. En revanche, la bonne protection provient d'une base familiale *secure*, et favorise la résilience. Elle tient compte de la nécessité d'attachement mais ouvre l'horizon de l'enfant vers l'exploration du monde et par conséquent vers le chemin de l'école.

5- L'école comme lieu de résilience

A partir des années 60, les Etats Unis se sont intéressés de plus en plus à l'éducation comme agent de lutte contre la pauvreté. Dans les milieux de vulnérabilité socio-économique, on assiste à une floraison de programmes scolaires visant à réduire le risque de délinquance. C'est autour des années 90 qu'on observe un glissement vers une vision plus positive de la défense contre l'échec scolaire à la prévention vers la *réussite éducative*. D'un modèle compensatoire, on s'achemine vers un modèle d'école résiliente. En 1991, Garnezy considère l'école comme « un bouclier de protection pour aider les enfants à résister aux multiples vicissitudes qu'ils peuvent

¹⁹¹ Marie Anaut, « Les liens d'attachement parents-enfants au risque de la dépendance », *Cahiers de la puéricultrice*, n° 260 (1 octobre 2012): 20.

¹⁹² Delage, *La résilience familiale*, 180.

attendre d'un monde stressant »¹⁹³. Il pose la question des attributs spécifiques d'une école exerçant un rôle d'adaptation pour l'élève. Ce qui revient à réfléchir sur l'identification des facteurs de protection qu'offre l'école à un enfant en difficulté. Bonnie, à la même époque, dira que « ce qui devient le précieux défi pour les années 1990 est la mise en œuvre de stratégies de prévention qui renforcent les facteurs de protection dans nos familles, nos écoles et nos communautés. »¹⁹⁴

5.1- L'école comme facteur de résilience

Après le milieu familial c'est le monde scolaire qui offre le plus de chance à l'enfant de vivre un bon développement malgré une dysparentalité familiale et un environnement chroniquement violent. A l'école, les facteurs de protection se retrouvent au niveau cognitif, affectif et psychosocial. Au niveau cognitif, l'occasion de développer des compétences scolaires académiques, sportives ou artistiques, procure à l'élève une plus grande estime et confiance en soi. Au niveau affectif, lorsque l'école est suffisamment contenante, l'élève trouve dans le *vivre-ensemble* le soutien des pairs et des pédagogues qui peuvent jouer le rôle de tuteurs de résilience et compenser la carence familiale. Au niveau social, le monde scolaire avec ses rituels, ses règles et ses défis, fait endosser à l'élève non plus le rôle de victime ou « déprivé culturel » comme le disait Feuerstein¹⁹⁵, mais un statut d'élève inséré dans une institution sociale. Les valeurs de l'établissement confèrent à l'élève un sentiment d'appartenance qui contribue à une construction psychique dénuée d'éventuels troubles.

Il convient de nuancer quelque peu ce tableau de facteurs de résilience en milieu scolaire. Par exemple une réussite scolaire n'implique pas forcément que l'élève soit dans un processus de résilience. « La marge entre protection par la scolarité et souffrance cachée derrière l'investissement scolaire est bien mince » met en garde Anaut¹⁹⁶. Les élèves trop sages et studieux peuvent cacher une souffrance familiale avérée. A l'inverse, les élèves qui

¹⁹³ Norman Garmezy, « Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty », *American Behavioral Scientist* 34, n° 4 (1 mars 1991): 416-30, <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>.

¹⁹⁴ Benard, « Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community ».

¹⁹⁵ Reuven Feuerstein cité par Henriette Englander, « Médiation et résilience », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42 (2008): 59, <https://doi.org/10.3917/nras.042.0053>.

¹⁹⁶ Marie Anaut, « L'école peut-elle être facteur de résilience ? », *Empan* 63, n° 3 (2006): 35, <https://doi.org/10.3917/empan.063.0030>.

n'obtiennent pas de bonnes notes peuvent tout à fait avoir emprunté un chemin de reconstruction psychique à leur manière, notamment au travers de compétences artistiques.

Gaucher va plus loin en évoquant les « facteurs défavorables à la résilience à l'école »¹⁹⁷. Selon son étude, les enseignants ont des préjugés envers les enfants en souffrance. Il est fréquent aussi que ces élèves fassent preuve d'un comportement inadéquat quant à ce qui est attendu en classe. Ils sont plus sévèrement jugés et les attentes à leur égard diminuées. Le harcèlement scolaire est également en ligne de mire. Un grand nombre d'élèves vulnérables sont à risque d'être harcelés, mettant à mal le facteur de protection amical et affectif apporté par les pairs. D'où l'importance de réfléchir sur le climat scolaire de l'institution. Le décrochage scolaire enfin constitue un frein majeur à la résilience. Et de conclure que « l'école ne donne donc pas la même chance à tous les élèves, notamment en termes de résilience »¹⁹⁸.

Ce qui nous amène à considérer plus finement les questions posées par Garnezy : « Quel type d'école exerce un effet positif ? et quels sont leurs attributs spécifiques ? »¹⁹⁹

5.2- Attributs d'une école agent de résilience

Terrisse et Lefebvre ont envisagé le concept de résilience non pas de manière individuelle, la résilience des élèves ou bien des enseignants par exemple, mais la résilience du groupe école en tant qu'entité collective²⁰⁰. Pour eux, une école est « résiliente » lorsqu'elle maintient un bon niveau de réussite malgré des conditions difficiles et où les problèmes de comportements ne dépassent pas la moyenne des autres établissements d'alentour. La variable de « sentiment d'efficacité collective » pourrait expliquer selon eux, la réussite ou l'échec du milieu scolaire. Ceci dit, comme ils le rappellent, il faut rester prudent quant à l'association de réussite scolaire et de résilience.

¹⁹⁷ Timothée Gaucher, « L'institution scolaire est-elle facteur de résilience ou de (re)victimation ? » (Diplôme Universitaire en Victimologie, Paris, Paris Descartes, 2014), 22.

¹⁹⁸ Gaucher, 29.

¹⁹⁹ Garnezy, « Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty ».

²⁰⁰ Bernard Terrisse et Marie-Louise Lefebvre, « Chapitre II. L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective », in *Ecole et résilience* (Paris: Odile Jacob, 2007), 441.

Nous avons choisi ici de reprendre leur vision écosystémique détaillée des facteurs liés à l'efficacité de l'école²⁰¹. Leur synthèse distingue deux catégories de facteurs que nous avons adaptés au contexte libanais :

1- Les facteurs externes à l'école comme :

- La politique éducative de l'Etat avec ses idéologies, choix, et législation.
- La politique éducative des commissions scolaires avec ses orientations, affectations des ressources etc. Rajoutons la collaboration ou non entre le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques et l'université libanaise de pédagogie, qui orientent les programmes.
- L'environnement socioéconomique avec le type confessionnel du milieu, le type d'école (d'état, privée subventionnée, privée, semi-gratuite etc.), la stabilité politique de la région et le degré de corruption.

Ce sont ici des facteurs macro et exo systémiques.

2- Les facteurs internes à l'école qui relèvent des champs méso et micro systémiques :

- Les caractéristiques physiques telles que l'implantation géographique avec ses ressources financières et l'infrastructure de la région, l'état et l'aménagement des bâtiments et de ses équipements.
- Les facteurs organisationnels et structurels comme la gestion de l'espace-temps, des ressources humaines et financières, de la discipline et des règlements. Le panel de services proposés aux élèves et parents et l'accès aux élèves à besoins spécifiques.
- Les facteurs humains : enseignants, intervenants scolaires et de direction. Leurs caractéristiques professionnelles tels que le nombre, le diplôme et l'expérience. Leurs caractéristiques psychologiques qui incluent la disponibilité, l'approche et l'attitude vis-à-vis des différents acteurs, la gestion de classe, les méthodes de travail, le style de leadership, le type d'assistance administrative...Et le degré de clientélisme.
- Les caractéristiques de l'enseignement définies par les objectifs et projets, les stratégies, le type d'évaluation et les méthodes d'inclusion des élèves en difficultés.
- Les facteurs liés à l'implication parentale regroupant le statut socioéconomique, la répartition par âge, la participation à la vie scolaire et leur perception de l'institution

²⁰¹ Terrisse et Lefebvre, 52-57.

scolaire.

- Enfin, les facteurs collectifs définis par le climat scolaire, le sentiment d'appartenance, et le sentiment d'efficacité.

Toutes ces variables peuvent constituer à la fois un facteur favorable ou défavorable à la résilience de l'élève et sa famille. Cela dépend de leur interaction, de leur cumul aussi : un seul facteur n'ayant que peu d'influence sur l'effet positif ou négatif de l'école. Ces facteurs sont interconnectés entre eux, par exemple le style de leadership influe énormément sur l'implication parentale à la vie scolaire.

La résilience scolaire est plurifactorielle, mais comment expliquer que les facteurs d'influence vont pencher ou non vers la promotion de la résilience ? La majorité des études sur la résilience sont davantage descriptives qu'explicatives. Néanmoins, les témoignages d'adultes marqués par un chemin de résilience en milieu scolaire, évoquent en majorité l'impact décisif de liens significatifs, empathiques et compréhensifs. Ne serait-ce pas lorsque les facteurs permettraient ce type de relations que l'école favoriserait la résilience des élèves ? C'est ici que la théorie de l'attachement apporte un fil conducteur pertinent capable d'expliquer ce qui se joue dans une relation éducative source de résilience.

5.3- L'école comme figure d'attachement

Un corpus d'études prouve l'impact de la relation *pédagogique* mais aussi *affective* du maître sur le développement affectif, cognitif et social de l'enfant. Comme pour beaucoup d'auteurs, Bouteyre pointe du doigt des facteurs de résilience scolaire qui s'insèrent dans ces deux registres²⁰² : une relation bienveillante entre l'élève et l'enseignant, la confiance de l'enseignant sur les capacités de progression de l'élève, des attentes académiques élevées, tout cela dans une structure institutionnelle contenante et sécurisante. Pour les attachementistes le rapport émotionnel que l'élève entretient avec l'enseignant et avec le travail scolaire, détermine la qualité de son apprentissage. Geddes nomme ce rapport le « triangle de l'apprentissage »²⁰³. L'expérience de la relation précoce d'attachement de l'enfant avec sa figure de soin déterminerait les réactions de l'élève vis-à-vis du maître d'une part et de la tâche à accomplir d'autre part.

²⁰² Bouteyre, *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*.

²⁰³ Heather Geddes, *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*, Traduction et adaptation française par Françoise Hallet (Bruxelles: De Boeck, 2012), 13.

5.3-1 Tutorat de résilience : importance du maître

Selon Bowlby, « une école ou un collègue, un groupe de travail, un groupe religieux ou un groupe politique peut constituer pour beaucoup une ‘figure’ d’attachement subordonnée, et pour quelques-uns une ‘figure’ d’attachement principale. Dans ces cas-là, il semble probable que le développement de l’attachement à un groupe soit médiatisé, tout au moins initialement, par l’attachement à une personne qui occupe une position prédominante au sein du groupe. »²⁰⁴ Le développement positif de l’élève au primaire se nourrit de la relation avec l’enseignant qui peut jouer, souvent à son insu, le rôle de *tuteur de résilience*. Jourdan-Ionescu et al. définissent le tuteur de résilience comme « une personne qui donne un soutien inconditionnel, qui porte un regard positif et bienveillant sur l’enfant, qui pense du bien de lui et le rend important. C’est un tuteur de résilience qui va permettre à l’enfant de bien se développer.²⁰⁵ ». On peut penser que, de même que le bébé apprend sur lui-même en étant compris par l’autre grâce à un accordage empathique, l’élève continue d’apprendre sur lui-même en étant compris par l’enseignant. Et c’est certainement lorsque l’adulte fait preuve d’un tel accordage qu’il devient pour l’enfant un tuteur de développement. La relation entre l’enseignant et l’élève est une variable essentielle dans le processus de résilience scolaire. On voit bien toute la portée du regard que l’enseignant porte sur l’élève, qui va d’ailleurs influencer le regard des pairs sur l’élève et qui fera de la classe une base de sécurité propice à la résilience ou non. Pommier de Santi clarifie les dimensions d’une ‘relation de qualité’ entre maître et élève par les critères suivants²⁰⁶ : une proximité affective, des contacts physiques et visuels, une attitude d’empathie, de réconfort et de protection de l’estime de soi, une absence de conflits, des renforcements positifs et une valorisation de la tâche ainsi que de l’humour. Elle rapproche la relation affective de qualité à la notion d’un attachement *secure*.

Barudy et Dantagnan proposent aux différents éducateurs, une approche de bienveillance infantile qui s’appuie sur quatre types de contenu des processus éducatifs suivants²⁰⁷ :

²⁰⁴ Bowlby, *Attachement et perte*, 1 L’attachement:283.

²⁰⁵ Jourdan-Ionescu et al., « Résilience assistée et événements survenant au cours de l’enfance : maltraitance, maladie, divorce, décès des parents et troubles psychiatriques des parents. », 174.

²⁰⁶ Agnès Pommier de Santi, « Pour une relation affective de qualité à l’école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l’éclairage de la théorie de l’attachement » (Sciences de l’éducation, Rouen, Université Rouen Normandie, 2018), 94.

²⁰⁷ Jorge Barudy et Maryorie Dantagnan, *De la bienveillance infantile : compétences parentales et résilience* (Paris: Fabert, 2007), 94-96.

- **L'affection**, qui est loin d'être évidente dans les relations scolaires, Lecomte n'hésitant d'ailleurs pas à pointer du doigt le « tabou de l'affectivité »²⁰⁸ à l'école. Pourtant en primaire, l'élève apprend aussi pour faire plaisir à son maître. Les recherches expérimentales de Pommier de Santi ont bien confirmé la place centrale de cette aptitude émotionnelle pour le jeune élève, « l'appréciation qu'ils font de la qualité de l'enseignement est étroitement liée à la représentation de la qualité que l'enfant se fait de sa relation affective avec son enseignant. »²⁰⁹
- **La communication** qui passe par une écoute mutuelle, empreinte de respect et d'empathie tout en gardant une hiérarchie sécurisante de compétences.
- **Le soutien aux processus de développement et aux exigences liées à la croissance.** Ce point nécessite une attention particulière à la connaissance des besoins de l'enfant selon l'âge pour mieux cibler les attentes, les étayages, les récompenses etc. D'une manière générale l'enseignant est plus sensibilisé au domaine de sa matière qu'aux étapes de développement de l'enfant.
- **Le contrôle ou la modulation émotionnelle de l'élève**, qui reste à la fois un objectif central de l'éducation en termes d'acquisition de contrôle interne mais aussi un défi pour l'enseignant. Cet exercice de la « discipline » se départirait plus d'une autorité hiérarchisée mais affectueuse que de l'abus de pouvoir.

Depuis longtemps les difficultés émotionnelles et comportementales de l'élève en difficulté scolaire préoccupent les professionnels de l'éducation. La théorie de l'attachement postule l'idée que le comportement a une signification émotionnelle liée à la sécurité ou l'insécurité affective. L'enseignant est amené à la décrypter pour adapter sa réponse personnelle et pédagogique d'une manière réflexive plutôt que réactive. Geddes rappelle que le comportement de l'élève trouve en partie sa source dans les expériences d'attachement familiales vécues depuis la toute petite enfance. D'où l'intérêt de comprendre d'une manière écosystémique les circonstances des réactions comportementales de l'enfant, mais également au travers d'une meilleure compréhension de la relation entre l'enseignant et l'élève. Car tous deux mettent en

²⁰⁸ Jacques Lecomte, *Guérir de son enfance* (Paris: O. Jacob, 2004), 260.

²⁰⁹ Pommier de Santi, « Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement », 42.

commun « des expériences de leur passé et des attentes qui sont en même temps utiles et destructrices, provenant d'un passé d'expériences et de relations dont aucun des deux ne peut être complètement conscient »²¹⁰.

L'étude de Geddes montre que les enfants qui ont connu un attachement maternel *secure* ont une estime de soi élevée et une autonomie plus grande vis-à-vis de l'enseignant. Ils ont des affects positifs envers ce dernier et savent demander de l'aide au besoin sans manifester de conflit particulier.

L'enfant attaché de façon *insecure*-résistant/ambivalent est moins égo-résilient. Etant inquiet de la disponibilité de la figure d'attachement, il reste préoccupé par la proximité du maître dont il est dépendant. En cas de frustration de la part de l'encadrant, l'élève exprime son hostilité, et les affects négatifs auprès des pairs ne manquent pas d'autant plus qu'il monopolise souvent l'attention au centre de la classe.

L'enfant *insecure*-évitant reste très sensible à la présence du maître mais sans le montrer : la moindre attitude de contact déclenche un grand malaise chez l'enfant. Souvent isolé ou semblant déconnecté du groupe, l'élève évitant paraît faussement ne pas avoir besoin d'aide de l'adulte. Au travers de cette autosuffisance hostile, le jeune évitant fait ressentir à l'entourage scolaire, une colère sous-jacente initialement destinée sa figure d'attachement primaire mais qu'il n'a pu exprimer.

Il est clair dans tout cela, que la place de l'enseignant comme base de sécurité ne coule pas de source et nécessite un degré élevé de compréhension des réactions mutuelles. « Devenir un enseignant tuteur de résilience ne s'improvise pas » écrit Englander, et de poursuivre « (...) Si les enseignants désirent transformer leurs pratiques pédagogiques il faut qu'il se modifient eux-mêmes. »²¹¹ Cela suppose de penser « une relation pédagogique qui devient désormais une relation au savoir médiatisé par l'affectif »²¹². Le tutorat de résilience a une part de mystère dans le choix que l'enfant fait de l'adulte mais aussi une grande part de formation du côté enseignant pour « réagir à la signification du comportement plutôt qu'à l'expression de sentiments

²¹⁰ Geddes, *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*, 19.

²¹¹ Henriette Englander, « Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? », in *École et résilience* (Paris: O. Jacob, 2007), 242.

²¹² Michel Delage, « Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire : à propos d'une recherche-action », 2013, 7.

difficiles »²¹³. Ce qui nécessite une politique scolaire de mise en œuvre de réflexion et d'analyse des pratiques.

5.3-2 Attachement et apprentissage

La relation de l'enfant vis-à-vis de la tâche à accomplir est également en partie tributaire de l'expérience précoce d'attachement. Comme l'exprime bien le titre de l'étude clinique de Demogeot et Lighezzolo-Alnot, l'attachement sécurisé est un « facteur de résilience au service de la capacité de penser »²¹⁴. En effet, nous avons vu précédemment que la capacité d'exploration et de découverte du monde par le tout jeune enfant, est rendue possible grâce à la disponibilité de la figure d'attachement. D'un point de vue neuroscience, Delage montre de quelle manière « le développement du cerveau est corrélé jusqu'à un certain point à la qualité relationnelle instaurée entre l'enfant et sa ou ses figures d'attachement »²¹⁵. De l'impact de la relation sur le fonctionnement cérébral d'une part, et des travaux de Geddes d'autre part, Delage fait ressortir des liens de corrélations entre l'attachement, l'apprentissage et la gestion du stress. Des deux auteurs, nous reprenons les points suivants :

- Un attachement *secure* participe à une bonne maturation cérébrale de l'enfant et à un équilibre entre régulation des émotions, capacité de mentalisation et développement des processus cognitifs, qui vont le disposer à « l'aventure de l'apprentissage ».

Concrètement, l'acte d'apprendre suppose un saut vers l'inconnu impliquant la frustration première de ne pas savoir. L'enfant suffisamment *secure* peut tolérer cette incertitude et puise dans la confiance en soi et en l'adulte, le courage d'affronter l'inconnu. Ayant intériorisé la disponibilité et le secours de l'adulte en cas de besoin, l'élève se concentre sur la tâche-problème. Et chaque « engagement réussi dans l'activité pédagogique a donc pour conséquence significative le renforcement de la résilience »²¹⁶.

²¹³ Geddes, *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*, 133.

²¹⁴ Nadine Demogeot et Joëlle Lighezzolo-Alnot, « L'attachement sécurisé : un facteur de résilience au service de la capacité de penser. Étude clinique comparative chez des enfants de 6 à 12 ans », *Bulletin de psychologie* 530, n° 2 (2014): 149-57, <https://doi.org/10.3917/bupsy.530.0149>.

²¹⁵ Delage, « Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire : à propos d'une recherche-action », 8.

²¹⁶ Geddes, *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*, 57.

- L'élève dont l'attachement est *insecure-ambivalent* a une « mémoire implicite saturée d'expériences affectives envahissantes »²¹⁷ qui le rend peu disponible à la réalisation de la tâche tant il craint de perdre l'attention de l'enseignant. L'élève ressent le défi d'apprentissage comme une intrusion entre lui et la figure d'attachement. Phobie scolaire et angoisse de performance se retrouvent dans ce profil, et révèlent une anxiété débordante vis-à-vis de la séparation affective. Il est fréquent que l'élève utilise ses propres difficultés scolaires comme un comportement d'attachement fusionnel. L'introduction du père dans l'accompagnement de la scolarité de son enfant, est un moyen de désactiver le comportement d'attachement et stimuler en contrepartie l'activité d'apprentissage²¹⁸. Delage définit le mode de connaissance de cet élève *insecure-ambivalent* comme auto noétique, qui reste préférentiellement dépendant du contexte du ressenti et de l'émotion. Le défi de l'adulte est de se révéler fiable, cohérent, et de faire cheminer l'élève vers le deuil d'une relation exclusive au profit d'une activité pédagogique autonome et personnelle qui développe l'estime de soi.
- Un attachement *insecure-évitant* induit le développement privilégié d'une connaissance de type noétique, factuelle, au détriment de l'émotionnel. La tâche scolaire va être investie comme une barrière supplémentaire de protection vis-à-vis de la relation affective. Le profil d'élève ici est assez autonome-indépendant, et une trop grande proximité de l'adulte peut déclencher chez l'enfant une réaction défensive de colère. Se servir de la tâche pour apprivoiser et faire alliance avec l'élève est une manière de réaliser un tutorat de résilience.
- Enfin, l'élève que redoutent le plus les enseignants est celui dont le style d'attachement est *désorganisé*, car non seulement il ne parvient pas à investir l'apprentissage mais en plus il présente des troubles du comportement qui échappent au 'contrôle' du maître. Dans la réaction permanente plus que dans la réflexion, l'enfant a une connaissance anoétique du monde. L'abandon émotionnel vécu dans son enfance, a laissé une empreinte de sentiment d'humiliation qui va lui faire rejeter la tâche synonyme de honte à « ne pas savoir ». L'élève va endosser un

²¹⁷ Delage, « Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire : à propos d'une recherche-action », 8.

²¹⁸ Delage, « Attachement et systèmes familiaux. Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques », 395.

rôle d'omnipotent qui rejette l'adulte pour cacher une grande immaturité d'apprentissage ; à l'enseignant de faire preuve de beaucoup de contenance physique et émotionnelle dans la durée, pour que le processus réflexif dans toute sa sécurité et son intérêt, puisse émerger.

Il ne serait pas réaliste d'imaginer que l'enseignant fasse cheminer l'élève vers un processus de résilience, s'il n'est pas lui-même contenu, soutenu, et formé par son établissement. Leroux a étudié les facteurs de protection qui favorisent la résilience, les habiletés et compétences professionnelles chez le personnel scolaire²¹⁹. Favoriser le développement de la résilience chez les jeunes et le personnel d'encadrement, requiert selon elle, un travail d'analyse des pratiques en classe et dans un cadre plus large, des stratégies d'amélioration du contexte de leur pratique professionnelle. C'est tout l'environnement scolaire qui doit entrer dans une « culture du soin », passer de *l'excellence* à *l'épanouissement*. Que l'école assure à tous les acteurs, une base de sécurité *suffisamment bonne* pour permettre un processus de résilience est un concept qui peut trouver sa légitimité, mais la question de Tisseron de « savoir si cela ne fait pas beaucoup d'exigences, qui plus est à l'égard d'un corps professionnel – les enseignants- dont la vocation est plus éducative que thérapeutique »²²⁰ reste d'actualité.

²¹⁹ Mylène Leroux, « Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique » (Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, 2009).

²²⁰ Tisseron, *La résilience*, 54.

III. RESILIENCE AU LIBAN : LE DEFI D'UN ECOSYSTEME MALTRAITE

1- Physionomie de la famille libanaise

J'ai vécu dans un milieu culturel où il n'y avait pas d'individualité. L'individu était diffus, caché dans un tout, et ce tout, c'était la famille, et on venait tous du grand tout. (...) Je n'avais pas de rapport individuel avec ma mère. Après, à l'adolescence, quand j'ai lu des livres, j'ai découvert dans mes lectures qu'il existe un rapport personnel entre une mère et son enfant. J'ai lu tout ce qu'a écrit Freud. Ce qu'il écrit, c'est un autre monde que le nôtre. Il n'y avait aucun aspect de tout ce qu'il décrit et éclaire dans ce que j'ai vécu. Il n'y avait rien de toutes ces névroses dans ma vie. On était tous comme un seul arbre, j'étais comme une branche. Adonis²²¹

Le système familial dans la société orientale mérite un éclairage particulier. Le témoignage du célèbre poète et critique Syrien *Adonis*, de son vrai nom *Ali Ahmed Saïd Esber*, nous révèle combien la personne orientale est conditionnée par la famille, avant même l'identité nationale ou religieuse, rendant le processus d'individuation laborieux. Le titre du livre-interview, « Identité inachevée » est révélateur de ce processus dont rend compte l'interviewer Chantal Chawaf lorsqu'elle écrit à la fin de l'ouvrage : « S'étant débarrassé de son identité de villageois syrien, Adonis, sous ce nom de dieu païen, s'est créé une identité universelle et révolutionnaire, et a pu donner à son moi individuel la voix d'un moi détaché de soi et collectif, jusqu'à la suppression des barrières où s'opposent l'Orient et l'Occident. »²²²

Du temps où les musulmans étaient des nomades éleveurs et les chrétiens des paysans sédentaires de la Montagne, l'endogamie de famille était spécifique au mariage arabe selon Robert Cresswell. Ce système favorisait entre-autre, l'augmentation par accumulation de la propriété foncière dans la lignée et par conséquent son pouvoir. A la suite de nombreux auteurs sur le Moyen-Orient, R. Cresswell reprend l'idée d'une famille orientale très élargie, solidaire et toute d'honneur. Son étude²²³ ethnologique sur l'histoire du village de Boqsmaya dans la région de Batroun au nord du Liban, nous dévoile énormément de détails sur la vie familiale à cette époque. La famille est de fait « comme un seul arbre » avec un lien Père-fils prédominant²²⁴ et lorsque le fils se marie, un étage de plus est construit au-dessus de la maison pour qu'il y fonde son nouveau foyer. Les villages se formaient et se côtoyaient au niveau des familles et des liens de parentés. Par exemple un métayer qui n'était plus en mesure de payer

²²¹ Adonis et Chantal Chawaf, *Identité inachevée*, Esprits libres (Monaco: Rocher, 2004), 56.

²²² Adonis et Chawaf, 78.

²²³ Robert Cresswell, « Parenté et propriété foncière dans la montagne libanaise », *Études rurales* 40, n° 1 (1970): 7-79, <https://doi.org/10.3406/rural.1970.1543>.

²²⁴ Cresswell, 38.

ses impôts, faisait venir deux autres familles en divisant ses terrains en trois parts égales, et le village reposera par la suite sur ces trois grandes familles. Ainsi, selon Cresswell, la portée d'une famille, et donc son influence, peut reposer sur la possession des terres, mais aussi sur la réussite en tant qu'homme politique ou sur une émigration prospère.

C'est la raison pour laquelle, le **nom de famille** que portera un individu détermine grandement son futur parcours. Cette réalité est toujours d'actualité dans les grandes dynasties politiques²²⁵ et on peut observer lors des élections actuelles que « le pouvoir central reste ainsi largement contrôlé par les grandes familles à l'assise locale ancienne, fondée sur la propriété foncière et les réseaux d'alliance locaux »²²⁶. La plupart des jeunes personnalités politiques libanaises d'aujourd'hui, accèdent au pouvoir par leur appartenance familiale et sont formées de manière initiatique. Toute personnalité politique possède donc au préalable « tout un réseau d'intermédiaires et d'hommes de main qui interviennent entre lui-même et sa clientèle, qui lui est attachée par loyauté envers sa personne et non par adhésion à un programme politique »²²⁷. Soulignons au passage la théorie la plus intéressante de Cresswell, qui consiste en l'énoncé de deux structures qui définissent les sociétés occidentale et proche-orientale²²⁸.

La société occidentale se projette une et indivisible ; c'est jusqu'à l'individu qu'elle peut souhaiter dissoudre dans ce corps social et ses fractures sont de nature hiérarchisante. Ses subdivisions sont induites par son architecture pyramidale qui n'autorise qu'en premier lieu le contact hiérarchique direct, jamais donc émancipé de la présence du corps social général.

Tandis que la société proche orientale se reconnaît comme l'agglomération de cellules sociales diverses lui préexistant, société de sociétés, à la capacité potentielle d'émancipation de l'interdépendance globale, entre lesquelles se répartissent les pouvoirs d'abord légitimés culturellement, comme lorsque conférés à la famille. L'individu peut y assumer plusieurs rôles ou états sociaux aux regards des diverses cellules et selon ses contacts relatifs.

²²⁵ Ward Vloeberghs, « Dynamiques dynastiques au Liban : transmettre le pouvoir politique en famille », *Critique internationale* 73, n° 4 (2016): 71, <https://doi.org/10.3917/crii.073.0071>.

²²⁶ Marc Lavergne, « Des émirs de la Montagne à la reconstruction du centre-ville : disparités spatiales et littoralisation au Liban à l'ère de la mondialisation », *Méditerranée* 91, n° 1 (1999): 37, <https://doi.org/10.3406/medit.1999.3085>.

²²⁷ Cresswell, « Parenté et propriété foncière dans la montagne libanaise », 14.

²²⁸ Cresswell, 16.

Deux premières conséquences corrélatives paraissent :

- 1- A la différence de la première, l'altération de sa tête gouvernementale n'en ébranle pas aussi radicalement l'activité du corps ;
- 2- Il n'existe pas un contrat social commun à tous ses acteurs, mais de nombreux contrats pour chaque cellule avec chacune des autres, certainement plus fragiles, et rendus visibles lors de leur rupture, par les conflits intercommunautaires.

L'atomisation de la société commune aux plus grands nombres n'est pas l'effacement de l'inégalité sociale, il est son application généralisée à l'ensemble de la cellule ; à une communauté religieuse, ethnique ou culturelle s'ajoute la classe qu'elle induit. Par l'opération inverse au processus de répartition des riches, les modèles des deux sociétés, occidentale et proche-orientale en viennent à se rencontrer.

Enfin, la structure de la société proche-orientale réunissant à posteriori des noyaux sociaux préexistants ne débarrasse pas la famille de ses fonctions ni de ses pouvoirs qu'elle continue d'assumer, qui lui permettent de résister aux instabilités environnantes, et dont elle garantit à ses membres la pérennité.

Après la vie de famille, viennent les relations sociales ou de voisinages. « Dans la tradition coranique, le bon accord entre voisins est prescrit jusqu'à la septième maison. Il est même recommandé d'assimiler ses voisins à ses parents, comme en témoignent plusieurs proverbes »²²⁹. Tous participent aux moments les plus forts de la vie du village : « la naissance, le baptême, la confirmation, la première confession, le certificat de fin d'études primaires, la fin des études en général, le mariage, le premier enfant et la mort »²³⁰. A l'époque de l'agriculture dans la Montagne, l'aménagement en terrasses de la terre difficilement cultivable était laborieux et l'entre-aide entre voisins était nécessaire. Cependant, en cas de différend intra-familial, les voisins n'interfèrent que dans le cas où l'un des membres de la famille le demande.

Robert Cresswell, en nous offrant la genèse de la formation du village de Boqsmaya, met en récit les mœurs de la société libanaise, du caractère « patrilinéaire » des premières généalogies,

²²⁹ Cresswell, 39.

²³⁰ Cresswell, 28.

aux rapports sociaux en détails : on y découvre le rituel de la demande en mariage très protocolaire, les manières de régler les conflits tout en conservant un équilibre entre les alliances, la vie politique et religieuse, le sens de l'émigration rurale etc. On comprend bien qu'à l'époque du Mont Liban, la solidarité familiale était un maillon économique crucial puis que, sous la domination ottomane, le féodalisme politique introduisait chez la famille soumise à l'impôt de son notable protecteur, la notion d'allégeance personnelle par loyauté. Il existe d'autres récits éclairés par des généalogies de notables, sur telle ou telle région du Liban, qui sont de véritables mines d'or en termes de connaissance sur la réalité libanaise. « L'histoire du Liban peut alors être appréhendée en termes d'histoires de familles, comme on peut le faire pour la grande période féodale. (...) Il s'agit donc d'une dimension essentielle de l'existence traditionnelle du Liban. (...) Trait remarquable de la société libanaise où la structure familiale continue de jouer un rôle éminent en dépit de tous les bouleversements »²³¹.

A l'heure actuelle, le sociologue contemporain Jean Mourad souligne **la permanence de cet attachement à la famille** malgré les mutations profondes de la société libanaise au travers des nombreuses crises. Son étude statistique de 2007, au Liban, sur « les sentiments d'appartenance collective »²³², révèle que 71% des enquêtés ont le sentiment aigu d'appartenir au type de famille à parenté étendue.

« On est ici en présence de liens de parenté se traduisant par un niveau d'affectivité élevé, une solidarité face à l'extérieur, un vécu commun des événements marquants de la vie de famille, une mutuelle consultation portant sur les problèmes et questions importantes au niveau individuel ou collectif, un réseau de relations favorisant l'émergence d'un *leadership* le plus souvent unique, prenant la forme d'un patriarcat *secondaire* »²³³.

Tant au niveau chrétien que musulman, une majorité affirme demander conseil ou appui moral à un membre de la famille en premier lieu, selon J. Mourad. Le libanais, même s'il a émigré, conserve également une forte identification géographique à son village (80,68%).

Mais si l'institution familiale a gardé autant d'importance, il est légitime de réfléchir sur les raisons qui n'incombent certainement pas toutes aux coutumes.

²³¹ Georges Corm, *Le Liban contemporain: histoire et société*, Éd. revue et augmentée, La Découverte-poche Essais 214 (Paris: La Découverte, 2012), 58.

²³² Jean Mourad, « Les sentiments d'appartenance collective », *Travaux et Jours*, n° 79 (Automne 2007): 41-94.

²³³ Mourad, 43.

Un européen qui dans un premier temps aura été fasciné par toutes les traditions populaires²³⁴, en saisira par la suite toute la nécessité et les obligations qui s'y rattachent, ramenant la fascination première à une considération plus réaliste.

Déjà, au sujet des relations de voisinages par exemple, les services mutuels sont naturels, les visites fréquentes comme partout dans le monde, mais Cresswell ne manque pas d'apporter une étincelle de nuance à cette solidarité orientale : la notion d'*obligation*. « En effet, celui qui reçoit est l'obligé : on crée une obligation d'hospitalité envers soi-même en se rendant chez l'autre »²³⁵.

2- La famille confessionnelle

L'Occidental, qui débarque pour la première fois à Beyrouth, ne s'y sent de prime abord aucunement dépaysé. La ville a un air de famille avec toutes celles qui bordent la Méditerranée, les constructions sont modernes et les vieux souks ont fait place à de somptueux magasins baignés le soir d'éclairage au néon. Les gens sont vifs et accueillants, un peu turbulents comme tous les Méditerranéens ; très au fait de la culture occidentale et de la grande politique, ils paraissent relever tous de la même mentalité et n'avoir entre eux que des rivalités d'ordre commercial ou financier. La fréquentation de la montagne laisse la même impression à celui qui la parcourt rapidement en y faisant les circuits touristiques classiques qui le ramènent tous les soirs à Beyrouth.

Il n'en va pas de même pour celui qui sait prendre son temps, se mêle à la population et fréquente les villages. Celui-ci apprendra bientôt que les habitants du Liban sont bien moins Libanais que Maronites, Grecs orthodoxes, Grecs catholiques, Arméniens grégoriens, Arméniens catholiques, Sunnites, Métoualis ou Druzes. Derrière une grande similitude de genres de vie et une mentalité commune que l'on peut qualifier d'orientale pour la distinguer grosso modo de la sienne, il découvrira que le Liban est constitué par une dizaine de communautés, véritables « nations » comme on les appelait naguère, qui font du plus petit Etat du monde un de ceux dont la structure interne est en même temps la plus compliquée. Etienne de Vaumas²³⁶

Le droit coutumier libanais est marqué par le confessionnalisme avec, sur chaque carte d'identité l'inscription de l'appartenance religieuse. Dans les années 90, cette mention a été

²³⁴ Voir par exemple dans le blog de l'Union Libanaise culturelle mondiale : Françoise Hbeyka, « Les traditions populaires libanaise restent dans l'âme et l'esprit du peuple et passent d'une génération à l'autre. », World Lebanese Cultural Union, consulté le 20 avril 2017, <https://wlcui.com/fr/2014/02/09/les-traditions-populaires-libanaise-restent-dans-lame-et-lesprit-du-peuple-et-passent-dune-generation-a-lautre-par-francoise-hbeyka/>.

²³⁵ Cresswell, « Parenté et propriété foncière dans la montagne libanaise », 43.

²³⁶ Etienne de Vaumas, « La répartition confessionnelle au Liban et l'équilibre de l'Etat Libanais », *Revue de géographie alpine* 43, n° 3 (1955): 515, <https://doi.org/10.3406/rga.1955.1188>.

supprimée de la carte d'identité²³⁷, mais pas des registres d'état civil²³⁸, puisque l'appartenance communautaire régit tout le statut personnel du citoyen.

L'état reconnaît dix-huit communautés religieuses dites « historiques » :

- Les communautés chrétiennes : Maronite, Grecque-catholique melkite, Arménienne catholique, Syrienne-catholique, Latine,

Reconnaissant l'autorité de Rome.

Et Syriennes-orthodoxe, Assyrienne, Chaldéenne, Arménienne apostolique, Grecque-orthodoxe, Copte orthodoxe, Protestante,

Non rattachées à Rome.

- Les communautés musulmanes : Chiites, Sunnites, Druzes, Ismaéliennes, Alaouites.
- Et enfin, la petite communauté israéliite.

Le peuple libanais ne se (re)connaît pas lui-même, un accompagnement en milieu chrétien est différent qu'en milieu musulman ou druze. On peut parler de plusieurs exosystèmes juxtaposés dans un même écosystème libanais comme nous en proposons l'illustration dans la figure 4 ci-dessous²³⁹. Chaque communauté a son histoire, son tribunal religieux, ses croyances, ses pratiques familiales, parfois sa propre langue, etc.

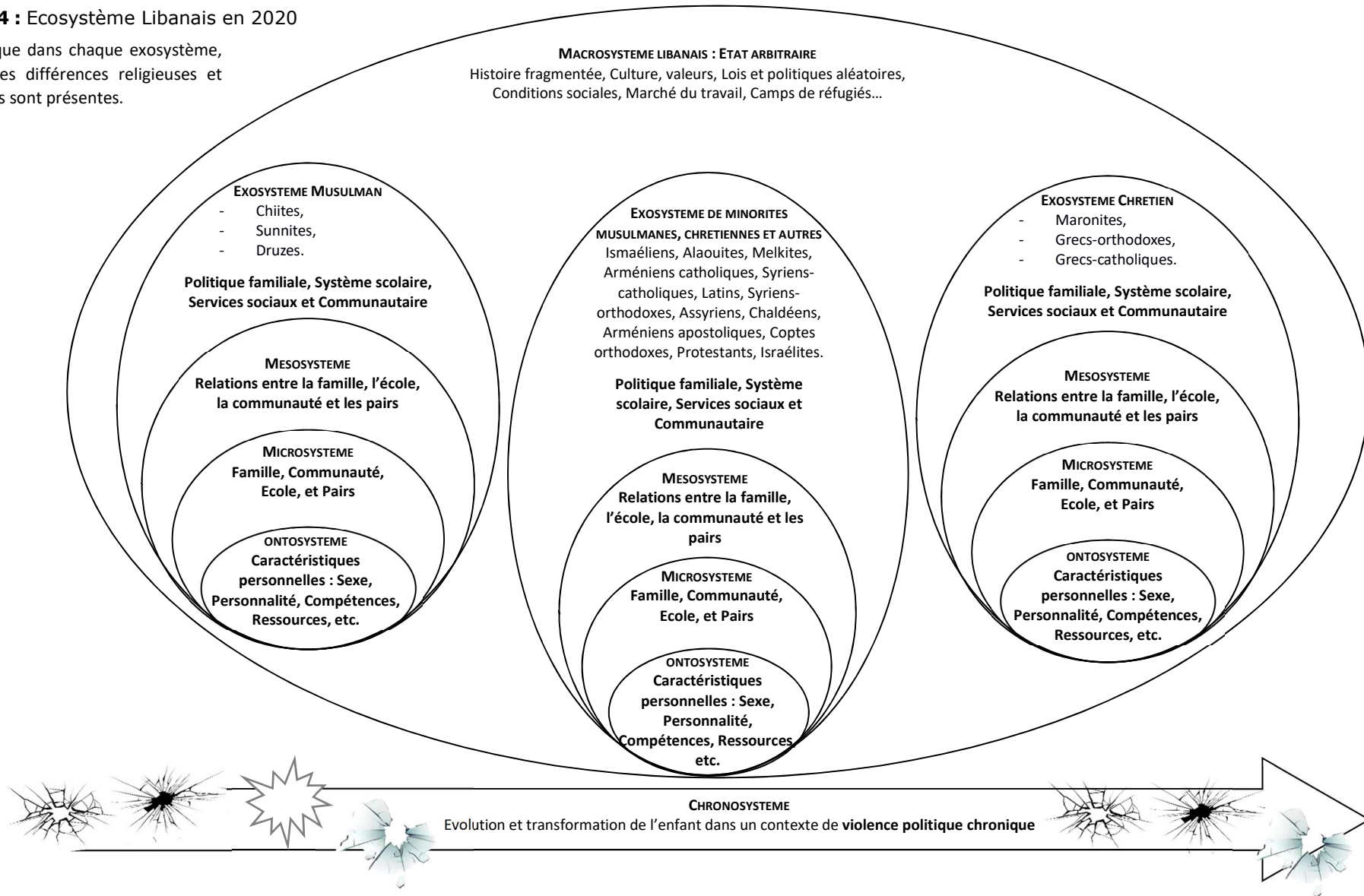
²³⁷ Jacques Larché et al., « Quel avenir pour le Liban ? », Commissions des lois (Paris: Sénat Français, 1997 1996), http://www.senat.fr/rap/r96-111/r96-111_mono.html.

²³⁸ EU-Turn, « Réforme de la fiche d'état civil au Liban | Institut MEDEA », consulté le 1 mai 2017, <http://www.medeabe/2009/02/reforme-de-la-fiche-d%e2%80%99etat-civil-au-liban/>.

²³⁹ Le critère de classification a été fait à partir du nombre de sièges parlementaires. Gouvernement libanais, « Loi électorale libanaise » (2017), <http://elections.gov.lb/-44-قانون-الانتخاب/قانون-قانونية-قانون-رقم-44-2018/نصوص-قانونية-قانون-الانتخاب/النص-الكامل> (PDF).aspx.

FIGURE 4 : Ecosystème Libanais en 2020

A noter que dans chaque exosystème, de grandes différences religieuses et culturelles sont présentes.



Au temps du mandat français (1920-1946), puis de l'indépendance du jeune Etat libanais, le système politique fortement inspiré de la constitution française, a institutionnalisé le confessionnalisme, et attribué aux différentes communautés la gestion de la culture, de l'éducation libanaise ainsi que le droit des personnes et de la famille comme le stipule le texte de la constitution libanaise voté le 23 mai 1926 par le Conseil représentatif :

Article 9 : La liberté de conscience est absolue. En rendant hommage au Très-Haut, l'Etat respecte toutes les confessions et en garantit et protège le libre exercice à condition qu'il ne soit pas porté atteinte à l'ordre public. Il garantit également aux populations, à quelque rite qu'elles appartiennent, le respect de leur statut personnel et de leurs intérêts religieux.

Article 10 : L'enseignement est libre tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat.²⁴⁰

Mais déjà le droit ottoman était largement inspiré des codes français de droit pénal, de commerce, de procédure civile, etc.²⁴¹. Or, si le Code Civil Napoléonien de 1804 véhicule de grandes avancées issues de la Révolution Française de 1789 telles que le concept de laïcité, l'égalité des citoyens et la fin du féodalisme, il n'en fait pas moins l'éloge de la suprématie paternelle familiale, réduisant au passage la condition de l'épouse et de l'enfant dans l'article 213 du Code civil : « le mari doit protection à sa femme, la femme obéissance à son mari » ou encore l'article 1124 : « Les personnes privées de droits juridiques sont les mineurs, les femmes mariées, les criminels et les débiles mentaux ». Il suffit de se pencher un peu sur les retranscriptions des paroles de Napoléon, par le Comte de Las Cases dans le livre intitulé *Mémorial de Sainte-Hélène* pour y trouver de tristes illustrations de misogynie : « Vous prétendriez à l'égalité ? Mais c'est folie : la femme est notre propriété, nous ne sommes pas la sienne ; car elle nous donne des enfants, et l'homme ne lui en donne pas. Elle est donc sa propriété comme l'arbre à fruit est celle du jardinier. ²⁴²»

²⁴⁰ Antoine Hokayem, *La genèse de la constitution libanaise de 1926 - Le contexte du mandat français, les projets préliminaires, les auteurs, le texte final.*, Les Editions Universitaires du Liban (B.P. 70155-Antélias - Liban, 1996), 380 Annexe n° 11 Texte de la constitution libanaise tel qu'il fut voté à l'unanimité par le Conseil représentatif, le 23 mai 1926.

²⁴¹ Georges Saad, « L'influence du Code Napoléon de 1804 sur les systèmes juridiques arabes et musulmans » (Code civil et droits de l'homme, Faculté de Droit de Grenoble, 2003), www.lb.refer.org/memoires/455626GeorgesSAAD.doc.

²⁴² Emmanuel De Las Cases, *Mémorial de Sainte-Hélène: Tome II - D'avril 1816 à juin 1816*, Ligarán (Paris, 2015).

Il n'est guère ardu de comprendre la raison pour laquelle le monde juridique arabe a si bien accueilli à l'époque le *Code Napoléon*, tout en prenant soin de laisser de côté l'aspect de la laïcité. Car enfin, les lois religieuses se réclament du divin et donc impossible à changer. C'est ainsi qu'au Liban, le mariage civil n'existe pas, tout comme le divorce. On évoquera au tribunal religieux chrétien, la possibilité d'une nullité de mariage.

Ce sont donc des tribunaux religieux, particularisme de la juridiction libanaise, qui vont juger tout ce qui se rapporte au statut personnel. A noter ici, que le Liban se distingue des autres pays arabes en n'accordant aucune suprématie d'une confession sur l'autre, ce qui permet d'envisager une certaine neutralité-égalité juridique. Sans entrer dans le détail du fonctionnement des tribunaux ecclésiastiques et islamiques ou *charié*, on retiendra que chaque communauté paye ses propres magistrats (sauf les magistrats musulmans qui sont des fonctionnaires de l'Etat) pour statuer en matière d'enregistrement de mariage, de divorce, de garde d'enfants, du partage des biens, de la pension alimentaire, etc. Il arrive que pour annuler plus rapidement un mariage ou obtenir plus facilement la garde des enfants, l'un des conjoints change de confession. D'une manière générale, la culture des magistrats (qui sont des hommes religieux) est empreinte d'un patriarcalisme coutumier.

Le chrétien s'engage devant Dieu avec une conscience de ce que représente le sacrement du mariage dans l'Eglise, tandis que le musulman s'engage devant sa communauté d'une manière plus contractuelle que spirituelle. Une dissemblance qui teinte sans nul doute les cultures relationnelles familiales respectives selon Jean Mourad. Après avoir rappelé qu'entre familles musulmanes et familles chrétiennes, on observe « des différences de degré plus que des différences de nature », ce qui permet d'appréhender un modèle familial libanais assez *unifié* dans l'ensemble, Mourad souligne tout de même les points suivants²⁴³ :

- Le souci de prodiguer une éducation aux enfants est davantage prégnant chez les chrétiens que chez les musulmans (et surtout les druzes) qui associent au fait d'avoir des enfants, un certain épanouissement personnel de l'homme et de la femme.
- Les chrétiens, bien qu'attachés à la famille élargie, cheminent plus que les musulmans vers un modèle de famille nucléaire, ce qui laisse une teinte plus traditionnelle dans le mode de relations familiales musulmanes avec une justification religieuse du pouvoir

²⁴³ Jean Mourad, « Les valeurs familiales », *Travaux et Jours*, n° 80 (Et 2008): 76.

paternel. Ce qui signifie plus concrètement que :

- Le fonctionnement familial chrétien est plus démocratique. Les grandes décisions y sont prises principalement en couple plutôt que d'une manière patriarcale,
 - Les enfants chrétiens sont plus transparents de leurs actes devant leurs parents que les enfants musulmans ne peuvent l'être.
- Les chrétiens, autant attachés que les musulmans, au mariage religieux, ont moins de résistance vis-à-vis du mariage civil et le considèrent même comme un pas en avant dans le domaine de la liberté individuelle.
- Quant à la solidarité familiale, elle est plus élevée chez les musulmans, en particulier envers la fratrie.

L'enseignement étant sous étroite direction des communautés, il est légitime de préjuger de son influence auprès des jeunes libanais qui n'ont pas les mêmes valeurs. A titre d'exemple, le sentiment d'appartenance au religieux est bien plus fort chez les musulmans (18,89%) qui placent la *foi religieuse* comme qualité prioritaire, que chez les chrétiens (6,83%) ayant le *sens des responsabilités* comme priorité.²⁴⁴ Mais surtout, on constate que les élèves ayant un niveau d'instruction universitaire Bac+3 revendiquent le droit à plus de laïcité dans la dynamique intrafamiliale ou dans le statut civil, que ne le souhaitent les élèves de niveau pré-primaire²⁴⁵.

Le confessionnalisme libanais a comme synonyme le mot *complexité*, pour ne pas dire *conflit*. Certains auteurs tels que Georges Corm, y voient la marque d'une faiblesse de l'Etat qui n'a pas su fédérer en son sein l'histoire et l'identité libanaises qui se confondent avec celles des communautés : « La construction étatique au Liban, du fait de ses origines historiques, a été et reste une équation impossible. L'Etat est un Etat au conditionnel. La segmentation communautaire reste d'autant plus forte que l'Etat est défaillant et demeure prisonnier des communautés et des liens complexes et divers unissant les communautés au monde extérieur »²⁴⁶. Corm légitime tout un courant civil en quête de laïcité qui estime que le pouvoir qu'exerce une communauté est souvent une entrave à la liberté individuelle pour son propre profit. Ces personnes sont souvent exaspérées par tout le protocole, et les nombreux avantages (voire corruption) qui y sont associés, qui entoure les chefs religieux ou politiques. Ce

²⁴⁴ Mourad, « Les sentiments d'appartenance collective », 52; Mourad, « Les valeurs familiales », 70.

²⁴⁵ Mourad, « Les sentiments d'appartenance collective », 75.

²⁴⁶ Corm, *Le Liban contemporain*, 32.

mouvement populaire revendique l'abolition du système communautaire pour davantage de liberté et d'égalité et moins de corruption.

Les détracteurs de cette vision, à l'instar de Michel Chiha ou Michel Eddé, pensent que le pluralisme religieux, lorsqu'il est vécu dans un esprit convivial et consensuel, est le garant du respect à la différence et donc de la démocratie. En 2007, l'ancien ministre de la culture Michel Eddé écrivait dans un article intitulé *La représentation des familles spirituelles, fondement de la démocratie libanaise* : « Depuis des lustres, d'aucuns réclament l'abolition de ce que l'on a convenu d'appeler le 'confessionnalisme politique'. Visant, plus précisément, la représentation politique des familles spirituelles. En prétendant qu'elle constitue le pire des défauts dont souffre le système politique libanais, et la cause des crises ou des conflits qui secouent de temps à autre le pays, et affectent son unité, son développement et son évolution. Ce que cette thèse définit tout à fait à tort comme défaut ou comme tare constitue en réalité la raison d'être et l'essence même de l'existence du Liban et de sa pérennité, en tant que société, qu'entité et qu'Etat »²⁴⁷.

Quoi qu'il en soit, nous sommes en présence ici d'un malaise national lié à la construction identitaire du peuple libanais et au sentiment d'appartenance de chacun.

Cet attachement au pays qui résiste envers et contre tout, et en même temps le rêve irrépressible d'un ailleurs, beaucoup de citoyens les portent en eux comme un tiraillement permanent. « Les libanais sont, en effet, tous très fortement attachés à leur Liban, à quelque communauté qu'ils appartiennent. Mais ils sont, en même temps, capables de dénigrer féroce­ment leur pays, leur Etat, leur société ; de ne pas prendre au sérieux l'existence de ce Liban qu'ils adorent, de ne pas y croire.²⁴⁸ » écrit Corm. Ce qui rejoint le constat de Mourad qui évoque un *problème d'intégration* en révélant « (...) l'existence d'une crise identitaire et d'appartenance. Dans ce cadre s'inscrit le souhait d'appartenir à un autre pays que le Liban et qui est émis par un tiers des Libanais, ce taux atteignant 41,3% des personnes du niveau d'instruction secondaire et 37,4% du niveau universitaire.²⁴⁹ »

L'appartenance à une communauté n'est pas un choix de prime abord, mais un héritage de naissance. Par crainte de perdre son identité sociale existentielle, le libanais a souvent été poussé

²⁴⁷ Michel Eddé, « La représentation des familles spirituelles, fondement de la démocratie libanaise », *Annales de philosophie et des sciences humaines*, USEK - Université Saint Esprit de Kaslik, n° 23 (2007): 33.

²⁴⁸ Corm, *Le Liban contemporain*, 20.

²⁴⁹ Mourad, « Les sentiments d'appartenance collective », 47.

à l'extrême religieux autant qu'à l'engagement politique aveugle. Il nous faut prendre maintenant le temps d'examiner jusqu'où le besoin d'être rassuré dans son identité a conduit la famille libanaise et ce qui a provoqué en elle autant de dénigrement, de lassitude et de défiance vis-à-vis de toute institution aujourd'hui.

3- Une institution *particulariste*

Jean Mourad montre à quel point l'absence d'efficacité du gouvernement en termes de politique économique et sociale, a engendré dans la population les sentiments de désillusion et d'impuissance, amenant la famille à assumer alors la fonction d'un Etat Providence et jouer le rôle de filet social²⁵⁰. C'est parce que la famille vient combler un vide étatique qui caractérise la vie politique libanaise depuis la grande guerre, que son importance est si saillante.

Georges Corm évoque de manière incisive un « état impossible », un « état introuvable »²⁵¹, expliquant le vide étatique de la manière suivante : « l'absence de traditions étatiques, tout comme l'absence d'industrialisation et le maintien d'économies de rente et de gestion de style patrimonial des richesses collectives, expliquent au Liban, comme ailleurs au Proche-Orient, toutes les défaillances de la gestion étatique »²⁵².

L'analyse de Thierry Kochuyt prend une tournure nettement plus dramatique dans son article intitulé « La misère du Liban : une population appauvrie, peu d'état, et plusieurs solidarités souterraines »²⁵³. Après avoir détaillé et illustré l'appauvrissement de la population qui a créé de fortes inégalités socio-économiques²⁵⁴, Kochuyt énumère les marqueurs du vide étatique : un SMIC fixé à 200 \$ par mois à peine²⁵⁵ (200 \$ étant l'équivalent à cette époque de 300 000 Livres Libanaises), « pas d'allocation de chômage, ni de pension d'invalidité publique »²⁵⁶, une assurance médicale publique restreinte à son minimum dont ne peuvent d'ailleurs pas bénéficier les plus démunis, « absence de droits sociaux universels »²⁵⁷ etc.

²⁵⁰ Mourad, 48-51.

²⁵¹ Corm, *Le Liban contemporain*, 33.

²⁵² Corm, 33.

²⁵³ Thierry Kochuyt, « La misère du Liban : une population appauvrie, peu d'état et plusieurs solidarités souterraines », *Revue Tiers Monde* 179, n° 3 (2004): 515, <https://doi.org/10.3917/rm.179.0515>.

²⁵⁴ Cf. Annexe 4

²⁵⁵ En 2017, le SMIC est de 625 000 livres libanaises, l'équivalent de 416 dollars, mais la cherté de vie n'a cessé de croître : Cf. par exemple « Beyrouth, 11e ville la plus chère du monde pour les expatriés », *L'Orient-Le Jour*, 4 mars 2017, <https://www.lorientlejour.com/article/1038598/beyrouth-11e-ville-la-plus-chere-du-monde-pour-les-expatries-selon-eurocost-international.html>, et au niveau régional :

²⁵⁶ Kochuyt, « La misère du Liban », 520.

²⁵⁷ Kochuyt, 520.

C'est donc par le biais d'une affiliation à une autre instance, dénommée « groupe primordial »²⁵⁸ que le citoyen va chercher à subvenir à ses besoins.

Ainsi nous comprenons que si l'institution d'une communauté ne cesse pas - car sa constitution est perpétuelle - il lui faut toujours tisser et entretenir les liens. La famille, la religion, l'affiliation géopolitique relèvent de mécanismes similaires de mise en relation.

Cependant, une communauté ne bénéficie que d'un capital limité, constitué par sa mise en commun par ses membres. Pour en garantir la qualité, sa solidarité se doit de réduire son champ d'intervention, ce qui engendre selon Kochuyt de grandes exclusions. Elle ne reconnaît d'abord que la légitimité des affiliés qu'elle ne se permet pas ensuite de dépasser. *Particulariste, marché de faveurs*, ce système trouve à se justifier en renvoyant les autres à leurs communautés respectives, pour qu'ils y bénéficient des mêmes procédés. Chaque communauté ne reconnaît que ses membres, que la réciprocité. Par opportunisme électoral, les affiliations, tant géographique que religieuse, trouvent à s'exprimer dans les choix de candidats et s'exercent par leur action politique.

Je suis allée une fois à l'évêché grec orthodoxe. Je suis grecque orthodoxe mais mon mari est maronite. Ils m'ont carrément demandé de m'adresser au patriarcat spécifique à ma confession. L'année dernière je suis allée au patriarcat maronite. Ils m'ont donné 67 \$. (...) Chacun aide les personnes de sa propre communauté.

(Veuve sans travail, 3 enfants.)²⁵⁹

L'échange n'est pas seulement matériel, l'entraide peut être humaine, éducative etc. La spiritualité n'y fait pas exception, toutes induisent également la dette transactionnelle du bénéficiaire. Et c'est le dernier point de Kochuyt : « Ce que les pauvres reçoivent sous forme d'aide, ils le remboursent sous forme de loyauté et de support aux familles, aux confessions et aux hommes politiques qui les assistent »²⁶⁰. Les jeunes savent qu'ils auront à soutenir financièrement leurs parents âgés en l'absence d'une retraite suffisante pour tous. La plupart des émigrés envoient des fonds réguliers à leurs proches restés au pays. Chaque membre de la famille sait qu'il peut compter sur l'aide du groupe en cas de crise mais qu'il se doit moralement de participer à la solidarité. Selon Kochuyt, cette « servitude de la réciprocité »²⁶¹ contribue au maintien d'un certain féodalisme traditionnel.

²⁵⁸ Kochuyt, 522.

²⁵⁹ Kochuyt, 526.

²⁶⁰ Kochuyt, 534.

²⁶¹ Kochuyt, 529.

Pourtant, même si Mourad reconnaît également que « la persistance de l'importance de la famille comble le vide laissé, au niveau social, par la coupure séparant les citoyens de l'Etat, la famille prenant figure d'une force protectrice et d'un facteur émotif puissant structurant la société »²⁶², il ne manque pas dans son étude sur « les valeurs familiales » de relever un développement de l'individualisme avec un affaiblissement de l'aide mutuelle familiale. Et d'analyser : « il est certain, d'autre part, que le poids de la prise en charge est grandement ressenti, du fait de la crise économique et sociale vécue par les Libanais et du fait de l'allongement de la vie qui renforce le poids des personnes âgées sur la famille et le coût social et financier de leur prise en charge »²⁶³.

4- L'institution scolaire en crise

Aborder le système scolaire libanais, invite à faire un bref détour vers l'époque de la *Nahda*²⁶⁴ ou « Renaissance » de la culture arabe (XVIII^e première moitié du XX^e siècles) qui profita des réformes au sein de l'empire Ottoman et de la pénétration occidentale économique et intellectuelle (*Lumières*). Une multitude de centres culturels et journalistiques, d'imprimeries et d'écoles participaient à ce nouvel espace intellectuel florissant.²⁶⁵ Les missionnaires occidentaux, les ordres monastiques libanais, ainsi que les oulémas musulmans étaient animés par la volonté de faire de l'éducation un moteur de changement. Les plus prestigieuses écoles furent fondées à cette époque sur Beyrouth. Une histoire connue illustre cette effervescence collégiale :

Un ministre du culte protestant, en route pour Saïda à la fin du XIX^e siècle, est interrogé par son ami sur le but de son voyage. Il répond : « je vais ouvrir deux écoles ».

– Comment deux ?

– « Oui deux. Dès que j'aurai établi la mienne, les Jésuites viendront fonder la leur ».²⁶⁶

L'institution scolaire comporte actuellement quatre types d'école : l'école publique, l'école privée mais subventionnée, l'école privée payante et enfin les écoles de l'UNRWA. Le paysage éducatif est modelé autant par la région d'implantation de l'école que par la diversité

²⁶² Mourad, « Les sentiments d'appartenance collective », 43.

²⁶³ Mourad, « Les valeurs familiales », 68.

²⁶⁴ Peter Hill, « Retour sur l'espace intellectuel de la Nahda (XVIIIe-XXe siècles) », Billet, *Les carnets de l'Ifpo* (blog), 13 mai 2015, <https://ifpo.hypotheses.org/5961>.

²⁶⁵ A noter au passage, que la première imprimerie d'Orient fut apportée de Rome et installée en 1610 dans le couvent de Mar Qozhaya au Liban, bien avant l'implantation de l'imprimerie en Turquie (1784).

²⁶⁶ Père Michel Jullien, *La Nouvelle Mission de la Compagnie de Jésus en Syrie (1831-1895) Tome II*, A. Mame et Fils (Tours, 1898), 265.

communautaire. Il existe des îlots d'excellence, principalement en métropole, et des îlots de privation notamment en campagne/montagne, sans parler de l'inégalité de niveau entre école privée et école publique²⁶⁷.

La majorité des écoles publiques (77,1%) est implantée dans les mohafazats loin de la capitale et de ses banlieues, tandis que les écoles privées sont mieux réparties : 45,2% dans les mohafazats et 54,8% dans Beyrouth et le Mont Liban. Les écoles publiques représentent 43,5% du secteur éducatif libanais. Elles ne reçoivent que 328 040 élèves soit 30,6% du nombre total d'élèves tandis que le secteur privé qui ne représente que 54,2% reçoit 705 332 élèves soit 65,9%.

Extrait de la Constitution libanaise

Article 9

La liberté de conscience est absolue. En rendant hommage au Très-Haut, l'Etat respecte toutes les confessions et en garantit et protège le libre exercice à condition qu'il ne soit pas porté atteinte à l'ordre public. Il garantit également aux populations, à quelque rite qu'elles appartiennent, le respect de leur statut personnel et de leurs intérêts religieux.

Article 10

L'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat.

Article 11

L'arabe est la langue nationale officielle. Une loi déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française.

4.1- L'enjeu de l'éducation au Liban

Fondée sur la liberté de l'enseignement communautaire d'une part et sur une volonté identitaire commune d'autre part, l'école fait face à un chapelet de défis parmi lesquels :

- Le multi-confessionnalisme :

Inculquer les générations à une cohabitation communautaire qui ne soit pas une simple juxtaposition ni un mimétisme de « bonne réciprocité »²⁶⁸.

- Le plurilinguisme qui pose une difficulté d'identité nationale que le Père Sélim Abou (s.j.) aborde en ces termes : « Le musulman, en raison, d'une part, de sa religion et de la vision

²⁶⁷ Cf. Annexe 5

²⁶⁸ Amandine Denimal, « Oubli institutionnel et tiercéité dans les manuels de français au Liban. Quelles constructions de la mémoire après une guerre civile? », *Revue TDFLE- Travaux de didactique du français langue étrangère.*, n° 71 (2017), <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-71/51-oubl-i-institutionnel-et-tierceite-dans-les-manuels-de-francais-au-liban-quelle-construction-de-la-memoire-apres-une-guerre-civile>.

du monde qu'elle implique et, d'autre part, du prestige quasi sacré que revêt pour lui la langue arabe, y manifeste une allégeance de type ethnique au monde arabo-musulman ambiant, qui rend suspecte, aux yeux du chrétien, son identité nationale libanaise. En contrepartie, le chrétien, conscient de n'avoir jusqu'ici conservé son identité ethnique que grâce à ses liens séculaires et multiformes avec l'Occident, manifeste un attachement indéfectible à la civilisation occidentale, en particulier à la langue et à la culture française, qui irrite le musulman parce qu'il croit y détecter un certain mépris pour la langue et la culture arabes. »²⁶⁹

- La perspective d'un avenir : Au Liban, que la doxa internationale présente comme le pays le plus *lettré* ou *cultivé* du Monde Arabe, il ne faudrait pas croire que la course au diplôme soit une préoccupation contemporaine. « A vous la chair et nous les os » est un dicton libanais très ancien : véritable message des parents aux écoles, conscients qu'ils étaient que rien ne recouvrirait mieux les os de leurs enfants qu'un certificat scolaire²⁷⁰. Un si petit pays qui exporte autant la « matière grise » de ses jeunes diplômés laisserait à penser que le ministère de l'éducation nationale remplit une mission exceptionnelle.

4.2- L'élève au cœur d'un système en détresse

Et pourtant, la réalité scolaire, grandement contrastée, laisse entrevoir des obstacles d'une redoutable complexité :

Une qualité inégale entre public et privé : Au Liban la liberté éducative devient davantage un facteur de discrimination qu'un facteur de richesse intellectuelle. On constate un délaissement des écoles publiques au profit des établissements privés pour les raisons suivantes :

- Les programmes de l'éducation nationale sont devenus inadéquats car non conformes au développement de la société. Comme le relève le Rapport Final sur la Stratégie Nationale de L'éducation et de L'enseignement au Liban : « L'enseignement au Liban se centre presque exclusivement sur des problématiques et des préoccupations académiques et n'aborde pratiquement ni les problèmes sociaux ni les problèmes écologiques et de mutation sociale

²⁶⁹ Sélîm Abou, *L'identité culturelle*, Hachette Pluriel (Paris, 1994), 42 Note 9.

²⁷⁰ « اللحم لك والعظم لنا » لم تسقط بعد من « حساب مدارس ومعلمين ... », « 2018 », <http://www.saidaonline.com/news.php?go=fullnews&newsid=17031>.

que connaît la société de nos jours »²⁷¹. Pour pallier cette inadéquation, les écoles privées ont élaboré leur propre curriculum en y rajoutant les programmes français ou américains.

- Les conditions de sélection des enseignants de l'éducation nationale ont été abaissées depuis 1985 et ne tiennent plus compte d'une formation pédagogique au préalable. Au préscolaire, le taux d'enseignants ayant un diplôme approprié, voire un diplôme tout court, est très faible²⁷². Un certain nombre d'enseignants qui entrent dans la fonction publique sont soutenus politiquement²⁷³. « Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants titulaires du baccalauréat (ou moins qu'un diplôme secondaire) est de 33% dans les écoles publiques, de 50% dans les écoles privées non gratuites et de 82% dans les écoles privées gratuites »²⁷⁴.
- Les besoins spécifiques des élèves en difficulté, ne bénéficient pas d'un traitement adapté « vu le manque de facilités au niveau des bâtiments, des installations, des moyens d'assistance et vu l'absence de spécialistes »²⁷⁵ dans le milieu scolaire actuel en général. Les quelques 6,2% de budget de l'état libanais alloué au ministère de l'éducation nationale en 2012²⁷⁶ ne sont pas à la hauteur des attentes nationales. Dans le secteur public, 19,5 % d'élèves sont en retard d'un an, 16,9% de deux ans ou plus, soit 36,4% au total, tandis que dans le secteur privé 8,4% des élèves accusent un retard d'un an et 3,9% d'un retard de deux ans ou plus, soit 12,3% au total²⁷⁷. Une majorité d'écoles privées payantes se dote peu à peu de spécialistes et propose des plans d'inclusion scolaire, obligeant les parents des élèves en difficulté à se tourner vers leurs coûteux services. C'est la porte ouverte à la privatisation de l'éducation. Ainsi, sur les 6974 élèves à besoins spécifiques recensés, le public en accueille 545, l'UNRWA 92, le privé subventionné 522, et le privé payant 5814²⁷⁸.

²⁷¹ « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final » (Association Libanaise des Sciences de l'Education, 20 décembre 2006), 34, http://www.laes.org/upload/editor_upload/file/Vision%20Document%20French%20%20LAES%202006.pdf.

²⁷² « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final », 19.

²⁷³ Newsdesk Libnanews, « GRILLE DES SALAIRES : Catastrophe humanitaire, économique ou scandale du siècle? », *Libnanews* (blog), 24 juin 2014, <https://libnanews.com/grille-salaires-catastrophe-humanitaire-economique-scandale-du-siecle/>.

²⁷⁴ « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final », 22.

²⁷⁵ « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final », 8.

²⁷⁶ Maïssam Nimer, « Liban : « misère » de l'école publique », Billet, *Les carnets de l'Ifpo* (blog), 12 mai 2015, <https://ifpo.hypotheses.org/4871>.

²⁷⁷ « اللحم لك والعظم لنا » لم تسقط بعد من « حساب » مدارس ومعلمين... », « 24 ».

²⁷⁸ « اللحم لك والعظم لنا » لم تسقط بعد من « حساب » مدارس ومعلمين... », « 33 ».

Une crise financière sans précédent, comme en témoignent les titres de presse alarmistes de 2017-2018²⁷⁹ qui aboutit à la faillite du pays en mars 2020²⁸⁰. Le système financier libanais est considéré par les analystes comme un système Ponzi. Tandis que plus de la moitié des libanais sont désormais en dessous du seuil de pauvreté et que la livre libanaise s'effondre²⁸¹, l'écolage des écoles privées payantes de Beyrouth et sa périphérie se situe encore entre 5000 et 10 000 dollars par mois en moyenne²⁸². Ce tarif varie énormément, avec des écoles comme l'*American Community School*, qui peuvent atteindre les 15 000 dollars par an... Pour certaines familles libanaises, l'*excellence assurée* et le *prestige* s'achètent aussi ainsi.

En août 2017, la loi 46 promulgue l'adoption de la grille des salaires qui accorde aux enseignants une augmentation conséquente et l'octroi de six échelons supplémentaires. Ce réajustement salarial qui n'avait pas été réalisé depuis 1996, fait suite à de longues réclamations et mouvements de grève du corps enseignant.

Mais aujourd'hui dans un contexte de la faillite nationale, de nombreux établissements privés, notamment en zone rurale, sont maintenant menacés de fermeture en raison du coût budgétaire trop élevé. Les frais d'écolage explosent d'environ 24 à 36% tandis qu'une majorité d'écoles ont réduit de moitié les salaires en 2020 et que beaucoup d'enseignants sont licenciés.

Une crise sociale et relationnelle

Sur cet arrière fond de banqueroute économique, de nombreux blocages à caractère social ou politique, font émerger une crise ancienne et profonde dans les institutions entre les directions, les enseignants et les parents d'élèves. Et comme souvent au Liban, en l'absence d'une médiation étatique efficace, on observe un recours au clientélisme comme l'écrit M. Nimer :

²⁷⁹ Anne-Marie El-Hage, « Au Liban, l'école privée en crise aiguë depuis l'adoption de l'échelle des salaires », *L'Orient-Le Jour*, 9 janvier 2018, <https://www.lorientlejour.com/article/1092718/au-liban-lecole-privée-en-crise-aiguë-depuis-ladoption-de-lechelle-des-salaires.html>; Louis Honeiné, « Editorial : Crise récurrente de l'école privée au Liban », *Perspectives Libanaises penser l'avenir* (blog), 27 mars 2018, <http://perspectives-libanaises.com/editorial-crise-recurrente-de-lecole-privée-au-liban/>; Fady Noun, « Hécatombe dans l'enseignement privé au Liban : 500 licenciements dans les écoles catholiques », *L'Orient Le Jour*, 9 juillet 2018, <https://www.lorientlejour.com/article/1124668/hecatombe-dans-lenseignement-privé-500-licenciements-dans-les-écoles-catholiques.html>; Thimothée Dhellemmes, « Liban : les écoles catholiques en grande difficulté financière. », Vatican news, 16 juillet 2018, <https://www.vaticannews.va/fr/eglise/news/2018-07/ecoles-catholiques-liban-subsidations-entretien.html>.

²⁸⁰ Hala Kodmani, « Le Liban dépose le bilan », *Libération*, 8 mars 2020, https://www.liberation.fr/planete/2020/03/08/le-liban-depose-le-bilan_1781006.

²⁸¹ Valérie Crova, « Sibylle Rizk : "Au Liban, plus de la moitié de la population est passée sous le seuil de pauvreté" », France Culture, 4 mai 2020, <https://www.franceculture.fr/politique/sibylle-rizk-au-liban-plus-de-la-moitié-de-la-population-est-passee-sous-le-seuil-de-pauvrete>.

²⁸² « Combien ça coûte ? Une année scolaire dans un établissement privé pour un élève de première », Commerce du Levant, 30 octobre 2014, <https://www.lecommercelevant.com/article/24205-une-annee-scolaire-dans-un-etablissement-privé-pour-un-élève-de-première>.

« (...) Le cercle vicieux dans lequel sont enfermés enseignants et familles tend à faire du clientélisme la seule ressource disponible pour surmonter les problèmes et imposer progressivement une conception du système public d'éducation réduite à une relation de service et à la défense d'intérêts catégoriels »²⁸³. Dans les écoles privées, les parents d'élève tentent de faire pression pour empêcher la hausse des frais de scolarité. Certains comités de parents ont tenté d'appeler à la grève du paiement de scolarité, accusant les directions d'école de s'être « rempli les poches » trop longtemps. On peut assister à des règlements de compte personnels très anciens au moyen de procès tandis que d'autres directions tentent la négociation par un dialogue transparent et public²⁸⁴.

Quoi qu'il en soit, on peut se demander au final, si ces faiblesses institutionnelles et éducatives ne sont pas en train de bouleverser les valeurs libanaises.

5- L'enfant au cœur des valeurs

Compte tenu de la place centrale de l'enfant dans la société libanaise, il convient de s'interroger à l'aide du tableau dans l'Annexe 6, sur les valeurs parentales transmises à la génération actuelle. La première évidence relevée statistiquement, met en lumière les cinq premières notions prépondérantes dans la pédagogie parentale : le sens des responsabilités, la discipline, la foi religieuse, l'autonomie et l'application au travail.

Comme Mourad le relève par la suite, si le *respect d'autrui et des croyances* est nettement palpable, le *sens du dialogue* l'est beaucoup moins : nous pensons y voir ici une typologie propre au fonctionnement familial où chacun s'emploie au respect des autres membres, sans pour autant qu'il n'y ait un véritable accès à « l'altérité » selon le terme très juste de Mourad, en raison notamment d'une forte cohésion clanique ; ce qui peut expliquer aussi la prépondérance des qualités qui favorisent implicitement l'intégration et le conformisme. Car il semble assez clair que le *respect des traditions* perd explicitement du terrain chez le libanais contemporain.

Enfin, ni *la créativité*, ni *le développement des capacités intellectuelles* et encore moins *la capacité de planifier et programmer* ne retiennent l'attention de la transmission parentale. Si on tient compte du fait que les libanais ont la « vocation séculaire de pays de commerce et de

²⁸³ Nimer, « Liban : « misère » de l'école publique ».

²⁸⁴ Père Charbel Batour, « Lettre importante du Père Recteur adressée à tous les parents du CNDJ et du CSG | Collège Saint-Grégoire - I », « مدرسة القديس غريغوريوس », décembre 2017, <http://www.csg.edu.lb/lettre-recteur-parents-20171201>.

service²⁸⁵ » pour héritage et non une tradition industrielle cartésienne, il est plus aisé de comprendre la plus grande nécessité des qualités relationnelles d'*ouverture à autrui*, de *solidarité et d'entraide* pour une négociation ou un contrat de service direct et immédiat. Ajoutons à cela l'impact des temps de guerre où personne ne sait de quoi sera fait le lendemain s'il a lieu.

L'étude de Mourad conjuguée au rapport final sur la Stratégie Nationale de l'Education et de l'Enseignement au Liban, nous donne à induire légitimement l'idée « d'une transformation de la famille traditionnelle²⁸⁶ », voire une crise identitaire de l'enfant libanais.

6- L'enfant d'une généalogie traumatique

6.1- L'impossible relèvement

Il serait erroné de croire que le communautarisme libanais, avec ses rivalités politiques violentes, est une constante historique originelle.

L'histoire politique des phéniciens tout d'abord, révèle un peuple bien loin de toute préoccupation guerrière dont l'objectif aurait été l'expansion territoriale bien que celle-ci eut lieu au niveau intellectuel surtout. « L'empire phénicien avait été réalisé par les conquêtes de l'esprit et de la science, du commerce et de la paix ; il a été maintenu par la civilisation, la culture, l'intelligence et les liens qui existaient entre les pays d'outre-mer et la mère patrie » écrit Hareth Boustany, ajoutant même que « c'est parce que les Phéniciens n'avaient pas d'ambitions militaires qu'ils ont pu créer une civilisation aussi florissante »²⁸⁷. De fait, on attribue aux Phéniciens l'art de la navigation et de l'astronomie, les premières habitations en pierre, l'invention de l'alphabet, de la pourpre et de la transparence du verre, le commerce du bois et des produits artisanaux domestiques de luxe. Leur niveau de civilisation et de raffinement eut une influence légendaire sur la toute la méditerranée orientale jusqu'en Arabie méridionale. Le manque d'unité politique des cités phéniciennes ne leur permettait pas de prétendre à une puissance militaire impérialiste, et ils coexistèrent pacifiquement avec les contrées liées ou voisines. Peuple très organisé, comme le définit Raymond Weill : « Un peuple

²⁸⁵ Georges Tohmé, Bahzad Hakim, Nabih Kanaan-Attalah, « Le cadre géographique libanais », Georges Tohmé, Bahzad Hakim, et Nabih Kanaan-Attalah, « Le cadre géographique libanais », in *Histoire du Liban : des origines au XXe siècle* ., Philippe Rey (Paris, 2016), 40.

²⁸⁶ Mourad, « Les valeurs familiales », 78.

²⁸⁷ Hareth Boustany, « Les phéniciens », in *Histoire du Liban, des origines au XXème siècle*, Philippe Rey, Sous la direction de Bourtos Dib (Paris, 2016), 100 et 60.

phénicien, sur ses vaisseaux et autour de sa ville, était une organisation d'indépendance, d'intelligence et de hardiesse »²⁸⁸.

Une civilisation immense donc, à la renommée *d'anglais de l'Antiquité* et dont la seule cause de déclin fût l'envahissement par des puissances étrangères. A partir de 1517, l'immixtion ottomane et européenne au long terme ont miné la symbiose des communautés maronite, druze et chiite : révoltes sociales du Mont Liban de 1820 à 1860, affrontements entre druzes et chrétiens dès 1840, famines et épidémies en 1915 sous blocus anglais, et l'arrivée massive de 140 000 réfugiés palestiniens au Liban en 1967 qui achève d'ébranler l'équilibre déjà précaire démographique et religieux du pays.

Le Liban devenu un *état tampon, caisse de résonance* de tous les conflits du Levant, entre dans une très longue guerre civile (1975-1990) qui aura plusieurs visages selon Elizabeth Picard ou « plusieurs guerres s'emboîtant l'une dans l'autre »²⁸⁹ :

- La guerre des deux ans (avril 1975-août 1977)
- Fragmentation et occupation étrangère (août 1977-mai 1982)
- Invasion, occupation puis retrait partiel israélien (juin 1982-décembre 1985)
- Le règne des milices (décembre 1985-octobre 1988)
- Derniers combats fratricides (octobre 1989-décembre 1990)²⁹⁰

Guerre à multiples visages, ou « guerre sans visage »²⁹¹, ce « conflit fait approximativement 145 000 morts, 185 000 blessés, entre 2 000 et 17 000 disparus et 14 000 handicapés (Al-Nahâr, 5 mars 1992 ; SOLIDA, 2001 : 1). Il s'accompagne de milliers de viols dont il est rarement fait mention (Makarem, 2002 : 46) tandis que 800 000 personnes sont déplacées de force (Labaki et Abou Rjeily, 1993 ; Fighâlî, 1997 : 55) »²⁹².

Fin de quinze années de guerre civile, retrait israélien du Sud-Liban en 2000, fin de la tutelle syrienne en 2005, on ne peut hélas dire que le Liban a recouvré paix, sérénité ou prospérité...

²⁸⁸ Boustany, 100.

²⁸⁹ Corm, *Le Liban contemporain*, 197.

²⁹⁰ Elizabeth Picard, « La guerre civile au Liban », *Online Encyclopaedia of Mass Violence*, 2012, 5, http://massviolence.org/IMG/article_PDF/La-guerre-civile-au-Liban.pdf.

²⁹¹ Corm, *Le Liban contemporain*, 193.

²⁹² Picard, « La guerre civile au Liban », 5.

Au niveau économique, la reconstruction entachée de corruption entraîne un endettement budgétaire de 55,1 milliards de dollars en 2011²⁹³, avec au passage, une sévère dévaluation de la livre libanaise qui passe d'un taux de change de 840 à 1520 livres pour un dollars en 1992...une valeur 800 fois inférieure à celle de 1974. En 2020, la faillite du pays enfonce la monnaie locale à 4800 livres pour un dollars... La cherté de vie exorbitante au Liban est un dossier politique plus que récurrent. En mai 2020, ce dossier est la pierre d'achoppement du gouvernement avec une dette publique à 170% de son PIB²⁹⁴.

Au niveau sécuritaire, nous sommes loin du *fleuve tranquille* : affrontements continus au Sud Liban entre le Hezbollah et l'armée israélienne avec diverses opérations meurtrières comme les « raisins de la colère » en 1996, la guerre éclair de 2006 qui fera quand même plus de 1 200 victimes et 900 000 déplacés, les attentats à la bombe un peu partout dans le pays, conflits interconfessionnels chiites-sunnites de 2008, soulèvements armés dans les camps de réfugiés palestiniens, guerre civile syrienne depuis 2011 qui entraîne des tensions interconfessionnelles au Liban, et récemment la guerre des drones en août 2019, la révolution du peuple en octobre 2019.

Au niveau politique, sans parler des scandales de corruption sanitaires de 2017²⁹⁵, les reports d'élection présidentielle ne sont qu'un signe parmi d'autres, de l'influence des rapports de forces géopolitiques régionaux et internationaux sur la crise intérieure libanaise. La révolution du peuple toutes confessions confondues, début octobre 2019, met en exergue les effets de la corruption de la classe dirigeante depuis des décennies.

L'histoire du Liban est donc complexe parce qu'elle se déroule constamment à plusieurs niveaux, qui s'interpénètrent sans toujours se confondre : histoire des familles et des clans, histoire des communautés, histoire de l'entité libanaise et de ses mutations, histoire régionale et internationale enfin, le pays n'ayant jamais cessé d'être entraîné dans le jeu des puissances, de constituer un pion – une « proie » – sur l'échiquier géopolitique du Proche-Orient. Les difficultés que rencontre encore aujourd'hui le Liban illustrent les contradictions d'une région intrinsèquement instable, soumise à l'ingérence permanente de puissances extérieures. Elles renvoient également à la faiblesse structurelle de la nation et de l'Etat libanais. « Vous avez votre Liban, j'ai mon Liban » résumait déjà Khalil Gebrane, le grand

²⁹³ Nouhad El Chalouhi, « Les risques attendus d'une dette publique libanaise en constante progression. » (Université Saint Joseph Beyrouth, 2012), 4, <https://fgm.usj.edu.lb/doc/a62012.docx>.

²⁹⁴ AWP/AFP, « Liban: la restructuration de la dette finalisée « avant fin 2020 » - Bilan », Economie, Bilan, 27 mars 2020, <https://www.bilan.ch/economie/liban-la-restructuration-de-la-dette-finalisee-avant-fin-2020>.

²⁹⁵ Emmanuel Haddad, « Liban: «Vous puez», une crise des déchets très politique - Libération », *Libération.fr*, section *Récit+Diaporama*, 26 août 2015, http://www.liberation.fr/planete/2015/08/26/liban-vous-puez-une-crise-des-dechets-tres-politique_1369840.

poète libanais du début du XX^e siècle, ce qui n'exclut en rien l'existence d'un sentiment national affirmé vis-à-vis de l'extérieur qui n'a pas entraîné, cependant, la construction d'un véritable Etat.²⁹⁶

7- Un héritage douloureux

La période de la guerre nous manque-t-elle parfois ? Nous n'oserons pas l'avouer ! Elle fait partie de notre enfance, c'est le bourreau de notre parcours, jusqu'à l'adolescence. C'était une autre école qui a remplacé l'école classique, c'était l'école de la vie au parfum de soufre et de sang... Drôles de leçons enchevêtrées et enseignées abruptement sans aucun plan cohérent, faisant fi des méthodes pédagogiques. Nous avons pris conscience de l'importance de la vie et de sa philosophie en côtoyant la mort de près.

(...) Nous sommes la génération 75, la génération qui a simplement vécu la guerre, impuissante, éduquée à l'école de la vie, celle des canons et des batailles intestines, celle des fratricides, celle des déplacements forcés, celle de l'injustice, celle de la mort et des disparitions suspectes et injustifiées, celle des feuilletons télévisés qui effaçaient de nos mémoires toutes les atrocités et les images de mutilations bien gardées dans la catégorie adulte. Nous sommes la génération 75, une génération privée de son histoire et qui se contente de la porter en elle²⁹⁷.

7.1- Violence politique chronique

Dans le contexte de violence politique au Liban, c'est bien la nomenclature de traumatisme complexe, actuellement la plus utilisée, qui est la plus appropriée. Elle recouvre une situation de victimisation chronique et prolongée d'une part, et débouche sur un syndrome post-traumatique complexe d'autre part.

Le conflit libanais est sporadique, et la psyché nationale constamment en état d'alerte sur l'éventualité d'un conflit violent national entre fractions rivales ou régional avec Israël. Nadine Chacar évoque bien cet état de crise permanente au Liban qui fait dire à chacun qu'il ne sait ce que *l'instant* à venir lui réserve, chaque phrase au futur étant ponctuée par la formule *si Dieu veut...* : « Si le danger de mort est une menace inéluctable dans toute situation traumatisante, cette menace serait d'autant plus traumatique que la surprise est plus grande (nous ne savons jamais à quel moment nous pouvons être « atteints »). [...] Et si les crises perturbent

²⁹⁶ « Chronologie Le Liban - Clio - Voyage Culturel », consulté le 29 janvier 2017, https://www.clio.fr/chronologie/chronologie_le_liban.asp.

²⁹⁷ <http://www.lorientlejour.com/article/981264/nous-sommes-la-generation-75.html>

temporairement les systèmes de régulation et de survie physique et surtout psychique d'individus ou de groupes, qu'en est-il alors si nous nous trouvons de manière permanente dans un état de crise ? »²⁹⁸.

Avoir vécu dans un contexte de guerre permet de comprendre ce que Freud remarquait déjà durant la première guerre mondiale, à savoir le sentiment de désarroi à effet traumatique incommensurable, ce sentiment d'impuissance individuelle et collective, vis-à-vis des immenses moyens mis en œuvre pour éliminer l'existence.

En quinze années, le Liban a été quadrillé région par région, immeuble par immeuble, toit par toit, ruelle par ruelle... par les mercenaires, les francs-tireurs ou *snippers*, les voitures piégées, les obus, les milices, les bandes et les armées. La mort empruntait tous ces masques à souhait qu'il est si difficile maintenant de se représenter tant il est vrai selon le chant de Nicolas Boileau que « le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable », même si E. Picard²⁹⁹ tente d'apporter une représentation des détails effarants de cette « arène de conflits ».

7.2- Douleurs réelles et symboliques

En situation de guerre, d'une manière générale, les facteurs traumatisants qui interviennent d'après Evelyne Josse, sont les suivants³⁰⁰ :

- La menace de mort
- La blessure
- La souffrance
- La torture
- La violence
- Le spectacle de la mort d'autrui
- Le spectacle de la souffrance d'autrui
- Le spectacle des destructions

Ce sont ici des réalités douloureuses vécues par les libanais tout au long des conflits armés. Nous avons choisi d'en rajouter quelques autres plus spécifiques au contexte libanais :

²⁹⁸ Nadine Chacar, « Échos du Liban ? 1 », *La revue lacanienne* 1, n° 1 (2007): 109, <https://doi.org/10.3917/lrl.071.0106>.

²⁹⁹ Picard, « La guerre civile au Liban ».

³⁰⁰ Josse, « Le traumatisme dans les catastrophes humanitaires », 14.

- **L'occupation à long terme du territoire libanais** par des armées ennemies, en l'occurrence syrienne, palestinienne et israélienne...sans remonter plus loin dans le temps, mais aussi par des mercenaires étrangers. Voici l'extrait d'une analyse psychique des plus profondes qui soit sur ce point :

« En réalité l'occupation d'un territoire constitue une violation qui porte atteinte à la corporéité même de la nation et du sujet ; la terre natale fait partie intégrante du prolongement projectif de l'être et toute déchirure de la trame géographique de la patrie, comme toute béance dans ses frontières, équivaut à une intrusion dans l'intime de la psyché individuelle ou collective. La terre spoliée c'est le corps de la nation foulé, souillé, meurtri. C'est son Moi fendu, éclaté. De même que la peau, telle que redéfinie par Didier Anzieu dans son livre *Le Moi-peau* constitue l'enveloppe à valence psychique qui à la fois contient le corps, le sépare de son environnement, lui confère son identité et le protège, la terre natale est le support de la vie nationale, son cadre naturel, son assise. Quand les troupes ennemies s'installent avec armes et bagages dans un lieu, c'est également l'espace psychique de la population qu'elles occupent entraînant des effets de sidération pour les mécanismes du Moi et de la pensée par l'instauration de l'état de menace permanente, l'arrêt, parfois provisoire il est vrai, de la fonction de prédiction et d'anticipation. Le sujet est alors confronté au sentiment du vide, de l'étrangeté, voire de l'impensable. Il devient étranger sur son propre sol, exilé de lui-même et confronté à l'absurde. Ce sont là les conditions propres à déterminer des sentiments dépressifs déstabilisants autant pour l'individu que pour le groupe social³⁰¹. »

Toujours selon M. Chamoun, la population ainsi vaincue et occupée, a souffert des sentiments :

- D'abandon de la part de la communauté internationale tout autant embarrassée que lassée, tandis que le pays ployait sous le feu d'armes étrangères dans un conflit devenu interminable. Et comme l'écrit G. Corm : « Il a été dangereux de s'émouvoir pour le Liban, car derrière chaque mort de Libanais, il était difficile de savoir qui se cachait : un Israélien, un Syrien, un Palestinien, un phalangiste, un Frère musulman, les Brigades rouges, la bande à Baader, la mafia, un Libyen... »³⁰²
- D'humiliation inhérente aux pratiques vexatoires symboliques ou réelles de forces d'occupation. Il suffit de se remémorer les innombrables *check-points* tenus par l'armée syrienne...
- De soumission, nourrie à la fois de peur et d'identification à l'agresseur, qui affiche au détriment de toute dignité, cette croyance que rien ne peut se faire sans l'aval des « puissances internationales » ou hors de l'ordre établi par elles.

³⁰¹ Mounir Chamoun, « Les fondements psychologiques de la résistance politique », *Travaux et Jours*, n° 63 (Printemps 1999): 228.

³⁰² Corm, *Le Liban contemporain*, 195.

- De division, avec des citoyens collaborateurs ou dissidents, opposés à l'extrême de la guerre civile. Ce qui nous amène à évoquer le sujet des *batailles fratricides* de cette guerre improprement appelée « civile ».
- **Les divisions ou tensions familiales**, avec des membres d'un même foyer qui risquaient de se trouver dans un face-à-face dangereux, suivant la milice à laquelle ils avaient décidé chacun d'adhérer. Un fils armé qui devenait alors plus fort que son père ayant choisi de ne pas prendre part au conflit. Les familles qui ployaient sous l'obligation de solidarité en accueillant leurs membres déplacés. Autant de situations dramatiques qui mettaient à l'épreuve le tissu familial, « nul, en outre, n'a pris conscience du fait que les pires des guerres et les guerres les plus dangereuses sont les guerres civiles qui aboutissent au démembrement des sociétés, les voisins, voire même des frères, s'entre-tuant entre eux »³⁰³ dira M. Abbas dans sa *leçon du souvenir*, lors du quarantième anniversaire du début de la guerre libanaise, le 13 avril 2015.
- **Le morcellement du pays**, qui a engendré une perte de continuité nationale et tous les replis identitaires qui annihilèrent davantage la richesse d'une diversité sociétale. Les guerres ont renforcé le sentiment confessionnel et « la peur de perdre son identité serait le syndrome du conflit interlibanais dont les seuls signes sont les disputes apparentes entre les communautés »³⁰⁴.
- **Les enlèvements** autant traumatiques qu'aléatoires, transformant des familles en un puzzle auquel il manque une pièce. La personne ne voit plus que la pièce manquante pour le reste de la vie...ce qui fait dire à C. Skaff que « sur la guerre factuelle s'est greffée une guerre psychique qui continuera pour les familles jusqu'à ce que le silence soit rompu par l'Etat »³⁰⁵. En effet, la loi d'amnistie d'août 1991 plonge dans un silence stratégique tous les crimes de cette guerre et du même coup tous les *enlevés* aux oubliettes. Ce qui explique qu'on puisse encore en 2016, titrer un article de journal ainsi : « Les disparus du Liban,

³⁰³ Abdo Chakhtoura, « Une semaine, un thème : #5 le 13 avril 1975, la cassure, les souffrances... », L'Orient-Le Jour, consulté le 19 novembre 2015, <http://www.lorientlejour.com/article/920438/une-semaine-un-theme-5-le-13-avril-1975-la-cassure-les-souffrances.html>.

³⁰⁴ Fabiola Azar, *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban: approche pluridisciplinaire*, Comprendre le Moyen-Orient (Paris: Harmattan, 1999), 7.

³⁰⁵ Charbel Skaff, « Les manifestations psychopathologiques chez les mères des enlevés de la guerre libanaise (1975-1990) - Du complexe de pénelope au deuil paradoxal » (2015), 11.

plaie ouverte de la guerre civile »³⁰⁶. On estime à 15 000 le nombre de personnes, sans affiliation politique particulière, disparues définitivement.

- **Le déplacement** de la population dans ou hors du pays est lui aussi traumatogène. Ce « traumatisme de l'exil » dont Al Jendi dira : « L'exil, c'est être « ex-il », hors du lieu. S'exiler, c'est se mettre dans une position hors lieu, hors de l'environnement langagier qui pour tout un chacun est le lieu des paroles et des signifiants qui structurent notre rapport aux autres »³⁰⁷.

Un exode interne forcé au gré des lieux d'attaques et de bombardements, un certain nombre dormant même en famille dans leur voiture. Selon les études, l'estimation de personnes déplacés varie entre 681 000 et 800 000 personnes³⁰⁸. La fuite des combats a ainsi imposé cette forme de violence collective qu'est le détachement du lieu de ses racines, l'abandon instantané (souvent en une nuit, à pieds) de tous ses biens. « Quiconque n'a plus de terre n'a plus d'identité ; et de cette terre c'est d'abord la maison familiale-jadis léguée à l'aîné- avec tout le symbolisme qu'elle porte » écrit S. Salloum³⁰⁹ qui aime reprendre l'idée de la maison comme enveloppe délimitante et contenante, garante de « l'appareil psychique du lien » qu'est la famille. On comprendra que la destruction ou le vol des maisons a provoqué non seulement une perte d'orientation et d'identité, mais aussi dépression, repli, retrait voire « comportement ou attentisme suicidaires »³¹⁰.

Un exil extérieur dont les statistiques se disputent les chiffres, mais dont la déchirure identitaire, pour ne pas dire dissociation psychotique parfois, qu'il engendre, est confessée unanimement. En effet, les émigrés adultes ou âgés s'efforcent de conserver la nostalgie de leur pays dans l'attente du *retour*, grâce aux souvenirs enjolivés, aux rites de sociabilité nationale entretenus, aux valeurs familiales et religieuses strictement conservées, exigeant par ailleurs de leur descendance une inculturation exemplaire qui frôle le total effacement de ses origines et du

³⁰⁶ Emmanuel Haddad, « Les disparus du Liban, plaie ouverte de la guerre civile - La Croix », *La Croix.fr, Section Moyen-Orient*, 30 août 2016, <http://www.la-croix.com/Monde/Moyen-Orient/Les-disparus-Liban-plaie-ouverte-guerre-civile-2016-08-30-1200785385>.

³⁰⁷ Al Jendi, « Traumatisme psychique et symbolisation. Cas des victimes de guerre en Irak », 65.

³⁰⁸ Aïda Kanafani-Zahar, « La réconciliation des druzes et des chrétiens du Mont Liban ou le retour à un code coutumier », *Critique internationale* 23, n° 2 (2004): 456, <https://doi.org/10.3917/crii.023.0055>.

³⁰⁹ Souheila Salloum, « La famille libanaise au carrefour des transmissions et des ruptures », in *Colloque national et international*, vol. 28, *Annales de philosophie et des sciences humaines (Espace méditerranéen : Profils et défis, Université Saint-Esprit de Kaslik: Pusek, 2011)*, 5-6.

³¹⁰ Mounir Chamoun, « Gérer la détresse », *Annales de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Faculté des lettres et des sciences humaines*, 5-6 (Années -1990 1989): 68.

passé. Ce que M. Chamoun dénonce comme étant caractéristique d'un « double-bind » de l'adaptation³¹¹.

Dans tous les cas, la perte de la maison est synonyme d'une blessure narcissique très profonde, surtout pour la famille qui en était propriétaire. Ce patrimoine qui reste la référence de la lignée familiale, des souvenirs d'enfance, « constitue comme une extension de sa personnalité et s'inscrit dans son inconscient personnel, familial et groupal, comme la trame fondamentale de son existence »³¹².

8- Réalité clinique traumatique

« Tous les citoyens libanais sans exception, ont subi tout au long de cette décennie et demie des modifications multiples dans leur mode d'existence : les vieux ont assisté impuissants au démembrement de leur « paradis », les adultes ont vu les élans de leur vie brisés ; les jeunes, leurs espoirs démolis ou étouffés ; les enfants, leurs rêves confisqués et leur joie de vivre aliénée »³¹³.

Penser la parentalité libanaise, c'est réfléchir sur l'incidence de cette constellation de pertes physiques et psychiques, sur la famille.

8.1- Deuil traumatique

Déjà en 1990, le psychiatre Michel Chamoun parlait d'une « psychopathologie particulière » qui se situe davantage dans un « actuel permanent » au Liban que dans l'après-coup du stress post traumatique. Et d'égrener une liste exhaustive de désorganisations psychiques :

« Des syndromes dépressifs étendus avec leur cortège habituel de troubles du sommeil et de l'appétit, des bouffées délirantes plus fréquentes à thèmes persécutifs, un accroissement notoire de la toxicomanie en général, de l'alcoolisme et de la prise de drogue en particulier, des troubles digestifs en relation avec la peur et l'insomnie, une claustrophilie chez les enfants qui leur fait préférer les espaces fermés et protégés aux terrains de jeux ouverts et au grand air, des perturbations graves dans l'idéation et la concentration chez les écoliers et les étudiants universitaires, des défauts de mémoire et de repérage dans le temps pour l'ensemble de la population. Il faut ajouter à ce tableau, déjà chargé, les nombreuses somatisations qui accompagnent en général l'irreprésentable produit par les situations traumatiques, à savoir les céphalées chroniques, les troubles digestifs, les troubles respiratoires asthmatiformes, les affections dermiques de la famille des eczémas déshydrosiques,

³¹¹ Chamoun, 73.

³¹² Mounir Chamoun, « Le déplacé dans son espace. Contribution à une psycho-sociologie clinique des populations déplacées. », *Annales de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Faculté des lettres et des sciences humaines, 7-8 (Années -1992 1991): 64.

³¹³ Chamoun, « Gérer la détresse », 65.

les troubles sexuels transitoires, manifestés par des inhibitions de l'activité copulatoire et des retraits provisoires de l'investissement libidinal ». ³¹⁴

Cette « psychopathologie particulière » a beaucoup à voir avec la mémoire traumatique du peuple libanais qui rend le deuil individuel et collectif si compliqué, pour ne pas dire impossible : « Le retentissement intime de la confrontation à la mort massive et à la barbarie ³¹⁵ est si fort que les personnes qui y font face sont durablement perturbées, au plus profond de leur être, de leur identité, de leur humanité. Je propose alors de parler d'*en-deuil*, d'un deuil en latence et en souffrance, plutôt que d'un deuil réel en train de s'accomplir » ³¹⁶.

Le mot « deuil » a pour racine latine « dolere » qui signifie *souffrir*, nous rappelant par-là que cet état affectif personnel est le prototype de la douleur morale, une « douloureuse souffrance » à laquelle chacun de nous est confronté. Dans la vision freudienne, le deuil est défini comme une « réaction à la perte d'une personne aimée ou d'une abstraction venue à sa place, comme la patrie, la liberté, un idéal, etc. » ³¹⁷. Une définition qui ouvre plus loin que la mort en tant que telle, puisqu'elle se centre sur « la perte » et concerne non seulement le décès d'un être significatif, mais aussi la perte d'autres investissements narcissiques à tel point que l'expression métaphorique « faire son deuil » est devenue plutôt courante.

L'étude épidémiologique psychiatrique, menée à l'échelle nationale et sur une longue période, par le docteur Elie G. Karam et ses collègues ³¹⁸, a révélé que l'exposition à la guerre avait nettement favorisé l'apparition de troubles mentaux au Liban. Dix événements de guerre ont été évalués et inclus dans cette analyse : en tant que civil dans la région de guerre, civil dans une région de terreur, réfugiés, secouriste, témoin de morts ou de blessés, témoin d'atrocités, la mort d'un proche, le trauma d'un proche, avoir été kidnappé, et avoir été contraint ou menacés par arme.

³¹⁴ Chamoun, 69-70.

³¹⁵ Pour avoir une idée ou se rappeler des massacres perpétrés, on pourra consulter l'article suivant : Véronique Laroche-Signorile, « Il y a 35 ans, le massacre de Sabra et Chatila au Liban », *Le Figaro.fr- Section Histoire*, 15 septembre 2017, <http://www.lefigaro.fr/histoire/archives/2017/09/15/26010-20170915ARTFIG00324-il-y-a-35-ans-le-massacre-de-sabra-et-chatila-au-liban.php>.

³¹⁶ Saverio Tomasella, « Trauma, deuil et principe d'intégrité », *L'Évolution Psychiatrique* 81, n° 3 (juillet 2016): 646, <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.004>.

³¹⁷ Sigmund Freud, *Deuil et mélancolie in Oeuvres complètes: psychanalyse*, vol. Tome III (Paris: Presses universitaires de France, 2005).

³¹⁸ Elie G. Karam et al., « Lifetime prevalence of mental disorders in Lebanon: first onset, treatment, and exposure to war », *Plos medicine* 5, n° 4 (2008): e61.

Sur les 3000 personnes interrogées, dans l'ensemble du territoire, un libanais sur quatre avait souffert d'un ou plusieurs troubles du DSM-IV au cours de sa vie, la dépression majeure étant le trouble le plus fréquent. Un constat qui pourrait bien être en dessous de la réalité selon ces chercheurs, en raison du tabou associé à la maladie mentale au Liban. En outre, le vécu de guerre quasi permanent depuis quelques décennies, a augmenté de six fois le risque de développer un trouble anxieux, de trois fois le risque d'un trouble de l'humeur, et de treize fois le risque d'un trouble du contrôle des impulsions.

Dans cette histoire d'après-guerre libanaise, un certain nombre de facteurs traumatiques qui viennent perturber l'état de deuil, sont à mentionner :

- Une amnistie imposée ou le kidnapping de la mémoire collective : Le trauma ne vient pas seulement de la spécificité d'une destruction massive et chronique à la fois, mais aussi d'un effondrement de l'aspiration légitime à ce qu'un Etat national ou international puisse œuvrer à une sorte de limitation de la destructivité durant la guerre, ou au mieux d'une reconnaissance des crimes perpétrés après la guerre. Or, sur ce dernier point, d'une part la date symbolisant la fin de la guerre est impossible à définir clairement, « car, si l'on admet que la chute du Général Aoun en Octobre 1990 signale la fin des conflits armés et la réunification de Beyrouth, il n'en demeure pas moins que cette même date représente l'invasion de la région Est par l'armée syrienne qui occupe alors toute la superficie du pays non contrôlée par l'armée israélienne »³¹⁹. D'autre part, ce qui paraît avoir clôturé le conflit est la loi d'amnistie du 26 août 1991, signée davantage pour épargner les petits chefs de guerre encore sur la scène politique actuelle, que dans un souci de réparer le vivre-ensemble libanais : « La philosophie de cette loi était de tourner la page. On ne souhaite pas retravailler la mémoire, ni parler de justice, car cela risque de recréer des divisions » commente Ziad Majed³²⁰.

³¹⁹ Carla Calargé et Alexandra Gueydan-Turek, « La guerre du Liban à/et l'écran des souvenirs dans : Le Jeu des hirondelles et Je me souviens. Beyrouth de Zeina AbiRached », *French Cultural Studies* 25, n° 2 (24 avril 2014): 203, <https://doi.org/10.1177/0957155814520908>.

³²⁰ RTBF, « 40 ans après, la guerre du Liban tourmente encore les familles des disparus », consulté le 14 septembre 2017, https://www.rtf.be/info/monde/detail_40-ans-apres-la-guerre-du-liban-tourmente-encore-les-familles-des-disparus?id=8955188.

- Absence d'une histoire commune : L'histoire nationale enseignée dans les écoles s'arrête à la période d'avant-guerre. Ce déni de mémoire nationale fait dire à Mestre et Mouchenik que « l'État, par l'absence de parole, par la dénégation des mémoires, produit de la violence, de la souffrance et des conduites de désaveu »³²¹. Un vide insondable dans lequel tous les monstres ont leur place, ignorant le dicton libanais « que la guerre soit rappelée et non répétée ». Une répression de la mémoire avec l'absence d'expression culturelle que cela signifie, et qui fait que toute une génération est devenue un porte-traumatisme, « une génération privée de son histoire et qui se contente de la porter en elle »³²² et par-là même, condamnée à la répétition névrotique.
- La guerre psychique des familles de disparus :

[Lettre] de Khadija à son fils Mustapha

Voici une supplique d'une mère qui a perdu son fils en 1982. Elle compte sur tous ceux qui peuvent comprendre la douleur au cœur d'une mère. J'ai perdu mon fils à la fleur de sa jeunesse, alors qu'il avait à peine 20 ans, le jour du massacre de Sabra et Chatila. Je suis toujours débordante d'espoir. Je compte les jours et les années, mais je n'ai toujours pas abandonné l'espoir.

J'ai perdu toutes mes forces, épuisée d'avoir appelé mon fils et d'implorer ceux qui pourraient savoir quelque chose de lui. Je supplie ainsi quiconque pourrait m'en donner des nouvelles ; je n'ai plus la force de faire des recherches, maintenant que la douleur m'a lentement changée en statue. J'en appelle à votre conscience, vous qui avez une conscience : une mère demande au monde civilisé, à l'humanité, au nom de chaque mère, elle demande à savoir ce qu'il est arrivé à son fils.³²³

Dans cette mélancolie de la perte, beaucoup de familles de disparus présentent, d'après l'étude de Skaff sur les mères des disparus, un processus de deuil comme arrêté, pétrifié dans un non-sens³²⁴.

On estime à 17 000 libanais victimes d'enlèvement³²⁵ durant la guerre civile et dont on ignore jusqu'à présent pour la plupart, s'ils ont été faits prisonniers en Syrie, en Israël, ou exécutés et enterrés dans des fosses communes. Des « familles sans nouvelles de leurs proches [qui] continuent de se mobiliser, victimes du « gel de deuil », sans corps à pleurer,

³²¹ Claire Mestre et Yoram Mouchenik, « Les violences faites aux mémoires », *L'Autre* 9, n° 2 (2008): 166, <https://doi.org/10.3917/laotr.026.0165>.

³²² Rania Raad Tawk, « Nous sommes la génération 75 - Rania Raad Tawk », *L'Orient-Le Jour*, 16 avril 2016, <http://www.lorientlejour.com/article/981264/nous-sommes-la-generation-75.html>.

³²³ Skaff, « Les manifestations psychopathologiques chez les mères des enlevés de la guerre libanaise (1975-1990) - Du complexe de Pénélope au deuil paradoxal », *Annexe II* page 53.

³²⁴ Skaff, 293.

³²⁵ Picard, « La guerre civile au Liban », 5; Haddad, « Les disparus du Liban, plaie ouverte de la guerre civile - La Croix ».

sans droit à la vérité, sans possibilité émotionnelle et parfois légale (liée à l'obligation de déclarer le disparu « mort ») d'entreprendre une nouvelle vie » selon Marman³²⁶.

La liste est bien loin d'être exhaustive, il resterait à évoquer la fuite en avant dans la reconstruction financière au détriment d'une reconstitution du lien social, le processus forcé, inégalitaire et déficient de *réconciliation nationale*³²⁷, la présence d'une milice chiite encore lourdement armée et agissante...

« Qu'en est-il du deuil réel que les Libanais côtoient tous les jours ? Encore faut-il pouvoir faire le deuil... donc nous butons contre un manque, manque du travail de deuil, et aujourd'hui de n'importe lequel deuil à venir ?... Pris au dépourvu à chaque instant, changeant de situation à tout moment, je me demande s'il reste une place pour LE, pour UN deuil ! »³²⁸.

8.2- Traumatisme transgénérationnel et rupture de lien : vers la maltraitance

« Les jeunes de ma génération intériorisent ainsi non seulement les récits que leur font leurs parents sur ces quinze années noires, mais également la haine et les ressentiments qui s'immiscent parfois entre deux tirades enflammées sur cet "autre" démoniaque, cet "autre" qui semble à lui seul être responsable de tous les maux de la Terre. Car c'est ce que nous faisons à peu près tous depuis maintenant près de trente ans. Nous blâmons l'autre. Qu'on ait vécu ou non les différents drames qui ont tour à tour frappé notre jeune et pour l'instant misérable Histoire, on est pourtant, dans ce pays, souvent sûr d'une chose : tout ça, c'est la faute de l'autre. »
Josef Nasr, Prix d'honneur 2019 du Collège Notre-Dame de Jamhour.³²⁹

Dans l'ensemble de la population libanaise, les conflits armés successifs ont affecté la structuration narcissique et identitaire, mais plus profondément la relation à l'Autre. Dans le cas de guerre civile et de massacres extrêmes entre communautés, le peuple se sent abandonné par un Etat défaillant, et, en plus de la perte de l'illusion de l'immortalité face à la mort omniprésente, l'individu se sentant exclu de l'Humanité pourrait-on dire, perd la notion fondamentale d'*idéal* : « les guerres civiles qui destituent radicalement la figure paternelle du pouvoir pour lui substituer des rivalités fraternelles meurtrières aboutissent à cette même

³²⁶ Yves Mirman, « Se mobiliser au nom du droit au Liban : la cause des disparus », Les carnets de l'Ifpo. La recherche en train de se faire à l'Institut français du Proche-Orient (Hypothèses.org), 12 mai 2015, <http://ifpo.hypotheses.org/4515>.

³²⁷ Kanafani-Zahar, « La réconciliation des druzes et des chrétiens du Mont Liban ou le retour à un code coutumier »; Joseph Bahout et al., *Reconstruction et réconciliation au Liban* (Beyrouth: Presses de l'Ifpo, 2014).

³²⁸ Chacar, « Échos du Liban ? », 106-7.

³²⁹ Josef Nasr, « Le Liban est mort. Je crie. », *L'Orient Le Jour*, 11 août 2019, sect. L'Orient littéraire.

abolition de toute figure symbolique susceptible de soutenir l'idéal »³³⁰. Ce traumatisme où tous les repères sont détruits, engendre une véritable déchirure du lien à l'autre et au collectif. « Si, au plan individuel, le traumatisme peut être conçu comme une déchirure de l'appareil psychique, on peut évoquer de la même manière un traumatisme groupal, familial, comme correspondant à une déchirure des liens. Le traumatisme attaque et détruit les liens »³³¹.

Liens d'affiliation qui permettent les alliances, liens de filiation qui procurent une continuité générationnelle, valeurs et solidarité familiales sont au cœur-même de la destruction. Dans son expérience clinique sur le traumatisme cumulatif, Stéphanos a pu constater que les effets du traumatisme entraînent dans une dynamique transgénérationnelle jusqu'à la quatrième génération : « l'individu traumatisé transmet aux générations suivantes un monde déficient qui constitue le terrain de nouveaux traumatismes pour les enfants et les petits-enfants. [...] Le traumatisme cumulatif fonctionne quasiment comme un héritage qui se transmet de génération en génération »³³². De nombreuses études sur les grands traumas historiques (Shoa, génocides, dictatures etc.) soulignent cette réalité clinique du processus de transmission du trauma qui, selon Ouss-Ryngaert³³³, peut se réaliser par le modèle :

- biologique et neurologique, quand les affects traumatiques sont véhiculés par les neurotransmetteurs et sécrétions hormonales,
- psychodynamique, lorsque le trauma parental n'ayant pas été élaboré, est communiqué de manière inconsciente,
- systémique, par des inversions de rôle familiaux (enfant parentifié, ou enfant-parent d'un des parents) ou des messages ambigus de type *double-bind*,
- social et culturel, lorsque l'environnement social et le comportement parental induisent plus directement le trauma,

Hélène Romano et ses collègues, qui ont participé à Paris, aux prises en charge psychologiques des réfugiés libanais de la guerre de 2006, ont remarqué que la violence des combats avaient ranimé chez les parents libanais leurs propres souvenirs d'enfance durant la guerre civile :

³³⁰ Adnan Houballah, *Le virus de la violence: la guerre civile est en chacun de nous* (Paris: A. Michel, 1996).

³³¹ Michel Delage, « Réflexions préliminaires à une intervention thérapeutique auprès des familles confrontées au traumatisme psychique », *Thérapie Familiale* 24, n° 4 (2003): 420, <https://doi.org/10.3917/tf.034.0417>.

³³² Samir Stéphanos, « Le traumatisme cumulatif comme fait signifiant », *Revue française de psychosomatique*, n° n°2 (janvier 1992): 152, <https://doi.org/DOI 10.3917/rfps.002.0149>.

³³³ Lisa Ouss-Ryngaert, « Transmissions des traumatismes psychiques de la mère au bébé », in *Bébés et traumas*, La Pensée Sauvage (Grenoble: Baubet T, Lachal C, Ouss-Ryngaert L, Moro MR, éditeurs, 2006), 99-134.

« cette réactivation est renforcée par le fait que de nombreux parents se retrouvent à protéger leurs enfants qui ont l'âge qu'ils avaient lors de la dernière guerre ; ils décrivent avec une très grande précision « leur » premier conflit « c'est comme si c'était hier ». Le trauma de la petite enfance est demeuré intensément vivace et de nombreux parents se trouvent soumis à une collusion générationnelle qu'ils sont, dans l'immédiat, dans l'incapacité de gérer compte-tenu de l'impact traumatique du conflit d'aujourd'hui »³³⁴. Romano parle « d'agonie parentale » lorsque ces parents ne parviennent pas à protéger leurs enfants d'une violence politique dont ils ont eux-mêmes soufferts autrefois : il y a « contamination traumatique » par le fait que ces parents se sentent impuissants à contenir, rassurer ou parler l'angoisse de l'enfant, submergés eux-mêmes par la résurgence des événements traumatogènes. C'est donc l'enfant qui va réprimer toute manifestation de faiblesse et détresse psychique pour « ne pas risquer de s'exclure davantage de la désappartenance parentale » d'une part, mais aussi pour restaurer l'image de bienveillance et de protection parentale qui se révèle défaillante. Et l'enfant devient porteur à son tour du même trauma que le parent, un trauma familial qui s'articule autour « d'une agonie, d'un vide [...] de ce qui n'est pas advenu, de ce qui est en absence d'élaboration, en souffrance d'inscription ou de représentation »³³⁵. Le témoignage de Romano et de son équipe, en plus d'apporter de grandes clarifications théoriques sur cette « mémoire sans nom » empreinte d'une souffrance psychique et d'une angoisse d'abandon aliénant chaque membre de la famille entre eux, permet de bien se rendre compte aussi de tout ce qui est mis en œuvre cliniquement dans la prise en charge médico-psychologique des réfugiés libanais pour extirper de la dynamique familiale, la confusion, la culpabilité et l'impasse.

Mais au Liban, la prise en charge thérapeutique reste encore un tabou ou réservée pour « les fous, les malades ». La complexité et surtout la chronicité de la violence politique a engendré des processus pathogènes particuliers de transmission tels que :

- Deuils compliqués, pertes non élaborées, les parents « transmettent aux enfants la charge de surmonter les questions restées en souffrance dans l'inconscient de leurs géniteurs et de leurs aïeux »³³⁶. On attribuera à tel nouveau-né le prénom d'un membre de la famille mort à la guerre ou porté disparu ; une manière comme une autre de conserver une partie du

³³⁴ Hélène Romano et al., « Le miroir pétrifié: Destins du traumatisme psychique dans les familles confrontées à la guerre du Liban », *L'Autre* 8, n° 3 (2007): 125, <https://doi.org/10.3917/lautr.024.0119>.

³³⁵ Romano et al., 127-28.

³³⁶ Serge Tisseron, *Le psychisme à l'épreuve des générations: clinique du fantôme* (Paris: Dunod, 2004), 3.

défunt avec tout le poids mortifère qui s'y rattache et la mission de panser l'impensable...

- Recherche superficielle de cicatrices psychiques dans un déni collectif illustré par une activité de reconstruction immobilière effrénée au lendemain de la guerre en particulier au cœur de Beyrouth : toutes les façades du centre-ville criblées d'éclats sont polies, métamorphosées, colorées même. Tout est mis en œuvre pour effacer extérieurement les cicatrices de guerre. Dans la même logique, la chirurgie esthétique se banalise au Liban, détrônant la Suisse de son exclusivité en matière de tourisme médical. Le souci du paraître tente de cacher la souffrance morale et vers 2005 le nombre de chirurgies plastiques explosent. « Ce qui ne s'exprime pas s'imprime, nous réprime et parfois nous supprime »³³⁷ écrit Chacar, et c'est la raison pour laquelle il faut effacer à tout prix pour oublier. Survivre par-delà l'intérieur défiguré : fuir une enfance dénaturée, stabiliser les émotions traumatiques avec la cosmétique, reconstruire son corps comme on voudrait reconstruire son identité, sa famille, son pays... à l'échelle d'un nouvel *idéal* standardisé.
- Modèle d'addiction médicamenteuse qui se cantonne au soulagement immédiat. Quand on sait que le trafic de drogue constituait un des nerfs de la guerre, spécialement dans les rangs des miliciens, boostant la consommation de *Pharmakon* outre mesure, que tout-un-chacun avait un accès libre aux anxiolytiques, somnifères, antidépresseurs, tranquillisants, neuroleptiques et autres pilules « colorées », on comprend bien que « la consommation pharmaceutique décuplait, le tout-venant devenait un malade autoprescrivant dont le souci premier était d'annuler l'emprise du réel au risque de sombrer dans la pharmacodépendance »³³⁸. On ne compte plus au Liban les automédications systématiques renvoyant dans les décors très loin de la scène quotidienne, toute démarche de psychothérapie.

Dix-sept années de guerre, dix-sept années d'ingurgitation de médicaments dont le nombre augmentait au fur et à mesure que les combats s'intensifiaient. A priori, cela peut sembler évident sauf que les ordonnances des spécialistes tenaient de moins en moins lieu de références. On avalait ainsi au pif, à chaque sensation « forte », c'est-à-dire de panique, de peur... des comprimés qui commençaient à libérer mais ne tardaient pas à comprimer chaque jour un peu plus [...] Dépendance qui faisait sombrer dans un état « comateux » non pas au sens médical du terme mais au sens psychique, c'est-à-dire sans aucune communication avec autrui, apathie totale, fatigue généralisée, abstinence de manger, sortir, travailler...³³⁹.

³³⁷ Nadine Khairallah Chacar, « Addiction et psychanalyse? De quelle addiction s'agit-il ? », *La revue lacanienne* 5, n° 3 (2009): 66, <https://doi.org/10.3917/lrl.093.0066>.

³³⁸ Chamoun, « Gérer la détresse », 75.

³³⁹ Nadine Chacar, « Toxi-coma-n, quelle addiction ? », *Annales de philosophie et des sciences humaines*, Université Saint Esprit de Kaslik, n° 12 (2003): 81.

- Pathologie du cadre de référence qui marque d'un sceau particulier le fonctionnement la société libanaise : « La génération de la guerre (*jil al-harb*), qualifiée d'amnésique, se caractérise finalement par son sens pratique révélant une habitude de la survie à court terme et de la débrouille, son hyper-agressivité au volant et son attrait pour la fête comme moyen de donner du mouvement au vide »³⁴⁰. L'absence de Loi étatique durant la guerre civile, puis l'anarchie de l'après-guerre, ont achevé de planter le décor dépressif du non-sens, de la corruption, de la vision à court terme et d'une violence coupée de son origine par une *pax civitas* imposée.

Toujours en quête de l'image du *Père*, et en perpétuelle insécurité sur la *Terre-Mère* libanaise, la génération actuelle de jeunes enfants et adolescents qui n'ont pas connu la guerre, porte en elle une accoutumance à la violence réactionnelle à la crise identitaire générationnelle et intergénérationnelle, car « si les parents ne nourrissent pas de leur culture les traces mnésiques qu'ils transmettent inconsciemment à leurs enfants, ces traces ne sont pas capables par elles-mêmes de transmettre les représentations des événements qu'elles symbolisent »³⁴¹.

- Dysparentalité qui déplace la douleur psychique sur le terrain de la maltraitance infantile. Car « si les canons militaires ont cessé, d'autres canons intérieurs, plus bruyants et plus dévastateurs ont exprimé autrement cette parole tue à tort. Une parole tue, on le sait parfaitement, parle en MAUX »³⁴².

Il est intéressant de relever que, d'après l'étude de Sawaya sur *l'enfant maltraité au Liban*, le domaine de la maltraitance de l'enfant semble vide de toute investigation libanaise avant l'année 1993³⁴³. A l'analyse des 1800 questionnaires proposés sur l'ensemble du territoire libanais, il est apparu à cette époque, que 40% des participants (57% environ des répondants) ont révélé avoir été victime de maltraitance, et que la période la plus touchée était l'âge des 15-19 ans. Dans la mentalité contemporaine libanaise, il reste très difficile d'œuvrer en faveur de la jeune victime, car, tant dans la religion musulmane que chrétienne, la dominance familiale

³⁴⁰ Isabelle Rivoal, « Ecritures suspendues, vies engagées. Traverser la guerre civile libanaise. », *Ethnologie française*, Temps biographiques et discontinuités politiques, Vol XLIV (3) (juillet 2014): 511.

³⁴¹ Salloum, « La famille libanaise au carrefour des transmissions et des ruptures », 146.

³⁴² Chacar, « Toxi-coma-n, quelle addiction ? », 81.

³⁴³ Samir M. Sawaya, « L'enfant maltraité, une approche préliminaire au Liban », *Annales de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Faculté des lettres et des sciences humaines, 10-11 (Années -1995 1994): 138.

reste traditionnellement paternelle. S'il s'avère qu'un homme ait été condamné par un tribunal civil pour maltraitance, il y a hélas peu de chance que la peine soit réellement appliquée.

Voici quelques exemples de ce à quoi les enfants d'aujourd'hui ont à faire face :

- D'une mère préoccupée à réaliser ses propres rêves juvéniles que la guerre lui a ravis. La mère s'habille comme une adolescente, elle sort se distraire, elle vit comme si la responsabilité des enfants ne lui incombait pas.
- De parents qui surinvestissent le succès scolaire de l'enfant : « tu vas réussir la carrière que la guerre m'a empêché d'atteindre ».
- De parents qui interdisent à l'enfant de réussir : « si la guerre m'a fait quitter l'école à treize ans, tu quitteras toi aussi l'école car je t'interdis de me dépasser ».
- De parents qui négligent les besoins de l'enfant, souvent par ignorance de la particularité infantine. L'enfant devient fréquemment le symptôme de ce que le parent n'a pas pu recevoir, et devant les manifestations de l'enfant, on entend le parent se dédouaner : « j'ai vécu la guerre moi, et je n'ai rien pu exprimer, mais lui il n'a rien vu ! ». Dans ce type de fonctionnement, l'enfant n'a pas de jeux, pas d'espace (émission télévisé, chambre, lit...) qui lui est propre et se contente d'errer autour de la société adulte.
- De parents qui surprotègent l'enfant, tout ce qui est extérieur à « l'abri-domicile » étant potentiellement une menace de mort.
- De parents qui se déchargent de tous les soins de l'enfant sur l'employée de maison sri-lankaise ou philippine.
- De parents qui humilient l'enfance ou l'adolescence de leur progéniture, par une maltraitance physique et psychologique, transférant dans l'agressivité leur propre détresse morale.

« L'enfance agressée n'est pas seulement le produit d'une mauvaise éducation parentale, elle est aussi une des conséquences de la guerre et de ses séquelles contraignantes qui s'expriment au travers de l'exode, de la pauvreté, de la détresse, de l'anxiété et surtout de la crainte du

lendemain »³⁴⁴. Dans tous les cas, on observe des troubles de l'attachement et des pathologies du lien intersubjectif au travers de filiations traumatiques qui font que les enfants sont pour beaucoup des « abusés narcissiques »³⁴⁵.

³⁴⁴ Dr. Hoda Nehmé, « Université Saint-Esprit De Kaslik | Regards pluriels sur l'enfance souffrante au Liban », 23 mars 2013, http://www.usek.edu.lb/French/HeaderMenu_french/News_French/Actualites/Regards_pluriels_sur_enfance_souffrante_au_Liban.

³⁴⁵ Anne-Christine Frankard, « Pathologie du lien et attachement : aux sources de l'étayage », *Dialogue*, n° 176 (1 octobre 2007): 107.

RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET

HYPOTHESES DE RECHERCHE

Les travaux sur la résilience ont été prolifiques ces dernières décennies et dessinent un contour théorique plurifactoriel cernant bien le paradigme. Mais nous sommes d'accord avec Golse qui relève que « le plus souvent constatée dans l'après-coup d'événements douloureux, la résilience d'un sujet donné demeure extrêmement complexe à prévoir et, plus encore, à initier. »³⁴⁶. D'où l'importance à l'heure actuelle, de nouvelles recherches exploratoires enclines à placer les apports de la littérature à l'épreuve des faits et d'aller plus avant dans la compréhension thérapeutique *in vivo*.

La résilience en milieu scolaire nous interpelle en qualité de prévention, car le passage à l'école fait partie d'une expérience humaine quasi universelle. Le contexte libanais dans lequel s'inscrit notre étude, est saisissant par son trauma chronique et polyforme. Et si jusqu'à présent, l'école libanaise était fière de son rôle de résistance, reste à savoir si l'écologie libanaise au bord de l'effondrement, peut permettre à l'institution scolaire de promouvoir la résilience des élèves et de leur famille. La question se pose en ces termes : quels sont les freins et leviers de l'accompagnement à la résilience familiale dans le système scolaire libanais ?

Notre accompagnement se déroule dans un écosystème à acteurs multiples et comprendre son déroulement suppose de comprendre l'écosystème. Le périmètre autour de l'élève regroupe les quatre acteurs suivants : Les parents, la classe, l'équipe thérapeutique, et l'institution. Chacun fait l'objet d'un examen particulier.

Nous partons de **l'hypothèse générale** selon laquelle le développement des facteurs de protection de l'enfant, passe par l'engagement de tous les acteurs dans un processus multimodal de résilience.

De cette hypothèse fondamentale, nous déclinons selon chaque acteur **les hypothèses opérationnelles** suivantes :

³⁴⁶ Golse, « La résilience », 1357.

Première hypothèse : L'implication parentale à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.

Deuxième hypothèse : L'implication de la classe consolide l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal.

Troisième hypothèse : Une bonne coordination de l'équipe pluridisciplinaire diminue la résistance de l'écosystème au changement.

Quatrième hypothèse : Le degré d'investissement de la direction influe sur les actions des trois autres acteurs.

Cinquième hypothèse : L'ensemble du dispositif multimodal augmente la résilience de l'élève.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I. METHODE DE RECHERCHE ET POPULATION D'ETUDE

1- Une recherche-action

« La recherche-action est une action de recherche et une recherche d'action »³⁴⁷

La psychologie 'clinique' est originellement, comme son adjectif nous le rappelle, une pratique *au chevet*, c'est-à-dire au plus proche du patient. Elle est riche de quatre types de recherche : la recherche clinique, la recherche en clinique, la recherche évaluative et la recherche-action. Accompagner l'enfant vers la résilience, au cœur de son contexte de vie si complexe, nous a naturellement orientés vers un processus de recherche-action (Cf. Figure 5), notamment pour éviter la logique monodisciplinaire artificielle de la recherche expérimentale quant à la réalité de terrain, mais aussi pour donner la possibilité aux acteurs impliqués d'être eux-mêmes partie prenante de la *modification positive* de chacun.

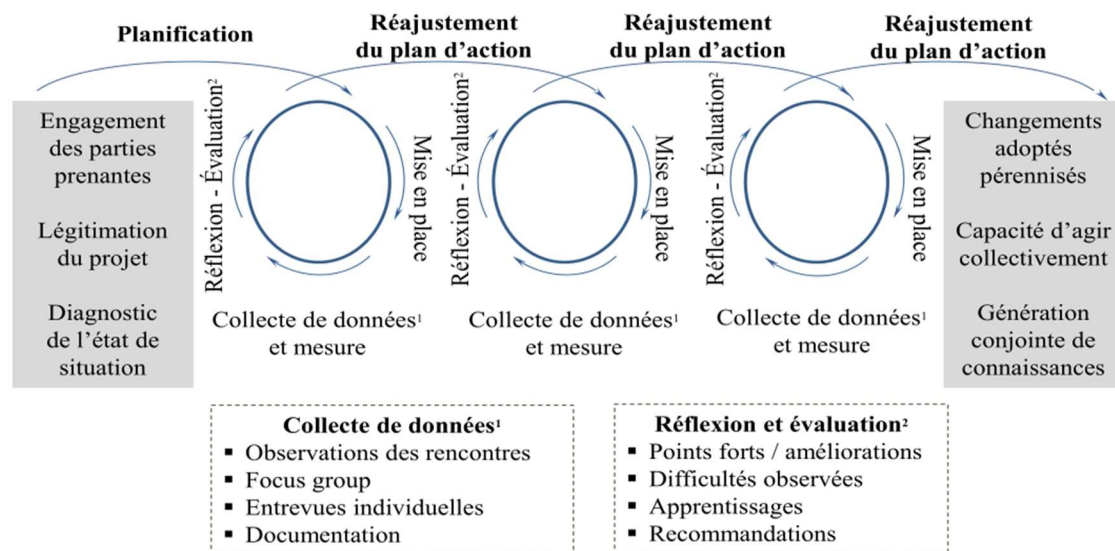


FIGURE 5 : Le processus de la recherche-action

Mario Roy et Paul Prévost, « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion », *Recherches qualitatives* 32 (2) (2013): 136.

³⁴⁷ Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalité d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT XXI*, n° 3 (2002): 47.

Voici les cinq étapes qui, selon K. Lewin, jalonnent la démarche la recherche-action et que nous avons suivies :

- 1- Le diagnostic du problème rencontré, qui aboutira à notre question de recherche,
- 2- La planification de l'action qui va solliciter les connaissances théoriques, les différentes hypothèses avec leurs variables souvent nombreuses à manipuler,
- 3- La réalisation de l'action ou la modalité des variables indépendantes,
- 4- L'évaluation des conséquences de l'action, à l'aide des résultats de la collecte de données et de leur analyse,
- 5- L'identification des apprentissages réalisés avec les freins et les leviers rencontrés pour ne pas en rester à une sorte de « dataïsme »³⁴⁸ c'est-à-dire une simple accumulation de résultats descriptifs.

2- Description de l'écosystème

Selon une majorité d'auteurs, l'approche systémique est particulièrement adaptée au cadre de la recherche action. En recherche-action intégrative et systémique (RAIS) le chercheur a une vision holistique qui permet de décrire la complexité des relations en jeu.

2.1- Les élèves

Nous avons sélectionné des élèves ayant entre six et douze ans, ce qui correspond à la période de latence.

Une phase qui correspond à une mise en veille du conflit œdipien, permettant à l'enfant de s'ouvrir vers la sublimation. Au niveau du développement de l'enfant, cet intervalle coïncide en principe à une effervescence d'activités intellectuelles propices aux acquisitions scolaires de base. La nouvelle maîtrise de la lecture, des opérations logiques et du raisonnement en général renforce le *Moi* de l'enfant et lui apporte le sentiment de mieux maîtriser le monde extérieur³⁴⁹.

Cependant, le lien affectif avec le parent reste encore prégnant et très influant sur la manière dont l'enfant va pouvoir contrôler ses conflits. D'où la nécessaire prise en compte du type d'attachement présent dans la famille.

³⁴⁸ Gabriel Goyette et Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation* (Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1987), 133.

³⁴⁹ Gannagé, *L'enfant, les parents et la guerre*, 51.

Ces élèves ont été choisis en raison de leur besoin d'aide au niveau scolaire et parfois comportemental. Ils peuvent être atteints d'une maladie mais ne présentent pas de troubles psychiatriques.

TABLEAU 2 : Population d'étude

Population (N=10)	Genre	Classe en 2016-2107
E1	Garçon	EB1/CP (6 ans)
E2	Fille	EB3/CE2 (8 ans)
E3	Garçon	EB1/CP (6 ans)
E4	Fille	EB3/CE2 (8 ans)
E5	Garçon	EB1/CP (6 ans)
E6	Garçon	EB1/CP (6 ans)
E7	Garçon	EB5/CM2 (10 ans)
E8	Garçon	EB1/CP (7 ans)
E9	Garçon	EB3/CE2 (8 ans)
E10	Fille	EB1/CP (8 ans)

E1. Jeune garçon âgé de 6 ans, scolarisé en classe d'EB1 (CP). Il est l'aîné d'une fratrie de 2 enfants (1 petite sœur). Sa famille paternelle a été déplacée durant « la guerre de la Montagne » (1982-1984), de la région du Shouf à la région de Beyrouth. En octobre 2016, la première évaluation clinique avait mis en évidence une angoisse vis-à-vis des études, qui le paralyse et l'empêche d'avoir de bons résultats. Le récit de ce déplacement est récurrent dans le discours de l'élève qui souhaite plus tard gagner de l'argent pour acheter à son père les jouets qu'il n'a pas pu avoir enfant. Dans cette famille, la transmission intergénérationnelle traumatique est marquée par un dysfonctionnement du lien père-fils en particulier. La mère s'efforce de prendre en charge la totalité des dimensions éducationnelles de l'enfant pour compenser. [REDACTED]

E1 a été suivi en 2016-2017 et 2017-2018 en orthopédagogie et psychologie à raison d'une fois par semaine. En 2018-2019, en classe d'EB3 (CE2), il rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E2. Jeune fille âgée de 8 ans, scolarisée en classe d'EB3 (CE2). Elle est la benjamine d'une fratrie de 5 enfants. Sa famille, formée de sept personnes, est marquée par une série de deuils familiaux non élaborés depuis la guerre jusqu'à récemment. En octobre 2016, la première

évaluation clinique avait mis en évidence une passivité en classe, une timidité et inhibition dans l'expression du vécu intérieur. Les parents sont laxistes et autorisent l'absentéisme scolaire. La mère en dépression et dans la phobie de la mort, dort auprès de sa fille tandis que le mari domine la famille à tous les niveaux. E2 se plaint de maux somatiques fréquents qui viennent justifier ses nombreuses absences. Elle souffre d'un grand manque de confiance en elle, d'un conflit non reconnu avec la mère et d'un déni de jalousie fraternelle. Sa concentration et son intérêt pour les affaires scolaires sont très limités.

E2 a été suivie en 2016-2017 et 2017-2018 en orthopédagogie, orthophonie, psychomotricité et en psychologie à raison d'une fois par semaine. En 2018-2019, en classe d'EB5 (CM2), elle rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E3. Jeune garçon âgé de 6 ans, scolarisé en classe d'EB1 (CP), il est l'aîné d'une fratrie de 2 enfants (1 frère). Élève sociable qui veut tout savoir, E3 a parfois des difficultés à se limiter au cadre qui lui est demandé : il demande souvent à faire une autre activité, et devient impatient. De grandes difficultés au niveau du raisonnement et de l'écrit ont fait chuter ses résultats scolaires. L'évaluation orthophonique met en relief la défaillance des fonctions exécutives, de la flexibilité mentale et de la planification.

La mère dont les réactions émotionnelles organisent la dynamique familiale, dit que son fils ne travaille que lorsqu'il le veut. Le père, menuisier avec des horaires tardifs, est absent de l'éducation des deux fils. La mère est présente fonctionnellement, criant fréquemment, mais non disponible psychiquement. Le père, absent de la vie quotidienne et très soucieux de sa situation économique, impute la responsabilité de l'échec scolaire à la mère et frappe les enfants. La famille paternelle a aussi été déplacée durant la guerre du Shouf et l'autorité paternelle à cette époque, garante de la survie, était écrasante de rigidité.

E3 a été suivi en 2016-2017 et 2017-2018 en orthophonie et en orthopédagogie à raison de 2 fois par semaine. En 2018-2019, en classe d'EB3 (CE2), il rejoint la classe de renforcement à effectif réduit. Il est suivi en psychologie une fois par semaine depuis le début.

E4. Jeune fille âgée de 8 ans, scolarisée en classe d'EB3 (CE2). Elle est la benjamine d'une fratrie de quatre enfants (2 frères et 1 sœur). La famille vit dans un quartier de Beyrouth très défavorisé. L'élève présente un trouble spécifique au niveau du langage et un trouble anxieux majeur. Son père travaille à l'étranger dans un pays arabe, sa mère se donne à corps perdu dans des programmes de développement de l'UNCHR ou de l'UNDP. En octobre 2016, la première

évaluation avait mis en évidence des difficultés d'apprentissage liées à une dépression : l'enfant se sent abandonnée. E4 est également le symptôme de la mésentente conjugale : par ses difficultés scolaires, elle catalyse le chantage financier et affectif présent dans le couple. Le père a porté des responsabilités financières très tôt dans sa propre famille, en raison du départ à la guerre des autres hommes. Marié à 16 ans, il s'est endetté pour répondre aux besoins de la famille élargie et aux exigences de sa femme. Fatigué, il dit vouloir vivre désormais pour lui.

E4 a été suivie en 2016-2017 et 2017-2018 en orthophonie, orthopédagogie et psychomotricité à raison de 2 fois par semaine et jusqu'à présent en psychologie une fois par semaine. En 2018-2019, en classe d'EB5 (CM2), elle rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E5. Jeune garçon âgé de 6 ans, scolarisé en classe d'EB1 (CP), et le cadet d'une fratrie de 3 enfants (1 sœur et 1 frère). L'élève souffre d'une basse concentration avec hyperactivité et d'une impulsivité qui influencent négativement sa performance. En octobre 2016, la première évaluation avait mis en évidence une grande anxiété doublée d'une faible estime personnelle s'accompagnant d'imitation d'un comportement infantile. Le père a grandi dans le sud du Liban, et reste marqué par l'invasion israélienne de 1982. Son enfance est synonyme du climat de peur omniprésent de sa région. Il est devenu militaire avec quatre jours en caserne de manière irrégulière au cours de la semaine. Dans sa tentative de gérer les enfants très actifs et jaloux, il les frappe. La mère, aide jardinière dans des petites classes, frappe aussi les enfants sans pour autant arriver à se faire obéir. A l'école, E5 est autant victime de harcèlement qu'harceleur et ces conflits occupent toute son énergie au détriment de l'investissement scolaire. A la maison il est en rivalité vis-à-vis de son père avec un sentiment de toute puissance. Il a été mis sous Ritaline et Risperidone. La famille est très soudée et enfermée dans une immaturité à relations symétriques.

E5 a été suivi en 2016-2017 et 2017-2018 en psychologie. En 2018-2019, en classe d'EB3 (CE2), il rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E6. Jeune garçon âgé de 6 ans, scolarisé en classe d'EB1 (CP), et cadet d'une fratrie de 3 enfants (1 sœur et 1 frère). L'élève reste très passif et inhibé dans l'expression de son vécu. En octobre 2016, la première évaluation pointe du doigt un système familial extrêmement fermé et soudé. La sœur de 11 ans est en école spécialisée en raison d'une déficience intellectuelle ; une situation minimisée par les parents qui n'évoquent pas de diagnostic. Le père a commencé à travailler comme mécanicien à l'âge de 12 ans en raison de la guerre alors que ses frères ont pu poursuivre des études jusqu'au baccalauréat. Le souvenir qu'il évoque de cette période est celui

des allers-retours dans les abris lors des bombardements. Ce qui illustre le fonctionnement actuel de la famille : renfermement social, camouflage des difficultés, et survie minimum. Durant la guerre, la mère était en internat dès l'âge de huit ans après le départ de son père de la maison familiale pour se remarier ailleurs. La maman de E6 a choisi son mari de 13 ans son aîné, parce qu'elle voulait un bon père qui apporte la sécurité aux enfants. Après son mariage, elle n'était pas préparée aux naissances rapprochées et souhaitait avorter. Actuellement, la mère dort avec la fille et le père avec les garçons. Durant les après-midis, E6 dit qu'il dort et joue aux vidéos seulement. Il présente des difficultés mnésiques, une inhibition au niveau cognitif et moteur, et un stock lexical pauvre tant en arabe qu'en français.

E6 a été suivi en 2016-2017 en psychologie et en orthopédagogie à raison de 2 fois par semaine. En 2017-2018 et 2018-2019, il est suivi en orthophonie, orthopédagogie, psychomotricité et psychologie. En 2018-2019, en classe d'EB3 (CE2), il rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E7. Jeune garçon âgé de 10 ans 8 mois, scolarisé en classe d'EB5 (CM2). Il est le cadet d'une fratrie de 4 enfants (2 frères dont l'un d'eux, âgé de 18 ans, présente un trouble de la communication et 1 sœur). En octobre 2016, la première évaluation avait mis en évidence un trouble spécifique au niveau du langage écrit, en lien avec des habiletés cognitives insuffisantes. La problématique familiale est centrée sur le frère aîné qui est caché à la maison et que le père ne sort promener que le soir. L'enfant se sent responsable du bonheur de son grand frère et vit le conflit de loyauté suivant : réussir ses études apporte le risque de quitter un jour la maison, d'être heureux, ce qui signifierait abandonner son grand frère. Aucun camarade d'E7 n'est au courant de ses difficultés, et il dit avoir honte de son frère. Il en a peur physiquement aussi et n'arrive pas à le toucher. Le contrat familial est « on cache le problème » d'une part et « personne n'a le droit d'être heureux » d'autre part. Les parents sont en dépression et accusent une grande fatigue d'avoir cherché en vain une solution ; Ils n'ont confiance dans aucune institution. Le père est de la région du sud Liban, frontalière avec Israël. Chaque soir il était assis au salon avec son père agriculteur et écoutait les bombardements tandis que les palestiniens venaient se ravitailler chez eux. Son souvenir d'enfance se résume à : « on n'est bien qu'à l'intérieur, l'extérieur est dangereux ». L'aîné d'une famille de 11 frères et sœurs, le père se sent aujourd'hui fatigué tandis que la maman souhaite garder E7 auprès d'elle comme son « petit bébé » qui la console.

E7 a été suivi en 2016-2017 et 2017-2018 en orthophonie et en orthopédagogie en raison de deux fois par semaine, ainsi qu'en psychologie une fois par semaine. En 2018-2019, en classe d'EB7 (5^{ème}), il rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E8. Jeune garçon âgé de 7 ans, en classe d'EB1 (CP) et benjamin d'une fratrie de trois garçons. L'enfant est atteint de neurofibromatose tout comme son frère aîné. Le père est décédé d'une crise cardiaque durant l'été 2016 et la mère a commencé récemment un nouveau travail. E8 est un élève motivé dans ses études mais qui aime rester seul. En octobre 2016, nous sommes face à un comportement très anxieux accompagné de plaintes somatiques multiformes. Des phrases répétitives du type « je ne sais pas....je ne veux pas » rendent laborieuse l'évaluation. La famille a couvert le thème de la mort d'une chape de plomb d'où ne peut s'échapper même une seule larme. Ils ont quitté la maison pour aller vivre chez les grands-parents maternels mais c'est le frère aîné qui a pris symboliquement en charge la famille aux côtés de sa mère.

E8 a été suivi en 2016-2017 et 2017-2018 en orthophonie et orthopédagogie deux fois par semaine ainsi qu'en psychologie une fois par semaine. En 2018-2019, en classe d'EB3 (CE2), il rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E9. Jeune garçon âgé de 8 ans, en classe d'EB3 (CE2), fils unique et adoptif, qui vit seul avec sa mère. En octobre 2016, une évaluation est demandée en raison de ses comportements efféminés (s'épile les sourcils, se met du rouge à lèvres...), de nombreux tics nerveux et d'une baisse de performance scolaire.

Le père, de nationalité syrienne, entretient le mythe de la famille clanique toute puissante, à laquelle il appartient et qu'il lèguera à son fils plus tard en Syrie. Son discours est teinté de mégalomanie avec paranoïa. Nous comprenons du premier entretien que le père a « offert » un bébé à la mère pour éviter une séparation suite à plusieurs années d'infertilité. Cette adoption illégale est un secret de famille que l'enfant ignore. Le père a quitté le domicile. Il n'y revient que pour battre ou abuser de sa femme sous les yeux de l'enfant et lui donner de l'argent. E9 tente sans succès de rivaliser avec son père, pour protéger sa mère avec qui il garde un rapport fusionnel et autoritaire.

La maman, fille unique, agressée sexuellement à 9 ans par un membre de sa famille, ne travaille pas. Elle s'administre un grand nombre de médicaments dont des antidépresseurs. Son père, grand blessé de guerre, entretenait une relation fusionnelle avec elle. Sa mère, d'un milieu très pauvre, a été vendue à l'âge de quatre ans à une famille syrienne, puis placée de maisons en

maisons libanaises pour y faire du ménage. Elle n'a pas grandi auprès de ses parents et a connu une fois la prison avant de pouvoir se marier.

E9 souffre de harcèlement scolaire. Il a été suivi en 2016-2017 et 2017-2018 en psychologie. En 2018-2019, en classe d'EB5 (CM2), il rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

E10. Jeune fille âgée de 8 ans, enfant unique née sous FIV, scolarisée en classe d'EB1 (CP). En octobre 2016, la première évaluation met en évidence des difficultés de concentration, de structuration spatio-temporelle, un bégaiement, ainsi qu'un rendement scolaire insuffisant. Par ailleurs, elle souffre de multiples phobies, de nombreux tics nerveux, et d'un refus de s'alimenter. L'élève est très passive, inhibée dans l'expression de son vécu et victime de harcèlement scolaire. Deux semaines après sa naissance, la maman perd sa mère brutalement et entre en dépression. Jusqu'à présent, E10 dort avec sa mère et souffre de difficultés de séparation. Ce qui dérange la mère est la « grande dépendance de l'enfant » et sa « faiblesse de caractère qui se laisse abuser ». Le père a dû interrompre les études pour aider son père durant la guerre, dans l'entreprise familiale. Une faillite l'a obligé à vendre la petite société et depuis, il a du mal à accepter le fait d'être un « employé ». Il dit ne pas avoir de souvenirs de la guerre. Dans la famille, c'est sa femme qui apporte un salaire stable et met le cadre. Les parents d'E10 font preuve d'un contrôle obsessionnel vis-à-vis de leur fille qui joue un rôle de « tiers pesant » pour l'union du couple. Père et mère supervisent les devoirs chaque après-midi, le samedi et le dimanche. Pour eux, « l'école c'est une place de guerre ».

E10 a été suivie en 2016-2017 et 2017-2018 en orthophonie et orthopédagogie à raison de 2 fois par semaine ainsi qu'en psychologie. En 2018-2019, en classe d'EB3 (CE2), elle rejoint la classe de renforcement à effectif réduit.

2.2- Les parents

Les parents, chrétiens ou musulmans, sont issus d'un milieu socio-économique moyen, voire défavorisé. Ils ont tous connu la guerre durant leur enfance. Un consentement de participation³⁵⁰ éclairé a été obtenu après l'exposé des objectifs de la recherche.

2.3- La classe

Une classe régulière du Collège compte en moyenne 27 élèves.

³⁵⁰ Cf. Annexes 1 et 2.

En septembre 2018, dans la dernière année de notre étude, nous avons créé une classe parallèle à effectif réduit de six élèves. Chaque classe régulière a cette petite classe de remédiation en parallèle avec les mêmes programmes mais adaptés pour les cours de mathématiques, français et langue arabe. Donc les élèves de notre population d'étude suivent les cours de mathématiques, français et langue arabe dans la classe à effectif réduit et retournent pour les autres matières dans le grand groupe de la classe régulière.

Par conséquent le groupe « classe » de notre étude inclut :

- Les camarades de classe,
- Les enseignants de la classe régulière,
- Les enseignants plus spécialisés des classes à effectif réduit,
- Et les animateurs-surveillants du cycle.

2.4- L'institution

Il s'agit d'un Collège [REDACTED] privé de 850 élèves, mixte en genre et religion, [REDACTED]. Il fait partie du réseau des « Ecoles catholiques » au Liban.

Ce groupe inclut :

- Les directeurs de cycle,
- Les coordinateurs,
- Le Bureau Académique,
- Le Bureau Administratif
- Le Conseil de Direction,
- Et le Père Recteur maronite, directeur du Collège.

Cette recherche d'accompagnement vers la résilience a été sollicitée par le directeur du Collège, élaborée par la responsable du département psychopédagogique, et proposée à l'approbation du Ministère de l'éducation libanaise puis au Conseil de Direction du Collège. Les directeurs de cycle, membres du Conseil de Direction, font le lien avec les enseignants.

2.5- L'équipe thérapeutique

Les experts qui font partie du Bureau Psychopédagogique du Collège :

- Une psychologue clinicienne, par ailleurs en formation en psychothérapie systémique,
- Trois orthophonistes,

- Trois orthopédagogues,
- Une psychomotricienne,
- Une stagiaire en psychomotricité.

2.6- L'auteure

L'auteure est française mais vit depuis 2002 au Liban. Psychologue clinicienne et psychothérapeute, elle travaille en milieu scolaire depuis 2005 comme directrice de cycle maternel dans différentes écoles successives du Metn, du Shouf, de la banlieue sud de Beyrouth puis du Collège ██████ actuel. En 2016, elle fonde le Département Psychopédagogique du Collège.

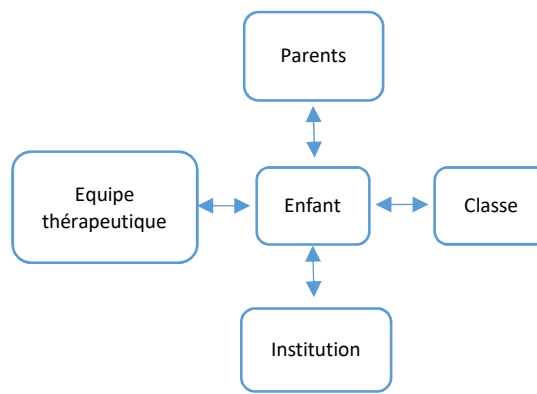
Membre du Conseil de direction des différentes écoles depuis 2005, l'auteure connaît bien le fonctionnement administratif et pédagogique du monde scolaire. Son poste de responsable du Département Psychopédagogique dans l'institution lui donne la légitimité vis-à-vis des accompagnés, de leurs parents et des autres acteurs impliqués dans ce cadre. Cependant, le fait que l'auteure ait été responsable de cycle dans l'établissement, rend difficile pour une partie des membres de direction de la considérer comme un expert en psychologie à part entière.

II. HYPOTHESES OPERATIONNELLES

Le synoptique de l'écosystème comporte les hypothèses opérationnelles suivantes :

Première hypothèse : *L'implication parentale* à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.

Troisième hypothèse : Une bonne coordination de *l'équipe pluridisciplinaire* diminue la résistance de l'écosystème au changement.



Deuxième hypothèse : L'implication de *la classe* consolide l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal.

Quatrième hypothèse : Le degré d'investissement de *la direction* influe sur les actions des trois autres acteurs.

Cinquième hypothèse : L'ensemble du dispositif multimodal augmente la résilience de *l'élève*.

Hypothèse 1

L'implication parentale à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.

Développer la résilience de l'enfant passe par une alliance de la famille avec l'école. A travers un nouveau lien avec l'école, le parent développerait un accordage affectif avec son enfant mais aussi de nouvelles compétences éducatives. L'implication parentale à la vie scolaire peut être un bon moyen de rapprocher affectivement le parent et l'enfant et travailler leur lien d'attachement.

1- Variables dépendantes

Le choix des variables à mesurer a été influencé par le tableau de F. Walsh, intitulé « Key Processes in Family Resilience »³⁵¹. Selon Walsh, la théorie systémique de résilience familiale (TSRF) s'articule autour de trois domaines que sont les *systèmes de croyance*, les *patrons organisationnels* et la *communication/résolution des problèmes*.

Les facteurs de protection familiaux que nous avons retenus dans notre contexte d'étude sont :

- **La sécurité de l'attachement entre les parents et l'enfant**
Mesurée par le CCH, le CAME et le CaMIR
- **La collaboration entre les parents**
Mesurée par le questionnaire de coparentalité, le FAT
- **La communication intrafamiliale saine**
Mesurée par le FAT
- **L'élaboration d'un sens cohérent des difficultés**
Mesuré par la mentalisation (FAT)
- **L'ouverture et le soutien social**
Mesurés par le contenu des entretiens
- **Et l'alliance avec l'école**, révélée par la participation à la vie scolaire (les fêtes, les assemblées, la venue aux rendez-vous etc.), par la collaboration au programme (suivis des recommandations des experts, participation aux ateliers, etc.)

³⁵¹ Walsh, « Family Resilience », 7.

Mesurée par le registre de présence des cycles (rapport de fonctionnement du cycle)

Mesurée par entretiens

2- Actions mises en œuvre

2.1- Ateliers RéFami de thérapie à médiation

En 2013-2014, nous avons expérimenté dans une école de la banlieue sud de Beyrouth, un programme de tutorat de résilience assistée à l'aide d'enseignants bénévoles. Ce projet qui a fait l'objet de recherche de Master II en Psychologie Clinique³⁵², visait le développement des facteurs individuels et environnementaux de protection, d'élèves âgés de trois à cinq ans. Le travail sur les élèves seuls n'a pas paru suffisant, c'est la raison pour laquelle nous avons pensé engager le dispositif Ateliers *RéFami* (pour Résilience Familiale) qui s'adresserait aux parents d'élèves afin « d'optimiser la cohérence des objectifs entre l'école et la maison »³⁵³.

Sur le terrain, il s'agit d'inviter les parents des élèves sélectionnés, à assister à un cours à l'école, deux fois par semaine avec leur enfant, en fin d'après-midi durant une année scolaire car nous avons remarqué qu'un certain nombre de parents n'avaient pu poursuivre leurs études scolaires en raison de la guerre. L'objectif de ce programme est double :

- a. Inviter le parent pour lui-même, le collège devenant un lieu d'épanouissement personnel et non plus seulement un lieu de tensions ou de conflits.
- b. Susciter chez le parent une meilleure compréhension du vécu quotidien de son enfant - et par conséquent créer un lien commun parent-enfant-, en l'immergeant dans les mêmes conditions scolaires, à savoir : présence, groupe classe, devoirs, examen et diplôme.

Nous avons pensé à un cours de « théâtre », mais cette option semblait un peu trop engageante de prime abord. Il nous fallait un médium qui soit à la fois utile aux parents (et donc attractif) et pas trop engageant émotionnellement. Nous avons retenu les deux options suivantes :

- Un cours d'informatique au laboratoire de l'école,
- Un cours de photographie.

³⁵² DIJOUX M., *Résilience assistée et troubles du développement des compétences sociales chez l'enfant d'âge préscolaire*, Mémoire de Master II de Recherche, Université Libanaise, Beyrouth, 2014-2015.

³⁵³ Carole Asdih, « Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles », *Enfances, Familles, Générations*, n° 16 (2012): 34, <https://doi.org/10.7202/1012800ar>.

La raison de notre choix était économique d'une part : l'école dispose d'un vaste laboratoire informatique, et chaque parent possède un téléphone portable avec lequel il est possible de prendre des photos. Tenter de créer une compétence commune entre le parent et son enfant d'autre part : la possibilité pour le parent de venir en aide aux recherches scolaires de son enfant en n'ignorant rien des nouvelles technologies informatiques. Les thèmes proposés en Travaux Pratiques, les mêmes pour les deux cours, sont : l'enfance, la violence, le soin, et l'avenir.

En conclusion, il est important de noter que, vue le cadre institutionnel et la mentalité de la région, il ne s'agit pas d'un dispositif thérapeutique à médiation avec prise en compte de la dynamique transférentielle, mais, comme nous l'avons mentionné plus haut, d'un **dispositif de médiation à création**³⁵⁴ avec accompagnement du travail de production, sans décryptage du sens des productions, l'informatique et la photographie devant servir de matière à symbolisation.

Ces ateliers ont eu lieu durant l'année scolaire 2017-2018.

2.2- Entretiens de récit de vie

En début d'année 2018, nous débutons des entretiens thérapeutiques individuels avec la mère puis le père de l'enfant. Ces entretiens sont réguliers chaque deux mois environ jusqu'à la fin du programme en juin 2019. Ils nous permettent de créer un espace d'écoute du parent, de sa narration de vie. L'idée est de :

- Diminuer la stigmatisation parentale et établir des rapports de confiance.
- Motiver les mères mais surtout les pères à participer au dispositif.
- Entrer plus en profondeur dans l'accompagnement à la résilience familiale.

Nous sommes deux à recevoir le parent en entretien : l'adjoint au Père Recteur pour les affaires académiques qui rejoint le département en début d'année et l'auteure. Le fait d'avoir un homme permet aux pères d'être plus à l'aise dans l'expression, d'autant plus que c'est lui qui s'occupe de la traduction de la langue arabe vers la langue française. Cette interprétation orale procure davantage de temps à tous les protagonistes pour mentaliser ce qui est exprimé au fur et à mesure et cet exercice de reformulation permet de vérifier la bonne compréhension mutuelle.

2.3- Augmentation de la communication avec les parents

Dans le même temps, nous multiplions les dispositifs de communication :

³⁵⁴ Brun A., Chouvier B., Roussillon R., *Manuel des médiations thérapeutiques*, 2013, Paris, Dunod.

- Assemblées générales d'informations sur le fonctionnement du programme, avec présentation des différents intervenants.
- Rencontres parentales avec l'équipe du département : experts et enseignants.
- Outils réguliers de liaison : bilan de départ, bilan d'évolution, objectifs académiques bimensuels, bulletin scolaire adapté.

Les entretiens avec l'équipe thérapeutique sont l'occasion d'impliquer le parent en tant qu'expert et de réduire les enjeux de pouvoir. Ils jouent un rôle dans la revalorisation et l'accompagnement de la fonction parentale. Beaucoup de conflits étaient dus au manque d'information et à une attitude hautaine du personnel envers les parents d'élèves.

Hypothèse 2

L'implication de la classe consolide l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal.

Pour adhérer au dispositif qui implique des va et vient entre la classe régulière, la classe à petit effectif et le bureau des experts, l'enfant a besoin de sentir que ce dispositif entre dans une normalité de fonctionnement reconnu par tous. Cet assentiment du groupe classe est souvent négligé, pourtant il nécessite de travailler sur l'implication et des élèves et des enseignants. Aucun élève ne peut cheminer vers la résilience en mettant de côté ses pairs, encore moins ses enseignants.

1- Variables dépendantes

L'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal comprend les variables suivantes :

- **Une motivation suffisante pour suivre les séances hebdomadaires avec les experts**
Mesurée par le rapport de retard ou d'absence aux séances (Rapport de fonctionnement du cycle)
- **La satisfaction du programme suivi**
Mesurée par le feed-back des parents et des experts³⁵⁵.
- **La progression du niveau scolaire**
Mesurée par les résultats scolaires (Bulletin scolaire et évaluation enseignants et évaluation orthopédagogue³⁵⁶)

³⁵⁵ Cf. Annexe 17 : *Sondage auprès des parents* et annexe 19 : *Evaluation de l'élève par les experts*.

³⁵⁶ Cf. Annexe 18 : *Evaluation de l'élève par les enseignants*.

1- Actions mises en œuvre

2.1- Classes à effectif réduit

Nous avons ouvert des classes de six élèves au maximum, à but de remédiation pédagogique et thérapeutique également, avec pour enseignants des orthopédagogues. L'objectif premier est de rattraper les lacunes académiques, en particulier au niveau des mathématiques, de la lecture et de l'écriture en français et en arabe. Ces classes à effectif réduit sont au même étage que les classes régulières pour éviter une perte de temps et un cloisonnement trop important. L'élève sort de sa classe régulière pour ces trois matières et la réintègre pour le reste de l'emploi du temps. Le second objectif est thérapeutique et cherche à établir une relation entre l'enseignant et l'élève qui soit privilégiée (*secure*) pour restaurer chez l'enfant une capacité de penser. Une grande place est accordée à l'aspect thérapeutique avec des réunions d'analyse entre les orthopédagogues et les experts. Lorsque l'élève est prêt à réintégrer sa classe régulière à plein temps, nous l'accompagnons en ce sens.

2.2- Projet de campagne contre le harcèlement

Le harcèlement de l'étudiant libanais relève surtout de la stigmatisation de la faiblesse, ce qui se traduit pour les élèves du dispositif d'être catégorisés comme « anormaux » psychologiquement, « nuls » académiquement et presque contagieux dans ces deux « tares ». Ce qui rejoint le regard sociétal libanais qui stigmatise et cache tout handicap. Les enseignants qui ne se sentent pas compétents envers ces enfants « à besoins spécifiques » ont tendance à les négliger, à s'en déresponsabiliser voire à les stigmatiser. Par ailleurs, certains ont été réticents à les laisser quitter la classe pour les prises en charge.

L'auteure est passée dans toutes les classes du collège pour expliquer le programme et le situer dans le cadre théorique de la résilience. Des discussions concernant les élèves à besoins spécifiques ont pu s'engager. Deux sujets ont été mentionnés de manière récurrente par les élèves :

- L'incompréhension, accompagnée d'un sentiment d'injustice générale, vis-à-vis des examens adaptés.
- La méconnaissance des différentes spécialités comme l'orthopédagogie, l'orthophonie.

En parallèle, une campagne de sensibilisation au harcèlement scolaire s'est déroulée en collaboration avec la responsable du cycle primaire et les titulaires de classes. Les outils de cette campagne ont repris ceux de l'éducation nationale française : supports vidéo, analyse

d'affiches, et les jeux de rôle des *trois figures* (l'agresseur, la victime et le redresseur de torts) de Serge Tisseron.

2.3- Entretiens individuels et groupes de parole

Suite aux passages dans les classes, certaines problématiques ont dû être abordées d'une manière plus thérapeutique, en individuel ou en petits groupes d'élèves. L'entretien individuel permet ici d'analyser la position du sujet en fonction des expériences communes et des normes de sa classe. L'entretien collectif, fréquent en santé publique et en psychologie sociale, permet une analyse des risques, des significations partagées et l'expression des désaccords qui reste généralement difficile en grand groupe classe³⁵⁷. Les élèves étant très en demande de s'exprimer, deux séances d'une heure par semaine ont été nécessaires sur une durée de trois mois.

2.4- Formation des enseignants

Une formation à la pédagogie différenciée, à l'évaluation ainsi qu'aux étapes de développement psycho-cognitif de l'enfant, a été dispensée au cycle primaire, par l'équipe thérapeutique et le Bureau Académique du collège.

Les objectifs visés étaient :

- L'acceptation de la différence avec bienveillance
 - Une pédagogie différenciée : que l'enseignant puisse mieux évaluer les progrès de l'élève au lieu de relever ses points faibles (Evaluations des examens). Qu'il comprenne le contenu du Projet Educatif Individualisé et accepte des objectifs adaptés à l'élève.
 - Un meilleur respect des emplois du temps adaptés
 - Une entraide entre enseignants de classes régulières et ceux des classes de renforcement.
- L'intégration sociale de l'élève en difficulté
 - Diminution du harcèlement entre élèves.
 - Diminution du harcèlement enseignant/élève

³⁵⁷ Florence Haegel, « Réflexion sur les usages de l'entretien collectif », *Recherche en soins infirmiers* N° 83, n° 4 (2005): 23-27, <https://doi.org/doi:10.3917/rsi.083.0023>.

Hypothèse 3

Une bonne coordination de l'équipe pluridisciplinaire diminue la résistance de l'écosystème au changement.

Pour que le dispositif ne soit pas perçu comme un système parallèle en rivalité -et donc potentiellement dangereux- avec celui des autres acteurs, il doit déjà apparaître comme clair, unifié, compétent, expérimenté et bienveillant, ce que nous définissons comme une bonne coordination d'équipe. Le groupe des experts conjugué à celui des enseignants de classe de renforcement, forme une équipe pluridisciplinaire sur laquelle il a fallu beaucoup travailler pour qu'elle soit un soutien à la résilience et non pas une pierre d'achoppement.

1- Variables dépendantes

La diminution de la résistance de l'écosystème comprend les variables suivantes :

- **Une plus grande satisfaction des parents.**
Mesurée par le sondage de satisfaction générale des parents³⁵⁸
- **Une réduction de conflits entre enseignants des classes régulières et ceux des classes de renforcement.**
Mesurée par le rapport de fonctionnement des cycles
- **Une démystification du rôle des experts mieux connus de l'ensemble des élèves.**
Mesurée par le nombre de demandes d'entrevues des élèves des classes régulières et des parents avec les experts.
- **Une meilleure prise en compte de l'avis des experts par la direction de l'école.**
Mesurée par la présence des experts aux conseils de classe des cycles et aux délibérations de fin d'année.
Mesurée par la mise en application des recommandations.

2- Actions mises en œuvre

2.1- Création d'un département psychopédagogique

Les experts jusque-là indépendants, ont été fédérés dans un département. L'équipe est constituée d'experts en orthophonie, orthopédagogie, psychomotricité, psychologie et

³⁵⁸ Cf. Annexe 20 : *Sondage de satisfaction générale auprès des parents*

d'enseignants. Il a été nécessaire d'articuler le groupe des experts avec celui des enseignants : deux mondes qui ne se connaissent pas à priori. Le département constitué a élaboré des outils de travail et de communication interne et externe (base de données, procédures, réunions de synthèse...).

2.2- Vérification des compétences techniques

Outre une qualification suffisante, les qualités suivantes ont été privilégiées :

- La capacité à appréhender de manière holistique les difficultés d'apprentissage de l'élève.
- Un aspect relationnel bienveillant avec l'élève et sa famille.
- L'intégration au fonctionnement de l'institution et l'acceptation de ses exigences hiérarchiques et administratives en particulier.
- La capacité à vivre un partenariat non conflictuel.

Entre les embauches et les départs, il a fallu deux ans pour arriver à une stabilité mais aussi à ce que le groupe soit reconnu et accepté par l'établissement.

2.3- Réflexion interdisciplinaire sur le cadre théorique et clinique des interventions

- Analyse commune des pratiques de l'équipe thérapeutique lors de réunions de synthèse dédiées à cela.
- Elaboration d'un nouveau cadre d'entretien familial et de nouvelles procédures de collaboration avec les différents acteurs.

Hypothèse 4

Le degré d'investissement de la direction influe sur les actions des trois autres acteurs.

L'équilibre du dispositif devient instable lorsqu'un pilier reste en recul. Le rôle de la direction est primordial dans la facilitation de la mise en place des facteurs de protection. Toute prise de décisions lui revient et c'est sur ce point principalement qu'elle a le pouvoir de fédérer l'ensemble des acteurs. Être à l'origine de la demande d'accompagnement de ses élèves les plus fragilisés devrait être une source potentielle de cohésion au sein du Collège.

1- Variables dépendantes

Le degré d'investissement de la direction qui influe sur l'équipe thérapeutique, la classe et les parents, comprend les variables suivantes :

- **Manifestation de la corruption** : conflits d'intérêts, obstacles dans le recrutement notamment la rémunération des membres de l'équipe thérapeutique, harcèlement moral, abus de pouvoir, utilisation abusive des compétences etc.
 Mesurée par le type de plaintes familiales.
 Mesurée par la qualité du climat scolaire.
- **Degré d'innovation et d'investissement dans l'accompagnement à la résilience**
 Mesuré par la participation des parents aux ateliers.
 Mesuré par le nombre de formations pour enseignants, préparées par les experts.
 Mesuré par le nombre de projets faits pour les élèves.
- **Force du sentiment d'appartenance** des trois acteurs. La coopération en sciences sociales est intimement liée au sentiment de faire partie d'une équipe³⁵⁹. Lorsque l'identification à un groupe est affaiblie, la volonté de s'investir et coopérer n'a plus de sens. Le sens d'appartenance est :
 Mesuré par un sondage de satisfaction³⁶⁰.
 Mesuré par le nombre de conflits relationnels, sociocognitifs³⁶¹ et de processus.

2- Actions mises en œuvre

2.1- Forme matérielle

Nous avons essayé de réduire l'insécurité matérielle de différentes manières :

- En adaptant les locaux de travail : les classes à effectif réduit ont été aménagées autant que possible à la dimension du petit groupe et avec du matériel adéquat.
- En proposant un meilleur encadrement des réunions du comité des parents au sein de l'établissement.
- En négociant un salaire et des conditions de travail plus adaptés au personnel de l'équipe thérapeutique.

³⁵⁹ Frédérique Chédotel, « Avoir le sentiment de faire partie d'une équipe : de l'identification à la coopération », *M@n@gement* Vol. 7, n° 3 (2004): 161-93.

³⁶⁰ Cf. Annexe 20 : *Sondage de satisfaction générale, auprès des parents.*

³⁶¹ Par *conflit sociocognitif*, nous entendons ici ce qui touche aux divergences de points de vue concernant l'enseignement.

2.2- Sensibilisation du personnel de direction

Nous avons tenté d'impliquer davantage le Conseil de Direction du collège de plusieurs manières :

- En présentant au Conseil la théorie de la résilience, ainsi que les tenants et aboutissements du projet multimodal. Ce qui a permis un partage d'idées et de questions et par la suite l'aval implicite du Conseil.
- Nous avons reclarifié avec la Direction les critères de la méthode d'embauche des experts, ce qui a donné des résultats en deux ans à peu près.
- Par la création d'un groupe WhatsApp avec les directeurs de cycle pour communiquer en temps réel.
- Entre l'équipe thérapeutique et les cycles, l'interface aux élèves et aux parents a été multipliée par deux. Nous nous sommes réunis régulièrement, avec les directeurs de cycles pour clarifier les tâches et les responsabilités. Il y avait ici un enjeu de pouvoir important avec tous les risques de blocages que cela pouvait induire.
- En collaborant avec le technicien informatique du collège pour l'adaptation du bulletin scolaire sur Skoolee (l'interface officielle de l'école avec les parents) ; cela a demandé un an de préparation.

Hypothèse 5

L'ensemble du dispositif multimodal mis en œuvre augmente la résilience de l'élève

1- Variables dépendantes

Ce dispositif devrait donc produire un effet sur la résilience de l'élève, que nous allons mesurer selon cinq variables dépendantes. Ces variables sont inspirées de l'étude de Tychey et Lighezzolo³⁶², qui définit la nature des critères diagnostiques de la résilience et leur évolution en fonction de l'âge du sujet. Voici dans quels outils nous trouvons des scores ou des indices en relation avec ces critères :

1. Le niveau académique de l'élève

- a. Evaluation des enseignants
- b. Evaluation de l'orthopédagogue

³⁶² Claude de Tychey et Joëlle Lighezzolo, « L'évaluation de la résilience : quels critères diagnostiques envisager? », *Perspectives psy* 43, n° 3 (2004): 226-233.

2. Sa capacité à investir l'apprentissage scolaire

- a. Evaluation des enseignants
- b. Score technique des experts

3. La capacité à se socialiser sans désordre relationnel

- a. Evaluation des enseignants
- b. Evaluation des animateurs
- c. Evaluation des experts
- e. Evaluation de la psychologue

4. La capacité à rendre compte de son état intérieur et de le partager à un tiers

- a. FAT (mentalisation)

Ces variables sont en relation directe avec l'élève, et ne sont donc mesurables que par les enseignants et les experts qui ont travaillé avec eux. Exceptée la quatrième variable qui peut être mesurée par le test précité.

2- Actions mises en œuvre

Une batterie de test est effectuée auprès des élèves en début et fin de chaque année.

2016-2017 : l'équipe propose aux élèves les prises en charge qui répondent à leurs besoins. Il s'agit du programme baptisé *RéSolo* (pour Résilience en Solo). Les prises en charge vont être dispensées en continu au cours des trois années consécutives. L'équipe à ce moment-là, est composée de deux orthophonistes, une psychomotricienne et une psychologue, toutes à temps partiel.

2017-2018 : Création officielle d'un département psychopédagogique « Résilience » au Collège sous la responsabilité de l'auteure, avec embauche d'experts supplémentaires notamment des orthopédagogues.

Le dispositif de Résilience Familiale propose aux parents qui le souhaitent les Ateliers *RéFami* sous forme de cours du soir. L'auteure participe à ces ateliers et à la vie de classe qui en découle (sorties, occasions de fête etc.). En parallèle, à la demande des participants, un accompagnement individuel se met en place par l'écoute des récits en rapport aux thèmes travaillés.

2018-2019 : L'intervention s'élargit aux différents acteurs.

Les pères très lointains, sont sollicités par des entretiens d'information puis par l'écoute de leurs points de vue et enfin de leurs expériences de vie. Les familles bénéficient d'une meilleure information sur tous les plans : technique, académique, administrative etc.

Au niveau des élèves, la création de classes à plus petits effectifs (six élèves maximum) permet de soutenir davantage leur rendement scolaire par une plus grande souplesse organisationnelle et académique. Ces classes de renforcement concernent les matières principales : mathématiques, français et langue arabe. Le Bureau Académique devient partenaire du programme.

Pour développer des facteurs de protection sociaux-relationnels, un travail de sensibilisation à l'intégration est réalisé d'une manière à la fois systémique et psycho-développementale. Campagne contre le harcèlement et formation à la pédagogie différenciée sont initiées à la fois par l'auteure, les responsables de cycles, et le Bureau Académique.

Des enseignants sensibles aux élèves en difficultés sont recrutés et rejoignent le département psychopédagogique. L'équipe compte une vingtaine de personnes. Le département s'organise, analyse les freins et les leviers qui le concernent et apporte les corrections nécessaires en termes de recrutement adéquat, de vie d'équipe et de matériel approprié.

Nous prenons du temps pour que la direction du Collège puisse comprendre le cheminement de cette recherche-action au fur-et-à mesure, qu'elle y joue son rôle et promeuve une institution « résiliente » à son tour.

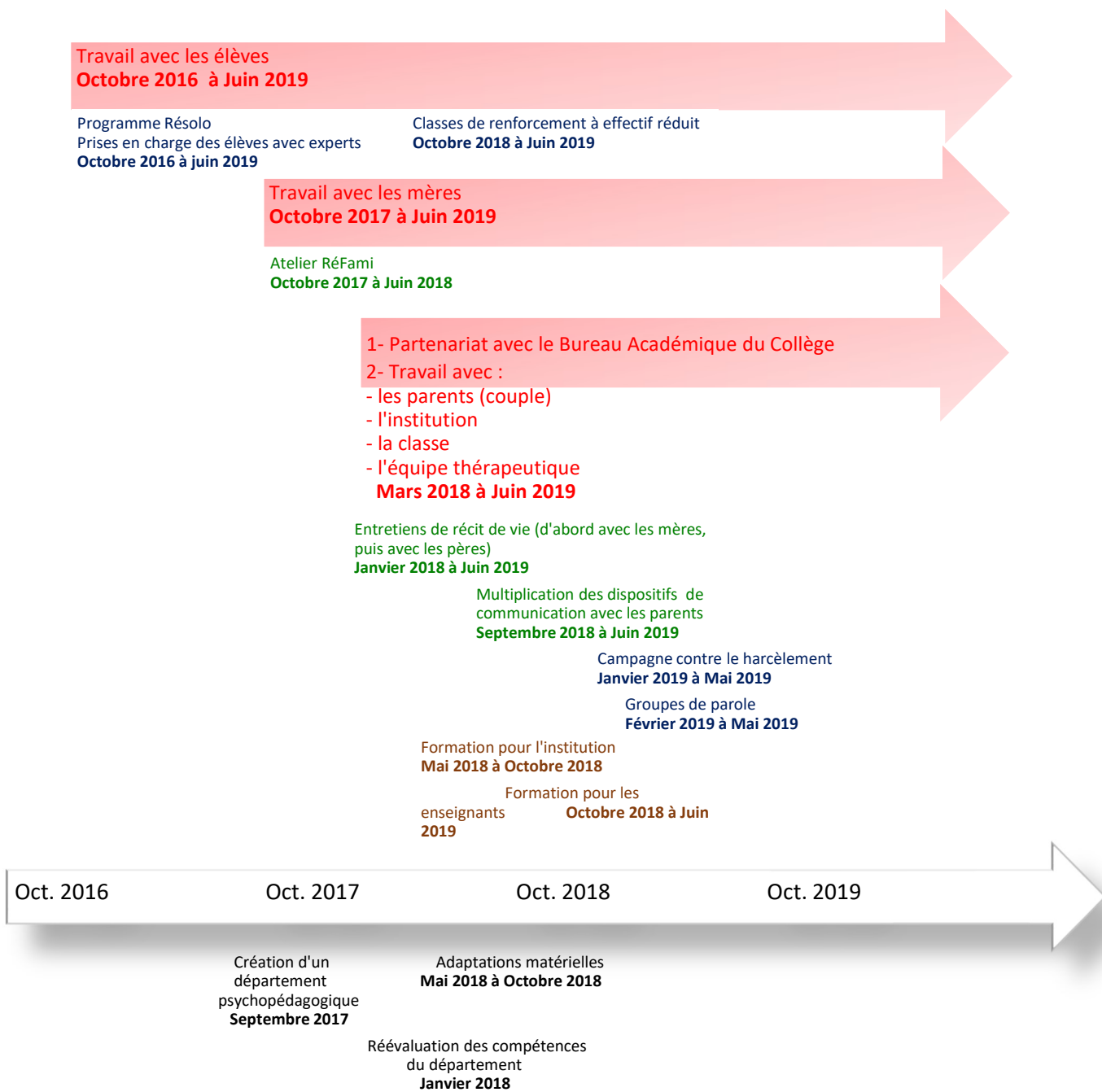


FIGURE 6 : Chronogramme du dispositif multimodal

III. LES INSTRUMENTS

La recherche-action peut utiliser les méthodes traditionnelles avec recueil de données quantitatives et qualitatives, en utilisant des variables reliées à des hypothèses à vérifier, mais avec une souplesse méthodologique liée à l'expérimentation sur le terrain. La méthode déployée est mixte, qualitative et quantitative : observations, entretiens, questionnaires, rapports, tests, ateliers. L'échantillon ainsi que les instruments choisis entrent dans la logique de notre approche compréhensive globale, qualitative et interdisciplinaire.

1- Instruments cliniques

Nous avons eu recours à sept instruments cliniques que nous considérons comme complémentaires et adaptés à nos objectifs de recherche ainsi qu'à la population choisie.

Certains outils ont dû être traduits en arabe avec le recours au procédé de la « back translation » pour que cela soit validé correctement. C'est-à-dire, une fois que notre traductrice a traduit l'outil en arabe, une autre traductrice l'a retraduit en français. Puis les 2 versions françaises ont été comparées pour vérifier qu'elles étaient le plus proches possible ; le sens des questions doit rester le même, même si les formulations peuvent bien sûr légèrement différer.

Les parents avaient le choix d'utiliser l'outil en langue française ou celui en langue arabe, selon leur affinité avec ces deux langues.

Les tests :

1.1- Le test du dessin de la famille

Le test du dessin de la famille est utilisé pour l'évaluation clinique de l'enfant de 5 à 16 ans au cours d'un entretien semi-dirigé portant sur la famille. L'interprétation du dessin de l'enfant est fondée sur le mécanisme de projection : « Le dessin d'enfant exprime bien autre chose que son intelligence ou son niveau de développement mental : une sorte de projection de sa propre existence et de celle des autres ou, plutôt, de la manière dont il sent exister lui-même et les autres »³⁶³. Selon Louis Corman, la consigne donnée à l'enfant est « dessine -moi une famille de ton imagination »³⁶⁴. Des crayons noir et blanc ainsi que de couleur sont mis à disposition, sans

³⁶³ Juliette Boutonier, *Les dessins des enfants*, Éditions du scarabée (Paris, 1953), 25.

³⁶⁴ Louis Corman, *Le test du dessin de la famille*, P.U.F. (Paris, 1961).

gomme ni règle. L'examineur reste attentif au déroulement de l'exécution du dessin et à l'explication qui sera fournie par l'enfant.

L'objectif assigné à ce test est de découvrir la personnalité, la maturité, les émotions de l'enfant mais surtout la vision qu'il a de son propre monde :

- Ses difficultés d'adaptation dans sa famille
- La manière dont il vit ses relations familiales
- Les conflits possibles entre les différents membres

1.2- Les Cartes pour le Complément d'Histoires (CCH)³⁶⁵

Instrument de cotation des narratifs d'attachement pour les enfants de 4 à 6 ans³⁶⁶. Pour les enfants plus âgés il perd en validité. Le CCH est un instrument de codage en format *Q-Sort* des « Histoires d'attachement à compléter » que Inge Bretherton a développées dans les années 90 pour explorer les représentations mentales d'attachement d'enfants³⁶⁷. A travers la narration, l'enfant livre sa représentation intériorisée de l'attachement. Les résultats du codage sont représentés dans l'Annexe 8.

1.3- Les Cartes pour la mesure de l'Attachement et de la Mentalisation (CAME) – Version courte³⁶⁸

Instrument pour enfants de 7 à 14 ans, validé en 2008, qui permet l'évaluation quantitative de l'attachement et de la mentalisation sur la base d'un entretien semi-structuré de trente minutes environ³⁶⁹. Les différentes dimensions donnent lieu à des scores individuels représentés dans l'Annexe 10 et peuvent être groupées en fonction des hypothèses³⁷⁰.

³⁶⁵ Raphaële Miljkovitch et al., « Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter », *Devenir* 15, n° 2 (2003): 151 et ss., <https://doi.org/10.3917/dev.032.0143>.

³⁶⁶ Cf. Annexe 7.

³⁶⁷ Inge Bretherton, Doreen Ridgeway, et Julie Cassidy, « Assessing Internal Working Models of the Attachment Relationship: An Attachment Story Completion Task for 3-Year-Olds », in *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention*, éd. par Mark T. Greenberg, 2. ed, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development (Chicago: Univ. of Chicago Press, 1993).

³⁶⁸ Cf. Annexe 9

³⁶⁹ Ayala Borghini, « L'attachement de l'enfant de 7 à 14 ans. Cartes pour l'évaluation de la qualité de l'attachement et de la mentalisation chez l'enfant d'âge scolaire (CaME) », in *Evaluer l'attachement. Du bébé à la personne âgée*, par Raphaële Miljkovitch, Blaise Pierrehumbert, et Ayala Borghini, Editions Philippe Duval (Paris, 2020).

³⁷⁰ Cf. Annexe 10

Notes : CAME et CCH : on propose les deux à tous les enfants (30 min pour l'entretien et 20 min pour les histoires à compléter) en présentant d'abord l'entretien puis les histoires à compléter. Nous avons pensé passionnant de proposer les 2 sachant que l'un va davantage faire appel à l'imaginaire et l'autre aux souvenirs épisodiques. Ils sont donc complémentaires.

Concernant le CAME avec les enfants de 5-6 ans, l'instrument n'est pas validé pour cet âge-là mais les questions peuvent tout à fait être posées. Le risque est qu'il y ait probablement plus d'enfants de cet âge-là qui répondront « je ne sais pas ».

1.4- Le *Family Apperception Test* (FAT)

Le FAT est le seul outil projectif qui permet l'approche systémique des relations familiales. Il a été élaboré afin de réunir dans la pratique clinique l'évaluation individuelle et l'évaluation familiale. Dans le champ de la santé mentale, et plus particulièrement dans la mise en place de programmes thérapeutiques, la prise en compte des caractéristiques du système familial est de plus en plus fréquente.

Le FAT comprend une série de 21 planches qui mettent en scène des situations, des constellations et des activités familiales habituelles. Elles suscitent un large éventail d'associations projectives sur les processus et les structures familiales, ainsi que sur les réactions affectives en rapport avec des interactions familiales spécifiques.

L'objectif assigné à ce test est de mettre en évidence à travers le regard de l'enfant, l'existence de conflits apparents, la résolution des conflits, la qualité des interactions familiales, l'existence de limites définies dans le cadre de la famille, etc.

Les questionnaires

1.5- L'auto questionnaire Ca-MIR

Le Ca-MIR est une méthode d'investigation des « modèles individuels de relations » (MIR) proposable de l'adolescence à la vieillesse. Il s'agit d'un auto questionnaire pour adulte centré sur les représentations d'attachement dans la famille³⁷¹. Il a été élaboré par une équipe de chercheurs sous la direction de Blaise Pierrehumbert et présenté en 1996³⁷². L'étude nous

³⁷¹ Cf. Annexes 11 (version arabe) et 12 (version française)

³⁷² Blaise Pierrehumbert et al., « Les modèles de relations : Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes », *Psychiatrie de l'Enfant* 1 (1996): 161-206.

rappelle que les comportements parentaux sont intimement liés aux représentations d'attachement et leurs modèles internes interviennent dans le développement émotionnel de l'enfant. Les questions ont trait à quatre niveaux de réalité : l'expérience actuelle, les souvenirs du passé, l'appréciation actuelle du passé, et les généralisations. Les résultats du codage sont représentés dans l'Annexe 13.

1.6- Le questionnaire de coparentage³⁷³

Au départ le concept de coparentage était associé à l'idée de partage des tâches entre les adultes en charge de l'enfant, le père et la mère. Peu à peu, le soutien émotionnel en jeu entre les parents dans la relation triangulaire est apparu comme essentielle à la santé mentale de l'enfant. De même, cela ne concernait plus seulement le père et la mère, mais tout adulte impliqué dans les soins à l'enfant (couple homosexuel par exemple, ou bien mère et grand-mère). D'une manière générale, « le coparentage est le concept qui désigne cette collaboration, définie comme le soutien instrumental et émotionnel que la mère et le père s'apportent mutuellement dans leurs rôles de parent »³⁷⁴. La relation coparentale peut présenter plusieurs types d'altération comme le « travail de sape » d'un des parents contredisant systématiquement le conjoint en présence de l'enfant, le retrait d'un des parents (souvent le père) dans l'éducation, le *semblant* d'entente parentale en présence de l'enfant, etc. D'après McHale et Rasmussen³⁷⁵, le coparentage conflictuel est prédictif des problèmes internalisés ou externalisés chez le très jeune enfant. Compte tenu de l'importance d'une parentalité de qualité pour le développement de l'enfant, McHale a développé l'échelle de coparentage qui évalue les facteurs *d'intégrité familiale*, de *conflit*, d'*affection* et de *dénigrement*³⁷⁶.

Notons que tout comme le Ca-MIR, la finalité du questionnaire de coparentage est double : Prospective avec une meilleure représentation de la typologie familiale (qualité des liens) qui nous aidera dans notre intervention auprès de l'enfant : il s'agit de discerner si les modèles

³⁷³ James P. McHale, « Overt and Covert Coparenting Processes in the Family », *Family Process* 36, n° 2 (juin 1997): 183-201, <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1997.00183.x>; Nicolas Favez, *Examen clinique de la famille : modèles et instruments d'évaluation* (Wavre: Belgique : Mardaga, 2011), 127-34; F. Frascarolo et al., « Présentation de l'adaptation française de « l'échelle de coparentage » de McHale pour familles avec jeunes enfants », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 57, n° 3 (mai 2009): 221-26, <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.11.005>.

³⁷⁴ Nicolas Favez et France Frascarolo, « Le coparentage : composants, implications et thérapie », *Devenir* Vol. 25, n° 2 (17 juin 2013): 73.

³⁷⁵ James P. Mchale et Jeffrey L. Rasmussen, « Coparental and Family Group-Level Dynamics during Infancy: Early Family Precursors of Child and Family Functioning during Preschool », *Development and Psychopathology* 10, n° 1 (mars 1998): 39-59, <https://doi.org/10.1017/S0954579498001527>.

³⁷⁶ Cf. Annexe 14.

d'attachement et la concordance ou non-concordance éducative des parents représentent des facteurs de risque ou de protection pour l'enfant.

Et thérapeutique dans la mesure où ils serviront d'objet médiateur pour engager un dialogue de couple sur les points communs, les différences et les attentes de chacun. « Ainsi est rendu possible :

- au niveau individuel, la relance des processus de pensée dans de nouvelles directions,
- au niveau collectif, la mise en partage, la mise en dialogue, des allers-retours entre convergences et divergences entre les uns et les autres, entre le passé et le présent »³⁷⁷.

L'approfondissement clinique

1.7- L'entretien et la narration de l'histoire familiale

Pour les parents d'élève, l'entretien de départ proposé est de type narration de l'histoire familiale, afin de préciser :

- L'histoire de vie du sujet
- Le déroulement de sa propre scolarité
- L'impact de la guerre
- L'impact d'autres traumatismes personnels
- La dynamique familiale actuelle

L'objectif assigné à l'entretien est donc exploratoire, mais aussi, en cheval de Troie, l'entretien nous permet de créer un lien longitudinal dont nous allons avoir besoin pour engager les parents dans le dispositif d'accompagnement à la résilience. Nous donnons en Annexe 15, un aperçu des notes prises durant les entretiens, qui est représentatif des informations recueillies.

Les questions sont inspirées du **schéma d'entrevue** de Tourigny et Jourdan-Ionescu qui permet selon l'auteur d'explorer l'histoire de vie du sujet et d'y déceler des indices de résilience³⁷⁸.

- *Pouvez-vous me parler de votre histoire de vie, en abordant les différents stades de développement ?*
- *Pouvez-vous me parler du contexte familial dans lequel vous avez grandi ?*
- *Pouvez-vous me parler des conditions de vie dans lesquelles vous avez grandi ?*
- *Pouvez-vous me parler du type de relation que vous entretenez avec les membres de votre famille (parents, fratrie) ?*

³⁷⁷ Delage, « Attachement et systèmes familiaux. Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques », 409.

³⁷⁸ Sarah-Claude P. Tourigny et Colette Jourdan-Ionescu, « Schéma d'entrevue. » (Document interne, QC, Université du Québec à Trois-Rivières, 2014), 141-45.

- Comment se sont déroulées vos années scolaires ?
- Pouvez-vous me parler de vos relations avec vos amis, de votre réseau social (actuelle et passée) ?
- Avez-vous vécu des événements marquants au cours de votre vie ?
- Quel impact cette situation a-t-elle eu sur votre vie ?

2- Instruments académiques

Nous avons utilisé un certain nombre d'outils administratifs déjà existants au Bureau Académique ou réalisés dans le but de notre recherche³⁷⁹ :

- Evaluations académiques de l'élève par les enseignants, les experts,
- Questionnaire institutionnel pour le personnel du collège,
- Sondage pour les parents
- Rapports d'évaluation des enseignants par les coordinateurs, les directeurs de cycle,
- Rapports d'évaluation de l'équipe thérapeutique par le Bureau Académique,
- Rapports de fonctionnement du cycle, du département, du Bureau Académique.

La collecte des données a été réalisée par l'équipe thérapeutique et le responsable du bureau académique.

L'utilité de l'ensemble de ces instruments est que mesurer un phénomène écosystémique en le regardant sous plusieurs angles plutôt qu'un seul permet de mieux cibler le besoin de l'enfant, d'aider dans la conception d'un *Plan Educatif Individualisé* pour l'élève, et de le modifier à chaque fois qu'un nouvel instrument entraine en jeu avec un complément d'informations.

D'autre part, l'accompagnement de la résilience familiale passe par une évaluation du système relationnel familial. Pour Favez, cette évaluation passe par une « multiplication des méthodes et des informants ». Et de poursuivre que « dans l'idéal, il faudrait pouvoir combiner les méthodes pour garantir la vue la plus complète possible de la famille. La multiplication des méthodes permet d'une part d'obtenir le plus d'informations possibles sur cet « objet » très complexe que constituent les relations familiales »³⁸⁰.

Enfin, chaque instrument a pour cible l'un des acteurs selon les cinq hypothèses opérationnelles. Lors de leur passation dans le temps, comme illustré dans le tableau 3, les résultats donnés par ces instruments ont permis de réajuster au fur et à mesure le plan d'action.

³⁷⁹ Cf. Annexes 16 à 21

³⁸⁰ Favez, *Examen clinique de la famille*, 48.

TABLEAU 3 : Chronologie de la collecte des données

Etat initial de l'élève	Instruments	Année de passation		
	Entretiens Test du dessin Bilans extérieurs (orthophonique, psychomoteur, psychologique)	Octobre 2016		
Hypothèse	Instruments	Année de passation		
H1 <i>L'implication parentale à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.</i>	Entretiens Observation participante active CCH (Attachement élèves) CAME (Attachement élèves) FAT (Mentalisation) FAT (Communication saine) CaMIR (Attachement parents) Questionnaire de Coparentalité Rapport du cycle	2016-2017	2017-2018 2017-2018	2018-2019
H2 <i>L'implication de la classe consolide l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal</i>	Sondage parents Evaluation des enseignants Evaluation de l'orthopédagogue Rapport du cycle	2016-2017 2016-2017 2016-2017 2016-2017	2017-2018 2017-2018 2017-2018 2017-2018	2018-2019 2018-2019 2018-2019 2018-2019
H3 <i>Une bonne coordination de l'équipe pluridisciplinaire diminue la résistance de l'écosystème</i>	Sondage parents Rapport du cycle	2016-2017 2016-2017	2017-2018 2017-2018	2018-2019 2018-2019
H4 <i>Le degré d'investissement de la direction influe sur les actions des trois autres acteurs</i>	Sondage parents Rapport du cycle Rapport du Bureau Académique Rapport du département	2016-2017 2016-2017 2016-2017	2017-2018 2017-2018 2017-2018 2017-2018	2018-2019 2018-2019 2018-2019
H5 <i>L'ensemble du dispositif multimodal mis en œuvre augmente la résilience de l'élève</i>	Evaluation des enseignants Evaluation de l'orthopédagogue Evaluation des experts Evaluation des animateurs Evaluation de la psychologue FAT (mentalisation)	2016-2017 2016-2017 2016-2017 2016-2017 2016-2017 2016-2017	2017-2018 2017-2018 2017-2018 2017-2018 2017-2018 2017-2018	2018-2019 2018-2019 2018-2019 2018-2019 2018-2019 2018-2019

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE

En un premier temps, nous allons évaluer chaque acteur (Hypothèses 1 à 4) puis nous verrons l'influence de cet écosystème sur l'évolution de l'élève (Hypothèse 5).

TEST DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES

1- Résultats du test de l'hypothèse 1

L'implication parentale à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.

1.1- Résultats

TABLEAU 4 : Résultats des tests portant sur les facteurs de protection sur trois années consécutives.

		Sécurité de l'attachement enfant parent				Mentalisation (5)	Collaboration entre les parents			Communication interfamiliale saine (9)
		(1)	(2)	(3)	(4)		(6)	(7)	(8)	
E1	16-17	Se	Se	–	–	13,00	9,00	–	–	10,00
	17-18	In	In	Se	Se	9,00	7,50	–	–	9,00
	18-19	Se	Se	Se	Se	12,50	10,00	11,00	12,00	11,00
E2	16-17	Se	Se	–	–	10,00	12,00	–	–	13,50
	17-18	Se	Se	Se	Se	12,00	12,50	–	–	14,00
	18-19	Se	Se	Se	Se	12,50	13,00	12,00	13,00	15,00
E3	16-17	Se	Se	–	–	10,00	12,00	–	–	13,00
	17-18	Se	Se	Se	Se	11,00	13,00	–	–	14,50
	18-19	Se	Se	Se	Se	12,00	14,00	13,50	12,50	15,50
E4	16-17	In	Se	–	–	9,50	7,00	–	–	8,00
	17-18	Se	Se	In	In	8,00	6,00	–	–	6,50
	18-19	In	In	In	In	10,00	7,50	8,50	7,50	8,00
E5	16-17	Se	Se	–	–	10,50	8,00	–	–	10,50
	17-18	In	In	Se	Se	9,50	7,00	–	–	9,00
	18-19	Se	Se	Se	Se	11,00	10,00	11,50	11,00	11,00

E6	16-17	Se	Se	–	–	11,00	13,00	–	–	14,00
	17-18	Se	Se	Se	Se	12,50	14,50	–	–	15,00
	18-19	Se	Se	Se	Se	13,50	15,00	13,50	14,00	16,00
E7	16-17	D	Se	–	–	8,00	7,00	–	–	7,50
	17-18	Se	Se	In	In	9,50	7,50	–	–	8,00
	18-19	In	Se	In	In	9,00	7,00	6,00	8,50	7,00
E8	16-17	Se	Se	–	–	11,50	10,00	–	–	10,00
	17-18	D	In	De	Se	8,50	8,00	–	–	8,50
	18-19	Se	Se	De	Se	10,00	11,00	De	12,00	12,00
E9	16-17	In	Se	–	–	9,00	8,00	–	–	8,00
	17-18	Se	Se	In	In	9,00	8,00	–	–	8,50
	18-19	Se	Se	In	In	10,00	9,50	6,50	8,50	9,00
E10	16-17	Se	Se	–	–	10,50	11,00	–	–	12,00
	17-18	In	D	Se	Se	9,50	9,50	–	–	10,00
	18-19	Se	Se	Se	Se	11,50	12,00	12,50	13,00	13,00

Les scores qui figurent sur le tableau ci-dessus sont ramenés sur 20 : une même échelle a été ainsi retenue pour pouvoir effectuer des comparaisons.

Se : Secure ; In : Insecure ; D : Désactivé ; De : Décédé

(1) CCH ; (2) CAME ; (3) CAMIR – Père ; (4) CAMIR – Mère ; (5) FAT - Mentalisation ; (6) FAT ; (7) Coparentalité – Père (8) ; Coparentalité – Mère ; (9) FAT

L'exploitation des résultats du tableau 4 a permis d'étudier la relation entre :

- Le type d'attachement familial donné pour les élèves par les tests CCH et CAME dans les colonnes 1 et 2 et pour les parents par le CAMIR dans les colonnes 3 et 4.
- La mentalisation donnée par le test FAT dans la colonne 5.
- La collaboration entre les parents vue par les élèves mesurée par le FAT dans la colonne 6 et du point de vue des parents mesurée par le test de coparentalité dans les colonnes 7 et 8.
- La communication interfamiliale saine dans la colonne 9.

L'analyse des résultats révèle trois tendances : la première en progression continue (Groupe 1), la seconde en hyperbole (Groupe 2) et la troisième aléatoire (Groupe 3). En poussant notre analyse plus loin, nous avons trouvé des similarités dans la fluctuation des indices relatifs aux critères étudiés dans chacune des tendances. Ainsi, les élèves peuvent être répartis en trois groupes. La spécificité de chaque groupe étant, entre-autre, la relation entre le type d'attachement familial avec la mentalisation, la collaboration entre les parents et la communication interfamiliale saine.

L'exploitation des entretiens cliniques familiaux et du type de collaboration parentale à la vie scolaire révèle également la tendance à former cette même typologie ternaire.

- **Groupe 1 : (E2 ; E3 ; E6) – Pattern de progression ascendante**

L'attachement familial des élèves et des parents qui forment ce groupe est du type *secure*. La mentalisation et le test de coparentalité enregistrent un score supérieur à 10. La collaboration entre les parents vue par l'élève (Colonne 6) s'est améliorée d'année en année. La même progression est constatée au niveau de la mentalisation (Colonne 5), ainsi que de la communication interfamiliale saine (Colonne 9). Dans ce groupe, dont la spécificité est l'attachement de type *secure* tous les indices évaluatifs des différents acteurs suivent une courbe ascendante, ce qui porte à croire que les membres de ces familles qui ont ce type d'attachement parviennent à trouver un nouvel équilibre rapidement et que les facteurs de protection prennent finalement le dessus.

Bien que tous les facteurs suivent une courbe ascendante, nous constatons que la progression n'est pas proportionnelle :

Chez E2, entre 2016-2017 et 2017-2018, la mentalisation a augmenté de 20%, la collaboration entre les parents vue par E2 a augmenté de 4%, tandis que la communication interfamiliale saine a augmenté de 3,7%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève la mentalisation a augmenté de 4,2%, la collaboration entre les parents vue par E2 a augmenté de 16,7%, tandis que la communication interfamiliale saine a augmenté de 6,9%.

Chez E3, les scores de mentalisation et de collaboration entre les parents étaient les mêmes que ceux de E2 en 2016-2017. Entre 2016-2017 et 2017-2018, la mentalisation a augmenté de 10%, la collaboration entre les parents vue par E3 a augmenté de 8,3%, tandis que la communication interfamiliale saine a augmenté de 11,5%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève la mentalisation a augmenté de 9,1%, la collaboration entre les parents vue par E3 a augmenté de 7,7%, tandis que la communication interfamiliale saine a augmenté de 6,9%.

Ce qui porte à croire que chaque critère mesuré a une influence de valence différente sur l'élève et qu'il est influencé directement ou indirectement par d'autres aspects de l'écosystème.

L'ouverture sociale de ce groupe dépasse le cercle de la famille. Les enfants sont inscrits à diverses activités extra scolaires et les parents peuvent sortir ensemble en soirée. A leur

mariage, les mères d'E2 et E3 se sont vues imposer par leur conjoint d'arrêter de travailler. Assignées aux tâches ménagères et à l'éducation, elles participent avec zèle aux événements scolaires relatifs à leur enfant. Les conjoints de type « traditionnels », au départ violents avec leur progéniture, ont été amenés par leur femme soucieuse de protéger les enfants, à prendre de la distance vis-à-vis de l'éducation. Les enfants sont donc fusionnels avec leur mère et les maris absorbés par leur travail.

Les deux femmes ont participé aux ateliers *RéFami* durant quelques mois, puis n'ont pu continuer en raison du conflit avec leur conjoint qui les souhaitent assignées aux tâches ménagères.

A la fin de la seconde année de notre programme, lorsque nous y avons impliqué les pères, de nouveaux objectifs ont été décidés par les familles. Les enfants sont passés de l'exclusivité maternelle à la crainte paternelle non violente cette fois ; ce qui peut expliquer en partie le push académique que les élèves ont vécu, les progrès réalisés à l'école et l'épanouissement personnel qui en est ressorti.

La mère d'E6 dresse le même tableau mais avec des rôles parentaux inversés : l'autorité maternelle domine. Elle a choisi aussi un mari de 14 ans son aîné pour qu'il puisse protéger ses enfants, tandis qu'elle continuerait de diriger la famille. De fait, l'implication du père au dispositif a eu un impact important dans l'épanouissement et la progression de l'enfant.

Dans ce groupe, les familles sont très soudées et les enfants ont accès à une certaine ouverture sociale. Les réaménagements familiaux sont efficaces. Les acteurs sont prompts à s'impliquer dans l'effort scolaire et favorisent de manière *secure* l'accompagnement à la résilience de l'enfant.

- **Groupe 2 : (E1 ; E5 ; E8 ; E10) – Pattern de progression en hyperbole**

L'attachement familial des élèves qui forment ce groupe est du type *insecure* tandis que les parents sont du type *secure*. Les scores donnés par la mentalisation et par le FAT quant à la collaboration entre les parents, ont chuté en 2017-2018 puis se sont améliorés en 2018-2019. La tendance au niveau de la communication interfamiliale saine suit la même courbe. Dans ce groupe, dont la spécificité est l'attachement parental de type *secure*, on remarque qu'en 2017-2018, les indices évaluatifs des différents acteurs ont chuté lors du changement du type d'attachement des élèves.

En 2018-2019, nous constatons que les indices évaluatifs se sont améliorés. Ce qui porte à

croire que les parents de type *secure* ont joué un rôle primordial dans le développement de facteurs de protections en complémentarité avec le dispositif multimodal.

Bien que tous les facteurs suivent la même courbe, nous constatons, comme pour le groupe 1, que la régression des scores enregistrée la seconde année et la progression notée la troisième année ne sont pas proportionnelles.

L'ouverture et le soutien social dont bénéficie ce groupe, sont palpables mais ne dépassent pas la famille élargie. L'élément spécifique du vécu de ces quatre élèves, est la survenue d'un événement de vie perturbateur de l'équilibre familial au cours de la seconde année qui a demandé à l'enfant du temps d'adaptation :

La mère d'E1 a obtenu un poste à responsabilité au collège, [REDACTED] : un facteur insécurisant pour l'enfant [REDACTED] mais qui en a retiré au fur et à mesure une valorisation et sécurité personnelle.

Le père d'E5, militaire au nord du Liban, a obtenu une mutation sur Beyrouth, qui lui a permis de rester chaque nuit à son domicile : une proximité nouvelle pour sa famille.

La mère d'E8, un an après le décès de son conjoint, se remet à travailler et décide d'aménager chez ses parents pour assurer une garde des enfants après l'école. L'appartement libéré est loué, ce qui permet une nouvelle rentrée financière supplémentaire. L'entreprise familiale du père d'E10 fait faillite à la fin de la première année. Le papa devient malgré lui un simple employé dans une société. Ne maîtrisant pas la situation, il compense en contrôlant davantage sa fille, en particulier son travail scolaire. Au cours de la troisième année, le père a pu établir une alliance avec l'équipe thérapeutique et passer du contrôle familial à une délégation envers l'école.

Tous ces facteurs, plus le fait que nous ayons impliqué les pères aux entretiens et réunions, ont déstabilisé l'homéostasie familiale. Ces situations ont engendré une source d'insécurité en un premier temps, mais semblent avoir cependant participé à l'épanouissement de l'enfant par la suite, peut être en raison d'un attachement *secure* parental.

Tous les élèves de ce groupe ont été victimes de harcèlement scolaire jusqu'à ce qu'une campagne de sensibilisation ait été réalisée durant trois mois au cours de la troisième année.

- **Groupe 3 : (E4 ; E7 ; E9) – Pattern de progression variable**

L'attachement familial des élèves qui forment ce groupe est variable tandis que les parents sont du type *insecure*. Les résultats de la mentalisation et du FAT des 3 élèves qui forment ce groupe ne suivent pas une même progression. Les résultats d'E4 ressemblent à ceux du groupe 2, les résultats d'E7 sont immobiles autour d'une moyenne générale de 7/20 tandis

que les résultats d'E9 qui étaient immobiles les deux premières années ont progressé en 2018-2019.

Dans ce groupe, dont la spécificité est l'attachement de type *insecure* des parents, les indices évaluatifs des différents acteurs suivent des courbes qui peuvent être ascendantes ou descendantes. Ceci porte à croire que les parents de type *insecure* ne favorisent pas nécessairement le développement des facteurs de protection.

Dans les groupes 1 et 2 nous constatons que la régression et la progression ne sont pas proportionnelles mais il y a bien une courbe descendante ou ascendante. Tandis qu'ici on ne peut pas prévoir quelle courbe va avoir l'évolution de l'enfant, peut-être parce que les parents appartiennent au type *insecure*.

Les résultats d'E4 ressemblent à ceux du groupe 2, mais avec des notes académiques en dessous de la moyenne durant les trois années. L'élément perturbateur de la seconde année a été le retour du père de l'étranger au Liban. La nouvelle configuration familiale ne s'est pas bien passée et un nouvel équilibre finalement se dessine la troisième année : le père vit une double vie avec une maîtresse. Au niveau de l'attachement, E4 a connu une seule période *secure* au retour de son père qui a pris du temps pour redécouvrir sa fille avant de commencer une vie parallèle la troisième année.

L'ouverture sociale de cette famille est teintée de souffrances et conflits internes. Elle cache pour l'enfant une blessure d'abandon, un sentiment de vide qui laisse présager un trouble de la personnalité. On parlera ici de pseudo résilience.

E9 a suivi une courbe ascendante qui ressemble à celle du groupe 1 tout en étant bien au dessus de la moyenne scolaire. La mère d'E9 a été embauchée au collège et ensemble chaque semaine ils ont assisté aux ateliers RéFami. L'école est devenue leur « seconde famille », ce qui a compensé l'effet négatif du retour au domicile du père durant la seconde année. L'ouverture et le soutien social s'est opéré à travers le collège.

Le parcours d'E7 ne ressemble à aucune courbe et reste stagnant. Au niveau social, c'est lorsque l'assistante sociale et l'auteure ont travaillé avec les parents à résoudre le problème du frère aîné handicapé qu'E7 a commencé à se faire des amis au collège et que son type d'attachement est devenu *secure*. Mais la famille n'ayant pu institutionnaliser le frère aîné, un retour à l'ancien fonctionnement familial n'a pas permis de libérer E7 du conflit.

En conclusion, les résultats des trois groupes d'élèves indiquent que le type d'attachement parents-enfants affecte les autres facteurs de protection familiaux étudiés.

La fluctuation de ces résultats que nous voyons dans la figure 7, dont la progression n'est pas proportionnelle, indique que chaque critère mesuré a une influence de valence différente sur l'élève et ses parents.

L'implication des parents s'est faite en trois étapes : les ateliers *RéFami*, les entretiens de récits de vie et l'intégration des pères. Ces échanges ont généré de nouveaux contrats familiaux et par la suite un plus grand investissement des élèves, accompagné d'une hausse des résultats scolaires.

Les résultats recueillis sont compatibles avec l'hypothèse 1 selon laquelle l'implication parentale à la vie scolaire développe les facteurs de protection familiaux.



FIGURE 7 : Résultats des tests portant sur les facteurs de protections sur trois années consécutives.

1.2- Facteurs d'influence

Freins :

* En milieu scolaire : attention à la « sociologie de la famille des épouses »³⁸¹ lorsqu'on ne tient compte que du discours de la mère souvent la seule convoquée par l'école. L'absence du père apparaît comme un frein au changement.

* L'ignorance des parents en ce qui concerne la particularité enfantine rend difficile la sensibilisation aux besoins de l'enfant. Le jeune élève apparaît fréquemment comme le

³⁸¹ Favez, 50.

symptôme de ce que le parent n'a pas pu recevoir, et le parent de se dédouaner : « j'ai vécu la guerre moi, et je n'ai rien pu exprimer, mais lui il n'a rien vu ! ». Dans ce type de fonctionnement, l'enfant n'a pas de jeux, pas d'espace (émission télévisé, chambre, lit...) qui lui est propre et se contente d'errer autour de la société adulte.

* Le manque de disponibilité psychique du parent qui n'a pas fait le deuil de ses traumas de guerre. Cela se traduit par un manque de temps pour participer à la vie scolaire, une absence de lien avec l'enfant et son école, un souci d'investir plus sur soi-même que sur son enfant dans un objectif de survie psychique etc.

* Le regard social sur la famille : participer à des ateliers à l'école est mal perçu par l'entourage et même l'enfant trouve étrange que sa mère/son père retourne en classe à leur âge. Il est clair que ce projet de formation des parents de type « école pour tous », en symétrie avec les apprentissages de leur enfant, s'il était audacieux, semble culturellement un peu naïf. On peut se dire qu'il est important pour eux de rester dans cette position/rôle de parent, avec pour certains l'absence de modèle, et que se retrouver comme apprenant avec leur enfant, n'était pas concevable. Cela touchait à leur statut.

Leviers :

* La multiplication des méthodes de communication et d'information fait sentir au parent notre souci de le faire participer à notre réflexion sur les actions à mener.

* Le dispositif thérapeutique de narration de l'histoire familiale est la clef de voûte de l'accompagnement à la résilience parentale :

- Il favorise le lien, le sens puis le cadre.

- Il met une alliance entre l'équipe thérapeutique et le parent. Ce qui signifie parfois absorber tout le transfert négatif accumulé chez le parent envers l'école.

- Il permet que l'équipe thérapeutique comprenne au travers de la problématique familiale les besoins de l'enfant et y réponde d'une manière plus adaptée.

- Enfin il aide à ce que les parents puissent mieux cerner le sens et l'origine des difficultés de l'enfant et donc participer à leurs résolutions (responsabilisation et compétences parentales).

1.3- Discussion

- **Implication paternelle comme facteur de résilience.**

▪ Pour une coparentalité cohérente

En milieu libanais, les pères sont souvent absents du souci scolaire de l'enfant avant

l'adolescence. A cette période de l'enfance, les mères font la loi et le père est laxiste par culpabilité, pour autant aucune décision ne sera prise sans l'aval de ce dernier. La coparentalité orientale est plus complémentaire qu'égalitaire. Des études théoriques sur la résilience familiale en milieu oriental seraient à approfondir. Dans un contexte de famille patriarcale, si le père n'est pas sensibilisé, la mère n'arrivera pas toujours à produire un changement éducatif à la maison

- La présence du père améliore l'investissement de l'enfant dans les apprentissages

Les études longitudinales de Steele sur l'attachement de la mère, du père et de l'enfant, montrent que la relation précoce entre la mère et l'enfant apporte à ce dernier une capacité de compréhension du monde intérieur émotionnel tandis que les capacités sociales proviennent davantage de l'engagement du père dans la relation précoce avec son enfant³⁸². Miljkovitch et Pierrehumbert vont plus loin en expliquant que le père lorsqu'il sécurise l'enfant dans son exploration, représente alors, en plus de la place de tiers, une figure d'attachement *secure* car « alors que la mère permet à son bébé d'acquérir un sentiment de quiétude en veillant sur lui avec beaucoup de constance, le père montre à son enfant comment discerner et apprivoiser les difficultés venant de l'extérieur »³⁸³. Père et mère sont deux figures d'attachement complémentaires qui guident l'enfant vers l'autonomie. L'implication du père à la scolarité de l'enfant est donc un facteur de résilience à ne pas négliger. Dans la culture libanaise, le père n'est pas familier avec ce rôle mais lorsqu'il le découvre, il est généralement enthousiaste. Il incombe à l'équipe de l'y accompagner avec contenance et beaucoup de respect, ce qui nécessite une bonne connaissance de la culture sociale libanaise.

- **Approche clinique en profondeur : « prendre soin »**

- Ecouter le parent dans son individualité

C'est le discours des parents qui reste la plus-value principale : les parents viennent éclairer de leurs discours, le « climat familial »³⁸⁴, ce qui permet de mieux cibler les facteurs de protection à développer chez l'enfant ; d'où l'importance de mener avec soin une évaluation multimodale

³⁸² Howard Steele, « State of the art: Attachment theory », *The Psychologist* 15 (1 octobre 2002): 518.

³⁸³ Raphaële Miljkovitch et Blaise Pierrehumbert, « Le père est-il l'égal de la mère ? Considérations sur l'attachement père-enfant », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* 35, n° 2 (2005): 124, <https://doi.org/10.3917/ctf.035.0115>.

³⁸⁴ Jean-Philippe Pierron, *Le climat familial: une poésie de la famille*, La nuit surveillée (Paris: les Editions du Cerf, 2009).

de la famille en prenant en considération le traumatisme complexe de la guerre libanaise, et en faisant sentir au parent qu'il est écouté dans son individualité, avec sa propre histoire de vie. Trop souvent le parent est reçu à l'école en tant que père/mère de..., plutôt que pour lui-même. Cet intérêt clinique pour la personne est un véritable tremplin vers l'alliance et l'implication parentale. Le parent qui a grandi avec la guerre civile n'a pas l'expérience d'une enfance « normale » et offrir le temps d'élaborer le traumatisme de violence politique est un préalable à la résilience. Comme le dit Guedeney : « (...) si un récit peut être donné de l'incompréhensible et de l'insupportable, alors ce que l'on a vécu ne hantera pas l'interaction avec le jeune enfant et ne conduira pas au développement chez lui d'un attachement insécure ou, pire, désorganisé. »³⁸⁵

- Une intervention thérapeutique qui prend soin

Il ne s'agit pas dans un milieu scolaire de transformer l'écoute clinique du discours parental en ce que Curonici, Joliat et McCulloch appellent « une lecture psychopathologique ou 'familialiste' des troubles de l'enfant »³⁸⁶. Ces auteurs qui privilégient une approche systémique, poursuivent : « alors que personne n'aurait l'idée d'aller traiter un problème familial à l'école, on conçoit sans aucune peine que les problèmes scolaires sont à considérer tout d'abord avec l'enfant et sa famille. Avatar d'une pensée centrée sur la psychopathologie individuelle qui a 'évolué' ensuite vers une psychopathologie familiale ? »³⁸⁷ Et pourtant, dans une société orientale qui occulte la visite chez un psychologue, c'est souvent à l'école que le parent se sent le plus libre d'évoquer ses difficultés personnelles et familiales sans avoir l'impression de passer du côté des « fous psychiques ». Combien de discussions sur les difficultés scolaires de l'enfant terminent par l'évocation d'un traumatisme personnel ? Il ne s'agit pas de faire de l'archéologie psychopathologique chez la famille, ni de tomber dans la réparation, mais d'accueillir avec sérieux ce que le parent vient parfois déposer à l'école. Comme l'écrit Delage, « Nous avons à penser à des offres d'aide, capables d'éviter l'écueil de

³⁸⁵ Antoine Guedeney, « L'attachement et la résilience : théorie, clinique et politique sociale », in *Psychanalyse et résilience*, éd. par Boris Cyrulnik et Philippe Duval (Paris: Odile Jacob, 2006), 161.

³⁸⁶ Chiara Curonici, Françoise Joliat, et Patricia McCulloch, *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, Pratiques pédagogiques (Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2006), 47, <https://www.cairn.info/des-difficultes-scolaires-aux-ressources-de-l-ecol--9782804152420.htm>.

³⁸⁷ Curonici, Joliat, et McCulloch, 46.

l'intrusion, mais s'inscrivant dans une éthique de la sollicitude, du souci de l'autre au sens de 'prendre soin' »³⁸⁸ et c'est la *manière* d'accompagner qui va être déterminante.

Le 'prendre soin' est imaginatif et créatif. La souplesse du clinicien est à envisager et n'est pas une idée nouvelle comme le rappelle Anaut³⁸⁹. Proposer plusieurs types d'ateliers par exemple, augmente la probabilité de participation des parents. Un atelier de parole ne va pas convenir à une personne de type *évitant*. Ou encore, la société libanaise ne mélange pas facilement les femmes avec les hommes pour des activités. Lors de notre observation participante, nous avons noté que les parents qui avaient délaissé peu à peu les cours *RéFami*, ont continué à participer aux sorties pédagogiques et aux rassemblements festifs comme à Noël ou aux pique-niques de détente. L'aspect vie de groupe à l'école était important pour eux comme il l'est dans l'ensemble de la société locale. Cette transposition est une piste intéressante en milieu scolaire.

Selon notre expérience, la *guidance* familiale seule n'est pas suffisante, et l'orientation vers des prises en charges spécialisées hors école ont souvent peu de chance d'aboutir aux vues des tabous libanais et du niveau économique des familles. Notre idée est que l'école a la potentialité d'être ce lieu d'accompagnement thérapeutique, sans abuser les familles, ce qui peut être vu comme une alternative à la guidance psychopédagogique et à la psychothérapie extérieure.

³⁸⁸ Delage, « La famille confrontée au traumatisme. Déchirure des liens et résilience », 37.

³⁸⁹ Anaut, *Soigner la famille*, 299.

2- Résultats du test de l'hypothèse 2

L'implication de la classe consolidée l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal.

2.1- Résultats

TABLEAU 5 : Niveau académique, rapport de présence et sondage de satisfaction auprès des parents sur trois années consécutives

		Niveau académique de l'élève		Motivation pour suivre les séances de prise en charge	Satisfaction du programme suivi
		(1)	(2)		
E1	16-17	8,7	7,8	90%	45,0%
	17-18	8,2	7,5	80%	50,0%
	18-19	9,2	–	90%	62,5%
E2	16-17	6,8	7,8	90%	45,0%
	17-18	8,6	8,5	95%	50,0%
	18-19	10,5	–	100%	62,5%
E3	16-17	9,0	7,0	85%	76,5%
	17-18	10,8	8,0	90%	87,5%
	18-19	11,4	9,0	95%	100,0%
E4	16-17	8,1	6,0	85%	48,5%
	17-18	5,9	4,0	75%	50,0%
	18-19	10,3	8,0	85%	87,5%
E5	16-17	10,4	–	90%	47,0%
	17-18	9,8	–	85%	50,0%
	18-19	11,6	–	95%	68,5%
E6	16-17	9,6	8,2	85%	76,5%
	17-18	10,0	9,1	90%	81,5%
	18-19	11,3	–	100%	100,0%
E7	16-17	7,6	7,5	75%	25,0%
	17-18	7,3	7,3	70%	25,0%
	18-19	7,4	–	80%	37,5%
E8	16-17	11,7	8,3	100%	37,5%
	17-18	10,2	5,2	90%	43,5%
	18-19	11,8	–	100%	68,5%
E9	16-17	10,7	–	95%	57,0%
	17-18	10,7	–	100%	68,5%
	18-19	11,6	–	100%	93,5%

E10	16-17	11,3	–	100%	70,0%
	17-18	10,0	8,0	95%	75,0%
	18-19	12,8	–	100%	100,0%

Les scores qui figurent sur le tableau ci-dessous sont ramenés sur 20 pour le niveau académique et en pourcentage pour les autres critères pris en considération. En effet, le nombre des parents par année, n'étant pas identique, nous avons utilisé le pourcentage pour faciliter la comparaison.

(1) Évaluation des enseignants ; (2) Évaluation de l'orthopédagogue ; (3) Rapport de retard / absence aux séances de prise en charge ; (4) Sondage parents

L'exploitation des résultats du tableau 5 révèle les points suivants :

Dans le groupe 1, bien que tous les facteurs suivent une courbe ascendante, nous constatons que la progression n'est pas proportionnelle.

- Chez E2, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont augmenté de 26,5%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge n'a augmenté que de 5,5%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 22,1%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 5,3%.
- Chez E3, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont augmenté de 20%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge n'a augmenté que de 5,9%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 5,6%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 5,6%.
- Chez E6, les scores de la motivation à suivre les séances de prise en charge étaient les mêmes que ceux d'E3 en 2016-2017. Entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont augmenté de 4,2%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise a augmenté de 5,9%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 13%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise a augmenté de 11%.

Ce qui porte à croire que chaque critère mesuré a une influence de valence différente sur l'élève et qu'il est influencé directement ou indirectement par d'autres aspects de l'écosystème.

Dans le groupe 2, bien que tous les facteurs suivent la même courbe, nous constatons comme pour le groupe 1 que la régression des scores enregistrée la seconde année et la progression notée la troisième année ne sont pas proportionnelles.

- Chez E1, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont diminué de 5,7%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a régressé de 11,1%. Entre 2017-

2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 12,2%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 12,5%.

- Chez E5, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont diminué de 5,8%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a régressé de 5,6%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 18,4%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 11,8%.
- Chez E8, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont diminué de 12,8%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a régressé de 10%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 15,7%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 11,1%.
- Chez E10, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont diminué de 11,5%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a régressé de 5%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 28%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 5,3%.

Dans le groupe 3, comme dans les groupes 1 et 2 nous constatons que la régression et la progression ne sont pas proportionnelles.

- Chez E4, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont diminué de 27,2%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a régressé de 11,8%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 74,6%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 13,3%.
- Chez E7, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires ont diminué de 3,9%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a régressé de 6,7%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 1,4%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté de 14,3%.
- Chez E9, entre 2016-2017 et 2017-2018, les résultats scolaires stagnent au même niveau, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge a régressé de 5%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève les résultats scolaires ont augmenté de 8,4%, tandis que la motivation à suivre les séances de prise en charge reste à son maximum.

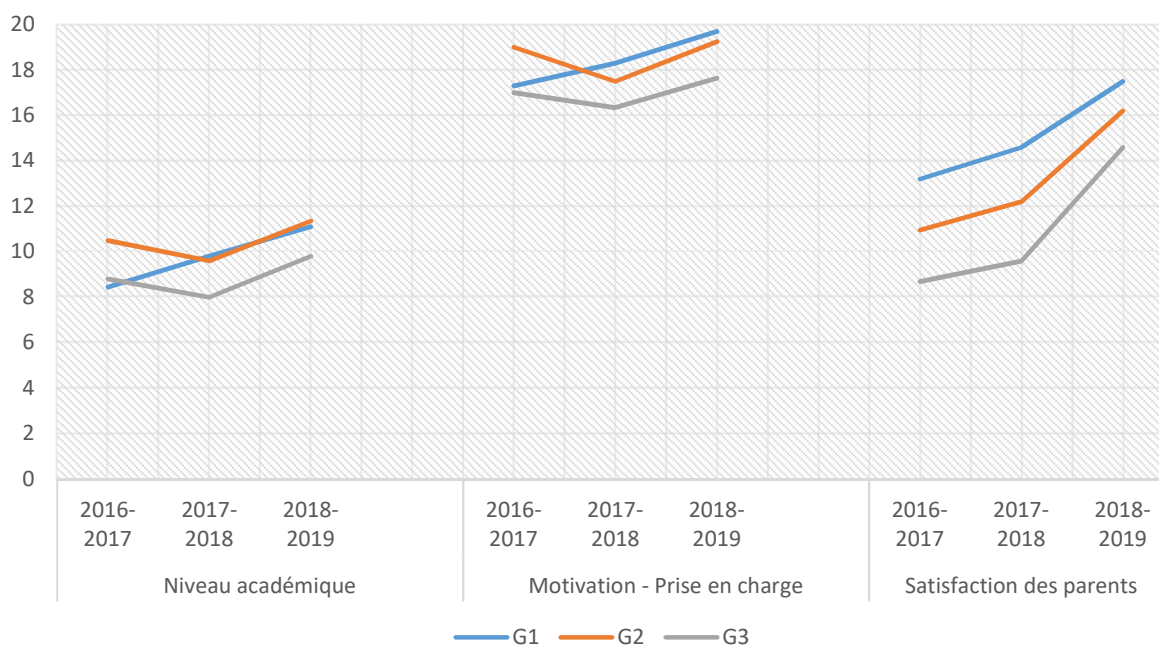


FIGURE 8 : Niveau académique, rapport de présence et sondage de satisfaction auprès des parents sur trois années consécutives

En conclusion la figure 8 nous montre qu’au niveau de la motivation générale des élèves à suivre les séances de prises en charge, nous constatons un recul de 2,8% pendant la seconde année et une amélioration de 8,65% de la seconde à la troisième. La motivation générale des élèves à suivre les séances de prises en charge a progressé de 5,6% entre la première et la troisième année. Concernant les résultats scolaires, nous notons une amélioration de ces derniers lorsque la motivation à suivre les séances de prise en charge a augmenté. La progression des résultats académiques et celle de la motivation à suivre les séances de prises en charges sont directement liées. Cette dernière est affectée principalement par le regard que portent tous les acteurs internes, camarades de classe et enseignants, sur l’élève en difficulté. Concernant la satisfaction générale des parents, nous avons une amélioration d’année en année. 10% de 2016-2017 à 2017-2018 et 34% de 2017-2018 à 2018-2019. Le niveau de satisfaction générale a augmenté de 47,8% entre la première et la troisième année. La satisfaction des parents qui s’est améliorée progressivement, a influencé différemment les résultats scolaires. Ceci s’explique par la complexité des critères pris en compte par les parents pour exprimer leur satisfaction ; ils ne prennent pas en compte seulement les résultats scolaires mais entre-autres l’évolution d’année en année du dispositif mis en place.

Les résultats recueillis sont compatibles avec l'hypothèse 2 selon laquelle l'implication de la classe consolide l'adhésion de l'enfant au dispositif multimodal d'une part, et révèlent d'autre part une influence positive sur les résultats académiques.

2.2- Facteurs d'influence

Freins :

* Un manque de formation à la gestion de classe pour les enseignants et les surveillants-animateurs, lié aux conditions de sélection de ceux-ci : Au préscolaire, le taux d'enseignants ayant un diplôme approprié, voire un diplôme tout court, est très faible³⁹⁰. Par ailleurs, un certain nombre d'enseignants sont soutenus politiquement intra ou extra muros et n'ont pas le souci de faire évoluer leurs pratiques. Aucun diplôme ni formation ne sont particulièrement exigés pour le poste de surveillants-animateurs.

* Une rigidité du curriculum libanais qui nous rend très difficile l'adaptation des emplois du temps aux prises en charge.

* Les bulletins scolaires n'étaient pas fiables quant à la justesse des notes : Les examens étaient surévalués par l'enseignant de crainte de paraître incompetent si les notes se révélaient trop basses.

* La culture libanaise qui considère qu'un enfant en difficultés d'apprentissage est une menace pour ses camarades ou pour le niveau du Collège. Ce qui se traduit par une vision anxiogène envers le département psychopédagogique et produit un fort élitisme scolaire.

Leviers :

* La participation des enseignants à la campagne contre le harcèlement.

Les enseignants ont pris conscience de leur impact en termes de facteur de risque mais surtout de facteur de protection auprès des élèves.

* Certaines séances de classe ont demandé un accompagnement clinique de groupe important qui a pris du temps. Cette gestion du temps de manière très souple, possible en primaire, a fait partie des leviers incontournables.

³⁹⁰ « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final », sect. 2/5/1, page 20.

* La multiplication des dispositifs d'écoute, notamment les petits groupes-classes ou en individuels, ont participé à modifier le regard de ce qui ne va pas vers les potentialités présentes. Le dispositif multimodal a engendré chez l'acteur « classe » un grand besoin de dialogue. Nombreux sont les participants à avoir relevé que c'était la première fois qu'ils pouvaient « s'exprimer ».

Cette parole a donné les moyens à l'enseignant de passer d'une position de pouvoir (abus ou laxisme) à une position d'autorité et de fixer de nouvelles attentes claires et élevées envers l'élève. Ce qui s'est traduit par un code de vie de classe avec les élèves, un tableau de charges par roulement, un temps d'écoute après les cours et un système de sanctions positives. La titulaire s'est sentie davantage concernée par le cheminement personnel du jeune ainsi que par la résolution des conflits et problèmes du groupe classe. Comprenant mieux les besoins des élèves du département, les institutrices ont facilité les déplacements, certains maîtres ayant pris auparavant comme un dénigrement de leur cours (et donc de leur personne) le fait que l'élève doive aller en séance de prise en charge à cette période-là. Ces échanges ont appuyé un nouveau climat de classe favorisant la résilience et l'adhésion de l'élève au dispositif.

* Le renforcement des connaissances en psychologie du développement, par des temps de formation et des temps de partage, ont aplani les barrières et rivalités entre institutrices et enseignants spécialisés. Une majorité d'institutrices a souffert de harcèlement managérial : l'altération de l'identité professionnelle a entraîné une souffrance du Moi personnel, et des mécanismes de défense qui se sont révélés des freins. Les enseignantes souffraient d'un sentiment d'infériorité, d'incompétence, du sentiment d'être envahies dans leur territoire etc. Le personnel du département en retour, souffrait de ne pas être intégré dans le cycle, de manquer d'informations, d'être mis à distance et de se sentir victime d'une *impuissance* qui ne le concerne pas.

2.3- Discussion

- Théorie de l'attachement et vie de classe

▪ Enseignants, relation secure et professionnalisme

Les temps de partages psychopédagogiques ont joué une fonction de tiers venu étayer et contenir les relations, suffisamment pour niveler les difficultés partenariales entre enseignants des classes régulières et enseignants spécialisés. Le groupe *suffisamment bon*, utilisé comme espace transitionnel pour élaborer, se former et créer, a apporté le plaisir de penser et travailler ensemble la résilience. Dans un registre symbolique, la fonction du groupe de formation a

autorisé l'altérité, et une nouvelle sécurité des liens notamment entre enseignants des classes régulières et ceux des classes de renforcement.

Le cadre théorique de l'attachement nous semble capable de répondre à la réflexion de Tisseron³⁹¹ quant au dilemme entre la mission plus didactique que thérapeutique des enseignants d'une part et en même temps la nécessité pour le pédagogue de répondre à de nouvelles exigences éducatives de l'élève d'autre part. Très souvent, chez des élèves nécessitant une remédiation scolaire, un échec de la didactique et un dysfonctionnement de la relation vont de pairs. Dans la société libanaise le groupe prime sur l'individuation, le lien social exerce une grande pression vers une normalité scolaire, et la violence politique engendre des blessures scrupuleusement cachées. L'accompagnement à la résilience de l'élève ne peut faire l'impasse d'une certaine clinique du lien avec les enseignants. La théorie de l'attachement détient un potentiel important de réponses théoriques et pratiques pour le professionnel de l'éducation, qui prend en compte la complexité de l'acte éducatif.

Il ne s'agit pas « d'inviter les enseignants à se placer sous le regard des professionnels de santé »³⁹², mais plutôt d'utiliser cette vision de soin comme étant *au service* d'une didactique professionnelle. Le but n'est pas que l'enseignant se mimétise sur le thérapeutique, mais qu'il interroge sa pratique, la mince frontière entre le Moi personnel et le Moi professionnel et l'influence de sa *praxis* comme facteur de résilience pour l'élève. Par ailleurs, nous avons pu entrevoir combien les enseignants étaient soulagés d'entrevoir de nouvelles compréhensions de problématiques récurrentes. Les temps de partage contenant leur ont donné la possibilité d'initier eux-mêmes par la suite, les changements et solutions.

- Les pairs comme base de sécurité pour l'élève

« Un enfant n'est jamais seul dans son grandir »³⁹³, il a besoin d'une figure d'attachement familiale pour ne pas souffrir d'*hospitalisme*. A l'école il en est de même : un élève en difficulté académique qui n'a pas le support de ses pairs comme base de sécurité, va vivre un certain *hospitalisme* scolaire aboutissant souvent au décrochage. Le *caregiving* qui représente la capacité à être attentif, solidaire, empathique, est à enseigner en classe. Tisseron a développé le

³⁹¹ Tisseron, *La résilience*, 53-54.

³⁹² Tisseron, 54.

³⁹³ Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (Paris: PUF, 2005), 19.

« jeu des trois figures »³⁹⁴ tout à fait pertinent en cela. Ce jeu de rôle permet aussi de « digérer » les images de violence chronique que l'enfant perçoit des informations télévisées régionales et des discussions familiales³⁹⁵. Notre intervention nous a montré l'importance de rendre le groupe 'élèves' acteur de sa propre réussite éducative, ce qui est négligé dans notre milieu d'étude. Les liens transactionnels entre élèves comme facteur de protections étaient un concept absent chez tous les acteurs. Les conséquences de la violence intercommunautaire au Liban pèsent lourd en termes d'angoisse et de déliaison sociale. Le discours de l'élève se fait souvent l'écho de conflits familiaux ou sociaux que l'enfant ne comprend pas et n'arrive pas à élaborer.

Cette parole d'élève est un élément clé du processus de résilience en milieu scolaire. Introduire le groupe de pairs dans ce qui peut constituer un facteur de risque ou de protection a pris une année et a demandé énormément de temps d'écoute. Les étudiants ont besoin de parole entre eux pour découvrir le fonctionnement affectif et cognitif de chacun, s'y adapter, proposer les clés de changement etc. Une sorte d'analyse de pratique de l'amitié d'une part, et de la vie de classe en tant qu'apprenant d'autre part : au triangle de l'apprentissage de Geddes, nous pourrions rajouter l'acteur « camarades de classe ».

³⁹⁴ Serge Tisseron, « Une alternative au dépistage précoce : le Jeu des trois figures en école maternelle », *Le Collectif pas de 0 de conduite , Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond !*, ERES « Enfance et parentalité », 2011, 39-57.

³⁹⁵ Serge Tisseron, « Le déséquilibre des images et le jeu des trois figures », *Spirale* 52, n° 4 (2009): 95-102, <https://doi.org/10.3917/spi.052.0095>.

3- Résultats du test de l'hypothèse 3

Une bonne coordination de l'équipe pluridisciplinaire diminue la résistance de l'écosystème au changement.

3.1- Résultats

TABEAU 6 : Résultats des sondages et des rapports de fonctionnement des cycles sur trois années consécutives

	Satisfaction des parents	Existence de conflits	Rôle des experts	Prise en compte de l'avis des experts
	(1)	(2)	(3)	(4)
16-17	52,8%	70%	153	57%
17-18	58,1%	63%	170	63%
18-19	78,1%	40%	230	86%

(1) Sondage des parents ; (2) Rapport de fonctionnement des cycles ; (3) Nombre de demandes d'entrevues des élèves des classes régulières et des parents avec les experts ; (4) Application des recommandations.

L'analyse du tableau 6 nous montre que la satisfaction générale des parents quant à la performance du département est en progression de 10% la deuxième année (2017-2018) et de 34,5% la troisième année (2018-2019). Entre la première année et la troisième la satisfaction générale a progressé de 48%.

Les conflits entre les enseignants des classes régulières et les membres du département diminuent.

En 2016-2017, 103 demandes de rencontres avec les experts ont été faites, soit 0,9 demande par jour ouvrable. Ces requêtes ont été faites sur propositions des responsables de cycle. En 2017-2018, le nombre de demandes a augmenté de 11%, et nous avons constaté que certains élèves ont fait la démarche par eux-mêmes. En 2018-2019, le nombre de demandes a augmenté de 36% et nous avons observé qu'elles provenaient surtout des parents.

Les recommandations issues du département étaient appliquées à 57% pendant la première année. Une grande majorité d'enseignants se montraient réticents par manque de confiance, considérant que l'expert ne sait rien de ce qui se passe en classe. Une légère progression de l'ordre de 10% a été enregistrée la deuxième année tandis que la troisième année on perçoit une

amélioration de 35%. Par contre, les experts n'ont pas été invités par la direction à assister aux conseils de classe et aux délibérations de fin d'année.

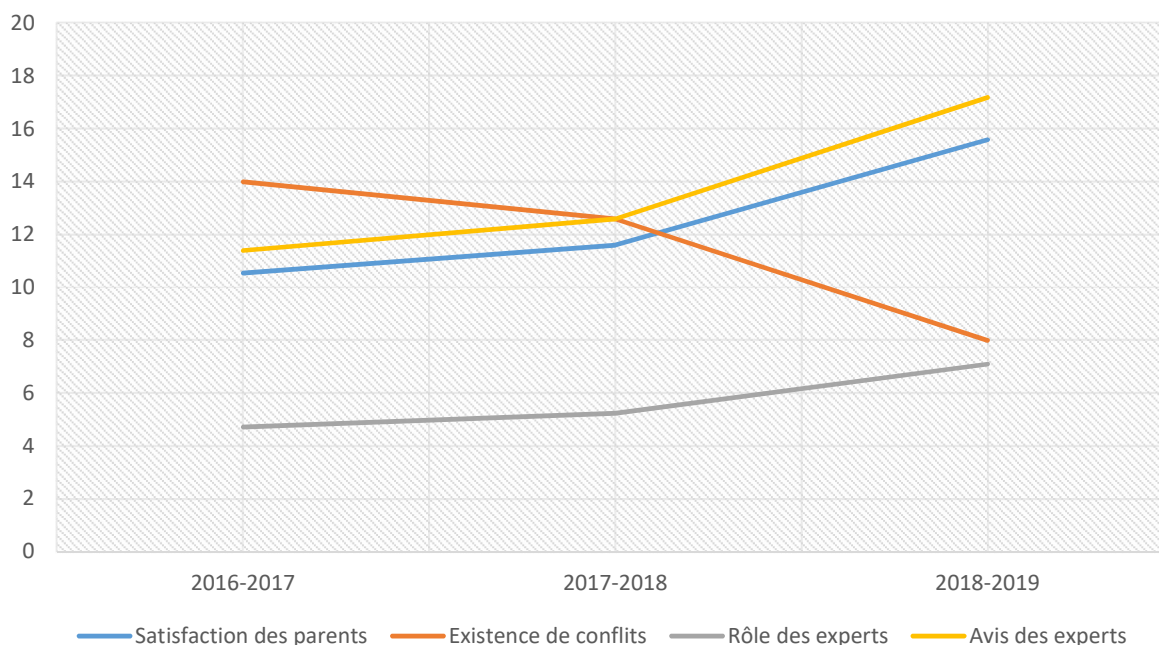


FIGURE 9 : Graphique des sondages et des rapports de fonctionnement des cycles sur trois années consécutives

En conclusion, nous pouvons voir sur la figure 9, une satisfaction croissante de la part des parents, une réduction des conflits entre les enseignants des classes régulières et les experts, une demande progressive à voir les experts de la part des élèves et des parents et enfin une reconnaissance grandissante du rôle des experts par la direction.

Les résultats recueillis sont compatibles avec l'hypothèse 3 selon laquelle la résistance de l'écosystème a diminué lorsque la coordination de l'équipe s'est amplifiée.

3.2- Facteurs d'influence

Freins :

- * Le manque de compétences techniques et relationnelles du personnel recruté.
- * Les experts ont de l'expérience en activité libérale plutôt que dans une structure scolaire qui a des exigences précises au niveau administratif, travail d'équipe et rapports hiérarchiques.
- * Un esprit de compétition entre les orthopédagogues et les enseignants de classes régulières.

* Le manque de personnel et l'emploi du temps surchargé qui en découle, rend difficile les disponibilités pour les réunions d'échanges pluridisciplinaires.

* Les experts qui ne sont pas invités aux conseils de classe.

Leviers :

* Les entretiens pluridisciplinaires avec les parents, qui évitent de les faire venir à plusieurs reprises et qui leur fait sentir la contenance de l'équipe vis-à-vis de l'enfant et par là-même l'engagement de l'école. Ce qui évite aussi que le parent ou l'élève manipule le discours entre enseignants et experts.

* Des réunions de concertation et d'analyse des pratiques entre les experts et les enseignants des classes de renforcement, ce qui déjoue la formation de deux clans : celui des experts avec leur langage technique et celui des enseignants. L'aménagement d'espaces communs comme salle de repos, sorties récréatives, une base de données sur ordinateur, un groupe WhatsApp etc. ont participé à lever le barrage partenarial.

3.3- Discussion

Notre approche écologique ne peut faire l'impasse du questionnement de l'impact de l'équipe thérapeutique sur l'accompagnement à la résilience familiale et surtout sur *la manière* dont celui-ci est conduit.

L'appel récurrent de Guy Ausloos à changer notre regard sur les familles, notamment à « abandonner les notions de résistance, de manque de collaboration, de non-motivations pour les familles »³⁹⁶, interpelle sur la tentative éventuelle du thérapeute à justifier ainsi ses propres difficultés relationnelles. D'après Ausloos, et à sa suite Curonici et McCulloch³⁹⁷, les appellations de famille *résistante* ou famille *dysfonctionnelle* appartiennent à l'ancienne représentation péjorative de la psychopathologie. Ce type d'étiquette masquerait un manque de compétence des intervenants à mettre en confiance la famille, à la rejoindre réellement. Ces systémiciens appellent à « changer notre vision de la famille et donc notre mode d'intervention »³⁹⁸. Au niveau théorique, nous avons vu que le modèle de la résilience se prête

³⁹⁶ Guy Ausloos, *La compétence des familles : temps, chaos, processus*, Relations (Toulouse: Editions Erès, 1995), 161.

³⁹⁷ Chiara Curonici et Patricia McCulloch, *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*, 2ème édition (Bruxelles: De Boeck Université, 2007).

³⁹⁸ Ausloos, *La compétence des familles*, 162.

à ce changement de regard : il considère les facteurs de risque et de protection sans jugement de valeur.

De notre point de vue, chaque acteur du processus de changement a ses mécanismes de défense. Dans chaque groupe, qu'il soit familial, institutionnel, thérapeutique ou autre, il y a une mise en commun des défenses personnelles pour protéger l'homéostasie de l'ensemble. Tout groupe procure une enveloppe derrière laquelle le sujet peut aussi s'abriter. Les spécialistes de l'équipe thérapeutique font régulièrement face aux défenses familiales, en particulier au début de l'accompagnement : banalisation ou déni des difficultés de l'élève, agressivité, hyperactivité dans le processus d'accompagnement ou au contraire évitement voire annulation des rendez-vous successifs, etc. Les groupes institution et classe, aussi ont des mécanismes de défense qui protègent les « territoires », les « habitudes de travail ou procédures », les « certitudes », de toute intrusion par exemple. Dans sa « courte réflexion sur la construction de l'alliance thérapeutique »³⁹⁹, Mouchenik illustre cliniquement l'idée que la qualité du contre-transfert détermine l'alliance thérapeutique. La difficulté surgit lorsque l'équipe thérapeutique réagit au transfert de manière symétrique, avec maladresse, incompréhension ou abus de pouvoir. Et là effectivement, il est pertinent de dire que ses interventions vont renforcer ou même engendrer davantage de résistances et être responsables du manque de motivation, de peurs, de colères, du total échec émotionnel dans la relation à l'interlocuteur. Ausloos montre combien les positions moralisatrices peuvent imprégner le vocabulaire des spécialistes, leur attitude non verbale, leurs procédures.

Placer l'équipe thérapeutique au centre de l'écosystème comme le propose Camil Bouchard pour l'intervenant social⁴⁰⁰, apporte une démarche de travail réflexif très intéressante à creuser pour soutenir le groupe dans son rôle et ses différents liens. Car l'équipe thérapeutique a la charge de piloter l'accompagnement et se trouve à l'intersection des attentes de l'ensemble des acteurs. Il convient donc de la considérer comme un groupe non figé mais toujours en développement.

Enfin, il est une réalité dont on parle peu et qui ne dépend pas de manquements professionnels des différents acteurs ou qui ne réfère pas du domaine psychopathologique, c'est ce que Lacour

³⁹⁹ Yoram Mouchenik, « Un itinéraire de transformation. Courte réflexion sur la construction de l'alliance thérapeutique », *L'Autre* 1, n° 1 (2000): 121-26, <https://doi.org/10.3917/lautr.001.0121>.

⁴⁰⁰ Camil Bouchard, « Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante », *Service social* 36, n° 2-3 (1987): 454-77, <https://doi.org/10.7202/706373ar>.

et Mellier nomment la « souffrance d'école »⁴⁰¹. Cifali explique cette souffrance du métier par différentes hypothèses⁴⁰² telles que la complexité de l'acte éducatif qui met à mal le discours d'une pédagogie idéale, la difficulté psychique inhérente au grandir, ou encore l'héritage de l'inconscient parental que l'enfant porte en lui. Cette compréhension du registre psychique articulé au registre cognitif en milieu scolaire ne procure peut-être pas en soi la *solution pratique*, mais elle influe sur les dispositions des acteurs à collaborer plutôt qu'à rechercher un « fautif », un « incompetent », un « dysfonctionnel » etc.

Dans un contexte de violence politique, il nous est apparu évident que la « souffrance d'école » est majorée. Nous avons vu que la violence libanaise provient d'une absence de cadre étatique crédible, verse dans la transgression permanente, installe dans la méfiance, l'insécurité... L'équipe thérapeutique a besoin de soutien et de plus de sécurité pour faire face au défi d'accompagner à la résilience. Il nous semble qu'un protocole de type *Groupe de soutien au soutien* (GSAS) conçu par Jacques Levine⁴⁰³ serait à mettre en place par l'institution scolaire consciente de la mission pour laquelle elle est investie.

⁴⁰¹ Martine Lacour et Denis Mellier, « La « souffrance d'école ». Enjeux cliniques... et institutionnels des « groupes de soutien au soutien » », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 61, n° 2 (2013): 153-64, <https://doi.org/10.3917/rppg.061.0153>.

⁴⁰² Cifali, *Le lien éducatif*, 15-20.

⁴⁰³ Lacour et Mellier, « La « souffrance d'école ». Enjeux cliniques... et institutionnels des « groupes de soutien au soutien » », 159.

4- Résultats du test de l'hypothèse 4

Le degré d'investissement de la direction influe sur les actions des trois autres acteurs.

4.1- Résultats

TABLEAU 7 : Climat scolaire

	Plaintes des familles			Climat scolaire		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16-17	15	09	09	52%	44%	49%
17-18	13	07	09	66%	51%	57%
18-19	09	03	03	82%	69%	70%

(1) Nombre de plaintes familiales concernant la qualité ; (2) Nombre de plaintes familiales concernant l'organisation ; (3) Nombre de plaintes familiales concernant la communication ; (4) Questionnaire sur le climat scolaire, rendu par la classe⁴⁰⁴ ; (5) Questionnaire sur le climat scolaire, rendu par l'équipe thérapeutique⁴⁰⁵ ; (6) Questionnaire sur le climat scolaire, rendu par les parents⁴⁰⁶.

Les données du tableau 7 font état de 33 plaintes enregistrées en 2016-2017 de la part des familles, 29 plaintes en 2017-2018, et seulement 15 plaintes en 2018-2019. Nous constatons que le grand nombre de plaintes se rapporte à la qualité des enseignants des classes à effectif réduit et des experts. Nous constatons qu'entre la première et la troisième année le nombre de plainte a diminué de 45%.

Le questionnaire portant sur le climat scolaire restitue une satisfaction rendue par la classe (élèves) de 52% en 2016-2017, de 66% en 2017-2018 et de 82% en 2018-2019. La satisfaction rendue par l'équipe thérapeutique est de 44% en 2016-2017, de 51% en 2017-2018 et de 69% en 2018-2019. La satisfaction rendue par les parents est de 49% en 2016-2017, de 57% en 2017-2018 et de 70% en 2018-2019.

La satisfaction générale quant au climat scolaire est en progression de 20% la deuxième année (2017-2018) et de 27,1% la troisième année (2018-2019). Entre la première année et la troisième la satisfaction générale a progressé de 52,6%.

⁴⁰⁴ Cf. Annexe 17 : *Sondage auprès des élèves.*

⁴⁰⁵ Cf. Annexe 16 : *Questionnaire institutionnel.*

⁴⁰⁶ Cf. Annexe 21 : *Sondage de satisfaction générale, auprès des parents.*

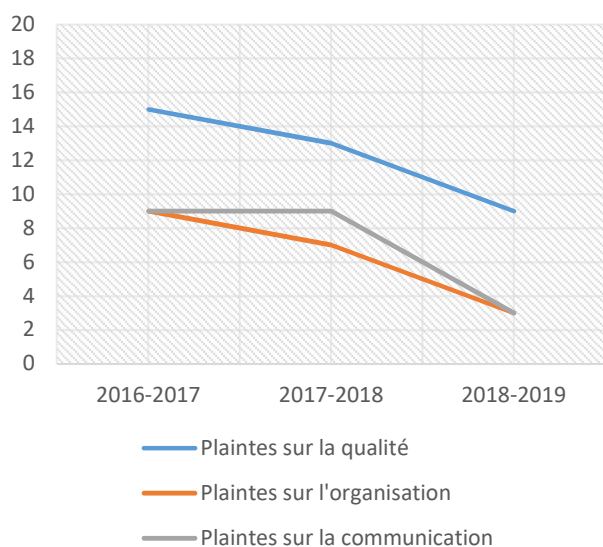


FIGURE 10 : Plaintes des familles

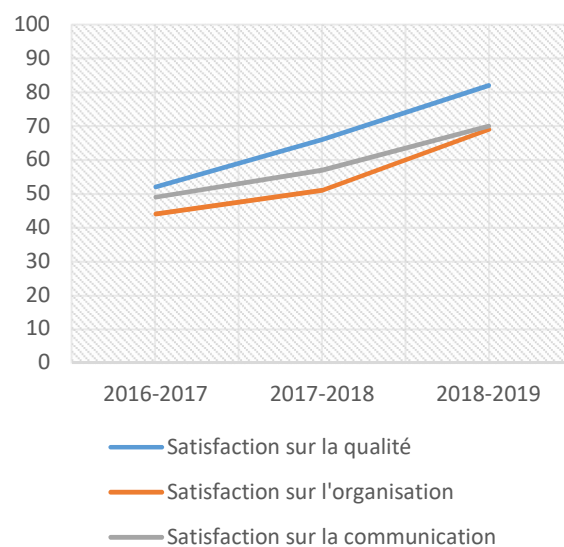


FIGURE 11 : Climat scolaire

Les données du tableau 8 indiquent que 56% des parents d'élèves inscrits au programme *RéFami* ont participé aux ateliers pour parents pendant l'année scolaire 2017-2018. Vers la fin de cette même année 35% des inscrits se sont désistés. En 2018-2019 une tentative de remettre sur pied les ateliers parents a échoué.

TABLEAU 8 : Projets novateurs

	Ateliers pour parents	Formations pour enseignants	Projets pour élèves
	(7)	(8)	(9)
16-17	-	0%	1
17-18	56%	20%	2
18-19	-	60%	2

(7) Taux de participation des parents aux ateliers *RéFami* ; (8) Nombre de formation pour enseignants par les experts ; (9) Nombre de projets pour promouvoir la résilience des élèves au collège.

En 2016-2017 aucune formation n'a été mise en place par les experts qui sont vus d'un mauvais œil par les enseignants des classes régulières et qui n'ont pas été reconnus à leur juste valeur

par la direction. En 2017-2018 grâce aux efforts de la responsable de la maternelle et de celle du Primaire I, quelques formations ont lieu. Elles ont couvert 20% de la totalité du personnel enseignant. En 2018-2019 les formations ont touché 60% du corps enseignant (Maternelle, Primaire I, Primaire II et les enseignants des classes à effectif réduit).

En 2016-2017, et suite à une série de morts accidentelles dans la famille de certains de nos élèves et de nos collègues, un projet d'élaboration du deuil a été mis en place par l'équipe thérapeutique en collaboration avec l'aumônerie du Petit Collège. Il devait se dérouler en deux parties. L'évaluation de la première partie en conseil de direction a freiné la mise en place de la seconde partie.

En 2017-2018, deux projets ont vu le jour en collaboration avec le Bureau Académique : un 'projet d'école' de trois ans et des séances contre le harcèlement scolaire. Le premier n'a pas été accepté par le conseil de direction. Le second qui avait bien démarré, s'est vu brusquement arrêté en raison de difficultés partenariales. En 2018-2019, ces deux projets de l'année précédente ont été reconduits, le premier à la demande de la direction avec des changements et le second qui a redémarré grâce à la collaboration entre le département et la responsable du cycle primaire.

TABEAU 9 : indices de collaboration entre les acteurs

	Satisfaction			Conflits								
				Relationnels			Sociocognitifs			Sur le processus		
	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
16-17	58%	48%	53%	22	09	15	23	24	20	07	06	09
17-18	76%	57%	58%	20	09	13	16	20	14	06	06	07
18-19	92%	70%	78%	12	03	09	07	06	05	04	03	03

(10) Taux de satisfaction de la classe ; (11) Taux de satisfaction de l'équipe du département ; (12) Taux de satisfaction des parents ; (13) Nombre de conflits entre la classe et l'équipe des experts ; (14) Nombre de conflits entre la classe et les parents ; (15) Nombre de conflits entre les parents et l'équipe des experts ; (16) Nombre de conflits entre l'équipe des experts ; (17) Nombre de conflits entre l'équipe des experts et la direction ; (18) Nombre de conflits entre l'équipe classe ; (19) Nombre de conflits entre l'équipe de direction ; (20) Nombre de conflits entre l'équipe de direction et les experts ; (21) Nombre de conflits entre les parents et les experts.

Par l'analyse des données du tableau 9, nous voyons que le questionnaire portant sur la satisfaction rendu par la classe (élèves) est de 58% en 2016-2017, de 76% en 2017-2018 et de

92% en 2018-2019. La satisfaction rendue par l'équipe (experts et enseignants des classes à effectif réduit) est de 48% en 2016-2017, de 57% en 2017-2018 et de 70% en 2018-2019. La satisfaction générale des parents est en progression de 10% la deuxième année (2017-2018) et de 34,5% la troisième année (2018-2019). Entre la première année et la troisième la satisfaction générale a progressé de 48%.

En 2016-2017, les conflits relationnels représentaient 34,1%, les conflits sociocognitifs 49,6% tandis que ceux relatifs au processus représentaient 16,3%. En 2017-2018 le pourcentage général de conflit a régressé de 18% par rapport à l'année précédente. Les conflits relationnels représentaient 37,8%, les conflits sociocognitifs 45% tandis que ceux relatifs au processus représentaient 17,1%. En 2018-2019, le pourcentage général de conflit a régressé de 53% par rapport à l'année précédente et de 62% par rapport à la première année. Les conflits relationnels représentaient 46,2%, les conflits sociocognitifs 34,6% tandis que ceux relatifs au processus représentaient 19,2%.

L'évolution positive des conflits de processus reste faible car la vision de la direction concernant le département n'est pas encore claire, les processus par conséquent ne sont pas consensuels et enfin les prises de décision de la direction sont parfois bloquées dans leur mise en application par la suite sur le terrain.

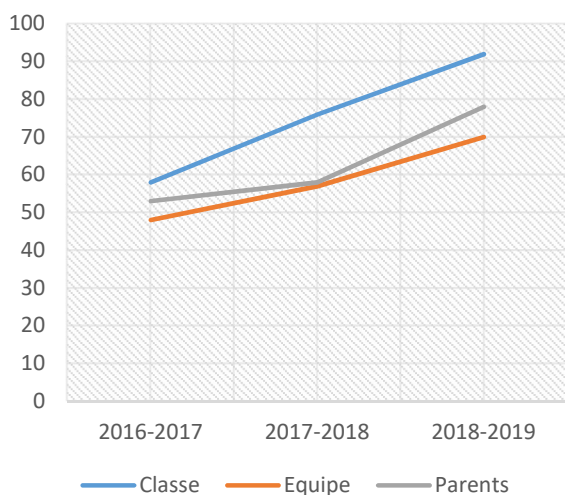


FIGURE 12 : Satisfaction des acteurs

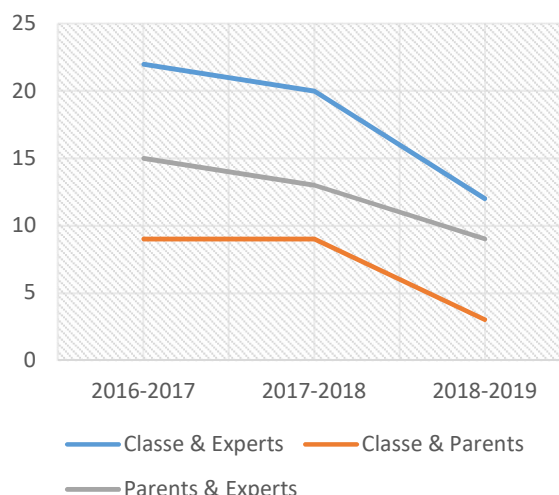


FIGURE 12 : Conflits relationnels

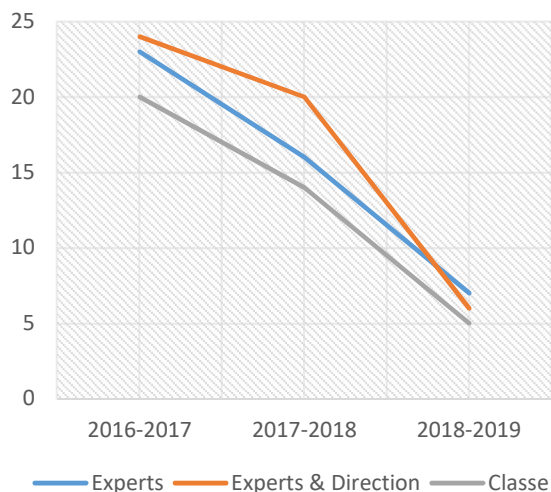


FIGURE 13 : Conflits sociocognitifs

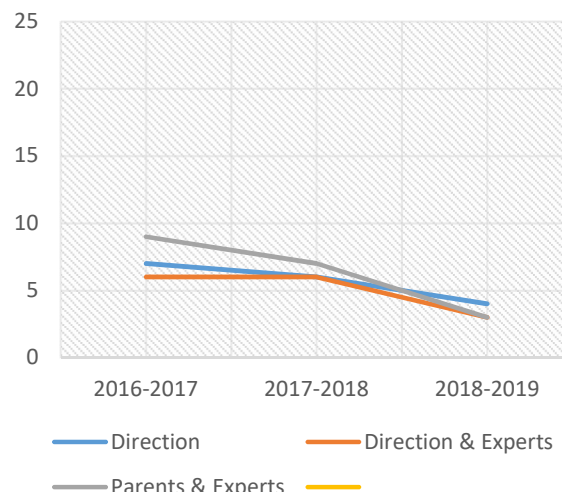


FIGURE 14 : Conflits de processus

En conclusion, nous remarquons qu'une progression est notée d'année en année et que la troisième année a vu une grande amélioration à tous les niveaux tandis que celle enregistrée la deuxième année, bien que positive est restée sans grande importance.

Les résultats recueillis sont compatibles avec l'hypothèse 4 selon laquelle le degré d'investissement de la direction influe sur les actions des trois autres acteurs.

4.2- Facteurs d'influence

Freins :

* Le programme d'accompagnement à la résilience a été commandité par le Recteur de l'école, mais n'a pas été assimilé par le Conseil de direction qui a manqué d'en être préparé, ce qui engendre de multiples répercussions sur le terrain :

- Les divers projets d'accompagnement à la résilience au Collège, sont perçus par le Conseil comme outrepassant son autorité. Soit les projets ne sont pas autorisés à perdurer ou à être renouvelés, soit ils sont bloqués d'office.
- Certains responsables de cycle entravent le fonctionnement du département psychopédagogique, en ne préparant pas les élèves à sortir de cours pour leur séance thérapeutique par exemple. Ils s'abstiennent de gérer les conflits générés par les enseignants de classes régulières envers les enseignants spécialisés.
- Les coordinateurs de matières ne valident pas le programme adapté préparé par les enseignants spécialisés. Certains coordinateurs ont des critères relatifs à la qualité d'un

enseignant spécialisé (basses exigences envers l'élève), qui entrent en conflit avec les critères du département psychopédagogique.

- L'assistante sociale, en charge d'un certain nombre de thématiques auprès des élèves et de leurs familles au Collège comme le harcèlement moral, l'éducation familiale etc., résiste à apporter sa collaboration, par crainte de perdre son aura en la matière.

- Enfin le statut des experts plutôt mythifié, n'est pas considéré par l'ensemble des acteurs. Il est perçu comme intrusif au corps professoral et managérial. Le comité des enseignants n'a d'ailleurs pas inclus, en son sein, les membres du département psychopédagogique.

* Une politique agressive de l'institution vis-à-vis des familles freine l'engagement éducatif parental.

La deuxième année, en 2017-2018, plusieurs parents ont entamé un procès contre le collège et son directeur. Les portes de l'établissement se sont fermées pour toute réunion du comité des parents qui a fini par être dissous. Les parents ont manifesté plusieurs jours face aux bâtiments scolaires, médiatisation à l'appui. Un vif échange de communiqués de part et d'autre a été relayé par les réseaux sociaux, les journaux, les chaînes de télévision et les ondes radio.

Lorsque l'institution est en conflit avec les parents, il est très difficile d'obtenir de ces derniers un investissement au suivi scolaire. On observe un désengagement aux ateliers proposés par exemple, une fuite des réunions, des règlements de comptes déplacés lors des réunions de parents d'élève avec l'équipe thérapeutique, etc. On a pu même constater que le département qui prend soin des élèves les plus en difficulté, a centralisé par moments la colère et la frustration des familles. Un certain nombre de membres du comité avait leur enfant au département.

Par ailleurs, le collège avait déjà eu un département quelques années auparavant, avec un historique à réputation négative. L'école ne s'est jamais engagée publiquement pour communiquer sur ce sujet.

* La gestion du Collège est affectée par certaines habitudes de corruption ambiante en plus de la lourdeur de la machine administrative. La plupart des affaires courantes souffrent de lenteur dans la prise de décisions. Et quand bien même la décision est prise, elle se heurte à la réticence des cadres à tout changement.

Ce qui se traduit sur le terrain par :

- Des campagnes trop tardives de recrutement des experts et des enseignants spécialisés, qui sont lancées au-delà de la rentrée scolaire en cours. Ce qui va impliquer d'énormes difficultés pour trouver des professionnels candidats encore disponibles à cette date, et l'impossibilité de maîtriser la qualité du profil recruté à la hâte pour combler le retard déjà pris.
- Des aménagements défavorables dans le recrutement en proposant une rémunération nettement inférieure aux normes appliquées, en n'accordant pas les droits sociaux dus à l'employé, et en imposant des conditions horaires non usuelles pour des personnes spécialisées au Liban. La crise économique libanaise avec toutes les difficultés à trouver un emploi, a facilité ce type de pratiques.
- De multiples manœuvres d'abus de pouvoir relatives au harcèlement moral en milieu professionnel.

* Concernant les besoins matériels du département, l'institution n'agit pas pour changer la situation suivante : locaux inadaptés, absence d'une salle de professeur, pas de distribution de café comme dans les autres services, etc.

* Les priorités économiques également freinent les embauches, les formations, l'aménagement de locaux adéquats, l'achat de matériel pédagogique.

Leviers :

* La direction a toléré l'aboutissement du projet *RéFami* en acceptant une remise de diplôme officielle au sein du Conseil de direction.

* L'implication de certains coordinateurs et responsables de cycle, ainsi que l'arrivée d'une nouvelle assistante sociale, la troisième année, ont permis un meilleur partage des responsabilités et la réalisation de certains projets de promotion à la résilience.

* En 2017-2018, on observe un début d'amélioration des conditions matérielles du département : des salles de classes sont partagées en deux par des cloisons et aménagées pour les prises en charge des experts. Une salle de repos a été aménagée pour la vie du groupe et un serveur informatique du collège alloué pour le travail d'équipe. En 2018-2019, des salles de classe pour les effectifs réduits sont aménagées. Par ailleurs, le département prend officiellement sa place dans l'organigramme du collège et l'adjoint aux affaires académiques est nommé pour la coopération de la direction avec le département.

* La nomination de l'adjoint pour les affaires académiques comme assistant au chef du département a rendu possible l'unification académique et administrative du collège autour de l'accompagnement à la résilience :

- La communication avec les familles (plaintes, demande de renseignements etc.) a pu être centralisée au département, ce qui a évité la manipulation des discours.
- Dans la culture orientale, la présence aux réunions avec les parents d'élève, de *l'adjoint au Recteur pour les affaires académiques* apporte une plus-value non négligeable au niveau de la crédibilité des compétences professionnelles.
- L'engagement du Bureau Académique aux côtés du département psychopédagogique, lors de la création des classes de remédiation à effectif réduit a permis une plus grande cohérence dans le suivi de l'élève et les informations données aux différents acteurs.

On constate que cette nomination au milieu de la deuxième année, a marqué un tournant dans le degré et le type d'investissement de la direction et entraîné une évolution positive qui s'est répercutée chez les différents acteurs.

4.3- Discussion

Nous avons expérimenté combien la violence chronique libanaise engendre des effets délétères sur l'institution d'éducation. Ici se pose la question des possibles coûts à payer par les différents acteurs pour maintenir un processus de résilience malgré un leadership institutionnel défavorable. Forte de son expérience de supervision en institutions de soin et d'éducation, Christine Vander Borghet relate la souffrance au travail d'une manière générale :

Les formes de souffrance institutionnelle sont aussi nombreuses que celles auxquelles nous nous confrontons dans nos vies sociales et familiales : elles sont relatives au fait même d'avoir à faire avec de l'institué et avec la manière dont une institution singulière se structure et fonctionne. Elles sont relatives, enfin, à la configuration psychique spécifique de chacun de ceux qui l'habitent, à l'intersubjectivité qui les relie et aux enjeux narcissiques : Qui suis-je ? Qu'est-ce que je vaudrais ? Quelle est ma place ? Pour qui suis-je une ressource ? Par qui suis-je reconnu dans mon travail ? Christine Vander Borghet⁴⁰⁷.

Pour un peuple qui a connu, comme nous l'avons vu, l'abandon, l'humiliation, la soumission, la division, autant de formes de destructions du narcissisme primaire et du lien, le cumul de

⁴⁰⁷ Christine Vander Borghet, « Et si les institutions acceptaient de soigner leurs maux ? », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* n° 50, n° 1 (2013): 131, <https://doi.org/10.3917/ctf.050.0119>.

facteurs de risque externes et internes au système scolaire rend quelque peu irréaliste la promotion à la résilience sans que ses contributeurs ne soient en proie à des sentiments d'impuissance et de désillusion quant au cadre de travail. L'ancien ministre de l'éducation, Monsieur Hamadé disait en 2019 : « l'école libanaise est aussi communautarisée que l'est le système politique du pays »⁴⁰⁸. De plus, la réalité actuelle de survie socio-économique contraint les acteurs à supporter des conditions de travail auxquelles ils n'adhèrent pas. Dans notre programme multimodal, l'effort fourni pour incliner l'investissement de la direction a beaucoup coûté au niveau humain en termes de maltraitance, d'abus, et d'humiliation.

Cependant, trois facteurs ont contribué à rendre possible un certain cheminement :

- Une bonne connaissance du terrain scolaire en question, permet de poser la parole au bon endroit et au bon moment, pour faire circuler l'information de manière efficiente.

Nous pouvons réfléchir ici sur l'articulation entre la position « méta » et celle du « front » que Curonici et McCulloch abordent au sujet de leur type d'intervention : « Lorsque nous intervenons à l'école, nous occupons une position « méta », la position de la personne qui « porte un regard sur ». C'est une position privilégiée d'où il est possible de prendre du recul, de « voir plus large », et par conséquent, de saisir plus facilement le nœud du problème, car l'on n'est pas « au front »⁴⁰⁹.

Dans notre expérimentation, la collaboration entre l'équipe thérapeutique et l'adjoint au recteur pour les affaires académiques a permis une certaine justesse entre les deux positions.

- La constitution d'un noyau de responsables autour de ce programme (la responsable du département psychopédagogique, la responsable du cycle primaire, l'adjoint au recteur pour les affaires académiques et l'aumônier du petit collège) a procuré un lien d'attachement suffisamment *secure* hiérarchiquement pour que les différents acteurs puissent se risquer au changement. Cette petite base de sécurité scolaire a amorti les aléas agressifs des différents acteurs.
- La transcendance et la dimension spirituelle comme facteur de résilience permettent aux sujets en difficulté de répondre aux questions soulevées plus haut : *Qui suis-je ? Qu'est-ce*

⁴⁰⁸ Cité par Anne-Marie El Hage, « Éducation privée ou publique : Au Liban, on n'est pas sorti de l'auberge ! - L'Orient-Le Jour », 6 janvier 2019, <https://www.lorientlejour.com/article/1150716/education-privee-ou-publique-au-liban-on-nest-pas-sorti-de-lauberge-.html>.

⁴⁰⁹ Curonici et McCulloch, *Psychologues et enseignants*, 9.

que je vauX ? Quelle est ma place ? Pour qui suis-je une ressource ? Par qui suis-je reconnu dans mon travail ? Dans l'épuisement et le non-sens professionnel, la pratique religieuse libanaise procure un cadre d'espérance et d'attachement particulièrement fort. Chaque libanais est attaché à un lieu de culte, comme à une base de sécurité *fraternelle*. Pour Cyrulnik la religion est liée au concept d'attachement secure lorsqu'il écrit que « si globalement les croyants se sentent mieux que les non-croyants, c'est parce qu'ils maintiennent au fond d'eux-mêmes une base de sécurité »⁴¹⁰. C'est aussi une des remarques de l'étude de Nada Al Jendi auprès de femmes réfugiées, victimes de guerre en Irak : « La foi, par la fonction sécurisante qu'elle joue pour les sujets peut aider à l'apaisement des tensions face à l'incertitude, à l'inconnu, à la mort »⁴¹¹. Aux limites de l'apport social ou de l'intervention psychologique, il reste Dieu qui dépasse toute impasse humaine.

En milieu de travail libanais, il est très fréquent de recevoir un encouragement spirituel d'un collègue. Comme nous le rappelle Delage, l'origine latine de religion vient de *religare* dont la signification n'est rien d'autre que « relier »⁴¹². Cette source de lien, de sens et de réparation du Moi malmené, a nettement joué un rôle dans la capacité de l'équipe enseignante et thérapeutique de cheminer et faire cheminer vers la résilience.

⁴¹⁰ Boris Cyrulnik, *De chair et d'âme* (Paris: Odile Jacob, 2006), 207.

⁴¹¹ Al Jendi, « Traumatisme psychique et symbolisation. Cas des victimes de guerre en Irak », 334.

⁴¹² Delage, *La résilience familiale*, 115.

5- Résultats du test de l'hypothèse 5

L'ensemble du dispositif multimodal mis en œuvre augmente la résilience de l'élève

TABEAU 10 : Résultats du niveau académique et des indicateurs psychologiques sur trois années consécutives

		Niveau académique de l'élève		Capacité à investir l'apprentissage scolaire		Capacité à se socialiser				Mentalisation
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
E1	16-17	8,7	7,8	9,3	9,0	9,2	8,0	12,0	10,0	13,0
	17-18	8,2	7,5	8,5	8,6	9,0	7,0	9,0	8,0	9,0
	18-19	9,2	–	9,9	10,0	9,1	8,5	10,5	13,0	12,5
E2	16-17	6,8	7,8	9,3	9,0	13,0	16,0	16,0	10,0	10,0
	17-18	8,6	8,5	10,5	10,6	14,0	16,5	16,0	11,0	12,0
	18-19	10,5	–	14,6	12,0	17,6	17,0	17,5	13,0	12,5
E3	16-17	9,0	7,0	12,5	7,5	11,0	13,5	14,5	12,0	10,0
	17-18	10,8	8,0	13,5	9,0	13,0	14,5	15,5	13,0	11,0
	18-19	11,4	9,0	14,2	10,8	14,5	15,5	16,0	15,0	12,0
E4	16-17	8,1	6,0	14,5	6,8	15,0	17,0	16,0	10,0	9,5
	17-18	5,9	4,0	8,7	6,5	10,5	14,0	15,0	8,0	8,0
	18-19	10,3	8,0	16,0	8,8	17,0	15,0	17,0	12,0	10,0
E5	16-17	10,4	–	16,5	11,0	15,0	8,0	8,0	9,0	10,5
	17-18	9,8	–	14,0	9,0	13,5	7,0	7,0	8,5	9,5
	18-19	11,6	–	15,4	11,2	14,8	8,0	8,0	11,0	11,0
E6	16-17	9,6	8,2	12,4	12,0	15,0	14,0	15,5	7,0	11,0
	17-18	10,0	9,1	13,0	12,5	16,0	14,5	16,7	9,0	12,5
	18-19	11,3	–	14,4	12,9	16,4	15,0	18,3	11,5	13,5
E7	16-17	7,6	7,5	8,5	7,5	11,0	11,0	11,0	11,0	8,0
	17-18	7,3	7,3	8,0	7,0	10,5	9,5	10,0	12,0	9,5
	18-19	7,4	–	8,5	8,0	11,5	11,0	11,0	12,5	9,0
E8	16-17	11,7	8,3	15,5	7,0	18,0	17,0	16,5	8,0	11,5
	17-18	10,2	5,2	14,5	6,8	17,0	17,0	15,5	6,0	8,5
	18-19	11,8	–	17,2	7,6	19,4	17,0	17,0	10,0	10,0
E9	16-17	10,7	–	12,5	–	10,0	14,0	11,0	9,5	9,0
	17-18	10,7	–	12,9	–	10,0	14,0	11,5	10,0	9,0
	18-19	11,6	–	13,6	–	17,2	15,0	13,0	13,0	10,0
E10	16-17	11,3	–	15,5	16,5	18,0	17,0	16,0	9,0	10,5
	17-18	10,0	8,0	13,5	14,0	17,0	17,0	15,0	8,0	9,5
	18-19	12,8	–	16,0	16,0	18,2	17,0	16,0	11,0	11,5

Les scores qui figurent sur le tableau ci-dessus sont ramenés sur 20

(1) Évaluation des enseignants ; (2) Évaluation de l'orthopédagogue ; (3) Évaluation des enseignants ; (4) Score technique des experts ; (5) Évaluation des enseignants ; (6) Évaluation des animateurs ; (7) Évaluation des experts ; (8) Évaluation de la psychologue ; (9) Mentalisation.

L'hypothèse 5 est particulière, dans le sens où l'on reprend les résultats des outils utilisés dans les précédentes hypothèses pour une lecture vue sous un autre angle. Notre étude se situant dans un établissement scolaire, nous avons voulu rendre compte de la progression par une comparaison entre les résultats scolaires donnés par les enseignants et les orthopédagogues, et les résultats des tests qui reflètent le degré d'amélioration au niveau des capacités psychologiques des élèves à intégrer la vie scolaire et sociale.

Les résultats, analysés sous cet angle, ne donneront pas de freins ni de leviers. Ils sont les mêmes que ceux exposés dans les hypothèses opérationnelles précédentes.

L'exploitation des résultats du tableau 10 a exploré la relation entre le résultat académique (Colonnes 1 et 2) mesuré par l'évaluation des enseignants et des orthopédagogues avec la capacité à investir l'apprentissage scolaire (Colonnes 3 et 4) mesurée par l'évaluation des enseignants et des experts et la capacité à se socialiser sans désordre relationnel (Colonnes 5, 6, 7 et 8) mesurée par l'évaluation des enseignants, des animateurs, des experts et de la psychologue, et la mentalisation (Colonne 9) mesurée par le test FAT.

L'analyse des résultats révèle trois tendances : la première en progression continue (groupe 1), la deuxième en hyperbole (groupe 2) et la troisième variable (groupe 3). En poussant notre analyse plus loin, nous avons trouvé des similarités dans la fluctuation des indices relatifs aux critères étudiés dans chacune des tendances. Ainsi les élèves peuvent être répartis en trois groupes. La spécificité de chaque groupe étant, entre-autre, la relation entre le résultat académique avec la capacité à investir l'apprentissage scolaire, la qualité du comportement, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel et la capacité à rendre compte de son état intérieur.

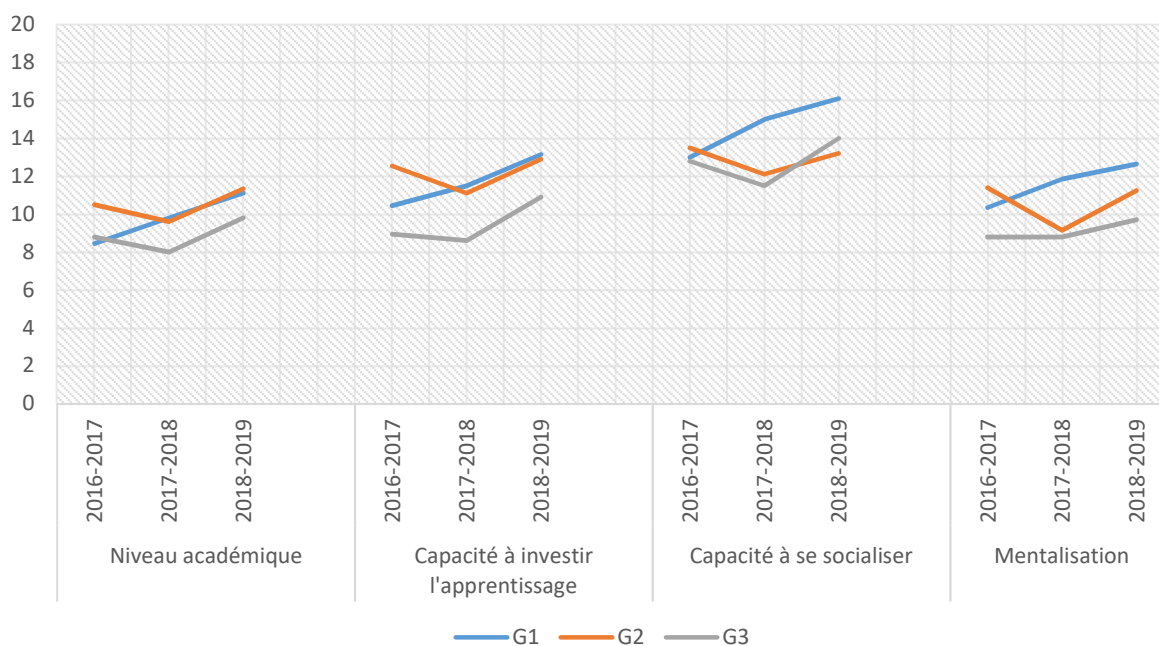


FIGURE 15 : Graphique du niveau académique et des indicateurs psychologiques sur trois années consécutives

- **Groupe 1 : (E2 ; E3 ; E6) – Pattern de progression ascendante**

Le résultat académique de ces 3 élèves s’est amélioré d’année en année. La même progression est repérée au niveau de la capacité à investir l’apprentissage scolaire, de la capacité à se socialiser sans désordre relationnel et de la capacité à rendre compte de son état intérieur.

Bien que tous les facteurs suivent une courbe ascendante, nous constatons que la progression n’est pas proportionnelle :

Chez E2, entre 2016-2017 et 2017-2018, le résultat académique a augmenté de 26,5%, la capacité à investir l’apprentissage scolaire a augmenté de 14%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 8,6% tandis que la mentalisation a augmenté de 20%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 22,1%, la capacité à investir l’apprentissage scolaire a augmenté de 27,9%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 15,4% tandis que la mentalisation a augmenté de 4,2%.

Chez E3, le résultat académique a augmenté de 20%, la capacité à investir l’apprentissage scolaire a augmenté de 12,5%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 9% tandis que la mentalisation a augmenté de 10%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 5,5%, la capacité à investir

l'apprentissage scolaire a augmenté de 11,1%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 9,2% tandis que la mentalisation a augmenté de 9,1%.

Chez E6, le résultat académique a augmenté de 4,2% la capacité à investir l'apprentissage scolaire a augmenté de 4,5%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 11,4% tandis que la mentalisation a augmenté de 13,6%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 13%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a augmenté de 7,1%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 6,8% tandis que la mentalisation a augmenté de 8%.

- **Groupe 2 : (E1 ; E5 ; E8 ; E10) – Pattern de progression en hyperbole**

Le résultat académique de ces 4 élèves a chuté en 2017-2018 et s'est amélioré en 2018-2019. La même fluctuation est repérée au niveau de la capacité à investir l'apprentissage scolaire, de la capacité à se socialiser sans désordre relationnel et de la capacité à rendre compte de son état intérieur.

Chez E1, entre 2016-2017 et 2017-2018, le résultat académique a chuté de 5,7%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a diminué de 7,1%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est abaissée de 9,6%, tandis que la mentalisation a diminué de 30,7%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 12,2%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire s'est relevée de 16,3%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est développée de 33,9%, tandis que la mentalisation a augmenté de 38,9%.

Chez E5, entre 2016-2017 et 2017-2018, le résultat académique a chuté de 5,7%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a diminué de 16,4%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est abaissée de 9,5% tandis que la mentalisation a diminué de 17,4%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 18,4%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire s'est relevée de 15,6%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est développée de 21,79% tandis que la mentalisation a augmenté de 15,8%.

Chez E8, entre 2016-2017 et 2017-2018, le résultat académique a chuté de 12,8%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a diminué de 5,3%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est abaissée de 14,6% tandis que la mentalisation a diminué de 22,7%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 15,7%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire s'est relevée de 16,4%,

la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est développée de 32,9% tandis que la mentalisation a augmenté de 17,8%.

Chez E10, entre 2016-2017 et 2017-2018, le résultat académique a chuté de 11,5%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a diminué de 14,1%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est abaissée de 9,2% tandis que la mentalisation a diminué de 9,5%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 28%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire s'est relevée de 16,4%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est développée de 15,9% tandis que la mentalisation a augmenté de 21%.

- **Groupe 3 : (E4 ; E7 ; E9) – Pattern de progression variable**

Le résultat académique des 3 élèves qui forment ce groupe ne suit pas une même progression. Les résultats d'E4 ressemblent à ceux du groupe 2, les résultats d'E7 sont immobiles autour d'une moyenne générale de 7/20 tandis que les résultats d'E9 qui étaient immobiles les deux premières années ont subi une amélioration en 2018-2019.

Quant à la progression au niveau de l'investissement dans l'apprentissage et dans la capacité à se socialiser sans désordre relationnel aucune relation n'a pu être établie. Dans ce groupe, dont la spécificité est l'attachement de type *insecure* des parents, les indices évaluatifs des différents acteurs suivent des courbes qui peuvent être ascendantes ou descendantes.

Chez les 3 élèves qui forment ce groupe, on note une progression au niveau du résultat académique en 2018-2019, bien que minime chez E7, ceci porte à croire que le dispositif multimodal mis en place a permis à un degré variable une progression des résultats.

Chez E4, entre 2016-2017 et 2017-2018, le résultat académique a chuté de 27,2%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a diminué de 28,2%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est abaissée de 12,2% tandis que la mentalisation a diminué de 15,7%. Entre 2017-2018 et 2018-2019 chez le même élève le résultat académique a augmenté de 74,6%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire s'est relevée de 63,2%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel s'est développée de 35,6% tandis que la mentalisation a augmenté de 25%.

Chez E9, le résultat académique a augmenté de 0%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a augmenté de 3,2%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 1,75% tandis que la mentalisation a augmenté de 0%. Entre 2017-2018 et 2018-2019

chez le même élève le résultat académique a augmenté de 8,4%, la capacité à investir l'apprentissage scolaire a augmenté de 5,4%, la capacité à se socialiser sans désordre relationnel a augmenté de 9,1% tandis que la mentalisation a augmenté de 11,1%.

En conclusion, les résultats des trois groupes d'élèves illustrés dans la figure 16, indiquent que les indicateurs relatifs aux comportements sociaux affectent les résultats scolaires. Par ailleurs, la fluctuation de ces résultats montre que chaque critère mesuré a une influence de valence différente sur l'élève et qu'il est influencé directement ou indirectement par d'autres aspects de l'écosystème.

Les résultats recueillis sont compatibles avec l'hypothèse 5 selon laquelle l'ensemble du dispositif mis en œuvre augmente la résilience de l'élève et que chaque acteur y contribue à différents moments par une valence variable.

DISCUSSION GENERALE

I. SYNTHÈSE DES RESULTATS

Notre recherche action se déroulant dans un département psychopédagogique au sein d'un établissement scolaire, nos hypothèses opérationnelles avaient pour objectif de faire apparaître des relations entre la reprise du développement de l'élève et la contribution des différents acteurs, afin de définir les actions utiles à la promotion de la résilience de l'enfant libanais et sa famille.

- Nous avons établi, dans notre première hypothèse, l'existence d'une relation entre le type d'attachement parents-enfants et les facteurs de protection familiaux. Nos résultats confirment que l'attachement parental *secure* est un facteur de protection conséquent qui permet plus facilement aux parents d'accepter et de profiter de l'accompagnement proposé. Par ailleurs, l'exemple de E9 nous montre que l'institution scolaire peut parfois pallier l'insécurité d'attachement familial. Enfin, nous avons vu que l'implication des parents participe à la résilience de l'enfant, mais nécessite un dispositif multimodal pour être générée dans le temps. Au niveau clinique, il est apparu évident que l'approche thérapeutique transversale est incontournable au sein même d'une vie scolaire dont les protagonistes souffrent de traumatisme complexe.

- Notre deuxième hypothèse met en relief la relation des résultats académiques ainsi que la motivation de l'élève avec l'influence des acteurs scolaires internes (personnel enseignant, experts, camarades) et externes (parents). Il est important de souligner que la progression académique de l'élève apparaît très liée à sa motivation à participer au programme d'accompagnement. Le dispositif mis en place a généré des nouveautés d'organisation comme la classe à effectif réduit, les sorties de classe pour des prises en charge thérapeutique etc. Tous ces changements ont entraîné des réactions parmi les différents acteurs scolaires, souvent conflictuelles comme la stigmatisation de l'élève, les conflits entre enseignants, une déstabilisation familiale. Nos résultats révèlent que pour les élèves dont la relation d'attachement aux parents est *secure*, ces bouleversements n'ont pas affecté la motivation ni la satisfaction vis-à-vis de l'accompagnement. Par contre, les élèves plus affectés par les conflits familiaux et sociaux, ont vu leur motivation sensiblement éprouvée par le regard du groupe

‘classe’ durant la seconde année. Le fait que la satisfaction parentale progresse dans le sens positif, et que nous ayons mis en œuvre des actions correctives dans les différents partenariats, a pu fédérer l’adhésion de tous durant la troisième année. Il apparaît clairement que l’implication positive du groupe ‘classe’ comme base de sécurité était la résultante d’une année de mises au point et qu’elle a favorisé la progression académique de l’élève.

- Les résultats de notre troisième hypothèse mettent en avant l’effet des performances de l’équipe thérapeutique sur la qualité du climat scolaire. L’amélioration de la coordination de l’équipe impacte directement sur le processus de résilience. Pour que le groupe puisse conduire l’accompagnement à la résilience, il fallait notamment qu’il gagne en souplesse partenariale, qu’il s’intègre mieux dans l’institution et, qu’au final, il puisse être une base provisoire de sécurité pour l’ensemble des acteurs. La diminution des conflits est révélatrice de ce travail transactionnel. Dans l’ensemble, les compétences des intervenants de l’équipe ont reçu une meilleure crédibilité. Par contre, le rôle des experts reste assez loin derrière, ce qui nous montre que l’intégration du département ne va pas encore de soi et qu’il y a ici une étude à entreprendre. Enfin, si les chiffres soutiennent notre hypothèse, l’analyse du vécu des thérapeutes attire notre attention sur ce qu’ils ont dû « prendre sur eux » pour assurer un accompagnement *secure*. La réévaluation des compétences des membres du département, en janvier 2018, a conduit à une interrogation des facteurs de risque et de protection de l’équipe. Pour envisager le long terme dans un contexte libanais de violence complexe, il reste beaucoup de consolidations à envisager en termes de soutien institutionnel pour ne pas risquer une ‘rupture de résilience’.

- C’est sur la relation entre la direction et les accompagnateurs à la résilience familiale que porte notre quatrième hypothèse. Tout d’abord, le type de plaintes familiales et la qualité du climat scolaire sont des indicateurs de la portée de certains abus de fonction. On remarque dans nos résultats que les plaintes les plus récurrentes portent sur la qualité de l’expert ou de l’enseignant spécialisé. Cela s’explique, en grande partie, comme nous l’avons vu, par une manipulation des procédures de conditions d’embauche et de travail aux profits d’intérêts privés. Concernant le climat scolaire, l’équipe thérapeutique enregistre le taux le moins élevé de satisfaction. Les membres de l’équipe étant en première ligne et au carrefour de toutes les attentes, il convient de considérer davantage ici, leurs représentations contre-transférentielles et un besoin accru de soutien. La majorité des chiffres indiquent une diminution du nombre de plaintes de parents d’élève et une satisfaction générale plus grande quant au climat scolaire. Ce

qui signifie une meilleure maîtrise des conséquences des conflits d'intérêt et abus de pouvoir. L'idée dans les projets novateurs était de fédérer les différents acteurs autour d'une même vision pour apporter une cohésion à l'écosystème dans l'accompagnement à la résilience. Nous sommes partis du terrain en pensant obtenir l'implication de la direction, mais les résultats ont montré que nous n'avons pas entièrement réussi. Seuls des projets très communs à un établissement scolaire, de type formation continue pour enseignants, ont été reconnus utiles et encouragés. Tous les autres projets plus créatifs n'ont pas reçu d'accueil significatif ou ont été freinés par la direction.

L'analyse des données touchant à la collaboration traduit un niveau croissant de satisfaction générale accompagné d'une diminution globale de conflits de partenariat. Mais en y regardant de près, on constate que les conflits de processus entre l'équipe thérapeutique et la direction demeurent latents. La réalité du terrain nous montre combien la créativité thérapeutique bouleverse les procédures institutionnelles et qu'un travail est à poursuivre pour un plus grand investissement de la direction.

- Dans notre cinquième hypothèse, les mesures relatives aux critères académiques ainsi qu'aux critères d'adaptation externe et interne, révèlent chez les élèves une reprise globale de développement à partir de la troisième année où les actions d'accompagnement concernent l'ensemble de l'écosystème. Pourtant, le fait que certains élèves aient des patterns de progression différents de ceux de leurs camarades, montre que tout ne repose pas sur le dispositif. Les facteurs liés à la qualité de l'attachement parental, et peut-être des facteurs externes comme la nature des difficultés de vie de l'enfant, permettent d'expliquer ces disparités.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons nous prononcer sur l'hypothèse générale qui stipule que le développement des facteurs de protection de l'enfant passe par l'engagement de tous les acteurs dans un processus multimodal de résilience. Les données confortent effectivement notre hypothèse. La première année, nous avons travaillé principalement avec l'élève. La deuxième année nous avons engagé les autres protagonistes. Des réticences ont alors commencé à apparaître auxquelles nous avons tenté de remédier, au fur et à mesure, grâce à l'analyse des facteurs d'influence suivie d'actions appropriées. C'est ainsi que, la troisième année, l'enfant bénéficie d'un soutien éclairé en matière de résilience, de la part de son environnement familial et scolaire. La progression de l'élève est assez claire entre la première et troisième année du

programme. Si la proposition de soutien à l'élève ne doit pas se limiter uniquement à la famille ou à l'enseignant, nous pensons aussi que le type d'aide proposée de la part du collègue ne peut être unimodal. L'expérience de la mortalité des cas dans les *ateliers RéFami* par exemple, nous a confirmé la nécessité d'un étayage adapté. Ainsi que le souligne Anaut : « Il s'agit toujours de mettre en place des stratégies ad hoc qui supposent un premier temps d'analyse de la situation dans sa globalité et sa complexité (en identifiant ses forces et ses faiblesses), puis de construire des modalités d'accompagnement spécifiques et adaptées à chaque situation en fonction de ses singularités »⁴¹³. Les effets de cette multimodalité ont renforcé les chances de rendre efficiente l'émergence d'un chemin de résilience chez l'élève.

S'il nous est légitime d'attester que notre dispositif d'accompagnement à la résilience de l'élève et de sa famille a répondu à nos attentes, il comporte certaines limites.

Le coût porté par l'équipe thérapeutique que nous avons mentionné précédemment, attire notre attention sur l'agencement de ce département dans l'organigramme de la direction et les conflits qui en découlent en interne mais aussi avec les familles. Il se pourrait bien que l'inclusion de l'élève passe par l'inclusion institutionnelle des modalités de soutien thérapeutique, avec un éventuel deuil à faire d'un département psychopédagogique comme entité totalement spécifique. Il en va de la continuité de l'accompagnement sur le long terme.

Le pattern de progression aléatoire des élèves du groupe 3, nuance aussi la 'réussite' de notre approche. Nous touchons ici du doigt la phrase de Delage déjà citée plus haut : « l'offre de lien n'est pas en elle-même suffisante, mais elle peut favoriser la résilience à condition que les personnes concernées puissent se saisir de cette offre »⁴¹⁴. Penser l'accompagnement à la résilience comme un dispositif thérapeutique créatif et multimodal n'est pas suffisant. Notre démarche ne pourra faire l'économie de considérer le volet des sujets qui restent en marge sans arriver à profiter pleinement du travail thérapeutique proposé.

⁴¹³ Marie Anaut, *Thérapies familiales et de couple : Approches systémiques et psychanalytiques.*, 2ème édition (Malakoff: Dunod, 2020).

⁴¹⁴ Delage, *La résilience familiale*, 98.

II. APPORTS SCIENTIFIQUES

▪ Que l'école soit un lieu où la résilience peut se produire est une idée qui fait consensus dans la littérature scientifique. Line Leblanc traite des enfants à risque de délinquance et aborde la contextualisation de la résilience scolaire dans une optique compensatoire semblable à la nôtre : celle de contrer les effets cumulatifs du risque par l'amélioration de la qualité d'un environnement scolaire.⁴¹⁵ Pour elle, « la résilience familiale et la résilience scolaire s'ajoutent à la résilience individuelle pour expliquer les processus par lequel les enfants à risque font face à l'adversité »⁴¹⁶, et le climat social à l'école fait état de composante essentielle au soutien de la résilience de l'enfant. L'auteur illustre son point de vue par une recension d'exemples de programmes scolaires qui visent à la modification du climat social et exigent la mobilisation de l'ensemble du personnel⁴¹⁷. Nous remarquons que tous ces programmes, la plupart anglosaxons, sont très sélectifs dans les facteurs de protection visés. Par exemple, le programme Olweus a pour but de diminuer le harcèlement scolaire et tous les protagonistes vont s'associer sur ce point. Divers projets visent la formation des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et disciplinaires, tels autres l'amélioration comportementale des élèves etc. Les acteurs comme la direction de l'établissement ou l'équipe psychopédagogique sont rarement interpellés comme nous avons pu le faire. Par ailleurs, notre méthodologie, qui reste cliniquement centrée sur la résilience de l'enfant, a œuvré sur le développement de l'ensemble des facteurs promoteurs de la résilience, de manière simultanée et interconnectée. Il ne s'agit pas seulement de travailler sur la globalité des acteurs de l'environnement, mais aussi sur tout un ensemble de facteurs de protection identifiés comme pertinents pour que cette cohésion réponde à l'écosystème de l'enfant. Il y a des facteurs transversaux oui, comme la communication bienveillante, l'amélioration des compétences, etc. Mais notre étude a montré qu'il y a aussi des dimensions spécifiques aux acteurs. Chacun a ses facteurs d'influence, de risque et de protection.

▪ Au Canada, le *Renouveau pédagogique* des années 2000 recouvre un panel de recherches-actions en sciences de l'éducation qui questionnent la collaboration entre l'école, la

⁴¹⁵ Line LeBlanc, « L'école : un lieu où la résilience peut se produire », in *École et résilience* (Paris: O. Jacob, 2007), 181.

⁴¹⁶ LeBlanc, 180.

⁴¹⁷ LeBlanc, 190.

famille et de la communauté⁴¹⁸. Les travaux de Deslandes sont immenses en ce domaine et adhèrent à différents modèles transactionnels, comme le modèle écologique de Bronfenbrenner ainsi que celui de l'influence partagée d'Epstein. Ses travaux empiriques ont voulu aller plus loin qu'une simple modélisation descriptive. Sa carrière est brillamment jalonnée de recherches-interventions qui visent une meilleure collaboration entre les acteurs afin « d'optimiser le développement scolaire, social et émotionnel de l'enfant et de l'adolescent »⁴¹⁹. De la même manière nous avons essayé de confronter le concept de la résilience au modèle écosystémique complexe et avons proposé des hypothèses qui puissent être testées à cet égard. Sur le plan épistémologique, notre travail peut être vu comme un travail d'enrichissement du modèle existant sur la base de constats de terrain. Il peut y avoir la tentation de la part des auteurs académiques d'écrire des modèles formels renseignés par une intuition couplée de l'existant en matière de littérature. Ces deux derniers facteurs ne résument pas, à eux seuls, ce qui se passe dans le monde. Le risque éventuel des modélisations est qu'elles « transposent certains traits du monde réel dans un monde « possible », au sens où les causes sont réelles mais non pas les situations »⁴²⁰. Nous avons vu que le modèle de la résilience est encore large voire flou, le modèle écosystémique l'est tout autant. Tous deux font quelquefois l'objet de maintes énumérations plus descriptives qu'explicatives, qui pourraient ne plus rendre compte des relations causales en jeu sur le terrain. Il y a besoin d'aller confronter ces modèles à la réalité et de voir comment la réalité peut défaire ou modifier le modèle existant. Notre recherche se situe à la confluence de l'ensemble.

- Deslandes a vu aussi au-delà d'un enchaînement de projets dans lequel certains résument le rôle de l'école. Elle se rend compte que les dispositifs implantés ne durent pas sur le long terme par exemple et qu'il faut modifier la vision de l'école plutôt que multiplier les activités. Son analyse de terrain va jusqu'à révéler qu'« un grand nombre d'enseignants et de directeurs d'école avouent ignorer comment travailler avec les parents et comment amorcer la

⁴¹⁸ Rollande Deslandes et al., *La collaboration de l'école, de la famille, et de la communauté à l'apprentissages. Actes du Colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages, présenté dans le cadre du 75e Congrès de l'Acfas, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, les 8 et 9 mai 2007*, Parrainé par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Cahiers scientifiques / Acfas 109 (Congrès de l'ACFAS, Montréal: Association francophone pour le savoir-Acfas, 2008).

⁴¹⁹ Rollande Deslandes, « Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires », s. d., 145.

⁴²⁰ Emmanuelle Bulle, « Les modèles formels et l'explication en sciences sociales », *L'Année sociologique* 55, n° 1 (2005): 28, <https://doi.org/10.3917/anso.051.0019>.

collaboration avec les familles et la communauté »⁴²¹. A notre niveau, nous avons évoqué l'échec partiel des cours *RéFami* et montré que ce dispositif unimodal était insuffisant pour mobiliser l'ensemble des parents concernés. La littérature scientifique du domaine de la psychologie, fait rarement mention des obstacles ou échecs rencontrés par le chercheur. D'une manière générale, le récit d'un insuccès est communément considéré comme portant peu de valeur critique, comme en témoigne Umberto Eco dans cet extrait :

Quand j'ai soutenu ma thèse sur le problème esthétique chez saint Thomas d'Aquin, j'ai été frappé par une objection du deuxième rapporteur (Augusti Guzzo qui, par ailleurs, a publié plus tard mon texte en l'état) : en substance, m'avait-il dit, tu as mis en scène les différentes phases de ta recherche comme s'il s'agissait d'une enquête, en notant même les fausses pistes, les hypothèses que tu as ensuite écartées ; le chercheur mature, lui, fait ces expériences mais après, il ne restitue au public (dans sa version finale) que les conclusions. J'avais admis que ma thèse était vraiment telle qu'il la décrivait, mais je ne ressentais pas cela comme une limite. Au contraire, c'est à ce moment-là que s'est forgée ma conviction que toute recherche doit être « racontée » ainsi. Et c'est ainsi, je crois, que j'ai fait pour tous mes essais suivants.⁴²²

Il existe par exemple des risques qui peuvent être négligés derrière une réussite apparente. Les parents de E10 sont très mobilisés dans le dispositif d'accompagnement. Ils représentent pour nous une victoire en termes relationnel et de mobilisation. Pourtant si cette implication parentale est très satisfaisante pour nous, elle s'est révélée source de facteur de risque plutôt que de protection pour l'enfant. En effet, père et mère font preuve d'un contrôle obsessionnel vis-à-vis de leur fille qui a la fonction de « tiers pesant » pour l'union du couple. Notre invitation à les faire participer à la vie scolaire n'a fait, en l'occurrence, que renforcer leur intrusion et contrôle, non seulement à la maison mais désormais à l'école. Finalement, grâce à une alliance thérapeutique et aux compétences de l'équipe que les parents ont pris très au sérieux, un cheminement s'est fait du système de contrôle familial à une délégation envers l'école. Il serait intéressant que l'échec devienne davantage « publiable » dans le domaine scientifique.

▪ Soucieuse de la qualité des liens, Deslandes écrit : « En somme, le rôle des parents en matière de résilience scolaire semble plutôt bien cerné. Les défis qui nous attendent ont plutôt trait au « comment » des relations école-famille »⁴²³. Elle dépasse la notion de *collaboration*

⁴²¹ Rollande Deslandes, « Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. », in *École et résilience* (Paris: O. Jacob, 2007), 287.

⁴²² Umberto Eco, *De la littérature* (Paris: Grasset & Fasquelle, 2003).

⁴²³ Deslandes, « Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. », 291.

pour se situer dans une dynamique *relationnelle* interpersonnelle. Elle évoque le savoir-être avant d'en arriver à des actions. Et c'est ici, comme le relève notre étude, que peut intervenir la psychologie clinique en milieu scolaire. Le clinicien est un spécialiste de la relation. Il est capable d'approfondir la relation et d'initier au changement profond et durable. Ainsi nous nous différencions des sciences de l'éducation dans les instruments vecteurs de changement. Nous avons voulu le montrer au travers des entretiens thérapeutiques, de l'analyse des pratiques, et de l'impact de l'attachement sur l'apprentissage. L'apport clinique est une réponse à la question de l'être et être avec, pour un meilleur vivre-ensemble en milieu scolaire.

▪ L'idée d'un réseau humain pluridisciplinaire déployé pour gérer l'accompagnement à la résilience est un point fort de notre réflexion et de notre démarche. Nous l'avons présenté comme un acteur qui peut être interrogé dans ce qu'il offre et dans la manière dont il offre. Le partenariat avec le bureau des affaires académiques a marqué un tournant décisif dans le bénéfice tiré pour un meilleur accompagnement. Les entretiens en cothérapie ont été une des manières d'associer le savoir-être (psychoaffectif) et le savoir-faire (des compétences académiques) scolaire. Ils offrent aux parents d'élève un étayage important et une vue holistique contenant.

De plus, la complémentarité entre approches théoriques dans une perspective de pluralité constitue, selon nous, une nouvelle façon de considérer l'intervention thérapeutique en milieu scolaire. Si nous sommes d'accord que 'le problème qui se pose à l'école doit être résolu à l'école' comme le disent les systémiciens, toutes les situations et les sous-systèmes qui sont nombreux dans ce milieu de vie, font appel à des approches théoriques complémentaires, qu'elles soient d'école systémique, cognitivo-comportementale, développementale, ou autre. Lorsque Curonici et Mc Culloch écrivent que « le recours à l'histoire individuelle et/ou familiale de l'enfant pour trouver une « cause » au dysfonctionnement (l'effet) qui se manifeste à l'école est pour nous une erreur »⁴²⁴ ; il nous semble que cette idée de « cause à chercher » dans le passé de la famille ne tient pas compte de l'évolution de la psychanalyse actuelle. Et lorsque Benoît écrit que « La pratique systémique apporte là un optimisme neuf et plutôt aventureux, dans l'ambiance déprimante d'une psychopathologie et d'une sociologie noyées dans la souffrance ou le malheur. »⁴²⁵, nous pensons que chaque cadre théorique a ses propres

⁴²⁴ Curonici et McCulloch, *Psychologues et enseignants*, 24.

⁴²⁵ Jean-Claude Benoît, Préface du livre de Ausloos, *La compétence des familles*, 13.

caricatures. La vraie question n'est pas « quel type d'approche est la plus appropriée *en milieu scolaire* ? », mais plutôt « quelle réponse théorico-pratique requiert cette situation qui se présente maintenant ? ». Est-ce un parent qui confie un pan de son passé et qui souhaite être écouté ? Est-ce un blocage d'apprentissage de l'élève anxieux qui nécessite une certaine désensibilisation ? De notre expérience, la lecture des difficultés scolaires ne doit pas faire l'impasse de regards théoriques différents et complémentaires. Ce qui nous a paru déterminant dans nos résultats par contre, est la *manière* d'utiliser la relation thérapeutique en tant que relation d'influence, la justesse de l'intervention clinique et donc le degré de compétence du thérapeute.

- Maintes études se concentrent sur le mésosystème de l'enfant et n'évoquent pas l'exo ou macro système. Pourtant, ces liens indirects vis-à-vis de l'élève et sa famille, sont très important à considérer. Ils participent à la contextualisation de la résilience.

Un processus d'accompagnement à la résilience sous un état de droit est tout à fait différent de celui qui tente de se vivre sous un état arbitraire. Dans un pays de violence chronique, la notion de chronosystème va poser la question suivante : comment garder stable et durable un processus lorsque le macrosystème est aléatoire ? Le Liban est un pays sismique politiquement, et l'on n'y construit pas de la résilience comme au Québec ou en France. Par exemple, à l'heure où nous terminons notre rédaction, la faillite et la révolution du pays des cèdres ont ébranlé tout le système scolaire. Des vagues de fermeture, des licenciements en masse dans le milieu scolaire, emportent avec elles tout le travail de développement qui a pu être fait jusqu'à présent.

Par ailleurs, le professionnalisme politique aussi entraîne une autre configuration du soutien à la résilience. Nous avons vu plus haut que la configuration politique du Liban interpelle l'aspect culturel de son exosystème. Chaque communauté a son histoire, son tribunal religieux, ses croyances, ses pratiques familiales, parfois sa propre langue, etc. Cette réalité fait appel à une pratique transculturelle sur le terrain. Comme l'écrit Mouchenik : « Le dispositif de médiation que constitue la consultation transculturelle nous semble particulièrement pertinent dans une société multiculturelle où les problématiques peuvent être particulièrement imbriquées et complexes »⁴²⁶. Pour donner un exemple, nous avons entendu un père druze justifier les difficultés scolaires de son fils par le fait que ce dernier était la métépsychose du grand père

⁴²⁶ Yoram Mouchenik, « La clinique transculturelle, aspects théorico-cliniques », *Perspectives Psy* 58, n° 2 (2019): 152, <https://doi.org/10.1051/ppsy/2019582151>.

décédé tragiquement d'un accident d'avion. Et c'est par la médiation de l'enseignante druze que nous avons pu appréhender cette croyance culturelle.

III. IMPLICATIONS

Avant de penser proposer un accompagnement à la résilience en milieu scolaire libanais, certains préalables cliniques seraient à envisager :

- Une meilleure représentation des troubles liés au traumatisme complexe en contexte de violence politique chronique. Une étude quantitative nationale serait très profitable pour recueillir des données de santé mentale qui font actuellement défaut, et pour faire avancer la connaissance scientifique en matière de syndrome traumatique complexe.
- L'amélioration de la connaissance de la psychologie, et en milieu scolaire en particulier, est souvent perçue exclusivement dans la société libanaise, comme révélatrice des spécificités individuelles de l'enfant et de son parent dans le sens d'un déficit important.
- Vers une psychologie clinique plus écologique qui transforme réellement les fondations scolaires. Un accompagnement à la résilience de l'élève et sa famille, doit pouvoir s'appuyer sur une stabilité de l'institution scolaire. Pour envisager un dispositif thérapeutique pérenne, c'est toute la vision du collège qui est à remodeler, ainsi que ses politiques et ses procédures. Il n'est pas utile que les classes ou l'équipe thérapeutique essayent d'impliquer les parents, si la direction scolaire reste distante aux niveaux structurels et relationnels par exemple.
- Une intégration du statut des experts par rapport aux lois d'enseignement : que les experts puissent bénéficier de la même grille des salaires que les enseignants, selon leur diplôme, d'une caisse mutuelle, d'indemnités de fin de service etc. Cela signifierait de la part du ministère, une reconnaissance de leur rôle dans l'éducation nationale.

CONCLUSION

Nous étions partis de la question de savoir si l'école qui habituellement est vue comme un lieu de promotion à la résilience de l'enfant, peut jouer ce rôle au Liban d'une part et de quelle manière d'autre part. Nous avons mis en place une étude longitudinale, au travers d'un dispositif multimodal de trois ans qui a impliqué l'institution scolaire, les professeurs, toute une équipe thérapeutique ainsi que l'enfant avec sa classe et sa famille.

L'étude fait apparaître que l'implication parentale à la vie scolaire ne passe pas uniquement par des invitations à des projets. Comme l'écrit Deslandes : « avant de penser à élaborer des activités (actions), 'il faut mettre la table' (...) »⁴²⁷, en l'occurrence, bâtir une alliance thérapeutique avec le parent, facilitatrice de changement positif chez l'enfant.

Nous avons également constaté que la contribution des enseignants et des pairs a beaucoup de poids dans la motivation de l'élève à participer au dispositif multimodal. Négliger l'adhésion du groupe classe dans le processus de résilience de l'élève, fait courir à ce dernier le risque d'hospitalisme scolaire. Pour que cette influence devienne un facteur de protection, la relation éducative et la pratique de l'amitié/empathie doivent faire l'objet d'écoute, d'analyse et de formation.

L'équipe pluridisciplinaire accompagne l'ensemble des acteurs à la résilience. Penser son intervention permet de mettre en place un contexte favorable à la médiation et d'en améliorer la qualité. Une grande part de la réussite du dispositif est corrélée au *holding* et *handling* hiérarchique procurés à l'équipe du département psychopédagogique.

Il est apparu aussi que les initiatives générées par la mise en place du programme peuvent bousculer les « territoires » ou protocoles respectifs des différents partenaires et engendrer des conflits que seule la direction peut être en mesure de circonscrire. Encourager la direction à soutenir les changements, demande un travail permanent de communication et de réassurance. L'enjeu en est la stabilité du processus sur le long terme.

L'analyse du cheminement de l'élève met en lumière trois patterns de progression : une progression continue ascendante, une en hyperbole mais qui finit par évoluer positivement et la

⁴²⁷ Deslandes, « Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. », 290.

dernière aléatoire. La qualité de l'attachement du parent et de son enfant semble impacter sur le type d'évolution. Concernant le pattern de progression aléatoire, le dispositif d'accompagnement peut parfois pallier l'insécurité et les difficultés familiales, mais les facteurs en jeu sont encore à explorer.

Le dispositif multimodal, qui a été mis en place dans une institution scolaire libanaise pendant trois ans, tend à démontrer que l'école peut contribuer à stimuler la résilience de l'enfant et de sa famille. L'étude de ce protocole a révélé un certain nombre de freins mais aussi de leviers concernant chacun des acteurs, permettant de définir les modalités d'un dispositif efficient. Ils ont également mis en lumière l'importance pour tous d'être sécurisés au niveau relationnel et existentiel. En termes de base de sécurité, les récents événements sociopolitiques au Liban, ont apporté des considérations collatérales que nous n'étions pas allés chercher de prime abord. En effet, débutée dans un climat politique de calme relatif, la rédaction de cette thèse se termine sur un fond d'effondrement économique et social du pays. Concrètement, entre le début et l'achèvement de la rédaction, se sont passées : une révolution, la faillite du pays, une épidémie, une explosion et la démission du gouvernement. Alors oui, penser la résilience au Liban n'est pas un luxe parce que le relèvement après cette noyade dramatique⁴²⁸ passera par des aides économiques bien sûr, et aussi par un soutien clinique de terrain. Mais ce qui est en train de se passer au Liban est pour nous une incitation à repenser l'écosystémie de la résilience et son modèle en couches.

- Nous avons constaté que beaucoup de recherches sur la résilience se concentrent sur les niveaux méso, micro et onto-systémiques. Et nous pensons aujourd'hui, que si certains champs plus 'éloignés' de l'individu ne sont pas détaillés c'est parce que ces facteurs si importants soient-ils, sont stables et qu'on n'en voit plus la variation des effets au long terme. Leur équilibre semble acquis. Pour le dire simplement, ce n'est que lorsqu'un organe interne du corps nous est douloureux qu'on se rend compte de son importance et de ses influences...

De notre point de vue, pour qu'une étude centrée sur le mésosystème soit vraie, il conviendrait de poser explicitement dès le départ, un postulat de stabilité du macrosystème. Si cette information manque, il est difficile de se prononcer sur la solidité de la résilience dans le long terme. Si le postulat n'est pas posé, on ne connaît pas le périmètre de validité de ce qui est écrit

⁴²⁸ Farah-Silvana Kanaan, « Lebanon's Lost Generation Grapples with a Bleak Future », *The New Arab*, 15 juillet 2020, <https://english.alaraby.co.uk/english/amp/indepth/2020/7/15/lebanons-lost-generation-grapples-with-a-bleak-future>.

dans la recherche. Car le système sociétal politique a un effet très fort, il suffit d'être dans un contexte de violence politique pour le mesurer.

▪ Par ailleurs, l'adhésion écosystémique en couche produit une sorte d'illusion d'optique théorique au niveau du poids des couches sur le processus et ce qui se passe chez l'individu. On peut avoir l'impression que plus le champ est loin du centre, plus il a une influence indirecte sur l'individu, et que cette influence, si elle est défaillante, peut être amortie par les couches intermédiaires. Même si certains acteurs tentent de mettre une sorte de barrière de protection à moyen terme, pour pouvoir travailler, la violence politique chronique a des effets directs sur la vie quotidienne de la famille. A ce jour, une grande partie du personnel de l'école et tous les membres du département psychopédagogique ont été licenciés, un total de soixante-huit personnes. Les élèves du département ont quitté l'école et sont en recherche d'une autre. Un peu moins de 40 000 élèves au Liban peinent à se réinscrire⁴²⁹, les parents n'ayant pas les moyens de payer les frais d'écolage. Notre étude in vivo a voulu mettre en exergue combien le microsystème est impacté par les effets d'un état arbitraire. C'est la raison pour laquelle, nous pensons qu'un programme de résilience dans un tel contexte ne peut tenir sur le long terme. Les sujets sont sans cesse acculés à résister, au *coping* ; mais cette adaptation qui doit toujours se réactualiser selon les crises, ne peut être confondue avec de la résilience. Définitivement, la résilience a besoin de stabilité au long terme.

Le fait que chacune des couches à un effet quasiment direct, simultanée et conjuguée sur l'individu en cas de crise importante, vient déconstruire la vision d'emboîtement des couches. La distance ne diminue par la puissance du facteur. Il se peut que le modèle, selon la manière dont il est perçu, ne tienne pas compte de la réalité.

Un grand travail est à entreprendre sur l'ajustement de l'écologie de la résilience au contexte de violence politique. Et ici, certaines questions restent à approfondir : Où sont les facteurs les plus déterminants sur la résilience du sujet ? quel champ a-t-on idéalisé ? Quelle est la part de l'individu et de l'environnement ?

⁴²⁹ Justine Babin, « La crise pousse 40 000 élèves à rejoindre l'école publique », *Le Commerce du Levant*, 31 janvier 2020, <https://www.lecommercedulevant.com/article/29600-la-crise-pousse-40-000-eleves-a-rejoindre-lecole-publique>.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou, Sélim.** *L'identité culturelle*. Hachette Pluriel. Paris, 1994.
- Adonis, et Chantal Chawaf.** *Identité inachevée*. Esprits libres. Monaco: Rocher, 2004.
- Al Jendi, Nada.** « Traumatisme psychique et symbolisation. Cas des victimes de guerre en Irak ». Université Lumière Lyon 2, 2015. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2015/al_jendi_n/pdfAmont/al_jendi_n_these.pdf.
- Anaut, Marie.** « Chapitre 1. Traumatisme, humour et résilience. Élaboration du traumatisme et utilisation de l'humour dans le processus de résilience ». In *Trauma et résilience*, 1-14. Psychothérapies. Paris : Dunod, 2012. <https://www.cairn.info/trauma-et-resilience--9782100576548-p-1.htm>.
- Anaut, Marie.** « Ecriture, récit de vie et travail d'exonération psychique ». In *Récits et résilience, quels liens ?*, par Martine Lani-Bayle et Aneta Slowik, 63-78, L'Harmattan, Paris, 2016.
- Anaut, Marie.** « La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques ». *Recherche en soins infirmiers* 121, n° 2 (2015): 28. <https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028>.
- Anaut, Marie.** *La résilience : surmonter les traumatismes*. 2ème édition. Epub. Paris: Armand Colin, 2008.
- Anaut, Marie.** « L'école peut-elle être facteur de résilience ? » *Empan* 63, n° 3 (2006): 30-39. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>.
- Anaut, Marie.** « Les liens d'attachement parents-enfants au risque de la dépendance ». *Cahiers de la puéricultrice*, n° 260 (1 octobre 2012): 20-23.
- Anaut, Marie.** « Les processus de résiliences familiale : pistes de réflexion et axes de travail avec les familles ». In *Famille et résilience*, 39-59. Paris : O. Jacob, 2010.
- Anaut, Marie.** *Psychologie de la résilience*. Paris : A. Colin, 2015.
- Anaut, Marie.** « Résiliences familiales ou familles résilientes ? » *Reliance* 19, n° 1 (2006): 14. <https://doi.org/10.3917/reli.019.17>.
- Anaut, Marie.** *Soigner la famille*. Sociétales. Paris: Colin, 2005.
- Anaut, Marie.** *Thérapies familiales et de couple : Approches systémiques et psychanalytiques*. 2ème édition. Malakoff : Dunod, 2020.
- Anaut, Marie.** *Vivre le lien parents-enfant de la nécessité d'attachement au risque de dépendance*. Lyon : Chronique sociale, 2014.
- Anthony, Elwyn James.** « Le syndrome de l'enfant psychologiquement invulnérable ». In *L'enfant à haut risque psychiatrique*. Paris : PUF, 1980.
- Anthony, Elwyn James.** « Risk, Vulnerability, and Resilience: an overview ». In *The Invulnerable Child*, The Guilford Press., 3-48. New York, N.Y., 1987.
- Anthony, Elwyn James.** « Un nouveau domaine scientifique à explorer ». In *L'enfant dans sa famille : l'enfant vulnérable.*, 21-35. Paris : Presses universitaires de France, 1982.
- Anzieu, Didier.** « La peau : du plaisir à la pensée ». In *L'Attachement*, 2. éd. <rev. et augm.>., 140-54. Textes de base en psychologie. Neuchatel u.a: Delachaux et Niestlé, 1996.

- Armée libanaise.** « Emblèmes et Bannières | Site de l'Armée Libanaise ». Consulté le 2 mars 2020. https://www.lebarmy.gov.lb/fr/insignia_and_banners/Brigades.
- Association Libanaise des Sciences de l'Éducation.** « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban - Rapport final », 20 décembre 2006. http://www.laes.org/upload/editor_upload/file/Vision%20Document%20French%20%20LAES%202006.pdf.
- Asdih, Carole.** « Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles ». *Enfances, Familles, Générations*, n° 16 (2012): 34. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>.
- Ausloos, Guy.** *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. Relations. Toulouse: Editions Erès, 1995.
- AWP/AFP.** « Liban : la restructuration de la dette finalisée « avant fin 2020 » - Bilan ». Economie. Bilan, 27 mars 2020. <https://www.bilan.ch/economie/liban-la-restructuration-de-la-dette-finalisee-avant-fin-2020>.
- Azar, Fabiola.** *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban : approche pluridisciplinaire*. Comprendre le Moyen-Orient. Paris : Harmattan, 1999.
- Babin, Justine.** « La crise pousse 40 000 élèves à rejoindre l'école publique ». *Le Commerce du Levant*, 31 janvier 2020. <https://www.lecommercedulevant.com/article/29600-la-crise-pousse-40-000-eleves-a-rejoindre-lecole-publique>.
- Bahout, Joseph, Emmanuel Bonne, Guillaume Boudisseau, Waḍḍāḥ Šarārāṭ, Christine Delpal, Jean-Charles Depaule, Chawqi Douayhi, et al.** *Reconstruction et réconciliation au Liban*. Beyrouth : Presses de l'Ifpo, 2014.
- Bardou, Emeline, Nathalie Oubrayrie-Roussel, et Odette Lescarret.** « Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens ». *La revue internationale de l'éducation familiale* 32, n° 2 (2012): 121. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0121>.
- Barudy, Jorge, et Maryorie Dantagnan.** *De la bienveillance infantile : compétences parentales et résilience*. Paris : Fabert, 2007.
- Batour, Père Charbel.** « Lettre importante du Père Recteur adressée à tous les parents du CNDJ et du CSG | Collège Saint-Grégoire - 1 », « مدرسة القديس غريغوريوس » décembre 2017. <http://www.csg.edu.lb/lettre-recteur-parents-20171201>.
- Belsky, Jay.** « Child Maltreatment: An Ecological Integration. » *American Psychologist* 35, n° 4 (1980): 320-35. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>.
- Benard, Bonnie.** « Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community ». *Western Center for Drug-Free Schools and Communities*, 1991, 1-27.
- Bergonnier-Dupuy, Geneviève.** « Famille(s) et scolarisation ». *Revue française de pédagogie* 151, n° 1 (2005) : 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271>.
- Bifulco, Antonia, et Geraldine Thomas.** *Understanding adult attachment in family relationships: research, assessment, and intervention*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
- Bokanowski, Thierry.** « Traumatisme, traumatique, trauma ». *Revue française de psychanalyse* 66, n° 3 (2002) : 745-57. <https://doi.org/10.3917/rfp.663.0745>.

- Borghini, Ayala.** « L'attachement de l'enfant de 7 à 14 ans. Cartes pour l'évaluation de la qualité de l'attachement et de la mentalisation chez l'enfant d'âge scolaire (CaME) ». In *Evaluer l'attachement. Du bébé à la personne âgée*, par Raphaële Miljkovitch, Blaise Pierrehumbert, et Ayala Borghini, Editions Philippe Duval. Paris, 2020.
- Bouchard, Camil.** « Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante ». *Service social* 36, n° 2-3 (1987): 454-77. <https://doi.org/10.7202/706373ar>.
- Bourrat, Marie-Michèle, et Bertrand Olliac.** « Enfance et traumatisme psychique : la mise en récit, un chemin de la résilience ». *L'information psychiatrique* 90, n° 6 (2014): 447. <https://doi.org/10.3917/inpsy.9006.0447>.
- Boustany, Hareth.** « Les phéniciens ». In *Histoire du Liban, des origines au XXème siècle*, Philippe Rey., 53 à 103. Sous la direction de Bourtos Dib. Paris, 2016.
- Bouteyre, Évelyne.** *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*. Editions Belin. Naître, Grandir, Devenir, 2008.
<https://books.google.com.lb/books?id=6geWDgAAQBAJ>.
- Boutonier, Juliette.** *Les dessins des enfants*. Éditions du scarabée. Paris, 1953.
- Bowlby, John.** *Attachement et perte*. 5ème édition, 4ème tirage. Vol. 1 L'attachement. Le fil rouge. Paris : PUF, 2011.
- Braud, Manuela.** « Clinique dialogique de l'extrême et attachement narratif : la résilience des maux par les mots ». *Le sujet dans la cité* N°9, n° 2 (2018): 195.
<https://doi.org/10.3917/lstdc.009.0195>.
- Bretherton, Inge, Doreen Ridgeway, et Julie Cassidy.** « Assessing Internal Working Models of the Attachment Relationship: An Attachment Story Completion Task for 3-Year-Olds ». In *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention*, édité par Mark T. Greenberg, 2. ed. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1993.
- Bronfenbrenner, Urie.** « Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives ». *Developmental Psychologist* 22, n° 6 (1986): 723-42.
- Bronfenbrenner, Urie.** *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, 1979.
- Bronfenbrenner, Urie.** « Toward an Experimental Ecology of Human Development ». *American Psychologist* 32, n° 7 (1977): 513-31.
- Brun, Anne.** « Construction du cadre-dispositif en situation individuelle ou groupale. » In *Manuel des médiations thérapeutiques*, Dunod., 95-121. Psychothérapies. Malakoff, 2019.
- Bulle, Emmanuelle.** « Les modèles formels et l'explication en sciences sociales ». *L'Année sociologique* 55, n° 1 (2005): 19 à 34. <https://doi.org/10.3917/anso.051.0019>.
- Byng-Hall, John.** « Rewriting family scripts: Improvisation and systems change. » *Rewriting family scripts: Improvisation and systems change.*, Guilford family therapy series., 1995a.
- Calargé, Carla, et Alexandra Gueydan-Turek.** « La guerre du Liban à/et l'écran des souvenirs dans : Le Jeu des hirondelles et Je me souviens. Beyrouth de Zeina

- AbiRached ». *French Cultural Studies* 25, n° 2 (24 avril 2014): 202-20.
<https://doi.org/10.1177/0957155814520908>.
- Catheline, Nicole.** *Psychopathologie de la scolarité : De la maternelle à l'université*. 2ème édition. Les âges de la vie. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2007.
- Catroux, Michèle.** « Introduction à la recherche-action : modalité d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT XXI*, n° 3 (2002): 8-20.
- Chacar, Nadine.** « Échos du Liban ? 1 ». *La revue lacanienne* 1, n° 1 (2007): 106.
<https://doi.org/10.3917/lrl.071.0106>.
- Chacar, Nadine.** « Toxi-coma-n, quelle addiction ? » *Annales de philosophie et des sciences humaines*, Université Saint Esprit de Kaslik, n° 12 (2003): 81-86.
- Chakhtoura, Abdo.** « Une semaine, un thème : #5 le 13 avril 1975, la cassure, les souffrances... » *L'Orient-Le Jour*. Consulté le 19 novembre 2015.
<http://www.lorientlejour.com/article/920438/une-semaine-un-theme-5-le-13-avril-1975-la-cassure-les-souffrances.html>.
- Chamoun, Mounir.** « Gérer la détresse ». *Annales de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Faculté des lettres et des sciences humaines, 5-6 (Années -1990 1989): 65-78.
- Chamoun, Mounir.** « Le déplacé dans son espace. Contribution à une psycho-sociologie clinique des populations déplacées. » *Annales de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Faculté des lettres et des sciences humaines, 7-8 (Années -1992 1991): 61-92.
- Chamoun, Mounir.** « Les fondements psychologiques de la résistance politique ». *Travaux et Jours*, n° 63 (Printemps 1999): 227-39.
- Charlier-Mikolajczak, Dominique, et Arlette Seghers.** « 7. Il était une fois... Un ouragan psychique ». In *La grosseesse, l'enfant virtuel et la parentalité*, par Sylvain Missonnier, Bernard Golse, et Michel Soulé, 715. Presses Universitaires de France, 2004.
<https://doi.org/10.3917/puf.misso.2004.01.0715>.
- Chédotel, Frédérique.** « Avoir le sentiment de faire partie d'une équipe : de l'identification à la coopération ». *M@n@gement* Vol. 7, n° 3 (2004): 161-93.
- Chelala, Hilda.** « Du traumatisme à la résilience chez les élèves dans les classes primaires dans le contexte de la guerre de juillet 2006 au Liban-sud ». Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2012.
- Chouinard, Jocelyn.** « Résilience, spiritualité et réadaptation ». *Frontières* 22, n° 1-2 (2009): 89-92. <https://doi.org/10.7202/045032ar>.
- Cifali, Mireille.** *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF, 2005.
- Claudé, Paul.** *Œuvre en prose*. Gallimard. La Pleiade. Paris, 1965.
- Clio - Voyage Culturel.** « Chronologie Le Liban ». Consulté le 29 janvier 2017.
https://www.clio.fr/chronologie/chronologie_le_liban.asp.
- Commerce du Levant.** « Combien ça coûte ? Une année scolaire dans un établissement privé pour un élève de première », 30 octobre 2014.
<https://www.lecommercedulevant.com/article/24205-une-anne-scolaire-dans-un-etablissement-priv-pour-un-lve-de-premiere>.

- Corm, Georges.** *Le Liban contemporain : histoire et société*. Éd. revue et Augmentée. La Découverte-poche Essais 214. Paris: La Découverte, 2012.
- Corman, Louis.** *Le test du dessin de la famille*. P.U.F. Paris, 1961.
- Cresswell, Robert.** « Parenté et propriété foncière dans la montagne libanaise ». *Études rurales* 40, n° 1 (1970): 7-79. <https://doi.org/10.3406/rural.1970.1543>.
- Crocq, Louis.** *Traumatismes psychiques, Prise en charge psychologique des victimes*. 2ème édition. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2014.
- Crova, Valérie.** « Sibylle Rizk : “Au Liban, plus de la moitié de la population est passée sous le seuil de pauvreté” ». France Culture, 4 mai 2020. <https://www.franceculture.fr/politique/sibylle-rizk-au-liban-plus-de-la-moitie-de-la-population-est-passee-sous-le-seuil-de-pauvrete>.
- Curonici, Chiara, Françoise Joliat, et Patricia McCulloch.** *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Pratiques pédagogiques. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2006. <https://www.cairn.info/des-difficultes-scolaires-aux-ressources-de-l-ecol--9782804152420.htm>.
- Curonici, Chiara, et Patricia McCulloch.** *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*. 2ème édition. Bruxelles : De Boeck Université, 2007.
- Cyrulnik, Boris.** *De chair et d'âme*. Paris : Odile Jacob, 2006.
- Cyrulnik, Boris.** « Le tissage de la résilience au cours des relations précoces ». In *La résilience : le réalisme de l'espérance*, 27-44. Collection « Fondation pour l'enfance ». Ramonville : Erès, 2001.
- Cyrulnik, Boris.** *Les vilains petits canards*. Paris : O. Jacob, 2004.
- Cyrulnik, Boris.** « Résilience et développement cognitif ». *Le Coq-héron* 181, n° 2 (2005): 112. <https://doi.org/10.3917/cohe.181.0112>.
- Cyrulnik, Boris.** *Un merveilleux malheur*. Paris : O. Jacob, 2007.
- Cyrulnik, Boris, et Serge Tisseron.** « Controverse : La résilience en question. », Joyce Aïn, *Résilience*, 2007, 15-53.
- De Las Cases, Emmanuel.** *Mémorial de Sainte-Hélène: Tome II - D'avril 1816 à juin 1816*. Ligarán. Paris, 2015.
- Delage, Michel.** « Attachement et systèmes familiaux. Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques ». *Thérapie Familiale* 28, n° 4 (2007): 391-414. <https://doi.org/10.3917/tf.074.0391>.
- Delage, Michel.** « La famille confrontée au traumatisme. Déchirure des liens et résilience ». In *Famille et Résilience*, Odile Jacob., 17-38. Sous la direction de Michel Delage et Boris Cyrulnik. Paris, 2010.
- Delage, Michel.** *La résilience familiale*. Paris : Jacob, 2008.
- Delage, Michel.** « Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire : à propos d'une recherche-action », 2013, 18.
- Delage, Michel.** « Réflexions préliminaires à une intervention thérapeutique auprès des familles confrontées au traumatisme psychique ». *Thérapie Familiale* 24, n° 4 (2003): 417-33. <https://doi.org/10.3917/tf.034.0417>.

- Delage, Michel.** « Résilience dans la famille et famille résiliente », Hors collection, 2007, 153-71.
- Delage, Michel.** « Résilience dans la famille et tuteurs de résilience. Qu'en fait le systémicien ? » *Thérapie Familiale* 25, n° 3 (2004): 339-47.
<https://doi.org/10.3917/tf.043.0339>.
- Demogeot, Nadine, et Joëlle Lighezzolo-Alnot.** « L'attachement sécurisé : un facteur de résilience au service de la capacité de penser. Étude clinique comparative chez des enfants de 6 à 12 ans ». *Bulletin de psychologie* 530, n° 2 (2014): 149-57.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.530.0149>.
- Denimal, Amandine.** « Oubli institutionnel et tiercéité dans les manuels de français au Liban. Quelles constructions de la mémoire après une guerre civile ? » *Revue TDFLE-Travaux de didactique du français langue étrangère.*, n° 71 (2017). <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-71/51-oubl-i-institutionnel-et-tierceite-dans-les-manuels-de-francais-au-liban-quelle-construction-de-la-memoire-apres-une-guerre-civile>.
- Deslandes, Rollande.** « Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires », s. d., 23.
- Deslandes, Rollande.** « Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. » In *École et résilience*, 271-95. Paris : O. Jacob, 2007.
- Deslandes, Rollande, Marie-Claude Rivard, Sylvie Quellet, et France Joyal.** *La collaboration de l'école, de la famille, et de la communauté à l'apprentissages. Actes du Colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages, présenté dans le cadre du 75e Congrès de l'Acfas, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, les 8 et 9 mai 2007.* Parrainé par le Centre de recherche et D'intervention sur la réussite scolaire. Cahiers scientifiques / Acfas 109. Montréal: Association francophone pour le savoir-Acfas, 2008.
- Dhellemmes, Thimothée.** « Liban : les écoles catholiques en grande difficulté financière. » *Vatican news*, 16 juillet 2018. <https://www.vaticannews.va/fr/eglise/news/2018-07/ecoles-catholiques-liban-subventions-entretien.html>.
- Dimitry, Lydia.** « A Systematic Review on the Mental Health of Children and Adolescents in Areas of Armed Conflict in the Middle East ». *Child: Care, Health and Development* 38, n° 2 (2012): 153-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01246.x>.
- Dubois, Jean, Henri Mitterand, et Albert Dauzat.** *Dictionnaire d'étymologie.* Larousse références. Paris : Larousse, 2004.
- Dufoyer, Jean-Pierre.** « Psychologie clinique et psychopathologique ». *L'année psychologique*, Presses Universitaires de France, 80, n° 1 (1980): 312-19.
- Dujardin, Céline, Dieter Ferring, et Willy Lahaye.** « La place des parents dans la résilience familiale. Une métasynthèse qualitative ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* Numéro 104, n° 4 (2014): 697. <https://doi.org/10.3917/cips.104.0697>.
- Duparc, François.** « Les conduites à risque au regard de la psychanalyse ». *Le Journal des psychologues* 251, n° 8 (2007): 58. <https://doi.org/10.3917/jdp.251.0058>.
- Eco, Umberto.** *De la littérature.* Paris : Grasset & Fasquelle, 2003.
- Eddé, Michel.** « La représentation des familles spirituelles, fondement de la démocratie libanaise ». *Annales de philosophie et des sciences humaines*, USEK - Université Saint Esprit de Kaslik, n° 23 (2007): 31-38.

- El Chalouhi, Nouhad.** « Les risques attendus d'une dette publique libanaise en constante progression. » Université Saint Joseph Beyrouth, 2012.
<https://fgm.usj.edu.lb/doc/a62012.docx>.
- El Hage, Anne-Marie.** « Éducation privée ou publique : Au Liban, on n'est pas sorti de l'auberge ! - L'Orient-Le Jour », 6 janvier 2019.
<https://www.lorientlejour.com/article/1150716/education-privee-ou-publique-au-liban-on-nest-pas-sorti-de-lauberge-.html>.
- El-Hage, Anne-Marie.** « Au Liban, l'école privée en crise aiguë depuis l'adoption de l'échelle des salaires ». *L'Orient-Le Jour*, 9 janvier 2018.
<https://www.lorientlejour.com/article/1092718/au-liban-lecole-privee-en-crise-aigue-depuis-ladoption-de-lechelle-des-salaires.html>.
- Encyclopédie de L'Agora.** « Encyclopédie de L'Agora | Résilience ». Consulté le 3 avril 2018. <http://agora.qc.ca/Dossiers/Resilience>.
- Englander, Henriette.** « Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? » In *École et résilience*, 228-50. Paris : O. Jacob, 2007.
- Englander, Henriette.** « Médiation et résilience ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42 (2008): 53-67. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0053>.
- Escalona, Sibylle Korsch.** « Programmes d'intervention pour les enfants à haut risque psychiatrique : contribution de la psychiatrie de l'enfant et de la théorie du développement ». In *L'enfant à haut risque psychiatrique*, PUF., 61-73. Paris, 1980.
- EU-Turn.** « Réforme de la fiche d'état civil au Liban | Institut MEDEA ». Consulté le 1 mai 2017. <http://www.medeasb.org/2009/02/reforme-de-la-fiche-d%e2%80%99etat-civil-au-liban/>.
- Fain, Michel, et Pierre Marty.** « Perspective psychosomatique sur la fonction des fantasmes ». *Revue française de psychosomatique* 28, n° 4 (1964): 609-22.
- Favez, Nicolas.** *Examen clinique de la famille : modèles et instruments d'évaluation*. Wavre: Belgique : Mardaga, 2011.
- Favez, Nicolas, et France Frascarolo.** « Le coparentage : composants, implications et thérapie ». *Devenir* Vol. 25, n° 2 (17 juin 2013): 73-92.
- Fonagy, Peter.** « Attachement au cours de la petite enfance, désordres de la conduite à l'adolescence : le rôle de la fonction réflexive ». In *Personality and conduct disorders*, 345-64. Adolescence. Paris: Editions GREUPP, 2000.
<https://www.cairn.info/personality-and-conduct-disorders--9782825707371-p-345.htm>.
- Fonagy, Peter.** « Développement de la psychopathologie de l'enfance à l'âge adulte : le mystérieux déploiement des troubles dans le temps ». *La psychiatrie de l'enfant* 44, n° 2 (2001): 333. <https://doi.org/10.3917/psy.44.2.0333>.
- Fonagy, Peter.** *Théorie de l'attachement et psychanalyse*. La vie de l'enfant. Toulouse: Erès, 2008.
- Fonagy, Peter, et Mary Target.** « The mentalization-focused approach to self pathology ». *Journal of Personality Disorders* 20, n° 6 (décembre 2006): 544-76.
- Fortin, Laurier, et Marc Bigras.** « La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques », *Pratiques Psychologiques* 1 (2000).

- Fossion, Pierre, et Paul Linkowski.** « La pertinence du concept de résilience en psychiatrie ». *Rev Med Brux*, 2007, 6.
- Fossion, Pierre, M.-C. Rejas, I. Pelc, Paul Linkowski, et S. Hirsch.** « Résilience familiale et transmission transgénérationnelle du traumatisme de la Shoah ». *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 164, n° 2 (mars 2006): 115-19.
<https://doi.org/10.1016/j.amp.2005.05.009>.
- Frankard, Anne-Christine.** « Pathologie du lien et attachement : aux sources de l'étayage ». *Dialogue*, n° 176 (1 octobre 2007): 105-17.
- Frascarolo, F., N. Dimitrova, G. Zimmermann, N. Favez, R. Kuersten-Hogan, J. Baker, et J. McHale.** « Présentation de l'adaptation française de « l'échelle de coparentage » de McHale pour familles avec jeunes enfants ». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 57, n° 3 (mai 2009): 221-26.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.11.005>.
- Freud, Anna.** *Le Moi et les mécanismes de défense*. P.U.F., 1972.
- Freud, Sigmund.** *Deuil et mélancolie in Oeuvres complètes: psychanalyse*. Vol. Tome III. Paris: Presses universitaires de France, 2005.
- Gannagé, Myrna.** « Après l'événement traumatique, quelle autre vie ? Réflexions sur la clinique du trauma au Liban ». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 60, n° 5 (juillet 2012): 372-76. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.11.005>.
- Gannagé, Myrna.** *L'enfant, les parents et la guerre : une étude clinique au Liban*. Collection Ethnopsychologie. Paris: ESF éditeur, 1999.
- Garnezy, Norman.** « Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty ». *American Behavioral Scientist* 34, n° 4 (1 mars 1991): 416-30. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>.
- Garnezy, Norman.** « Stress Resistant Children : The Search for Protective Factors. » In *Recent Research in Developmental Psychopathology.*, par James Eric Stevenson, 213-33, Pergamon Press. A Book Supplement to the Journal of Child Psychology and Psychiatry, 4. Oxford, 1985.
- Garnezy, Norman, et Ann S. Masten.** « The protective role of competence indicators in children at risk. » In *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping.*, édité par E. M. Cummings, A. L. Greene, et K. H. Karraker, Hilldale, NJ: Erlbaum Associates., 151-74, 1991.
- Garnezy, Norman, Ann S Masten, et Auke Tellegen.** « The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. » *Child Development* 55 (1984): 97-111.
- Gaucher, Timothée.** « L'institution scolaire est-elle facteur de résilience ou de (re)victimation ? » Diplôme Universitaire en Victimologie, Paris Descartes, 2014.
- Geddes, Heather.** *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*. Traduction et Adaptation française par Françoise Hallet. Bruxelles: De Boeck, 2012.
- Gianfrancesco, Angélo.** « La résilience : du mythe à la réalité. Essai d'interprétation historique ». In *Souffrir mais se construire*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 1999.

- Gianfrancesco, Angélo.** « Une littérature de résilience ? Essai de définition. » In *La résilience : Résister et se construire*, 21-32. Genève: Ed. Médecine & Hygiène, 2003.
- Goldhill, Olivia.** « Palestine's Head of Mental Health Services Says PTSD Is a Western Concept ». Quartz. Consulté le 19 janvier 2019. <https://qz.com/1521806/palestines-head-of-mental-health-services-says-ptsd-is-a-western-concept/>.
- Golse, Bernard.** « La résilience : concept utile ou concept valide? » *Archives de pédiatrie* 13, n° 10 (2006): 1354–1357.
- Gouvernement libanais.** Loi électorale libanaise (2017). [http://elections.gov.lb/-6-17-تاريخ-44-رقم-قانون-الانتخاب/قانون-قانونية/نصوص-2018/النيابية/النص-الكامل/2017-\(PDF\).aspx](http://elections.gov.lb/-6-17-تاريخ-44-رقم-قانون-الانتخاب/قانون-قانونية/نصوص-2018/النيابية/النص-الكامل/2017-(PDF).aspx).
- Goyette, Gabriel, et Michelle Lessard-Hébert.** *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1987.
- Guedeney, Antoine.** « L'attachement et la résilience : théorie, clinique et politique sociale ». In *Psychanalyse et résilience*, édité par Boris Cyrulnik et Philippe Duval, 155 à 166. Paris: Odile Jacob, 2006.
- Guedeney, Antoine.** « Les déterminants précoces de la résilience. » In *Ces enfants qui tiennent le coup.*, Revigny-Sur-Ornain : Hommes et Perspectives., 13-26, 1998.
- Guédénéy, Nicole.** « Comment la théorie de l'attachement pense-t-elle la transmission de l'attachement dans la famille ? » In *Quelles transmissions autour des berceaux?*, par Nathalie Presme, Pierre Delion, et Sylvain Missonnier, 49-67. Toulouse: Érès, 2010.
- Haddad, Emmanuel.** « Les disparus du Liban, plaie ouverte de la guerre civile - La Croix ». *La Croix.fr, Section Moyen-Orient*, 30 août 2016. <http://www.la-croix.com/Monde/Moyen-Orient/Les-disparus-Liban-plaie-ouverte-guerre-civile-2016-08-30-1200785385>.
- Haddad, Emmanuel.** « Liban: «Vous puez», une crise des déchets très politique - Libération ». *Libération.fr, section Récit+Diaporama*, 26 août 2015. http://www.liberation.fr/planete/2015/08/26/liban-vous-puez-une-crise-des-dechets-tres-politique_1369840.
- Haegel, Florence.** « Réflexion sur les usages de l'entretien collectif ». *Recherche en soins infirmiers* N° 83, n° 4 (2005): 23-27. <https://doi.org/doi:10.3917/rsi.083.0023>.
- Hagenaars, Muriel A., Itzik Fisch, et Agnes van Minnen.** « The Effect of Trauma Onset and Frequency on PTSD-Associated Symptoms ». *Journal of Affective Disorders* 132, n° 1-2 (juillet 2011): 192-99. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.02.017>.
- Harlow, Harry F.** « The nature of love. » *American Psychologist*, n° 13 (1958): 673-85.
- Hbeyka, Françoise.** « Les traditions populaires libanaise restent dans l'âme et l'esprit du peuple et passent d'une génération à l'autre. » World Lebanese Cultural Union. Consulté le 20 avril 2017. <https://wlcul.com/fr/2014/02/09/les-traditions-populaires-libanaise-restent-dans-lame-et-lesprit-du-peuple-et-passent-dune-generation-a-lautre-par-francoise-hbeyka/>.
- Herman, Judith Lewis.** *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence - From Domestic Abuse to Political Terror*. New York: Basic Books, 2015.

- Hesse, Erik.** « The Adult Attachment Interview Protocol, Method of Analysis, and Selected Empirical Studies: 1985–2015 ». In *Handbook of Attachment, Third Edition: Theory, Research, and Clinical Applications*, 553-97. New York London: Guilford Publications, 2018.
- Hill, Peter.** « Retour sur l'espace intellectuel de la Nahḍa (XVIIIe-XXe siècles) ». Billet. *Les carnets de l'Ifpo* (blog), 13 mai 2015. <https://ifpo.hypotheses.org/5961>.
- Hokayem, Antoine.** *La genèse de la constitution libanaise de 1926 - Le contexte du mandat français, les projets préliminaires, les auteurs, le texte final*. Les Editions Universitaires du Liban. B.P. 70155-Antélias - Liban, 1996.
- Honeiné, Louis.** « Editorial : Crise récurrente de l'école privée au Liban ». *Perspectives Libanaises penser l'avenir* (blog), 27 mars 2018. <http://perspectives-libanaises.com/editorial-crise-recurrente-de-lecole-privee-au-liban/>.
- Houballah, Adnan.** *Le virus de la violence: la guerre civile est en chacun de nous*. Paris: A. Michel, 1996.
- Ionescu, Serban.** *Traité de résilience assistée*. Paris: Quadrige/PUF, 2011.
- Ionescu, Serban, et Colette Jourdan-Ionescu.** « Entre enthousiasme et rejet : l'ambivalence suscitée par le concept de résilience ». *Bulletin de psychologie* Numéro 510, n° 6 (2010): 401. <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0401>.
- Ionescu, Serban, Claude Lhote, et Marie-Madeleine Jacquet.** *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*. Armand Colin. Paris, 2012.
- Ionescu, Serban, Eugène Rutembesa, et Valérie Boucon.** « La résilience : perspective culturelle ». *Bulletin de psychologie* Numéro 510, n° 6 (2010): 463. <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0463>.
- Jambon, Caroline.** « Education positive : enseigner la résilience pour prévenir l'anxiété chez les enfants ». Apprendre à éduquer, 23 avril 2017. <http://apprendreaeducer.fr/education-positive-resilience-enfants/>.
- Josse, Evelyne.** « Le traumatisme dans les catastrophes humanitaires », 2006. <http://www.psycho-solutions.be/>.
- Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Kimessoukié-Omolomo, É., & Julien-Gauthier, F. (Coord.).** *Résilience et culture, culture de la résilience*. Livres en ligne du CRIRES. Québec, Canada, 2018. Disponible à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/resilience-et-culture-culture-de-la-resilience>.
- Jourdan-Ionescu, Colette, Serban Ionescu, Évelyne Bouteyre, Maria Roth, Lynda Méthot, et Diana Vasile.** « Résilience assistée et événements survenant au cours de l'enfance : maltraitance, maladie, divorce, décès des parents et troubles psychiatriques des parents. » In *Traité de résilience assistée.*, 155-246. Paris: Quadrige/PUF, 2011.
- Jullien, Père Michel.** *La Nouvelle Mission de la Compagnie de Jésus en Syrie (1831-1895) Tome II*. A. Mame et Fils. Tours, 1898.
- Kaës, René.** « Définitions et approches du concept de lien ». *Adolescence* 65, n° 3 (2008): 763. <https://doi.org/10.3917/ado.065.0763>.
- Kaës, René.** « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires ». In *Les processus psychiques de la médiation*, 11-25. Paris: Dunod, 2012.

- Kanaan, Farah-Silvana.** « Lebanon's Lost Generation Grapples with a Bleak Future ». *The New Arab*. 15 juillet 2020.
<https://english.alaraby.co.uk/english/amp/indepth/2020/7/15/lebanons-lost-generation-grapples-with-a-bleak-future>.
- Kanafani-Zahar, Aïda.** « La réconciliation des druzes et des chrétiens du Mont Liban ou le retour à un code coutumier ». *Critique internationale* 23, n° 2 (2004): 55.
<https://doi.org/10.3917/cii.023.0055>.
- Karam, Elie G., Zeina N. Mneimneh, Hani Dimassi, John A. Fayyad, Aimee N. Karam, Soumana C. Nasser, Somnath Chatterji, et Ronald C. Kessler.** « Lifetime prevalence of mental disorders in Lebanon: first onset, treatment, and exposure to war ». *Plos medicine* 5, n° 4 (2008): e61.
- Khairallah Chacar, Nadine.** « Addiction et psychanalyse? De quelle addiction s'agit-il ? » *La revue lacanienne* 5, n° 3 (2009): 66. <https://doi.org/10.3917/lrl.093.0066>.
- Kochuyt, Thierry.** « La misère du Liban : une population appauvrie, peu d'état et plusieurs solidarités souterraines ». *Revue Tiers Monde* 179, n° 3 (2004): 515.
<https://doi.org/10.3917/rtm.179.0515>.
- Kodmani, Hala.** « Le Liban dépose le bilan ». *Libération*. 8 mars 2020.
https://www.liberation.fr/planete/2020/03/08/le-liban-depose-le-bilan_1781006.
- Lacour, Martine, et Denis Mellier.** « La « souffrance d'école ». Enjeux cliniques... et institutionnels des « groupes de soutien au soutien » ». *Revue de psychopathologie psychanalytique de groupe* 61, n° 2 (2013): 153-64.
<https://doi.org/10.3917/rppg.061.0153>.
- Laplanche, Jean, et Jean-Bertrand Pontalis.** *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF. Paris, 1967.
- Larché, Jacques, Pierre Fauchon, Charles Jolibois, Michel Rufin, et Jacques Mahéas.** « Quel avenir pour le Liban ? » Commissions des lois. Paris: Sénat Français, 1997
1996. http://www.senat.fr/rap/r96-111/r96-111_mono.html.
- Laroche-Signorile, Véronique.** « Il y a 35 ans, le massacre de Sabra et Chatila au Liban ». *Le Figaro.fr- Section Histoire*, 15 septembre 2017.
<http://www.lefigaro.fr/histoire/archives/2017/09/15/26010-20170915ARTFIG00324-il-y-a-35-ans-le-massacre-de-sabra-et-chatila-au-liban.php>.
- Laurent, Mélanie, Joëlle Lighezzolo-Alnot, Pierre Bustany, Jean Paysant, et Marianne Krier.** « Approche comparée de la résilience psychologique chez l'adulte après confrontation à un risque de mort ». In *Violence subie et résilience*, par Claude de Tychev, 111-35. Poche - Santé mentale. Toulouse: ERES, 2015.
<https://doi.org/10.3917/eres.tych.2015.01.0111>.
- Lavergne, Marc.** « Des émirs de la Montagne à la reconstruction du centre-ville : disparités spatiales et littoralisation au Liban à l'ère de la mondialisation ». *Méditerranée* 91, n° 1 (1999): 35-44. <https://doi.org/10.3406/medit.1999.3085>.
- Le Grand Robert de la langue française.** 2ème édition. Dictionnaire Le Robert, 1985.
- LeBlanc, Line.** « L'école : un lieu où la résilience peut se produire ». In *École et résilience*, 179-97. Paris: O. Jacob, 2007.

- Lecomte, Jacques.** « Briser le cycle de la violence : quand d'anciens enfants maltraités deviennent des parents non-maltraitants. » Ecole Pratique des Hautes Etudes (Paris), 2002.
- Lecomte, Jacques.** *Guérir de son enfance.* Paris: O. Jacob, 2004.
- Lemay, Michel.** « 5. La théorie de l'attachement ». In *Forces et souffrances psychiques de l'enfant*, 113-33. Enfance & parentalité. Toulouse: ERES, 2014.
<https://www.cairn.info/forces-et-souffrances-psychiques-de-l-enfant-1--9782749240626-p-113.htm>.
- Lemay, Michel.** « Résister : rôle des déterminants affectifs et familiaux ». In *Ces enfants qui tiennent le coup*, 27-44. Revigny-sur-Ornain, France: Hommes et perspectives, 2002.
- Leroux, Mylène.** « Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique ». Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2009.
- Libnanews, Newsdesk.** « GRILLE DES SALAIRES : Catastrophe humanitaire, économique ou scandale du siècle? » *Libnanews* (blog), 24 juin 2014. <https://libnanews.com/grille-salaires-catastrophe-humanitaire-economique-scandale-du-siecle/>.
- Lighezzolo, Joëlle, et Claude de Tychey.** *La résilience. Se (re)construire après le traumatisme.* In Press. Paris, 2004.
- Main, Mary.** « Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment: Findings and directions for future research. » In *Attachment across the life cycle.*, 127-59. New York, NY, US: Tavistock/Routledge, 1991.
- Main, Mary, et Erik Hesse.** « Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? » In *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention.*, 161-82. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Chicago, IL, US: University of Chicago Press, 1990.
- Main, Mary, Nancy Kaplan, et Jude Cassidy.** « Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation ». *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50, n° 1/2 (1985): 66.
<https://doi.org/10.2307/3333827>.
- Main, Mary, et Judith Solomon.** « Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. » In *Affective development in infancy.*, 95-124. Westport, CT, US: Ablex Publishing, 1986.
- Main, Mary, et Judith Solomon.** « Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. » In *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention.*, 121-60. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Chicago, IL, US: University of Chicago Press, 1990.
- Manciaux, Michel, Stefan Vanistendael, Jacques Lecomte, et Boris Cyrulnik.** « La résilience : Etat des lieux ». In *La résilience: résister et se construire.* Genève: Ed. Médecine & Hygiène, 2001.

- Manciaux, Michel, Stefan Vanistendael, Jacques Lecomte, et Boris Cyrulnik.** « La résilience : état des lieux ». In *La résilience : Résister et se construire*, 21-32. Genève: Ed. Médecine & Hygiène, 2003.
- Marty, Pierre.** *Mentalisation et psychosomatique*. Les Empêcheurs de tourner en rond. Paris, 1991.
- McHale, James P.** « Overt and Covert Coparenting Processes in the Family ». *Family Process* 36, n° 2 (juin 1997): 183-201. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1997.00183.x>.
- McHale, James P., et Jeffrey L. Rasmussen.** « Coparental and Family Group-Level Dynamics during Infancy: Early Family Precursors of Child and Family Functioning during Preschool ». *Development and Psychopathology* 10, n° 1 (mars 1998): 39-59. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001527>.
- Mermier, Franck, et Christophe Varin, éd.** *Mémoires de guerres au Liban: 1975-1990*. 1re éd. La bibliothèque arabe. Hommes et sociétés. Arles : Paris: Actes sud ; Sindbad, 2010.
- Mestre, Claire, et Yoram Mouchenik.** « Les violences faites aux mémoires ». *L'Autre* 9, n° 2 (2008): 165-66. <https://doi.org/10.3917/lautr.026.0165>.
- Miljkovitch, Raphaële, et Blaise Pierrehumbert.** « Le père est-il l'égal de la mère ? Considérations sur l'attachement père-enfant ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* 35, n° 2 (2005): 115. <https://doi.org/10.3917/ctf.035.0115>.
- Miljkovitch, Raphaële, Blaise Pierrehumbert, Athanassia Karmaniola, et Olivier Halfon.** « Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter ». *Devenir* 15, n° 2 (2003): 143. <https://doi.org/10.3917/dev.032.0143>.
- Mirman, Yves.** « Se mobiliser au nom du droit au Liban : la cause des disparus ». Les carnets de l'Ifpo. La recherche en train de se faire à l'Institut français du Proche-Orient (Hypothèses.org), 12 mai 2015. <http://ifpo.hypotheses.org/4515>.
- Mouchenik, Yoram.** « La clinique transculturelle, aspects théorico-cliniques ». *Perspectives Psy* 58, n° 2 (2019): 151-55. <https://doi.org/10.1051/ppsyp/2019582151>.
- Mouchenik, Yoram.** « Un itinéraire de transformation. Courte réflexion sur la construction de l'alliance thérapeutique ». *L'Autre* 1, n° 1 (2000): 121-26. <https://doi.org/10.3917/lautr.001.0121>.
- Mourad, Jean.** « Les sentiments d'appartenance collective ». *Travaux et Jours*, n° 79 (Automne 2007): 41-94.
- Mourad, Jean.** « Les valeurs familiales ». *Travaux et Jours*, n° 80 (Et 2008): 49-81.
- Nasr, Josef.** « Le Liban est mort. Je crie. » *L'Orient Le Jour*. 11 août 2019, sect. L'Orient littéraire.
- Nehmé, Dr. Hoda.** « Université Saint-Esprit De Kaslik | Regards pluriels sur l'enfance souffrante au Liban », 23 mars 2013. http://www.usek.edu.lb/French/HeaderMenu_french/News_French/Actualites/Regards_pluriels_sur_enfance_souffrante_au_Liban.
- Nimer, Maissam.** « Liban : « misère » de l'école publique ». Billet. *Les carnets de l'Ifpo* (blog), 12 mai 2015. <https://ifpo.hypotheses.org/4871>.

- Noun, Fady.** « Hécatombe dans l'enseignement privé au Liban : 500 licenciements dans les écoles catholiques ». *L'Orient Le Jour*. 9 juillet 2018. <https://www.lorientlejour.com/article/1124668/hecatombe-dans-lenseignement-prive-500-licenciements-dans-les-ecoles-catholiques.html>.
- Ouss-Rungaert, Lisa.** « Transmissions des traumatismes psychiques de la mère au bébé ». In *Bébés et traumas*, La Pensée Sauvage., 99-134. Grenoble: Baubet T, Lachal C, Ouss-Ryngaert L, Moro MR, éditeurs, 2006.
- P. Tourigny, Sarah-Claude, et Colette Jourdan-Ionescu.** « Schéma d'entrevue. » Document interne, Université du Québec à Trois-Rivières, 2014.
- Philippe, Frederick, et Serge Lecours.** « Contribution des affects positifs, des mécanismes de défense et des réseaux de représentations à l'étude de la résilience ». Université de Montréal, 2006.
- Picard, Elizabeth.** « La guerre civile au Liban ». *Online Encyclopaedia of Mass Violence*, 2012. http://massviolence.org/IMG/article_PDF/La-guerre-civile-au-Liban.pdf.
- Pierrehumbert, Blaise.** « Attachement et résilience ». In *Boris Cyrulnik et la petite enfance : Sommeil, Développement, Emotions, Attachement, Alimentation, Pédagogie, Langage, Education, Famille, Société, Politique*. Savigny-sur-Orge: Philippe Duval, 2016.
- Pierrehumbert, Blaise.** *Le premier lien : théorie de l'attachement*. Collection « Comment l'esprit vient aux enfants ». Paris: Odile Jacob, 2003.
- Pierrehumbert, Blaise, Athanassia Karmaniola, Aimé Sieye, Christiane Meister, Raphaële Miljkovitch, et Olivier Halfon.** « Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes ». *Psychiatrie de l'Enfant* 1 (1996): 161-206.
- Pierrehumbert, Blaise, Raphaële Miljkovitch, et Ayala Borghini.** « Compétence autoréflexive et désorganisation de la narration. » In *Récit, attachement, et psychanalyse: pour une clinique de la narrativité*, édité par Bernard Golse et Sylvain Missonnier, 87-102. Collection « La vie de l'enfant ». Ramonville Saint-Agne: Erès, 2008.
- Pierron, Jean-Philippe.** *Le climat familial: une poétique de la famille*. La nuit surveillée. Paris: les Editions du Cerf, 2009.
- Pillet, Violaine.** « La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire ». *Dialogue* n° 175, n° 1 (1 avril 2007): 7-14.
- Poilpot, Marie-Paule.** « La résilience : le réalisme de l'espérance. » In *La résilience : le réalisme de l'espérance*, édité par Fondation pour l'enfance, 9-12. Collection « Fondation pour l'enfance ». Ramonville: Erès, 2001.
- Pommier de Santi, Agnès.** « Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement ». Sciences de l'éducation, Université Rouen Normandie, 2018.
- PsycINFO.** « Résultats de recherche - PsycINFO ». Consulté le 31 mars 2018. <https://search-proquest-com.bibliotheque-nomade2.univ-lyon2.fr/psycinfo/results/6E1F5E8E15C44CD4PQ/1?accountid=16511>.

- Ribes, Gérard, et Marjorie Poussin.** « Les enjeux de la résilience chez les personnes âgées ». *Médecine des Maladies Métaboliques* 8, n° 6 (décembre 2014): 592-98. [https://doi.org/10.1016/S1957-2557\(14\)70887-9](https://doi.org/10.1016/S1957-2557(14)70887-9).
- Rivoal, Isabelle.** « Ecritures suspendues, vies engagées. Traverser la guerre civile libanaise. » *Ethnologie française*, Temps biographiques et discontinuités politiques, Vol XLIV (3) (juillet 2014): 503-12.
- Robertson, James.** *A Two Year Old Goes to Hospital*. DVD, Documentaire. Concord Media, 1952. <https://www.concordmedia.org.uk/products/a-two-year-old-goes-to-hospital-52/>.
- Robertson, James.** *JOHN, 17 Months, for 9 Days in a Residential Nursery*. DVD, Documentaire. Concord Media, 1969. <https://www.concordmedia.org.uk/products/young-children-in-brief-separation-john-17-months-for-9-days-in-a-residential-nursery-24/>.
- Romano, Hélène, Thierry Baubet, Dalila Rezzoug, François Giraud, et Marie Rose Moro.** « Le miroir pétrifié: Destins du traumatisme psychique dans les familles confrontées à la guerre du Liban ». *L'Autre* 8, n° 3 (2007): 119. <https://doi.org/10.3917/lautr.024.0119>.
- Roth, Susan, Elana Newman, David Pelcovitz, Bessel van der Kolk, et Francine S. Mandel.** « Complex PTSD in Victims Exposed to Sexual and Physical Abuse: Results from the DSM-IV Field Trial for Posttraumatic Stress Disorder ». *Journal of Traumatic Stress* 10, n° 4 (octobre 1997): 539-55. <https://doi.org/10.1002/jts.2490100403>.
- Roussillon, René.** « Panel : Souffrance psychique et processus de symbolisation : de la désintégration à l'intégration, de la destruction à la création ». IPA Congress- Prague, 2012.
- RTBF.** « 40 ans après, la guerre du Liban tourmente encore les familles des disparus ». Consulté le 14 septembre 2017. https://www.rtbf.be/info/monde/detail_40-ans-apres-la-guerre-du-liban-tourmente-encore-les-familles-des-disparus?id=8955188.
- Rutter, Michael.** « Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect. » *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36, n° 4 (mai 1995): 549-71. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb02314.x>.
- Rutter, Michael.** « Psychosocial resilience and protective mechanisms ». In *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, par Jon Rolf, Ann S. Masten, Dante Cicchetti, Keith H. Nüchterlein, et Sheldon Weintraub, 181-214. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>.
- Rutter, Michael.** « Resilience: Some Conceptual Considerations ». *Journal of Adolescent Health* 14, n° 8 (décembre 1993): 626-31. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V).
- Saad, Georges.** « L'influence du Code Napoléon de 1804 sur les systèmes juridiques arabes et musulmans ». Faculté de Droit de Grenoble, 2003. www.lb.refer.org/memoires/455626GeorgesSAAD.doc.

- Salloum, Souheila.** « La famille libanaise au carrefour des transmissions et des ruptures ». In *Colloque national et international*, 28:143-52. Annales de philosophie et des sciences humaines. Université Saint-Esprit de Kaslik: Pusek, 2011.
- Sawaya, Samir M.** « L'enfant maltraité, une approche préliminaire au Liban ». *Annales de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Faculté des lettres et des sciences humaines, 10-11 (Années -1995 1994): 137-61.
- Schauder, Silke.** « Sublimation et résilience : Paul et Camille Claudel ». *Bulletin de psychologie* Numéro 510, n° 6 (2010): 445. <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0445>.
- Skaff, Charbel.** « Les manifestations psychopathologiques chez les mères des enlevés de la guerre libanaise (1975-1990) - Du complexe de pénelope au deuil paradoxal », 2015.
- Solnit, Albert Jay.** « L'enfant vulnérable, rétrospective. » In *L'enfant dans sa famille : l'enfant vulnérable.*, 485-98. Paris: Presses universitaires de France, 1982.
- Solomon, Eldra P., et Kathleen M. Heide.** « Type III trauma: Toward a more effective conceptualization of psychological trauma ». *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 43, n° 2 (1999): 202–210.
- Spitz, René.** *La première année de la vie de l'enfant. Genèse des premières relations objectales.* Paris: Puf, 1958.
- Sroufe, L. Alan, Byron Egeland, Elizabeth A. Carlson, et W. Andrew Collins.** « Placing Early Attachment Experiences in Developmental Context: The Minnesota Longitudinal Study. » In *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*, édité par Klaus E. Grossmann, Karin Grossmann, et Everett Waters, 48-70. New York: Guilford Press, 2005b.
- Sroufe, L. Alan, Byron Egeland, Elizabeth A. Carlson, et W. Andrew Collins.** *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood.* New York: Guilford Press, 2005a.
- Steele, Howard.** « State of the art: Attachment theory ». *The Psychologist* 15 (1 octobre 2002): 518-22.
- Stéphanos, Samir.** « Le traumatisme cumulatif comme fait signifiant », *Revue française de psychosomatique*, n° n°2 (janvier 1992): 149-62. <https://doi.org/DOI10.3917/rfps.002.0149>.
- Tarquinio, Cyril, et Sébastien Montel.** « Chapitre 3. Le traumatisme complexe ». In *Les psychotraumatismes*, 57-75. Psycho Sup. Paris: Dunod, 2014. <http://www.cairn.info/les-psychotraumatismes--9782100705207-p-57.htm>.
- Tarquinio, Cyril, et Sébastien Montel.** « Introduction ». In *Les psychotraumatismes*, 1-20. Psycho Sup. Paris: Dunod, 2014. <http://www.cairn.info/les-psychotraumatismes--9782100705207-p-1.htm>.
- Tawk, Rania Raad.** « Nous sommes la génération 75 - Rania Raad Tawk ». *L'Orient-Le Jour*, 16 avril 2016. <http://www.lorientlejour.com/article/981264/nous-sommes-la-generation-75.html>.
- Terr, Lenore C.** « Childhood traumas: An outline and overview ». *The American Journal of Psychiatry*, 1991, 10–20.

- Terrisse, Bernard, et Marie-Louise Lefebvre.** « Chapitre II. L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective ». In *Ecole et résilience*, 441. Paris: Odile Jacob, 2007.
- Theis, Amandine.** « Approche psychodynamique de la résilience. Étude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'accueil. » Nancy 2, 2006.
- Tisseron, Serge.** *La résilience*. Deuxième édition. QUE SAIS-JE ? 3785. Paris: Puf, 2007.
- Tisseron, Serge.** « Le déséquilibre des images et le jeu des trois figures ». *Spirale* 52, n° 4 (2009): 95-102. <https://doi.org/10.3917/spi.052.0095>.
- Tisseron, Serge.** *Le psychisme à l'épreuve des générations: clinique du fantôme*. Paris: Dunod, 2004.
- Tisseron, Serge.** « Une alternative au dépistage précoce : le Jeu des trois figures en école maternelle ». *Le Collectif pas de 0 de conduite, Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond !*, ERES « Enfance et parentalité », 2011, 39-57.
- Tohmé, Georges, Bahzad Hakim, et Nabih Kanaan-Atallah.** « Le cadre géographique libanais ». In *Histoire du Liban : des origines au XXe siècle*., Philippe Rey., 25-52. Paris, 2016.
- Tomasella, Saverio.** « Trauma, deuil et principe d'intégrité ». *L'Évolution Psychiatrique* 81, n° 3 (juillet 2016): 641-52. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.004>.
- Tomkiewicz, Stanislaw.** « Emergence d'un concept ». In *La résilience: le réalisme de l'espérance*, édité par Fondation pour l'enfance. Collection « Fondation pour l'enfance ». Ramonville: Erès, 2001.
- Tousignant, Michel, et Esther Ehrensaft.** « La résilience par la reconstruction du sens : l'expérience des traumatismes individuels et collectifs ». In *La résilience: le réalisme de l'espérance*, édité par Fondation pour l'enfance, 197-221. Collection « Fondation pour l'enfance ». Ramonville: Erès, 2005.
- Tredgold, Thomas, et Eaton Hodgkinson.** *Practical Essay on the Strength of Cast Iron and Other Metals: Containing Practical Rules, Tables, and Examples, Founded on a Series of Experiments; with an Extensive Table of the Properties of Materials*. London, J. Weale, 1860. <http://archive.org/details/practicalessayon00tredrich>.
- Tychev, Claude de.** « Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience ». *Cahiers de psychologie clinique* 16, n° 1 (2001): 49-68. <https://doi.org/10.3917/cpc.016.0049>.
- Tychev, Claude de, et Joëlle Lighezzolo.** « L'évaluation de la résilience : quels critères diagnostiques envisager? » *Perspectives psy* 43, n° 3 (2004): 226–233.
- Urfer, Fanny-Maude, Julie Achim, Miguel M. Terradas, et Karin Ensink.** « Capacité de mentalisation parentale et problématiques pédopsychiatriques : perspectives théorique et clinique ». *Devenir* 26, n° 3 (2014): 227. <https://doi.org/10.3917/dev.143.0227>.
- Vander Borgh, Christine.** « Et si les institutions acceptaient de soigner leurs maux ? » *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* n° 50, n° 1 (2013): 119. <https://doi.org/10.3917/ctf.050.0119>.
- Vanistendael, Stefan.** « La résilience : un concept longtemps ignoré ». *La résilience de l'enfant et de la famille, L'enfance dans le monde*, 1994.

- Vaumas, Etienne de.** « La répartition confessionnelle au Liban et l'équilibre de l'Etat Libanais ». *Revue de géographie alpine* 43, n° 3 (1955): 511-603.
<https://doi.org/10.3406/rga.1955.1188>.
- Vloeberghs, Ward.** « Dynamiques dynastiques au Liban : transmettre le pouvoir politique en famille ». *Critique internationale* 73, n° 4 (2016): 71.
<https://doi.org/10.3917/cii.073.0071>.
- Walsh, Froma.** « Family Resilience: A Framework for Clinical Practice ». *Family Process* 42, n° 1 (mars 2003): 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>.
- Walsh, Froma.** « The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge ». *Family Process* 35, n° 3 (1996): 261-81. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>.
- Werner, Emmy E., et Ruth S. Smith.** « Vulnerable But Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth ». *Roslyn Heights* 17, n° 65 (1982): 247.
- Wolin, Steven, et Sybill Wolin.** « How to Survive (Pratically) Anything ». *Psychologie Today; New York*, 1992.
- Zigante, Franck.** « Colloques ». *Le Carnet PSY* 104, n° 9 (2005): 28-34.
<https://doi.org/10.3917/lcp.104.0028>.
- « اللحم لك والعظم لنا ” لم تسقط بعد من “حساب” مدارس ومعلمين... «, 2018»
<http://www.saidaonline.com/news.php?go=fullnews&newsid=17031>.

ANNEXES

Annexe 1 : Accord pour la participation à une étude en psychologie clinique (version française)....	224
Annexe 2 : Accord pour la participation à une étude en psychologie clinique (version arabe).....	225
Annexe 3 : Les critères diagnostiques du traumatisme complexe	226
Annexe 4 : Répartition des ménages par classes suivant leurs revenus et la catégorie socioprofessionnelle du chef de ménage entre 1974 et 1991	227
Annexe 5 : Cartographie des écoles au Liban en 2018.....	228
Annexe 6 : Qualités et valeurs que les parents doivent encourager chez leurs enfants en fonction de leur nature et selon les communautés confessionnelles.	229
Annexe 7 : Les Cartes pour le Complément d'Histoire (CCH).....	230
Annexe 8 : Extrait de la feuille de calcul des scores et des échelles pour le CCH	232
Annexe 9 : Extrait du guide de l'entretien de l'attachement chez l'enfant (7-14 ans) - CAME – Version courte 2012	233
Annexe 10 : Extrait de la feuille de calcul des scores et des échelles pour le CAME.....	235
Annexe 11 : Auto-questionnaire Ca-Mir (version arabe)	236
Annexe 12 : Auto-questionnaire Ca-Mir (version française).....	238
Annexe 13 : Extrait de la feuille de calcul des scores pour le Ca-Mir.....	240
Annexe 14 : Extraits du questionnaire de coparentage.....	241
Annexe 15 : Aperçu des notes prises durant l'entretien de narratif de l'histoire familiale.....	246
Annexe 16 : Questionnaire institutionnel.....	253
Annexe 17 : Sondage auprès des élèves.....	255
Annexe 18 : Sondage auprès des parents	257
Annexe 19 : Evaluation de l'élève par les enseignants.....	258
Annexe 20 : Evaluation de l'élève par les experts.....	259
Annexe 21 : Sondage de satisfaction générale auprès des parents.....	260

Annexe 1

Accord pour la participation à une étude en psychologie clinique

(Version française)

Formulaire de consentement libre et éclairé

Entre : M^{me} *Maylis-Thérèse Dijoux*, doctorante au sein du Laboratoire de Recherche CRPPC à Lyon 2,

Et le participant :

Le participant confirme qu'il accepte librement et de manière éclairée que les données recueillies lors des entretiens puissent être traitées et utilisées par M^{me} *Maylis-Thérèse Dijoux* à des fins de recherche.

Thème de l'étude : Résilience familiale.

M^{me} *Maylis-Thérèse Dijoux* s'engage à respecter le principe de confidentialité et mener la recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques et, assurer la totale confidentialité des informations.

Les transcriptions des entretiens seront faites par M^{me} *Maylis-Thérèse Dijoux* qui omettra d'écrire le nom et les éléments d'identité, M^{me} *Maylis-Thérèse Dijoux* s'engage à enlever tout élément pouvant repérer l'identité du participant.

Responsable et direction de la recherche

Pr Marie ANAUT, Université Lyon 2

Fait le : _____

Signatures :

Le participant

Le chercheur

(et/ou son représentant légal pour les mineurs)

Annexe 2

Accord pour la participation à une étude en psychologie clinique

(Version arabe)

موافقة للمشاركة في دراسة بحث في إطار علم النفس السريري

وثيقة موافقة حرّة ومستنيرة

أبرمت هذه الوثيقة بين

الفريق الأول: السيدة ميليس تريز ديجو، وهي طالبة دراسات عليا في مركز البحوث
CRPPC في جامعة لبيون ٢،

الفريق الثاني: _____،

وعليه، يقرّ الفريق الثاني بأنه يقبل عن علمٍ وطواعية أن تقوم السيدة ميليس تريز ديجو،
باستخدام البيانات التي يتم جمعها خلال اللقاءات ومعالجتها لأغراض البحث العلمي،

في موضوع الدراسة: Résilience familiale

من جهته، يتعهد الفريق الأول احترام مبادئ السرية المهنية وإجراء البحث وفقاً لأحكام الأسس
الأخلاقية مع الحفاظ على السرية التامة للمعلومات.

كما يحرص الفريق الأول على عدم تدوين اسم الفريق الثاني و/أو أي معلومات تتعلق بهويته
في محاضر المقابلات، ويتعهد حذف أي معلومة من شأنها الكشف عن هوية الفريق الثاني.

إدارة البحوث

البروفيسو ماري

أنو، جامعة لبيون ٢

حررت في :

توقيع الفريق الثاني (و/أو وليّ الأمر للقاصرين)

توقيع الفريق الأول

Annexe 3

Les critères diagnostiques du traumatisme complexe

Approche de Judith Lewis Herman (1992b)

1. Altérations dans la régulation des affects

- A. Dysphorie persistante
- B. Préoccupation suicidaire chronique
- C. Autodestruction
- D. Colère explosive ou extrêmement inhibée (peut alterner)
- E. Sexualité compulsive ou extrêmement inhibée (peut alterner)

2. Altérations de la conscience

- A. Amnésie ou hypermnésie pour les événements traumatiques
- B. Episodes transitoires dissociatifs
- C. Dépersonnalisation / déréalisation
- D. Reviviscence des expériences (sous formes d'idées intrusives ou de ruminations)

3. Altérations de l'auto-perception

- A. Sensation d'impuissance ou paralysie de l'initiative
- B. Honte, culpabilité et blâme de soi
- C. Sensation de souillure et de stigmatisme
- D. Sensation de différence complète par rapport aux autres (peut contenir pour la personne la sensation d'être particulier ou d'être seul, la conviction que personne ne peut la comprendre voire la conviction d'avoir une identité non-humaine)

4. Altérations dans la perception de l'auteur de l'agression

- A. Préoccupation dans les relations avec l'auteur de l'agression
- B. Attribution peu réaliste du pouvoir total de l'auteur de l'agression
- C. Idéalisation ou gratitude paradoxale
- D. Sensation d'une relation spéciale surnaturelle
- E. Acceptation du système de croyances ou rationalisation de l'auteur de l'agression

5. Altération dans les relations avec les autres

- A. Isolement et repli
- B. Perturbation dans les relations intimes
- C. Recherches répétées d'un sauveur (pouvant alterner avec l'isolement et le repli)
- D. Perturbation persistante
- E. Défaillance répétée ou autoprotection

6. Altérations dans le système des sens

- A. Perte de confiance
- B. Sensation d'impuissance ou de désespoir

Approche de Roth et al. (1997)

1. Altérations dans la régulation des affects et impulsions

- A. Régulation des affects
- B. Modulation de la colère
- C. Autodestruction
- D. Préoccupation suicidaire
- E. Difficulté dans la modulation sexuelle
- F. Prise de risques excessive

2. Altérations dans l'attention ou la conscience

- A. Amnésie
- B. Episodes transitoires dissociatifs et dépersonnalisation

3. Altérations de l'auto-perception

- A. Inefficacité
- B. Dommage permanent
- C. Culpabilité et responsabilité
- D. Honte
- E. Personne ne peut comprendre
- F. Minimisation (prétendre que tout va bien)

4. Altérations dans la perception de l'auteur de l'agression (non requis)

- A. Adoption de croyances déformées
- B. Idéalisation de l'auteur de l'agression

5. Altération dans les relations avec les autres

- A. Incapacité de faire confiance
- B. Revictimisation
- C. Victimisation des autres

6. Somatisation

- A. Système digestif
- B. Douleur chronique
- C. Symptômes cardio-pulmonaires
- D. Symptômes de conversion
- E. Symptômes sexuels

7. Altérations dans le système des sens

- A. Désespoir et impuissance
- B. Perte des croyances antérieures

Source : Cyril Tarquinio et Sébastien Montel, « Chapitre 3. Le traumatisme complexe », in *Les psychotraumatismes*, Psycho Sup (Paris: Dunod, 2014)

Annexe 4

Répartition des ménages par classes suivant leurs revenus et la catégorie socioprofessionnelle du chef de ménage entre 1974 et 1991

Année	Classe des revenus bas		Classe des revenus moyens		Classe des revenus supérieurs	
	En % du total des ménages	Limite supérieure du revenu mensuel par ménage (L.L.)	En % du total des ménages	Revenu mensuel par ménage (L.L.)	En % du total des ménages	Revenu mensuel par ménage (L.L.)
1974	20,4	385	60,1	385 - 1.293	19,5	1.293 et +
1988	57,7	34.916	38,3	34.916 - 124.916	4,0	124.916 et +
1992	49,5	666.670	40,2	666.670 - 1.500.000	10,3	1.500.000 et +
1997	54,6	1.200.000	29,7	1.200.000 - 3.200.000	15,7	3.200.000 et +
1999	61,9	1.200.000	29,3	1.200.000 - 2.400.000	8,8	2.400.000 et +

Source: Les chiffres de ce tableau ont été calculés à partir des données fournies par:
 -L'enquête réalisée dans le cadre de l'USJ et supervisée par Yves Schemel pour l'année 1974.
 -Les enquêtes effectuées par MASS Institute (Reach - Mass) en 1988, 1992 et 1999 sur échantillons respectifs de 1417, 1495, et de 1201 ménages.
 -L'enquête réalisée en 1997 par l'Administration Centrale de la Statistique (ACS) sur un échantillon de 16.330 ménages.

Source : Ibrahim MAROUN, « La question des classes moyennes au Liban » (Linking Economic Growth and Social Development in Lebanon, Beirut: UNDP, 2000), 175./ tableau 3.

Annexe 5

Cartographie des écoles au Liban en 2018

Type d'école	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Pourcentage	Région
Ecole publique	1 256	328 040	30,6%	Beyrouth 1,6% Mont Liban 5,5% Nord 10,9% Bekaa 5% Sud 4,6% Nabatieh 3,1%
Ecole privée mais subventionnée	366	141 648	13,2%	Beyrouth 0,5% Mont Liban 3,5% Nord 3,1% Bekaa 3,4% Sud 1,3% Nabatieh 1,4%
Ecoles privées payantes	1 197	563 684	52,7%	Beyrouth 4,8% Mont Liban 24,1% Nord 9,6% Bekaa 6,8% Sud 4,6% Nabatieh 2,8%
Ecoles de l'UNRWA	66	36 255	3,4%	Beyrouth 0,3% Mont Liban 0,4% Nord 1% Bekaa 0,3% Sud 1,5% Nabatieh 0%
TOTAL	2 885 écoles	1 069 627 élèves scolarisés	-	Beyrouth 6% Mont Liban 31,1% Nord 26,1% Bekaa 17,7% Sud 10,6% Nabatieh 8,4%

Source : « النشرة الإحصائية للعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨ » (Beyrouth: Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, 2018), <https://www.crdp.org/stat-details?id=26000&la=ar>.

Annexe 6

Qualités et valeurs que les parents doivent encourager chez leurs enfants en fonction de leur nature et selon les communautés confessionnelles

Qualités à encourager	Chrétiens		Musulmans		Druzes	
	Fréquences %	Rang	Fréquences %	Rang	Fréquences %	Rang
<i>Qualités relationnelles</i>						
Ouverture à autrui	21,65	9°	18,38	12°	41,1	3°
Respect d'autrui et des croyances	19,47	11°	33,8	4°	25	8°
Esprit de solidarité et d'entraide	16,86	14°	15,42	13°	12,5	13°
Sens du dialogue	8,28	21	9,25	20°	5,4	20°
Générosité	24	7°	19,66	11°	26,8	7°
<i>Qualités visant l'intégration et le conformisme</i>						
Discipline	43,3	2°	44,47	3°	37,5	4°
Sens des responsabilités	60	1°	46,9	1°	73,2	1°
Foi religieuse	30,8	4°	46,14	2°	21,4	9°
Attachement aux valeurs de la société	10,6	19°	21,72	9°	14,3	12°
Respect des traditions	2,47	24°	5,39	23°	5,4	20° ex
Obéissance	25	6°	24,42	8°	8,9	16°
<i>Qualités liées à la créativité et au développement des capacités intellectuelles</i>						
Autonomie	41,7	3°	27,9	6°	44,6	2°
Créativité	18,45	12°	14,65	14°	21,4	9° ex
Esprit d'initiative	16,13	15°	9	21	7,1	17° ex
Développement des capacités intellectuelles	8,72	20°	6,42	22°	7,1	17° ex
Capacité de planifier et de programmer	2,32	25°	2,82	25°	3,6	24°
Attachement à la liberté	22,52	8°	9,89	18° ex	10,7	14° ex
<i>Qualités visant l'efficacité</i>						
Application au travail	29,36	5°	31,36	5°	32,1	6°
Esprit d'économie	12	18°	9,89	18° ex	3,6	24° ex
Détermination, persévérance	12,35	17°	12,33	17°	17,9	11°
Courage	14,82	16°	20,95	10°	37,5	4° ex
Santé et force physique	7,84	22°	13,62	16°	5,4	20° ex
<i>Qualités liées à l'engagement volontaire</i>						
Engagement religieux	21,36	10°	26,47	7°	7,1	17° ex
Engagement humanitaire	17,45	13°	14,39	15°	10,7	14° ex
Enthousiasme pour le travail volontaire	4,2	23°	4,11	24°	5,4	20° ex

Source : Jean MOURAD, « Les valeurs familiales » *Travaux et Jours*, n° 80 (Et 2008), 71-72./ Tableau 7.

Annexe 7

Les Cartes pour le Complément d'Histoire (CCH)⁴³⁰

Les cinq histoires de base sont décrites ci-dessous ; elles commencent par une histoire « d'échauffement », l'anniversaire de Jeanne (de Pierre), qui ne comptera pas dans les codages. Environ 3mn par histoire. Les relances verbales de l'expérimentateur peuvent être : « Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Qu'est-ce qui se passe encore ? Qu'est-ce qui va arriver à Jeanne (Pierre) ? »

Si l'enfant effectue des actions peu explicites avec les figurines, on lui demande d'expliquer ses actions : « Qu'est-ce qu'ils font ? Qui fait cela ? Que fait Jeanne (Pierre) ? Comment il (elle) se sent ? Qu'est-ce que la maman (le papa) dit à Jeanne (Pierre) ? etc. »

0. Premier essai test. Le matériel pour l'*anniversaire de Jeanne* est le suivant : des jouets pour poupées comprenant une table, des chaises, un gâteau, des assiettes et des figurines représentant la maman, le papa, les deux enfants, la grand-maman. L'expérimentateur raconte : « C'est l'anniversaire de Jeanne. La maman a préparé un magnifique gâteau. Elle dit : Venez, grand-maman et papa, venez les enfants, c'est le moment de fêter l'anniversaire. » L'expérimentateur demande à l'enfant de disposer famille autour de la table. « Montre-moi et dis-moi ce qui se passe maintenant !...on chante "Joyeux anniversaire ?"... Montre-moi comment ils mangent le gâteau. Qu'est-ce que dit Jeanne de son gâteau d'anniversaire ?, etc. »

1. Le sirop renversé. On reprend le même matériel plus des gobelets miniatures, avec les mêmes personnages, sauf la grand-mère. « La famille est à table pour manger... Tu peux placer la famille autour de la table pour qu'ils puissent manger...

Ils boivent du sirop. Jeanne se lève pour prendre quelque chose et... Oh ! Elle renverse son sirop sur le sol... » L'expérimentateur fait tomber le gobelet de Jeanne. « Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite ! »

⁴³⁰ Miljkovitch et al., « Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter » ; « Annexe : L'utilisation des narratifs d'attachement », *Enfance* Vol. 60, n° 1 (21 mai 2008): 93-102.

2. La sortie dans le parc. Le matériel est constitué d'un « rocher » et d'un tapis vert figurant le parc ; les personnages sont les mêmes. « La famille va dans le parc. Quand ils y arrivent, Jeanne voit le grand rocher. La maman dit : Tu ne grimpes pas sur ce rocher !... Montre-moi et dis-moi ce qui se passe ensuite ! »

3. Le monstre dans la chambre. Le matériel comprend un lit de poupée ; les personnages sont toujours les mêmes. « C'est le soir. Toute la famille est dans le salon. La soeur (le frère) va d'abord se coucher. Jeanne joue seule dans sa chambre. Tout d'un coup, la lumière s'éteint et Jeanne entend un bruit. » L'expérimentateur gratte sous la table. « Jeanne dit : Il y a un monstre ! (L'expérimentateur prend une voix inquiète). Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite ! »

4. Le départ. Le matériel est constitué d'une voiture dans laquelle on peut introduire les figurines et un tapis vert figurant un extérieur. Aux personnages habituels s'ajoute la grand-mère. « Les enfants vont jouer dehors. Sais-tu ce qui se passe ? La maman et le papa vont partir en voyage. » L'expérimentateur pose la voiture sur le tapis. « La maman dit : Les enfants, papa et moi, nous allons partir en voyage. Nous revenons demain. Grand-maman va rester avec vous ! » L'expérimentateur fait parler un des enfants : « Je ne veux pas que vous partiez ! La maman dit : Nous devons partir ! » On demande à l'enfant de faire partir la voiture avec les figurines représentant les parents ; s'il veut aussi y placer les figurines enfants, l'expérimentateur précisera : « Non, seulement la maman et le papa sont en train de partir... Montre-moi et dis-moi ce qui passe ensuite... Qu'est-ce que les enfants font pendant que les parents sont loin ? »

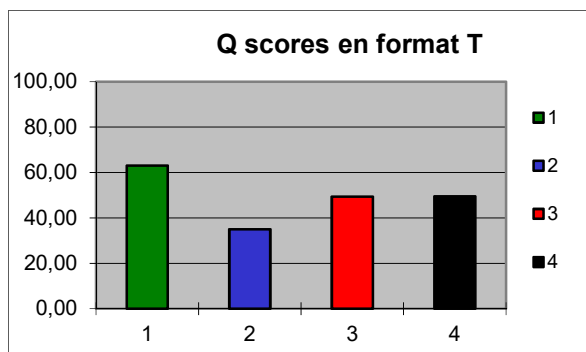
5. Le retour. On garde le même matériel et les mêmes personnages. L'expérimentateur fait revenir la voiture avec les figurines représentant les parents et l'arrête à une certaine distance des enfants et de la grand-mère. « C'est le jour suivant. La grand-maman regarde par la fenêtre et dit : Regardez, les enfants, je crois que votre maman et votre papa reviennent. Ils rentrent de voyage. Je peux voir leur voiture...Montre-moi et dis-moi ce qui se passe ensuite ! »

Annexe 8

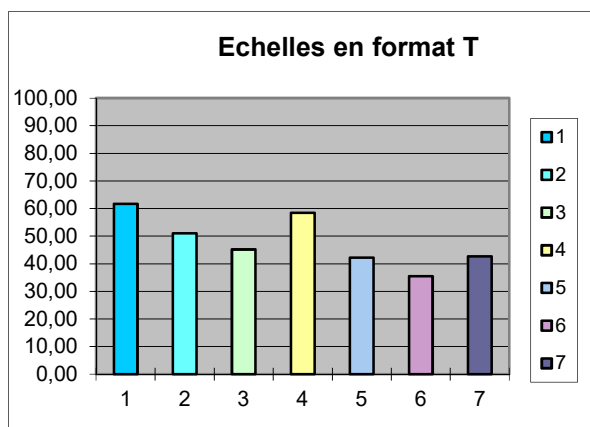
Extrait de la feuille de calcul des scores et des échelles pour le CCH

CALCUL Q-SCORES ET ECHELLES "CCH"

E1 2016-2017



	Secure	Deactiv.	Hyperactiv.	Désorg.
Q Scores du sujet	0,57	-0,54	-0,08	-0,38
5 études N=544, moy.	0,28	-0,20	-0,07	-0,37
s.d.	0,22	0,23	0,14	0,23
Q scores du sujet en format T	63,06	35,00	49,38	49,48



Echelles	Scores échelles du sujet
1. Collaboration	5,95
2. Représentations de soutien parental	5,13
3. Narratif positif	4,22
4. Expression d'affects appropriée	5,60
5. Réaction à la séparation	3,00
6. Distance symbolique	3,50
7. Faible compétence narrative	2,33

5 études N=544 Moy	s.d.	Scores T sujet
4,94	0,87	61,66
5,04	0,92	51,01
4,74	1,07	45,16
4,86	0,88	58,41
3,78	1,00	42,20
4,85	0,93	35,48
3,04	0,96	42,64

Les critères de référence (N=544, 5 pays; c.f. Enfance, 2008)
Pour les scores T, la moyenne est à 50 et l'écart-type à 10.

Selon la courbe normale : si on prend 100 sujets, celui-ci serait théoriquement placé au ...ème rang, en allant du moins au plus

Percentile secure	1,306	90
Percentile deactivated	-1,5	7
Percentile hyperactivated	-0,1	48
Percentile disorganized	-0,05	48
Percentile collaboration	1,166	88
Percentile soutien parental	0,101	54
Percentile narratif positif	-0,48	31
Percentile affects appropriés	0,841	80
Percentile réaction séparation	-0,78	22
Percentile distance symbolique	-1,45	7
Percentile faible compétence narrative	-0,74	23

Annexe 9

Extrait du guide de l'entretien de l'attachement chez l'enfant (7-14 ans) ⁴³¹

- CAME - Version courte 2012

Présentation de l'entretien à l'enfant :

Il s'agit d'un entretien à propos de toi et de ta famille. Je vais te poser plusieurs questions à propos de toi et à propos des relations entre toi et tes parents. Pour chaque question, je vais te demander de me donner des exemples. Cet entretien n'est pas un test, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'entretien va durer une demi-heure peut-être un peu plus. Ce que tu me diras pendant cet entretien ne sera pas communiqué à tes parents ni à un autre membre de ta famille. Tu peux donc te sentir libre de dire tout ce que tu veux.

Self

1) *J'aimerais bien savoir quel genre de personne tu es. Peux-tu me donner trois mots pour te décrire ? Il ne s'agit pas de ton apparence physique mais de qui tu es comme personne (ta personnalité ?)*

- a. Pour chaque adjectif donné, demander un exemple spécifique.
PROMPT : Inciter l'enfant à se centrer sur des épisodes relationnels et sur les sentiments ressentis par lui et par son parent.

2) *Est-ce que tu as un(e) meilleur(e) ami(e) ? Est-ce que ça vous est déjà arrivé de vous fâcher l'un contre l'autre ? Peux-tu me raconter ?*

- a. *Comment ça a commencé ?*
b. *Qu'as-tu fait, comment as-tu réagi ?*
c. *Comment ça s'est terminé ?*
d. *Comment t'es-tu senti ? Comment penses-tu que X s'est senti ?*

3) *Est-ce que tu t'es déjà senti jaloux d'un de tes amis ?*

4) *A ton avis, qu'est-ce que tes amis pensent de toi ?*

⁴³¹ Synthèse entre le protocole du CAI (Child Attachment Interview) de Target M., Fonagy P., Schmueli-Goetz Y., Datta A., Schneider T. Et Le FFI (Friends and Family Interview) de Steele M., Steele H. Pour plus d'informations, contacter Dr. Ayala Borghini : Ayala.Borghini@chuv.ch

Famille

Maintenant, j'aimerais qu'on parle de ta famille, de la relation que tu as avec tes parents et tes frères et sœurs, si tu en as.

5) Peux-tu me donner trois mots pour décrire ta relation avec ta maman ? C'est-à-dire, comment c'est d'être avec ta maman ?

- a. Pour chaque adjectif, demander un exemple spécifique. *Tu peux me raconter une fois où c'est arrivé que tu te sentes comme ça avec ta maman ?* PROMPT : Après chaque exemple, demander à l'enfant de détailler sa description et d'évoquer ses états émotionnels et ceux de son parent.

6) A ton avis, qu'est-ce que ta maman pense de toi ?

7) Qu'est-ce qu'il se passe quand ta maman se met en colère contre toi ou qu'elle te gronde ?

- a. PROMPT : *Si tu as fait quelque chose de mal ou fait quelque chose pour la mettre en colère contre toi, qu'est-ce qu'elle dit ou fait habituellement ?* Si l'enfant dit que ça n'est jamais arrivé, passer à autre chose. Demander des exemples spécifiques : *Raconte-moi comment ça s'est passé la dernière fois que ta maman s'est fâchée contre toi ?*
- b. *Comment tu te sens quand ça arrive ?*
- c. *Comment tu penses que ta maman se sent quand ça arrive ?*
- d. *Pourquoi est-ce que tu penses qu'elle fait ça (qu'elle crie par exemple) ?* (reprendre ce que l'enfant a dit que la mère faisait)

PROMPT : Si nécessaire et si l'on pense que cela va aider l'enfant à raconter quelque chose de plus : *Comprends-tu pourquoi elle se fâche ou comprends-tu ce que tu as fait de pas bien ? Est-ce que tu trouves que c'est juste ?* Ne pas proposer ces questions si cela semble gêner l'enfant ou l'ennuyer.

8) Peux-tu me donner trois mots pour décrire ta relation avec ton papa ? C'est-à-dire, comment c'est d'être avec ton papa ?

- a. Pour chaque adjectif, demander un exemple spécifique. *Tu peux me raconter une fois où c'est arrivé que tu te sentes comme ça avec ton papa ?* PROMPT : Après chaque exemple, demander à l'enfant de détailler sa description et évoquer ses états émotionnels et ceux du parent.

9) A ton avis, qu'est-ce que ton papa pense de toi ?

10) Qu'est-ce qu'il se passe quand ton papa se met en colère contre toi ou qu'il te gronde ?

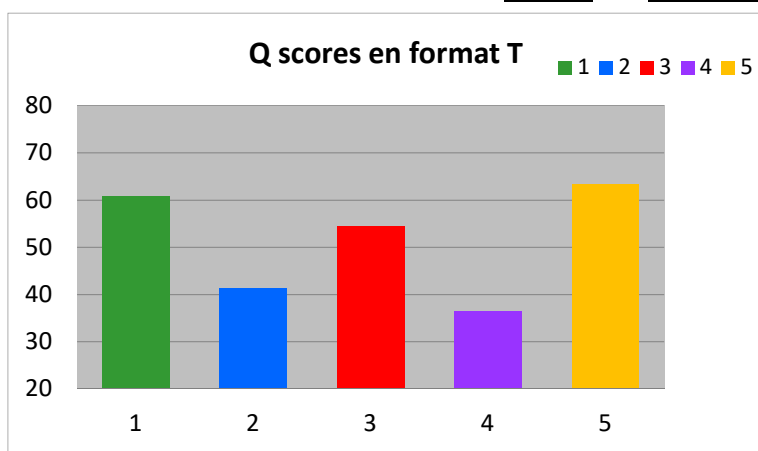
Annexe 10

Extrait de la feuille de calcul des scores et des échelles pour le CAME

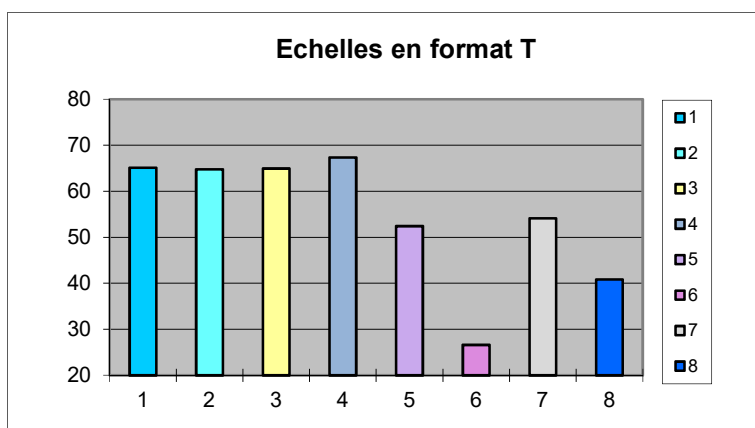
CALCUL Q-SCORES ET ECHELLES "CAME"		E9 2018-2019	
	Q scores bruts du sujet	n=5 experts	Q scores du sujet format T
Secure	0,43	moy	std
Deact	-0,30	-0,08	0,47
Hyperact	0,14	0,14	0,49
désorg	-0,44	0,00	0,31
Mentalis	0,60	0,02	0,34
		-0,10	0,53
			60,80
			41,22
			54,42
			36,51
			63,34

Les critères de référence (étude n=47 et 5 experts) pourront être améliorés ultérieurement

Pour les scores T, la moyenne est à 50 et l'écart-type à 10.



Echelles	Scores échelles du sujet	Etude n=47		Scores T sujet
		Moy	s.d.	
1. cohérence	5,21	3,87	0,89	65,10
2. reflective self	5,89	3,76	1,44	64,78
3. accès souvenirs	5,63	3,58	1,37	64,93
4. mentalisation	5,67	3,81	1,07	67,35
5. préoccupation / colère	4,10	3,89	0,87	52,41
6. traumatisme	2,50	4,02	0,65	26,62
7. besoin réconfort	4,18	3,65	1,29	54,12
8. difficultés de vie	3,48	4,09	0,66	40,82



Annexe 11

Auto-questionnaire Ca-Mir (Version arabe)

1.	في عائلتنا، التجارب التي نقوم بها في المجتمع الخارجي هي مصدر للمناقشة والإثراء للجميع
2.	عندما كنت طفلاً، لم تُتَح لي سوى فرص قليلة لإجراء تجاربي الخاصة
3.	تشكل التهديدات بالانفصال أو بفض الروابط العائلية أو انهيارها إحدى مكونات ذكريات طفولتي
4.	في عائلتي، يعبر الجميع عن مشاعرهم دون خوف من ردود أفعال الآخرين
5.	لم يتمكن والداي من امتلاك السلطة عند الحاجة
6.	عند الحاجة، يمكنني بالتأكيد الاعتماد على الأقربين لإيجاد العزاء
7.	أود أن يكون أطفالي أكثر استقلاليةً مما كنت عليه
8.	في الحياة الأسرية، احترام الأبوين مهم جداً
9.	عندما كنت طفلاً، كنت أعلم أنني سأجد دائماً الراحة والعزاء مع أقربائي
10.	أعتقد أنني عرفت كيف أبادل والديّ الحب الذي أعطاني إياه
11.	عندما كنت طفلاً، بدت لي العلاقات مع عائلتي إيجابية بشكل عام
12.	أكره الشعور بالاعتماد على الآخرين
13.	على الرغم من أنه من الصعب في بعض الأحيان الاعتراف به، إلا أن لدي بعض الحقد على والديّ
14.	اعتمد على نفسي فقط لحل مشاكلي
15.	عندما كنت طفلاً، كان أقربائي في الغالب غير صبورين وسريعي الانفعال
16.	عندما كنت طفلاً، كان والداي قد استقالا من دورهم الأبوي
17.	من الأفضل عدم التباكي والشكوى حول فجيعة حتى تتمكن من تجاوزها
18.	غالباً ما أفضي الوقت في التحدث مع أقاربي
19.	بذل المقربين إليّ أفضل ما لديهم لأجلي
20.	لا أستطيع التركيز على أي شيء آخر، عندما يقع أحد أقاربي في صعوبات
21.	عندما كنت طفلاً، وجدت ما يكفي من الحب من المقربين دون الحاجة إلى اللجوء إلى مكان آخر
22.	أنا دائماً قلق من الألم الذي يمكن أن يسببه ابتعادي عن المقربين إليّ
23.	عندما كنت طفلاً، كان لدى والدي موقف من "عدم التدخل"
24.	على الراشدين التحكم في مشاعرهم تجاه الأطفال، سواء كان ذلك حباً أو غضباً
25.	أحب أن استذكر طفولتي
26.	في عمر المراهقة، لم يتفهم من حولي مشاكلي
27.	كعائلة، عندما يواجه أحدنا مصاعب، يشعر الآخرون بالقلق والاهتمام
28.	حالياً، أعتقد أنني أفهم مواقف والدي أثناء طفولتي
29.	رغباتي أثناء الطفولة لم تحظى باهتمام الراشدين
30.	عندما كانت طفلاً، بدا لي الراشدون منشغولون بمشاكلهم الخاصة
31.	عندما كنت طفلاً، كان لدينا صعوبات كبيرة في اتخاذ القرارات على مستوى العائلة
32.	لدي شعور بأنني لن أتغلب أبداً على وفاة أحد أقاربي
33.	عندما كنت طفلاً، كنت أخاف والديّ
34.	يجب أن يشعر الأطفال بوجود سلطة محترمة، في العائلة

35.	لم يدرك والدي أن الطفل في طور النمو يحتاج إلى حياة خاصة به
36.	أشعر بالثقة مع المقربين إليّ
37.	لا أتذكر كيف ترأعت لي الأمور عندما كنت طفلاً
38.	في البيت الأبوي، ناقشنا في أمور الآخرين بدلاً من أمورنا
39.	عندما كنت طفلاً، كنت قلقاً من أن أترك وحيداً
40.	عندما كنت طفلاً، تم تشجيعي للتعبير عن مشاعري
41.	لم يتم تحضيرني نفسياً بما فيه الكفاية لواقع الحياة
42.	ترك لي والدي حرية القيام بأي شيء أريده
43.	على الوالدين إظهار حبهم لبعضهم البعض أمام أولادهم
44.	عندما كنت طفلاً، حرصت الراشدين بعضهم على بعض، للحصول على ما أريد
45.	عندما كنت طفلاً، كان عليّ أن أواجه تعنيف أحد أقاربي لي
46.	لا أستطيع تكوين فكرة واضحة عن والدي وعن العلاقة التي تربطني بهم
47.	لم يُسمح لي بالاستمتاع بطفولتي
48.	سيطر الخوف على طفولتي
49.	من الضروري أن يُنقل إلى الطفل شعور الانتماء إلى الأسرة
50.	من تجربتي في مرحلة الطفولة، أدركت أنه لا يمكنك أبداً أن تكون جيداً بما يكفي بالنسبة إلى والديك
51.	أجد صعوبة في تذكر بالضبط أحداث طفولتي
52.	أشعر أنني لم أتمكن من إثبات نفسي في البيئة التي ترعرعت فيها
53.	حتى لو لم يكن هذا هو الواقع، أشعر أن لدي أفضل والدين في العالم
54.	عندما كنت طفلاً، كان أهلي دائماً قلقين للغاية بشأن صحتي وسلامتي لدرجة أنني شعرت بالسجن
55.	عندما كنت طفلاً، تعلمت الخوف من التعبير عن رأيي الشخصي
56.	عندما أكون بعيداً عن المقربين إليّ، أشعر بالقلق
57.	لم يكن لدي أي علاقة حقيقية مع والديّ
58.	لقد وثق والداي بي دائماً
59.	عندما كنت طفلاً، أساء والداي استعمال سلطتهما
60.	كلما حاولت أن أفكر في الجانب الايجابي من والديّ، يعود إليّ الجانب السلبي
61.	أشعر وكأنني كنت طفلاً مرفوضاً
62.	لم يكن بوسع والداي إلا أن يتحكموا في كل شيء، مظهري، تحصيلي العلمي أو أصدقائي
63.	عندما كنت طفلاً، كانت هناك نزاعات لا تطاق في المنزل
64.	في عائلتي، عشنا في انغلاق تام
65.	من المهم للطفل أن يتعلم الطاعة
66.	أثناء طفولتي، عبر الراشدين عن شعور ممتع لمشاركتي الوقت
67.	عندما أتذكر طفولتي، أشعر بالفراغ العاطفي
68.	إن احتمال الانفصال المؤقت عن أحد المقربين يجعلني أشعر بالقلق
69.	هناك تفاهم جيد بين أفراد عائلتي
70.	أثناء طفولتي، شعرت في كثير من الأحيان بأن المقربين غير متأكدين من أحقية طلباتهم
71.	أثناء طفولتي، عانيت من عدم اكتراث المقربين
72.	في كثير من الأحيان، أشعر بالقلق على صحة المقربين دون أي سبب

Annexe 12

Auto-questionnaire Ca-Mir (Version française)

1	Dans notre famille, les expériences que chacun fait à l'extérieur sont une source de discussion et d'enrichissement pour tous
2	Enfant, on me laissait peu d'occasions pour faire mes expériences
3	Les menaces de séparation, de placement ou de rupture des liens familiaux sont une composante de mes souvenirs d'enfance
4	Dans ma famille, chacun exprime ses émotions sans craindre les réactions des autres
5	Mes parents étaient incapables d'avoir de l'autorité quand il le fallait
6	En cas de besoin, je suis sûr(e) que je peux compter sur mes proches pour trouver un réconfort
7	J'aimerais avoir des enfants plus autonomes que je ne l'ai été
8	Dans la vie de famille, le respect des parents est très important
9	Enfant, je savais que je trouverais toujours un réconfort auprès de mes proches
10	Je pense avoir su rendre à mes parents l'amour qu'ils m'ont donné
11	Les relations avec mes proches durant mon enfance m'apparaissent comme globalement positives
12	Je déteste le sentiment de dépendre des autres
13	Même si c'est parfois difficile à admettre, j'éprouve une certaine rancune à l'égard de mes parents
14	Je ne compte que sur moi pour résoudre mes problèmes
15	Lorsque j'étais enfant, mes proches se montraient souvent impatients et irritables
16	Quand j'étais enfant, mes parents avaient démissionné de leur rôle de parents
17	Il vaut mieux ne pas trop se lamenter autour d'un deuil pour pouvoir le dépasser
18	Je passe souvent du temps à discuter avec mes proches
19	Mes proches ont toujours donné le meilleur d'eux-mêmes pour moi
20	Je ne peux pas me concentrer sur autre chose, si je sais que l'un de mes proches a des problèmes
21	Enfant, j'ai trouvé suffisamment d'amour auprès de mes proches pour ne pas en chercher ailleurs
22	Je suis toujours inquiet(e) de la peine que je peux faire à mes proches en les quittant
23	Enfant, on avait une attitude de "laissez-faire" avec moi
24	Les adultes doivent contrôler leurs émotions envers l'enfant, qu'il s'agisse de plaisir, d'amour ou de colère
25	J'aime penser à mon enfance
26	A l'adolescence, personne dans mon entourage n'a jamais vraiment compris mes soucis
27	En famille, lorsque l'un de nous a un problème, les autres se sentent concernés
28	Actuellement, je pense comprendre les attitudes de mes parents durant mon enfance
29	Mes désirs d'enfant comptaient peu pour les adultes de mon entourage
30	Enfant, les adultes me paraissaient comme des personnes préoccupées avant tout par leurs propres problèmes
31	Lorsque j'étais enfant, nous avions beaucoup de peine à prendre des décisions en famille
32	J'ai le sentiment que je ne surmonterais jamais le décès d'un de mes proches
33	Enfant, j'avais peur de mes parents
34	Les enfants doivent sentir l'existence d'une autorité respectée, dans la famille
35	Mes parents n'ont pas bien réalisé qu'un enfant qui grandit a besoin d'avoir sa vie à soi

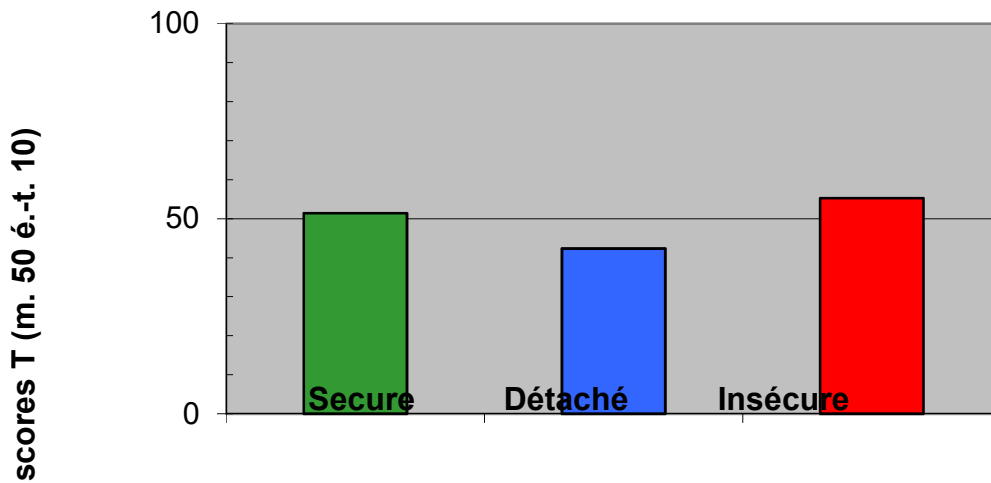
36	Je me sens en confiance avec mes proches
37	Je ne me souviens pas vraiment de la façon dont je voyais les choses lorsque j'étais enfant
38	Dans ma famille d'origine, on discutait des autres plutôt que de nous-mêmes
39	Enfant, j'étais inquiet(e) d'être abandonné(e)
40	Enfant, on m'a encouragé(e) à partager mes sentiments
41	On ne m'a pas suffisamment préparé(e) psychologiquement aux réalités de la vie
42	Mes parents m'ont laissé(e) trop libre de faire tout ce que je voulais
43	Les parents doivent montrer à l'enfant qu'ils s'aiment
44	Enfant, je montais les adultes les uns contre les autres, pour obtenir ce que je voulais
45	Enfant, j'ai dû faire face à la violence d'un de mes proches
46	Je n'arrive pas à me faire une idée claire de mes parents et de la relation que j'avais avec eux
47	On ne m'a pas laissé profiter de mon enfance
48	J'étais un enfant peureux
49	Il est essentiel de transmettre à l'enfant le sens de la famille
50	De mon expérience d'enfant, j'ai compris qu'on n'est jamais assez bien pour ses parents
51	J'ai de la peine à me remémorer précisément les événements de mon enfance
52	J'ai le sentiment de n'avoir pas pu m'affirmer dans le milieu où j'ai grandi
53	Même si ce n'est pas la réalité, j'ai le sentiment d'avoir eu les meilleurs parents du monde
54	Enfant, on a été tellement soucieux de ma santé et de ma sécurité, que je me sentais emprisonné(e)
55	Enfant, on m'a inculqué la crainte d'exprimer son opinion personnelle
56	Lorsque je m'éloigne de mes proches, je ne me sens pas bien dans ma peau
57	Je n'ai jamais eu une vraie relation avec mes parents
58	Mes parents m'ont toujours fait confiance
59	Quand j'étais enfant, mes parents abusaient de leur autorité
60	Chaque fois que j'essaie de penser aux bons côtés de mes parents, ce sont leurs mauvais côtés qui me reviennent
61	J'ai le sentiment d'avoir été un enfant rejeté
62	Mes parents ne pouvaient pas s'empêcher de tout contrôler, mon apparence, mes résultats scolaires ou encore mes amis
63	Quand j'étais enfant, il y avait des disputes insupportables à la maison
64	Dans ma famille, on vivait en vase clos
65	Il est important que l'enfant apprenne l'obéissance
66	Enfant, mes proches me faisaient sentir qu'ils avaient du plaisir à partager du temps avec moi
67	Quand je me remémore mon enfance, j'éprouve un vide affectif
68	La perspective d'une séparation momentanée d'un proche me laisse un sentiment diffus d'inquiétude
69	Il y a une bonne entente entre les membres de ma famille
70	Enfant, j'avais souvent le sentiment que mes proches n'étaient pas sûrs du bien-fondé de leurs exigences
71	Dans mon enfance, j'ai souffert de l'indifférence de mes proches
72	Souvent, je me sens préoccupé(e) sans raison par la santé de mes proches

Annexe 13

Extrait de la feuille de calcul des scores pour le Ca-Mir

E7 2017-2018	Secure	Détaché	Insécure
Scores Q brut (corrélations Q du sujet avec les 3 prototypes)	0,57	-0,16	-0,06
Etude de validation de n=682 sujets non cliniques, scores Q moyens	0,53	-0,04	-0,15
écart-types	0,32	0,16	0,18
Scores Q (exprimés en format T: moy. = 50, é.-t.=10)	51,4	42,4	55,3

Corrélations Q



Annexe 14

Extraits du questionnaire de coparentage⁴³²

PARTIE 1. VOUS ET VOTRE CONJOINT(E) ENSEMBLE

La première série de questions concerne des situations où vous et votre conjoint(e) êtes physiquement présents ensemble avec votre enfant (par exemple vous êtes les 3 ensemble dans la même pièce, vous voyagez ensemble en voiture, vous faites vos courses ensemble, etc.). Ne considérez que les fois où vous êtes vraiment en compagnie de votre conjoint (même si cela ne signifie que quelques heures par semaine). Ne considérez pas les moments où vous vous occupez de votre enfant pendant que votre conjoint(e) est occupé(e) ailleurs dans la maison.

Veillez s'il vous plaît estimer le nombre d'heures que vous passez les trois ensemble, vraiment en compagnie les uns des autres.

En moyenne, nous sommes physiquement ensemble dans la même pièce ou le même espace heures / semaine.

1. Signes d'affection et de complicité

Combien de fois, dans une semaine « normale », habituelle, (quand vous êtes les 3 ensemble) :



a) Montrez-vous votre affection physiquement à votre enfant (prendre dans les bras, embrasser, toucher...)?						
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois par heure)

⁴³² Favez, *Examen clinique de la famille*, 127-34.



b) Montrez-vous votre affection physiquement à votre conjoint(e) (prendre dans les bras, embrasser, toucher...)?						
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois par heure)

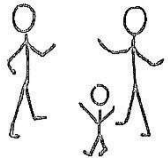
2. La discipline dans votre famille

f) Dans quel pourcentage de temps vous et votre conjoint(e) êtes d'accord quant à ce que votre enfant devrait ou ne devrait pas faire ? Nous sommes d'accord _____ % du temps (Merci d'utiliser une échelle allant de 0 %, signifiant que vous n'êtes jamais d'accord, à 100%, signifiant que vous êtes toujours d'accord).

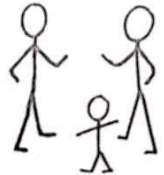
g) En général, dans quel pourcentage de temps êtes-vous celui ou celle qui fait la discipline ? Je suis celui / celle qui fait la discipline dans _____ % du temps. (De 0 %, signifiant jamais à 100% signifiant toujours).

3. Divergences d'opinion avec votre conjoint(e)

Combien de fois, dans une semaine typique (quand vous êtes tous les trois ensemble) :



n) Intervenez-vous quand vous voyez votre conjoint s'y prendre mal dans une situation avec votre enfant ?						
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois par heure)

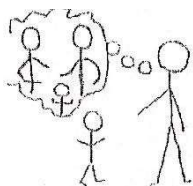


q) Vous disputez-vous avec votre conjoint(e) à propos de quelque chose que votre enfant a fait, cela en sa présence ?						
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois par heure)

PARTIE 2. VOUS ET VOTRE ENFANTS SEUL(E)S

Maintenant nous vous demandons de prendre un tout autre point de vue. Les prochaines questions ne concernent pas les moments où toute la famille est ensemble. Ces questions concernent les moments où vous êtes seul(e) avec votre enfant (à ma maison, dans la chambre de votre enfant, dehors, en voiture, en train de faire des courses ou au parc) et pendant que votre conjoint n'est pas présent, ni physiquement proche.

Combien de fois, dans une semaine typique :



s) Dites-vous quelque chose à votre enfant à propos de votre cellule familiale ? (Par exemple : « on fera ça tous ensemble, maman, papa et toi »)						
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois par heure)
t) Dites-vous quelque chose qui rehausse l'image que votre enfant a de votre conjoint(e) ? (Par exemple : « ton papa t'aime vraiment très fort », ou « ta maman est fière de toi ».)						
1	2	3	4	5	6	7
Absolument jamais	Très très rarement (je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois)	Pas très fréquemment, mais de temps en temps (une fois toutes 1 ou 2 mois)	Assez fréquemment (peut-être une fois par semaine)	Plutôt fréquemment (3 à 4 fois par semaine)	Très fréquemment (1 à 2 fois par jour)	Presque constamment (1 à 2 fois par heure)



STRUCTURE FACTORIELLE ET DEPOUILLEMENT

Quatre scores sont obtenus en calculant la moyenne des questions relatives à chacun des quatre facteurs de l'échelle

- 1) Intégrité familiale : moyenne des questions e, s, t, u
- 2) Conflit : moyenne des questions n, o, q
- 3) Affection : moyenne des questions a, b
- 4) Dénigrement : moyenne des questions v, w

Les questions f, g, h, i, j sont utilisées de façon qualitative et ne sont pas résumées par un indice moyen au total.

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

- **Pourquoi l'avez-vous encouragée ?**

Pour prendre de l'expérience, et j'aime l'atmosphère des études. J'ai quitté l'école à l'âge de 18 ans avec un bac technique. En 1992 jusqu'en 2001 je suis retourné à l'université et j'ai fait des études ecclésiastiques.

Je voulais être prêtre. (Pause)

Je travaillais dans une société d'informatique et les voisins m'ont parlé de l'armée en raison de l'assurance et des horaires.

J'ai choisi l'armée.

Cela me plaît à cause de l'ordre qu'il y a. Au début administratif et maintenant sur le terrain. Je n'ai pas de problème dans les deux.

Mon père était prof dans école math et sciences école publique dans la montagne. Licence en langue et littérature arabe.

Ma maman était école des maîtres en langue française. A l'école publique.

Il y avait deux garçons et une fille. Je suis l'aîné.

- **Pouvez-vous me parler des conditions de vie dans lesquelles vous avez grandi ?**

Je suis né en 1974. (Pause) Quand j'avais 8 ans, il y a eu la mort de mon grand-père et il y a eu un conflit avec les oncles et les tantes durant 10 ans. Avant le grand-père c'était uni, mais après c'est devenu chacun pour soi. On se retrouvent pour les choses officielles. (Pause)

Je relance. Le père est très timide et ses réponses sont laconiques.

Il y a eu la guerre et j'étais à Jezzine (Liban sud) : pas de souvenirs.

Je ne me rappelle pas grand-chose mais à la fin je ne pouvais plus sortir de la maison en raison des explosions. Il y avait les israéliens. Mon père nous empêchait de sortir, c'était dangereux de sortir.

A ce moment K commence un partage en arabe avec le père sur le sujet de la guerre et des milices. Je comprends qu'ils échangent des souvenirs respectifs sur les milices. Je respecte ce temps mais me sens hors du champ. Je me demande comment reprendre la suite de l'entretien. Je me demande si ce sera un point à voir par la suite avec K, concernant la procédure de nos entrevues...la place de ce type d'aparté. J'en profite pour aller chercher le café et le servir.

Je reprends le fil de l'entretien :

- **Partagez-vous vos souvenirs d'enfance avec E5 ?**

Non. Il ne pose pas de question.

Je ne parle pas de sujets particuliers avec E5. En principe, je n'aime pas partager avec mes enfants.

Le père est très souriant et à l'aise mais parle de moins en moins. Et relancer devient délicat. Je lance une question de clôture un peu au hasard.

- Etes-vous heureux dans votre vie ou avez-vous des soucis particuliers ?

Soucis oui mais je suis en train de les surmonter. Au niveau financier en particulier. L'armée paye la moitié de la scolarité seulement J'ai des prêts à 2% d'intérêt.

Je termine l'armée dans trois ans. Après je pense avoir une ferme ou bien j'achète un appartement et je le loue.

- Et votre femme ?

Elle est plus nerveuse mais elle arrive à gérer.

Cela fait trois ans qu'on est avec vous et des choses qui sont nouvelles et c'est meilleur chaque année. Et Maylis et Madame M (la responsable du cycle primaire) nous aident beaucoup.

Je suis très à l'aise.

Je n'arrivais pas à communiquer avec Madame S. (L'ancienne responsable du cycle primaire).

Pause

Comme je me souviens qu'il a trois jours par semaine de libre dans son travail, je pousse plus loin la collaboration :

- Auriez-vous envie de nous aider à l'école ?

L'informatique je peux aider.

Je n'ai pas beaucoup de temps pour le moment. Mais je serais aussi intéressé par des cours de français après.

(Il revient sur sa possibilité d'aider en informatique à l'école) En début de mois je connais mon programme (ses jours de mobilisation à l'armée, dans la semaine). Je suis l'adjoint de celui qui programme, je peux interférer au besoin.

- Avez-vous des remarques à rajouter ? Des questions ?

Mon souci est lorsque mon fils ira en grand groupe après. (E5 est en classe à effectif réduit)

K prend un long temps pour répondre à cette question et je le laisse conclure. Je considère mon objectif atteint.

Annexe 16

Questionnaire institutionnel

Chers partenaires,

Dans le cadre du suivi visant l'harmonisation de la vision et le renforcement de la collaboration entre les différents partenaires, nous vous prions de répondre consciencieusement au questionnaire anonyme ci-dessous.

Veuillez répondre à toutes les questions en choisissant une seule réponse.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

1.	Le département de remédiation doit disposer de locaux dans l'enceinte de chaque cycle.	
	Le département de remédiation doit disposer de ses propres locaux en dehors de l'enceinte de chaque cycle.	

2.	Le programme scolaire est malléable, il s'adapte à l'accompagnement des élèves en difficultés à la résilience.	
	Le programme scolaire est une entrave à l'accompagnement des élèves en difficultés à la résilience.	

3.	Le personnel connaît les modes d'intervention des différents experts du département de remédiation.	
	L'insuffisance d'information démobilise les enseignants.	

4.	Le personnel connaît et joue son rôle d'accompagnement des élèves en difficultés.	
	L'accompagnement des élèves en difficultés est exclusivement réservé aux experts du département psychopédagogique.	

5.	Nous disposons de savoir-faire pédagogiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage.	
	Notre personnel aurait besoin d'une formation en ce domaine.	

6.	Les élèves en difficultés d'apprentissage s'intègrent bien à la vie de classe.	
	Les élèves en difficultés d'apprentissage entravent notre gestion de classe.	

7.	L'accompagnement à la résilience des élèves en difficultés, fait partie des tâches classiques dans la carrière d'un enseignant.	
	Le processus d'accompagnement à la résilience doit être pris en charge uniquement par les experts du département de remédiation.	

8.	La réussite de l'établissement dépend de l'accompagnement de tous les élèves jusqu'aux examens officiels.	
	La réussite de l'établissement dépend du taux de réussite aux examens officiels.	

Annexe 17

Sondage auprès des élèves

Ceci est un questionnaire anonyme. Ne mentionnez pas votre nom.

Nom de l'enseignant (e) :		Matière :	
		Classe :	
		Date :	

Cochez la réponse pour chaque énoncé dans la colonne centrale.

Dans cette classe, mon enseignant...	Cocher des cases	Commentaires / Exemples
1. Donne des instructions claires.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
2. Traite tout le monde équitablement.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
3. Est disponible pour toute aide en dehors des heures de classe.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
4. Enonce clairement les objectifs de la leçon.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
5. Corrige et rend les copies dans un délai raisonnable.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
6. Tire les exemples à partir du quotidien.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
7. Respecte les différentes opinions.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	

8.	Encourage tous les élèves à apprendre.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
9.	Varie les approches en classe, explique de différentes manières.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
10.	Communique de manière claire et compréhensible.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
11.	Gère bien la classe et exige la concentration de la part de tous les élèves.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
12.	Montre du respect pour tous les élèves.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
13.	Applique les règles disciplinaires de façon équitable.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	
14.	Gère convenablement le temps de l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Pas de réponse	

Commentaires :

Annexe 18

Sondage auprès des parents

Chers parents,
Dans un souci d'améliorer les services offerts par notre collègue, nous vous prions de bien vouloir compléter l'enquête ci-dessous.

Merci de votre collaboration

حضرة الأهلين الكرام،
بهدف السعي الدائم لتحسين الخدمات التي تقدمها مدرسة الحكمة،
نرجو منكم الإجابة على استطلاع الرأي أدناه.
شكراً لتعاونكم

Cette enquête est anonyme

يرجى عدم ذكر الاسم

Mon fils / fille est au :

يتابع ولدي الدروس في الحلقة:

<input type="checkbox"/> Garderie الحضانة	<input type="checkbox"/> Maternelle الروضة	<input type="checkbox"/> Primaire 1 الحلقة الأولى	<input type="checkbox"/> Primaire 2 الحلقة الثانية	<input type="checkbox"/> Complémentaire المرحلة المتوسطة	<input type="checkbox"/> Secondaire المرحلة الثانوية
--	---	--	---	---	---

1 Très satisfaisant مرض جداً	2 Satisfaisant مرض	3 Peu satisfaisant مرض نسبياً	4 Non satisfaisant غير مرض
---------------------------------	-----------------------	----------------------------------	-------------------------------

Service pour les Élèves vers la Résilience (SER) Département psychopédagogique	القسم النفس تربوي	Note
Crée une bonne communication	يخلق جوًا من التواصل البناء	<input type="text"/>
Donne des renseignements utiles	يقدم معلومات مفيدة خلال اللقاء	<input type="text"/>
Procure l'aide en cas de besoin	يوفر المساعدة عند الحاجة	<input type="text"/>
Propose un système cohérent	يقترح برنامجًا متكاملًا	<input type="text"/>
Dispose d'experts compétents	يعدّ أخصائيين كفولين	<input type="text"/>
Dispose d'enseignants compétents	يعدّ معلمين كفولين	<input type="text"/>
Est apprécié par mon enfant	مقدّر من قبل الأولاد	<input type="text"/>
Donne des résultats satisfaisants	يعطي نتائج مرضية	<input type="text"/>

Suggestions pour l'année scolaire 2019-2020	مقترحات للعام الدراسي 2019-2020

Annexe 19

Evaluation de l'élève par les enseignants

- **Merci de bien vouloir écrire en toutes lettres, le niveau de l'élève en début et fin d'année.**
- **Merci de bien vouloir chiffrer le niveau de l'élève en début et fin d'année, par une note comprise entre -10 et 10.**

Nom de l'enseignant :

Matière :

Nom de l'élève :

Classe :

Items	Niveau de début d'année		Niveau de fin d'année	
	- Très Faible - Faible - Acceptable - Bon - Très bon	Évolution chiffrée. Où se situe l'élève sur cette échelle comprise entre : -10 -----+10	- Très Faible - Faible - Acceptable - Bon - Très bon	Évolution chiffrée. Où se situe l'élève sur cette échelle comprise entre : -10 -----+10
Niveau académique				
Investissement dans les études (Désir de travailler, de participer, d'y arriver...)				
Qualité du comportement				
Adaptation sociale				

Notes personnelles sur le programme de remédiation suivi par l'élève (Efficacité, modalités à changer, etc.) :

Annexe 20

Evaluation de l'élève par les experts

- **Merci de bien vouloir écrire en toutes lettres, le niveau de l'élève en début et fin d'année.**
- **Merci de bien vouloir chiffrer le niveau de l'élève en début et fin d'année, par une note comprise entre -10 et 10.**

Nom de l'expert :	Spécialité :			
Nom de l'élève :	Classe :			
	Niveau de début d'année	Niveau de fin d'année		
Items	<ul style="list-style-type: none"> - Stagnation - Lent - Acceptable - Bon 	Évolution chiffrée. Où se situe l'élève sur cette échelle comprise entre : -10 -----+10	<ul style="list-style-type: none"> - Stagnation - Lent - Acceptable - Bon 	Évolution chiffrée. Où se situe l'élève sur cette échelle comprise entre : -10 -----+10
Investissement durant les séances de prise en charge				
Qualité du comportement				
Score technique orthophonie : Langage écrit Capacités visuelles Capacités auditives				
Score technique psychomotricité : Fonctions exécutives Capacités spatio-temporelles Schéma corporel et tonus				
Psychologie : Interaction sociale Rend compte de son état intérieur				
Orthopédagogie : Niveau académique				

Annexe 21

Sondage de satisfaction générale auprès des parents

Chers parents,
Dans un souci d'améliorer les services offerts par notre collège, nous vous prions de bien vouloir compléter l'enquête ci-dessous.
Merci de votre collaboration

حضرة الأهلين الكرام،
بهدف السعي الدائم لتحسين الخدمات التي تقدمها مدرسة الحكمة،
نرجو منكم الإجابة على استطلاع الرأي أدناه.
شكرًا لتعاونكم

Cette enquête est anonyme

يرجى عدم ذكر الاسم

Mon fils / fille est au :

يتابع ولدي الدروس في الحلقة:

<input type="checkbox"/> Garderie الحضانة	<input type="checkbox"/> Maternelle الروضة	<input type="checkbox"/> Primaire 1 الحلقة الأولى	<input type="checkbox"/> Primaire 2 الحلقة الثانية	<input type="checkbox"/> Complémentaire المرحلة المتوسطة	<input type="checkbox"/> Secondaire المرحلة الثانوية
--	---	--	---	---	---

1 Très satisfaisant مرضٍ جدًا	2 Satisfaisant مرضٍ	3 Peu satisfaisant مرضٍ نسبيًا	4 Non satisfaisant غير مرضٍ
----------------------------------	------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

L'école comme lieu de vie	المدرسة كمكان للعيش فيه	Note
Mon enfant aime aller à école	يحب ولدي الذهاب إلى المدرسة	<input type="text"/>
J'envoie volontiers mon enfant à l'école	أرغب في إرسال ولدي إلى المدرسة	<input type="text"/>
J'ai l'impression que mon enfant se sent en sécurité	لدي شعور بأن ولدي يشعر بالأمان	<input type="text"/>
Le bâtiment scolaire est un lieu accueillant et agréable	مبنى المدرسة مكان مرح وممتع	<input type="text"/>
Les alentours de l'école et la cour sont des lieux agréables	محيط المدرسة والملاعب أماكن ممتعة	<input type="text"/>
La cour offre suffisamment d'occasions pour s'occuper d'une manière appropriée	توفر الملاعب فرصًا كافية للتعامل بشكل مناسب	<input type="text"/>
La promotion préventive de la santé est un thème important	تعزيز الصحة الوقائية هو موضوع مهم	<input type="text"/>
A l'école, les enseignant(e)s sont rarement absent(e)s	في المدرسة، نادرًا ما يغيب المعلمون	<input type="text"/>

Évaluation de l'enseignement / des cours J'ai l'impression que ...	تقييم المدرسين والدروس لدي شعور بأن ...	Note
mon enfant participe volontiers aux différents cours	ولدي يشارك ببطيبة خاطر في الدروس المختلفة	<input type="text"/>
mon enfant est incité à travailler selon ses capacités	يتم تشجيع ولدي على العمل وفقًا لقدراته	<input type="text"/>
dans les différentes matières, l'école prépare bien mon enfant à la classe supérieure	في موضوعات مختلفة، فإن المدرسة تعد ولدي بشكل جيد للصف الأعلى في موضوعات مختلفة	<input type="text"/>
mon enfant a suffisamment d'occasions, d'apprendre, outre des connaissances scolaires, aussi des compétences transversales	ولدي يتمتع بفرص كافية للتعلم، بالإضافة إلى المعرفة الأكاديمية، وكذلك مهارات مشتركة بين المناهج	<input type="text"/>

les élèves présentant des difficultés d'apprentissage sont pris en charge, encouragés d'une manière particulière dans les cours	يتم التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويتم تشجيعهم بطريقة معينة في الصفوف	<input type="checkbox"/>
l'école encourage les talents individuels des élèves d'une manière particulière dans les cours	المدرسة تشجع المواهب الفردية للطلاب بطريقة خاصة في الدورات	<input type="checkbox"/>
les élèves peuvent apprendre à leur propre rythme	يمكن للطلاب التعلم وفق وتيرة خاصة بهم	<input type="checkbox"/>
les enseignants évaluent les travaux des élèves selon des critères bien adaptés	يقوم المعلمون بتقييم عمل التلاميذ وفقاً لمعايير متكيفة بشكل جيد	<input type="checkbox"/>

Informations sur les cours et le travail scolaire <i>Je suis bien informé par l'école ...</i>	معلومات حول الصفوف والعمل المدرسي تطلعني المدرسة على ...	Note
des objectifs, des méthodes des cours	الأهداف وطرق التعلم	<input type="checkbox"/>
du système d'évaluation de l'école pour les interrogations et les tests	نظام التقييم المدرسي للاختبارات	<input type="checkbox"/>
de l'état de développement et des progrès d'apprentissage de mon enfant dans les différents cours	حالة تطور تعلم ولدي في الفصول المختلفة	<input type="checkbox"/>
du développement de la personnalité de mon enfant	تنمية شخصية ولدي	<input type="checkbox"/>
des personnes à qui je dois m'adresser, si mon enfant a besoin d'aide ou de conseils	الأشخاص الذين يجب أن أذهب إليهم، إذا كان ولدي بحاجة إلى مساعدة أو نصيحة	<input type="checkbox"/>
des possibilités relatives au parcours scolaire de mon enfant	الاحتمالات المستقبلية بمسار ولدي المدرسي	<input type="checkbox"/>
de la manière dont l'école utilise les résultats des tests pour l'amélioration des cours	كيفية استخدام المدرسة لنتائج الاختبارات لتحسين طرق التعلم	<input type="checkbox"/>
du travail des différents Conseils en vue des projets de développement de l'école	أعمال المجالس المختلفة لمشاريع تطوير المدرسة	<input type="checkbox"/>
des objectifs et des projets de travail scolaire à long terme	الأهداف والمشاريع العمل المدرسي الطويلة الأمد	<input type="checkbox"/>

Satisfaction <i>Je suis satisfait(e) ...</i>	الرضا أنا راضٍ عن ...	Note
de l'engagement du directeur / de la directrice du cycle	التزام مدير مديرية القسم	<input type="checkbox"/>
de l'engagement des enseignants	التزام المعلمين	<input type="checkbox"/>
des relations des enseignants avec les enfants	علاقات المعلم مع الأولاد	<input type="checkbox"/>
des relations des enfants entre eux	علاقات الأولاد مع بعضهم البعض	<input type="checkbox"/>
des règles de conduite (le règlement de l'école).	قواعد السلوك (نظام المدرسة)	<input type="checkbox"/>
des mesures que l'école applique en cas d'inconduite	التدابير التي تطبقها المدرسة في حالة سوء السلوك	<input type="checkbox"/>
de la qualité de l'enseignement prodigué à mon enfant	جودة التدريس المقدمة لولدي	<input type="checkbox"/>
du système d'évaluation appliqué	نظام التقييم المطبق	<input type="checkbox"/>
de la quantité des devoirs	كمية الواجبات المنزلية	<input type="checkbox"/>
de la fréquence et le moment des interrogations et des tests	وتيرة التسميعات والاختبارات وتوقيتها	<input type="checkbox"/>
de l'organisation des cours (l'horaire, la répartition des cours durant la journée, ...)	تنظيم الدروس (جدول التوقيت، وتوزيع الدروس خلال النهار، ...)	<input type="checkbox"/>

de l'organisation de la journée (les heures de cours, la surveillance, ...)	تنظيم اليوم (ساعات الدوام، المراقبة، ...)	<input type="checkbox"/>
des offres culturelles (fêtes, représentations musicales et théâtrales, activités sportives, ...)	العروض الثقافية (الحفلات، العروض الموسيقية والمسرحية، الأنشطة الرياضية، ...)	<input type="checkbox"/>
de la manière avec laquelle la direction et les enseignants traitent les plaintes des parents	كيفية تعامل الإدارة والمعلمين مع شكاوى الأهلين	<input type="checkbox"/>

Participation	المشاركة	Note
J'ai régulièrement l'occasion de réagir ou de poser des questions en ce qui concerne le travail de l'école	لدي بانتظام فرصة للرد أو طرح أسئلة حول العمل المدرسي	<input type="checkbox"/>
Les directeurs de cycles de mon enfant sont disponibles pour des renseignements	مدير القسم جاهز باستمرار للإجابة على الاستعلامات	<input type="checkbox"/>
Les directeurs de cycles créent une atmosphère de communication	يخلق مدير القسم جوًا من التواصل الإيجابي	<input type="checkbox"/>
Les enseignants de mon enfant sont disponibles pour des renseignements	المعلمون جاهزون باستمرار للإجابة على الاستعلامات	<input type="checkbox"/>
Les enseignants de mon enfant créent une atmosphère de communication	يخلق المعلمون جوًا من التواصل الإيجابي	<input type="checkbox"/>
Suivant les besoins, les enseignants prennent l'initiative de contacter les parents	حسب الحاجة، يبادر المعلمون إلى الاتصال بأولياء الأمور	<input type="checkbox"/>
J'ai régulièrement l'occasion de participer à l'organisation et la mise en œuvre des activités scolaires (science-fair, projets, présentations, accompagnement aux excursions, ...)	تتاح لي بانتظام فرصة للمشاركة في تنظيم الأنشطة المدرسية وتنفيذها (معرض العلوم، المشاريع، العروض، والمرافقة للرحلات، ...)	<input type="checkbox"/>
A l'école, il y a un Conseil de parents	في المدرسة، يوجد مجلس لأولياء	<input type="checkbox"/>
Je participe à l'évolution de l'école (développement du projet d'école, évaluation de différents domaines, ...).	أشارك في تطور المدرسة (تطوير المشروع المدرسي، تقييم المجالات المختلفة، ...).	<input type="checkbox"/>

Service pour les Élèves vers la Résilience (SER) Département psychopédagogique	القسم النفس تربوي	Note
Mon enfant est suivi par le SER	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> لا <input type="checkbox"/> نعم	يُتابع ولدي من القسم النفس تربوي
Crée une bonne communication	<input type="checkbox"/>	يخلق جوًا من التواصل البناء
Donne des renseignements utiles	<input type="checkbox"/>	يقدم معلومات مفيدة خلال اللقاء
Procure l'aide en cas de besoin	<input type="checkbox"/>	يوفر المساعدة عند الحاجة
Propose un système cohérent	<input type="checkbox"/>	يقترح برنامجًا متكاملًا
Dispose d'experts compétents	<input type="checkbox"/>	يعدّ أخصائيين كفؤين
Dispose d'enseignants compétents	<input type="checkbox"/>	يعدّ معلمين كفؤين
Est apprécié par mon enfant	<input type="checkbox"/>	مقدّر من قبل الأولاد
Donne des résultats satisfaisants	<input type="checkbox"/>	يعطي نتائج مرضية

En général je suis		بشكل عام رأي	
<input type="checkbox"/>	Très satisfait راضٍ جداً	<input type="checkbox"/>	Satisfait راضٍ
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Peu satisfait راضٍ نسبيًا
		<input type="checkbox"/>	Non satisfait غير راضٍ

Suggestions pour l'année scolaire 2019-2020	مقترحات للعام الدراسي 2020-2019

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE	6
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	8
INTRODUCTION	9
La résilience à l'épreuve du terrain.	9
Violence politique...quelle résilience au Liban ?	9
REVUE DE LITTERATURE	13
I. RESILIENCE	13
1- Le concept de résilience	13
1.1- Les précurseurs de la résilience : observation d'une résilience naturelle.....	13
1.2- Vers le modèle de résilience.....	15
1.3- Modèle de vulnérabilité.....	16
1.4- Modèle de l'invulnérabilité	16
2- Modèle de la résilience	18
3- A la recherche d'une définition	20
4- La résilience familiale	23
5- La résilience : un processus à long terme	25
5.1- Au commencement, le traumatisme	26
5.1.1- Définition du traumatisme	26
5.1.2- Types de traumatisme	27
5.1.3- Symptomatologie du traumatisme complexe	28
5.2- La réorganisation psychique.....	30
5.2.1- Résilience et mécanisme de défense.....	30
5.2.2- Résilience et mentalisation	32
II. MODELE ECOSYSTEMIQUE DE LA RESILIENCE.....	37
1- Ecosystème	37
2- Facteurs de protection.....	40

2.1-	Contextualisation des facteurs de protection.....	44
3-	Liens d'attachement.....	45
3.1-	Fondements de la théorie de l'attachement.....	46
3.1.1-	Les comportements d'attachement.....	47
3.1.2-	La fonction d'attachement.....	48
3.1.3-	Patterns et représentations de l'attachement.....	49
3.2-	L'attachement, un enjeu pour la mentalisation.....	53
3.2.1-	Le modèle interne opérant.....	53
3.2.2-	Attachement et narration.....	55
3.2.3-	Transmission intergénérationnelle des liens d'attachement.....	57
4-	Base familiale de sécurité et résilience.....	59
4.1-	Facteurs familiaux de protection.....	61
4.2-	Le parent acteur de la résilience familiale.....	63
4.3-	Rôle familial dans la mobilisation scolaire de l'enfant.....	65
5-	L'école comme lieu de résilience.....	66
5.1-	L'école comme facteur de résilience.....	67
5.2-	Attributs d'une école agent de résilience.....	68
5.3-	L'école comme figure d'attachement.....	70
5.3-1	Tutorat de résilience : importance du maître.....	71
5.3-2	Attachement et apprentissage.....	74
III.	RESILIENCE AU LIBAN : LE DEFI D'UN ECOSYSTEME MALTRAITE.....	77
1-	Physionomie de la famille libanaise.....	77
2-	La famille confessionnelle.....	81
3-	Une institution <i>particulariste</i>	88
4-	L'institution scolaire en crise.....	90
4.1-	L'enjeu de l'éducation au Liban.....	91
4.2-	L'élève au cœur d'un système en détresse.....	92
5-	L'enfant au cœur des valeurs.....	95
6-	L'enfant d'une généalogie traumatique.....	96
6.1-	L'impossible relèvement.....	96
7-	Un héritage douloureux.....	99
7.1-	Violence politique chronique.....	99
7.2-	Douleurs réelles et symboliques.....	100

8-	Réalité clinique traumatique	104
8.1-	Deuil traumatique	104
8.2-	Traumatisme transgénérationnel et rupture de lien : vers la maltraitance.....	108
RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE		115
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		117
I.	METHODE DE RECHERCHE ET POPULATION D'ETUDE	117
1-	Une recherche-action	117
2-	Description de l'écosystème	118
2.1-	Les élèves	118
2.2-	Les parents.....	124
2.3-	La classe	124
2.4-	L'institution.....	125
2.5-	L'équipe thérapeutique.....	125
2.6-	L'auteure	126
II.	HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	127
	Hypothèse 1	129
1-	Variables dépendantes	129
2-	Actions mises en œuvre	130
2.1-	Ateliers RéFami de thérapie à médiation	130
2.2-	Entretiens de récit de vie	131
2.3-	Augmentation de la communication avec les parents	131
	Hypothèse 2	132
1-	Variables dépendantes	132
1-	Actions mises en œuvre	133
2.1-	Classes à effectif réduit	133
2.2-	Projet de campagne contre le harcèlement.....	133
2.3-	Entretiens individuels et groupes de parole.....	134
2.4-	Formation des enseignants	134
	Hypothèse 3	135
1-	Variables dépendantes	135
2-	Actions mises en œuvre	135
2.1-	Création d'un département psychopédagogique	135

2.2-	Vérification des compétences techniques	136
2.3-	Réflexion interdisciplinaire sur le cadre théorique et clinique des interventions 136	
Hypothèse 4	136
1-	Variables dépendantes	136
2-	Actions mises en œuvre	137
2.1-	Forme matérielle	137
2.2-	Sensibilisation du personnel de direction.....	138
Hypothèse 5	138
1-	Variables dépendantes	138
2-	Actions mises en œuvre	139
III.	LES INSTRUMENTS.....	143
1-	Instruments cliniques.....	143
1.1-	Le test du dessin de la famille	143
1.2-	Les Cartes pour le Complément d’Histoires (CCH)	144
1.3-	Les Cartes pour la mesure de l’Attachement et de la Mentalisation (CAME) – Version courte	144
1.4-	Le <i>Family Apperception Test</i> (FAT).....	145
1.5-	L’auto questionnaire Ca-MIR	145
1.6-	Le questionnaire de coparentage	146
1.7-	L’entretien et la narration de l’histoire familiale	147
2-	Instruments académiques.....	148
PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L’ETUDE	151
TEST DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES	151
1-	Résultats du test de l’hypothèse 1.....	151
1.1-	Résultats	151
1.2-	Facteurs d’influence	157
1.3-	Discussion	158
2-	Résultats du test de l’hypothèse 2.....	162
2.1-	Résultats	162
2.2-	Facteurs d’influence	166
2.3-	Discussion	167
3-	Résultats du test de l’hypothèse 3.....	170

3.1- Résultats	170
3.2- Facteurs d'influence	171
3.3- Discussion	172
4- Résultats du test de l'hypothèse 4.....	175
4.1- Résultats	175
4.2- Facteurs d'influence	179
4.3- Discussion	182
5- Résultats du test de l'hypothèse 5.....	185
DISCUSSION GENERALE	191
I. SYNTHÈSE DES RESULTATS.....	191
II. APPORTS SCIENTIFIQUES	195
III. IMPLICATIONS	200
CONCLUSION.....	201
BIBLIOGRAPHIE	205
ANNEXES	223
TABLE DES MATIERES	265