Document généré le 4 oct. 2025 14:18

Revue des sciences de l'éducation

La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation

Manon Théorêt

Volume 31, numéro 3, 2005

URI : https://id.erudit.org/iderudit/013913ar
DOI : https://doi.org/10.7202/013913ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 633–658. https://doi.org/10.7202/013913ar

Résumé de l'article

L'objectif de ce texte est d'examiner la valeur du concept de résilience pour l'éducation, en étudiant ses possibilités d'application à même les interactions entre divers champs sémantiques. Afin de contribuer à une analyse conceptuelle qui gagne en clarté et en rigueur, l'examen de la résilience est ici balisé en référence à ses désignations praxique, formelle, axiologique et explicative. Sont ainsi dégagés le noyau et le réseau conceptuels qui mettent en évidence les notions de risque et d'adaptation comme pivots de la définition. Les principales critiques adressées à ce corpus de recherche permettent d'esquisser une reformulation de la résilience éducationnelle qui tient compte de la perspective systémique et des postulats de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979). Sont ainsi proposés, de manière exploratoire, quelques éléments d'un modèle écologique de résilience éducationnelle, propres à favoriser le développement d'écoles en santé.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2006

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation

Manon Théorêt, professeure
Université de Montréal

RÉSUMÉ • L'objectif de ce texte est d'examiner la valeur du concept de résilience pour l'éducation, en étudiant ses possibilités d'application à même les interactions entre divers champs sémantiques. Afin de contribuer à une analyse conceptuelle qui gagne en clarté et en rigueur, l'examen de la résilience est ici balisé en référence à ses désignations praxique, formelle, axiologique et explicative. Sont ainsi dégagés le noyau et le réseau conceptuels qui mettent en évidence les notions de risque et d'adaptation comme pivots de la définition. Les principales critiques adressées à ce corpus de recherche permettent d'esquisser une reformulation de la résilience éducationnelle qui tient compte de la perspective systémique et des postulats de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979). Sont ainsi proposés, de manière exploratoire, quelques éléments d'un modèle écologique de résilience éducationnelle, propres à favoriser le développement d'écoles en santé.

Introduction

La notion de résilience renvoie à « la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, Vanistendael, Lecompte et Cyrulnik, 2001, p. 17). Puisque tout concept repose sur des pivots, la résilience rassemble deux dimensions qui se réfèrent au processus dynamique d'adaptation positive en contexte d'adversité majeure (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000). Le concept a migré en éducation vers les années 1990 et l'on parle maintenant, en référence aux élèves, de la résilience scolaire (Gordon et Wang, 1994) et aussi, bien que plus rarement en ce qui concerne les adultes, de la résilience des éducateurs dans la communauté scolaire, ou de la résilience éducationnelle (Wang, Haertel et Walberg, 1994 ; Bernshausen et Cunningham, 2001).

Deux raisons motivent la présente démarche analytique. La première tient à l'intérêt d'adopter une perspective positive sur l'éducation en milieu à risque, au sens d'une vision préventive et promotionnelle. Tout comme d'autres disciplines, l'éducation peut gagner à s'orienter vers les forces des individus et des systèmes, plutôt que d'affronter sans cesse des difficultés incontournables. L'impact de la pauvreté sur la sous-scolarisation, l'abandon scolaire et l'échec chez les élèves ainsi que sur l'insatisfaction, le stress et la déperdition des enseignants (Shen,1997) indique que des solutions nouvelles doivent être recherchées devant ces conjonctures

difficiles et l'étude de la résilience se présente comme une alternative rationnelle (Mayhew et Mayhew, 2001). La seconde raison concerne l'expansion de la résilience dans le champ conceptuel, que montre la prolifération des écrits sur le concept. Le recensement des grandes banques documentaires en éducation et en psychologie, *Eric et Psycinfo*, révèle qu'entre 1985 et 2005, en éliminant la redite pour les articles repérés dans les deux banques, on a respectivement consacré à la résilience près de 500 publications arbitrées pour la première et plus de 1100 pour la seconde. Ce concept relativement récent, issu des sciences psychologiques, semble, sur la base de cette prolifération, pouvoir aider à la compréhension de phénomènes importants dans ces disciplines. Il pourrait aussi, plus près du travail éducatif en milieux à risque, permettre de construire une intervention rattachée à la promotion d'une école résiliente, c'est-à-dire une école qui promeut le développement de tous ses acteurs en dépit des conditions adverses. Cependant, des critiques qui portent sur le construit (Kaplan,1999) et sa mesure (Luthar,1993 ; Bartelt, 1994) montrent que le concept n'est pas simple et recèle une multiplicité de sens qui imposent un temps de réflexion et de révision. C'est à l'aide de l'analyse conceptuelle que nous tenterons de cerner son intérêt pour le domaine de l'éducation, en faisant une synthèse des critiques.

En s'inspirant de la présentation qu'en fait Van der Maren (1995), l'analyse conceptuelle se présente comme une introduction à la théorisation, qui aide à délimiter le noyau conceptuel et le réseau conceptuel. Ce type d'analyse permet de préciser l'étendue d'un concept dans plusieurs domaines, en comparant les similitudes et les différences dans les utilisations d'un terme pour en appréhender le pouvoir explicatif. Ici, l'examen consiste d'abord, au regard de son occurrence dans les recherches et les propositions théoriques, à faire une analyse du concept en quatre segments, afin de bien circonscrire chacun des aspects du corpus de la résilience. Cette segmentation du corpus est issue d'une analyse conceptuelle qui se décline en plusieurs aspects prédéfinis. Nous avons utilisé un corpus de recherches et de recensions sur la résilience publiées entre 1974 et 2005 dans les domaines de la psychologie et de l'éducation. La sélection s'est établie en suivant, d'une part, les travaux des principales équipes de recherches du domaine, les principales monographies regroupant les travaux et, d'autre part, en éliminant les articles à caractère essentiellement psychopathologique, trop éloignés de l'éducation dont la mission est tournée vers l'apprentissage et le développement normal plutôt que vers l'étude des désordres et de l'anormalité.

Nous bornons ici l'examen à suivre le tracé conceptuel et théorique des publications scientifiques du domaine, sans approfondir les aspects méthodologiques. Nous tentons ainsi d'en approfondir divers sens pour bien dégager les pivots et mieux percevoir les variations du concept dans ses principales ramifications. Ce travail préalable permet de positionner les jalons du terme résilience jusqu'à son utilisation actuelle en éducation, pour mieux saisir l'importance des critiques qui sont apportées au domaine de la résilience et ensuite laisser place à l'émergence d'une formulation de la résilience qui met en valeur l'approche systémique et

écologique. Le texte est organisé en trois sections suivant l'introduction, la première sur les désignations du terme, la seconde sur l'appropriation du concept en éducation par la synthèse des principales critiques apportées au concept de résilience, la troisième sur les raisons qui motivent la reformulation du concept et conduisent à une proposition de définition écologique de la résilience éducationnelle.

Les désignations du concept résilience

Pour structurer notre analyse, nous avons suivi le modèle de Maccia (1996), selon qui on peut analyser tout discours scientifique – comme ici celui relatif à la résilience –, en faisant état de quatre types d'énoncés. En respect de l'historique du concept, sont présentés ceux de nature praxique, qui se réfèrent à la mise en œuvre en contexte, ceux à caractère formel qui annoncent une définition, ceux à caractère axiologique qui précisent une valeur ou un but et, enfin, ceux à caractère explicatif, qui offrent une précision quant à la position du terme dans un ensemble de notions théoriques.

L'axe praxique ou la difficulté à cerner un phénomène répandu et ordinaire

L'origine même d'un concept peut, à la manière empiriste, soit être ramenée à un phénomène issu de l'expérience, soit à la manière rationaliste, émerger directement d'un raisonnement abstrait. En vertu de la première, on dégage la désignation praxique d'un concept, par l'examen d'un phénomène rapporté par une communauté de recherche. Richardson (2002) rappelle ainsi que la résilience n'est pas issue d'une avancée théorique mais bien de l'identification phénoménologique des caractéristiques d'enfants « survivants ». On constate en effet que le corpus relié à la résilience s'est établi par l'identification d'un phénomène, le « syndrome d'invulnérabilité », qui apparaît dans les écrits en sciences humaines dans les années 1970, alors que des chercheurs qui suivent longitudinalement des enfants victimes de traumatismes sévères remarquent avec étonnement le développement positif de certains durant l'enfance et l'adolescence, voire jusqu'à la vie adulte.

Ainsi, toujours du point de vue praxique, l'intérêt des chercheurs pour la résilience a permis de nous informer sur des moyens d'intervention et de prévention à adopter en contexte difficile (Garmezy, 1974 ; Rutter,1979). Le concept d'enfants résilients s'étend à de multiples situations de risque socioéconomique (Rutter, 1979 ; Werner et Smith, 1993 ; Garmezy, 1995), aux maladies parentales (Masten et Coatsworth, 1995), à la pauvreté et à la violence urbaine (Richters et Martinez, 1993), aux maladies chroniques et aux événements catastrophiques (O'Dougherty, Masten, Northwood et Hubbard, 1997 *in* Kaplan, 1999). En fait, trois acceptions du terme résilience sont plus souvent rencontrées dans les écrits pour décrire trois types de phénomènes (Masten, Best et Garmezy,1990) : la première classe décrit les cas d'enfants qui se développent de manière positive malgré l'expérience d'un environnement à haut risque (par exemple, la vie quotidienne d'un enfant dans une famille défavorisée), la seconde se rapporte à l'existence de compétences soutenues face à des situations prolongées de stress (par exemple, l'apprentissage dans

une famille maltraitante), alors que la troisième fait référence aux cas des personnes qui guérissent d'un traumatisme (par exemple, le développement psychosocial à la suite d'une guerre ou d'une hospitalisation). De celles-ci, les deux premières acceptions englobent les trajectoires d'élèves qui réussissent en milieux défavorisés ou à risque et, possiblement, celles de leurs éducateurs.

Parallèlement, en éducation, Anderson (1994) et Pianta et Walsh (1998) relèvent que des constats positifs similaires sont produits presque au même moment, par l'observation du phénomène de réussite scolaire en situation de désavantage dans des écoles dites efficaces ou exemplaires. On établira ainsi au début des années 1980 que des établissements scolaires situés en zones défavorisées semblent mener au succès un plus grand nombre d'élèves que d'autres établissements socialement semblables. Bien que controversée, on reconnaît dans cette littérature l'importance du leadership de la direction d'établissement, des attentes élevées envers l'accomplissement des jeunes, et d'une organisation pédagogique centrée sur l'apprentissage (Wang, Haertel et Walberg, 1994 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000 ; Harris, Day et Hadfield, 2003). Cette perspective plus positive des milieux à risque pourrait s'expliquer par l'attraction naturelle du champ de la prévention pour l'identification des facteurs de protection et aussi, par ailleurs, par l'efficacité limitée des interventions centrées sur les risques. Vu de ce premier angle d'analyse, le noyau conceptuel se concentre sur l'observation de la réussite exceptionnelle d'un individu, d'un milieu ou d'une communauté.

La désignation formelle du terme

Parmi les différentes recherches et paradigmes des domaines de la psychologie du développement, les chercheurs s'entendent sur une définition générale et formelle de la résilience comme étant une adaptation positive de l'individu dans un contexte d'adversité majeure. Ainsi, la définition la plus répandue de la résilience est celle du processus, de la capacité ou du résultat qui montre l'adaptation efficace en dépit des circonstances de menace ou de défi (Masten, Best et Garmezy, 1990). Beauvais et Oetting (1999) l'associent à l'habileté à tolérer, à s'adapter ou à surmonter les crises de la vie. En éducation, on aborde souvent la résilience par la considération des élèves qui proviennent d'un milieu social défavorisé et leur résilience se définira alors comme la capacité de persévérer et d'atteindre sans retard les objectifs de succès fixés par l'école, en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales difficiles (Wang, Haertel et Herbert, 1994). Mais les définitions se distinguent sur la notion d'adaptation. Par exemple, on mettra la résilience en lumière dans l'adaptation d'un individu qui exécute les tâches du développement normal attendues à une certaine période de la vie, lorsque cette adaptation survient en conditions difficiles (Masten,1994). Shaefer et Moos (1992) précisent que l'adaptation recouvre une amélioration dans l'un de trois domaines : celui des ressources sociales, celui des ressources intellectuelles et celui des habiletés d'adaptation. Même si ces définitions peuvent différer quelque peu d'une recherche à l'autre, elles n'en sont pas pour autant contradictoires puisque l'on retrouve tou-

jours présents le risque ou l'adversité et la compétence ou l'adaptation comme noyau conceptuel de chacune.

Un autre point commun des définitions peut être relevé dans l'identification du phénomène de résilience par la durée. Si, d'une part, le phénomène s'est fait jour grâce aux études longitudinales (Werner et Smith, 1993), c'est aussi souvent, d'autre part, un phénomène identifié rétrospectivement, quand le développement positif d'un adolescent ou d'un adulte montre qu'il a surmonté avec succès les risques associés à sa vie quotidienne depuis l'enfance (Masten, Best et Garmezy, 1990). On affirmera aussi que le phénomène ne peut être identifié par une quelconque manifestation sporadique, mais qu'au contraire il nécessite du temps pour se développer. Pourtant, la résilience est, à l'examen de la littérature, une caractéristique plus souvent attribuée aux enfants qu'aux adultes, même si elle peut se développer tout au long de la vie (Cicchetti et Tucker, 1994 ; Luthar,1999 ; Manciaux, 2001).

Malgré les différences formelles soulignées, l'observation d'un phénomène qui indique que certains individus se situent au pôle positif d'un continuum de développement apparaît indéniable, et ce peu importe la rigueur des conditions rencontrées ; mais d'un point de vue empirique, cette simple observation peut, sans recours à la résilience, être expliquée dans une perspective d'adaptabilité par la variabilité du comportement humain, qui postule que ces variations sont nécessaires à la survie et que le comportement n'est jamais identique, malgré la similitude apparente des situations extérieures (Rutter, 1990).

La désignation axiologique du terme

L'idée d'invulnérabilité qui surgit d'abord à la vue du phénomène n'en deviendra jamais le pivot, car elle sera abandonnée par la communauté des chercheurs qui n'adhèrent pas au slogan d'une personnalité « teflon » associée à ces cas, même s'il survit dans les théories implicites de certains praticiens dans ce que l'intervention communautaire appelle les survivants, dans les cas de maltraitance par exemple (Tarter et Vanyukov, 1999). Dans ce rejet, on souligne que ce n'est pas tant que le risque n'atteint pas ces personnes, mais que des facteurs de protection, personnels et environnementaux, viennent à leur rencontre pour annihiler tout effet néfaste. Avec l'estompage de l'idée d'une qualité personnelle extraordinaire, progresse en revanche l'idée rivale du phénomène répandu, puisque les résultats de la recherche convergent vers l'identification de nombreux cas d'enfants (Masten, 2001) et d'adultes résilients (Bonnano, 2004), ce qui fait de la résilience un phénomène ordinaire, sans être dénué d'intérêt pour autant.

Sur ce plan des valeurs et des finalités, le sens du terme résilience renvoie à une contre-prédiction, laquelle sous-tend que, normalement dans ces conditions, on ne devrait pas trouver d'individus si bien développés, mais qu'au contraire, subissant ces conditions adverses, ils devraient présenter un déficit de développement personnel ou social. Ce jugement normatif se trouve alors posé par rapport aux attentes sociales qui établissent un cadre de prédictions générales pour des groupes

d'individus, attentes qui sont souvent confortées par l'épreuve empirique, puisqu'une proportion des individus répondent à la prédiction. Une autre extension axiologique associe le terme au domaine de la prévention, et plus particulièrement à la réduction des risques, qui se définit par rapport à une population à risque (Meyers et Nastasi,1999), en ce que la résilience oriente les efforts de recherche et d'intervention vers le mieux-être et le développement des individus placés en situation difficile. Cette perspective positive du développement représente un noyau de valeur qui s'oppose aux préjugés envers les milieux défavorisés, ceux-là-mêmes qui entraînent une vision compensatoire du risque.

La part de l'explication dans la résilience

En dernier lieu, l'examen de type explicatif procède ici en suivant une ligne de démarcation, entre état et cause. D'un côté, les définitions se distinguent par leur centration sur l'état ou l'*outcome* qui vont insister sur une mesure de traits résilients, la résultante étant assimilée à la résilience. De l'autre côté, celles centrées sur la résilience comme cause du résultat vont mettre en lumière l'aspect de la personne qui permet de résister au stress ; ici la résilience est assimilée au processus de résistance. Dans la première perspective, la résilience est définie par la présence de bons résultats ou l'absence de mauvais résultats et les indicateurs peuvent différer mais montrent que l'individu maintient certaines compétences. Pour Rutter (1979), c'est le maintien d'un fonctionnement adapté de la personne en dépit des risques élevés. Pour Cicchetti et Garmezy (1993), ce peut être l'absence de diagnostic établi de psychopathologie. Selon Masten (1994), les marqueurs de la résilience se modulent au rythme du développement et changent en fonction de l'âge et de la culture. Au plan scolaire, les élèves résilients sont ceux qui n'accumulent pas de retard et maintiennent de bons résultats, voire développent des compétences de haut niveau, et les éducateurs résilients, ceux qui s'acquittent de leurs tâches avec efficacité et s'avèrent satisfaits de leur travail, tout en se développant professionnellement. Ces définitions impliquent cependant que tout individu doit être considéré vulnérable par sa simple exposition au risque et que la résilience n'a d'existence qu'en fonction de certains résultats observables et mesurables. Mais sans explication du processus, la résilience peut ressembler à un phénomène de recouvrement spontané, ce que la recherche tend à contredire (Bonnano, 2004 ; Linley et Joseph, 2004).

De l'autre côté, la conceptualisation de la résilience en terme causal suppose une dynamique de résistance et d'adaptabilité aux conditions adverses. Cette perspective présente l'avantage de concevoir la résilience en développement, dans des conduites modifiables et susceptibles d'apprentissage qui modèrent l'effet des facteurs de risque. Ainsi, pour Kobasa (1979), la résilience reflète les caractéristiques de la personne ou de l'environnement qui viennent modérer l'effet des stresseurs. Egeland, Carlson et Sroufe (1993) voient la résilience comme un processus qui se développe dans le temps et les interactions entre la personne et son environnement. Cependant, cette perspective transactionnelle présente l'inconvénient d'obscurcir

la distinction entre les facteurs de protection et les mécanismes sous-jacents à la résilience (Bartelt, 1994). Ainsi, un individu peut bénéficier de facteurs de protection sans développer la résilience. On peut d'ailleurs noter que deux termes désignent le concept en langue anglaise et que Masten (1994) propose de réserver celui de *resiliency* à un attribut personnel et celui de *resilience* au processus.

Selon des règles strictes, ce double caractère d'état et de processus peut affaiblir un concept, quand les deux définitions se croisent dans les recherches. Mais il faut voir que l'appel au processus permet le développement de théories explicatives de la résilience qui peuvent les rapatrier. L'approche de la résilience comme état permet sa mesure et celle du processus, son explication. En éducation, Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001) repèrent trois principales perspectives de résilience, le modèle compensatoire, où les risques de l'environnement sont en quelque sorte juxtaposés aux facteurs de protection de l'individu résultant en une somme positive ou négative, le modèle de protection, où les facteurs de risques et de protection interagissent entre eux pour influencer l'adaptation et le modèle du défi, où les risques de l'environnement occasionnent pour l'individu un stress positif qui stimule sa compétence et augmente sa capacité d'adaptation.

L'appropriation du concept par l'éducation

De cet état des lieux qu'a permis l'analyse conceptuelle, se dégage un certain nombre de constats sur les énoncés qui délimitent le concept. D'abord, la résilience apparaît comme un phénomène répandu qui touche à plusieurs sphères du développement, en ce qu'elle traduit une adaptation positive qui n'a d'existence qu'en opposition au risque de l'environnement. Ensuite, sa compréhension passe par la dynamique des interactions entre le risque et l'adaptation positive dans le temps. En troisième lieu, l'adaptation positive qu'elle décrit dépasse le recouvrement et implique que l'action des stresseurs sur le développement peut être positive, en permettant sous certaines conditions à certains individus de bien se développer.

Associée en éducation à l'échec et à l'abandon scolaires et aux milieux défavorisés, à la toxicomanie et à la maltraitance des familles, la résilience est sans contredit un terme répandu, particulièrement dans le domaine de la prévention de ces problèmes. Parmi d'autres, Masten (1994) illustre la psychopathologie et la résilience comme deux pôles d'un même construit, l'un négatif, l'autre positif. La résilience se situerait ainsi près de la mission éducative et Rigsby (1994) affirme que le concept de résilience reflète l'idéal américain d'un accomplissement possible pour chacun, peu importe son origine sociale. Mais en dépit de l'intérêt des chercheurs et des intervenants pour la résilience qui ne s'est guère démenti depuis plus de trente ans, on trouve des critiques du concept qui viennent relativiser son intérêt pour l'éducation.

La première critique pertinente pour notre champ questionne l'assimilation d'un terme dont la provenance est d'un autre domaine, initialement ici en ce qui concerne la résilience, de la science des matériaux aux sciences humaines et sociales. Ainsi, Tarter et Vanyukov (1999), en signalant la provenance du terme issu des

sciences appliquées et de l'ingénierie, montrent que l'usage du concept en sciences humaines et sociales ne correspond pas au concept initial ; en effet, en physique, la résilience d'un matériau est une propriété mesurée en termes du temps et de l'ampleur par rapport au retour à la forme initiale, tandis qu'en psychologie, ce retour à l'état initial n'est pas suffisant pour parler de la résilience d'un individu soumis à un stresseur. Selon ces derniers, l'analogie de la résilience apparaît impropre ici pour trois raisons : tout d'abord, le processus de résilience implique une résultante positive en dépit de la présence du stresseur, et non de son retrait. Ensuite, l'expérience de stress ne détermine pas seulement la qualité future de la réponse de l'individu au même stresseur, mais elle influence aussi la sélection future des stimuli de l'environnement, stresseurs ou autres. À la différence des matériaux, les humains ne sont pas des récepteurs passifs des stimuli de l'environnement (comme les stresseurs) mais vont plutôt chercher activement les environnements conséquents à leur expérience. Enfin, les déterminants de la résilience sont connus pour les matériaux, mais demeurent plus obscurs pour les humains. On n'a encore identifié aucun facteur qui covarie négativement et de manière systématique avec la résultante (Kaplan, 1999). En somme, si la résistance et la compétence sont proposées pour expliquer les différences individuelles dans les réactions au stress, leur validité prédictive n'a pas été bien démontrée et les facteurs qui déterminent la variation des réactions au stresseur sont encore inconnus (Masten, Best et Garmezy, 1990). Un même stresseur peut augmenter ou atténuer la déviation à la norme du comportement attendu, de manière contingente à l'interaction d'autres facteurs que ceux proposés. Bartelt (1994) ajoute sa voix aux critiques en rejetant, pour l'éducation, l'aspect intrapersonnel de la résilience, qui ressemble trop à un trait de personnalité. Plus récemment, Wachs (2000) accumule les indices probants qui permettent de consolider le modèle des influences des environnements proches sur diverses caractéristiques telles la compétence scolaire et cognitive, le comportement social, la personnalité et la résilience. Sur cette dernière caractéristique, sa recension indique que les variations dans ces caractéristiques montrent l'influence des contextes environnementaux comme autant de variables nécessaires à la variation. De plus, cette covariation des aspects environnementaux et non environnementaux fait en sorte de rendre caduques les interprétations en termes d'effets principaux, comme celle de Kaplan (1999). C'est aussi le point de vue apporté par Roosa (2000) selon qui l'étude de la résilience défie les approches linéaires.

Au sens formel, on peut admettre que l'emploi du terme soit discutable et ne rende pas justice au concept initial, tout en créant une certaine confusion. Bien que la confusion soit moins grande lorsqu'il s'agit de champs bien distincts, elle se trouve cependant amplifiée lorsque l'on constate une grande étendue du réseau conceptuel par les différences d'usage à l'intérieur même d'un champ. Le champ d'application de la résilience éducationnelle étant plus restreint que celui de la résilience humaine, sa définition s'en trouve d'autant circonscrite. Depuis l'entrée de la résilience en éducation, deux termes se côtoient. La résilience scolaire revêt un sens restreint et se réfère à la résistance des enfants dans leur vie d'élève, donc

à une forme spécifique de résilience contextualisée au domaine scolaire. Cependant, ce terme présente aussi les limites imparties aux traits de personnalité, qui mènent souvent à blâmer les victimes, c'est-à-dire ici les élèves en échec (Bartlet, 1994). La résilience scolaire est donc critiquable au même titre que la résilience psychologique, entendue au sens intrapersonnel. En revanche, la résilience éducationnelle implique l'école dans son ensemble et se réfère à la résilience d'une équipe composée des enseignants, des membres de la direction, des autres employés tout comme à celle des élèves dans l'organisation scolaire. Si la transposition de la résilience psychologique à la résilience scolaire est assimilée à un transfert de domaine de la résilience, à l'image de celui de la résilience familiale, la résilience éducationnelle implique un changement plus fondamental, par la référence à un nouvel objet résilient, qui transite de la personne vers le milieu, comme à un ensemble de systèmes qui la contient et la dépasse. En considérant ces distinctions, la résilience revêt toutefois la même connotation axiologique pour les éducateurs que pour les psychologues et conjugue un risque majeur avec une adaptation positive (Pianta et Walsh, 1998).

On décèle la polysémie dans le réseau de concepts, qui soit décrivent le phénomène comme un produit, soit interviennent dans le modèle explicatif du processus de la résilience. Garmezy (1974), reconnu comme le fondateur de ce courant de recherche, parle d'abord d'invulnérabilité et ensuite de résistance au stress en référence à la résilience. Pour Loesel, Bliesener et Koferl (1989), invulnérabilité équivaut à résilience, résistance, adaptation, ajustement, maîtrise, plasticité, concordance personne-environnement et soutien social. Dans le champ de la psychopathologie et de la maltraitance, Masten et Garmezy (1985) réfèrent à la vulnérabilité et au stress ainsi qu'à la compétence. Bouteyre (2004) parle de réussite scolaire et d'intégration sociale en référence à ses recherches sur la résilience scolaire des enfants de migrants.

Dans le réseau de concepts du modèle explicatif, on catégorise les termes en facteurs de risque et facteurs de protection, particulièrement autour de la résistance *hardiness*, c'est-à-dire la capacité de s'opposer à une situation, souvent circonscrite dans le temps qui recouvre un univers plus restreint que la résilience, mais qui en est très proche, sinon parente. On retrouve, dans l'emprunt au domaine du stress, les stratégies d'adaptation ou de coping, et particulièrement celles que l'on désigne comme des stratégies actives, c'est-à-dire celles qui permettent à l'individu d'affronter un problème. La résilience pourrait englober la réaction de coping et l'adaptation qui vont suivre la situation difficile (Manciaux, 2001).

Toujours au chapitre du réseau conceptuel, Kaplan (1999) identifie dans sa recension des sources de divergences qui contribuent à la confusion conceptuelle autour du construit de résilience. L'une de ces sources de divergence touche à la conception de la résilience comme un résultat ou un processus. La référence faite au construit révèle soit un produit identifié par des indicateurs de résistance au stress, ou encore une cause ou le facteur déterminant d'un processus causal qui, en interagissant avec les stresseurs, conduit à certains résultats, qu'on appellera la

résilience. Ces divergences conduisent à des questions fort différentes. Par exemple, la réussite exemplaire des élèves d'une école de milieu défavorisé peut-elle être qualifiée de résilience lorsque le seul examen des facteurs de risques présents mène à prédire l'échec du plus grand nombre ? Ou alors, la résilience est-elle définie par l'interaction du soutien social fourni par l'équipe scolaire et des compétences intellectuelles de ces élèves qui ont contrecarré la pauvreté financière et les ressources limitées de l'école et des familles ? Si, dans cette alternative, on opte pour la résilience comme un produit, il reste alors à le rendre opératoire pour parvenir à une mesure unifiée. Si on opte pour le processus, alors chaque facteur mérite d'être mieux cerné et son rôle mieux décrit pour parvenir à comprendre comment les facteurs de risque et de protection interagissent pour provoquer la résilience. Une seconde faiblesse tient dans la variation autour de la nature du résultat ; la résilience n'est plus guère conçue comme une qualité générale mais comme une adaptation spécifique à certaines conditions scolaires, sociales ou émotives, c'est-à-dire là où les individus résilients montrent les plus grandes vulnérabilités (Luthar, 1993). Ainsi, dans certaines définitions tant en éducation qu'en psychologie, la résilience désigne l'atteinte d'un développement adéquat en dépit de l'adversité (Rutter, 1990). Par exemple, pour Radke-Yarrow et Sherman (1990), quand des enfants éduqués dans des conditions chaotiques par des parents émotionnellement instables se retrouvent sans diagnostic psychiatrique, qu'ils ont des relations positives avec leurs pairs et les adultes de la famille et de l'école, un concept de soi positif tout en n'étant pas en retard scolaire, ils sont alors appelés résilients. Ce n'est pas tant ici la compétence de l'individu, somme toute normale, que l'état adverse de l'environnement qui compte. Par contre, dans d'autres études, la résilience n'est pas vue comme un simple maintien ou un retour à la norme, mais implique un développement positif qui dépasse l'état que l'individu aurait atteint s'il n'avait pas rencontré le stresseur, comme pour Richardson, Neiger, Jensen et Kumpfer (1990) et Shaefer et Moos (1992) pour qui la résilience procure des habiletés d'adaptation supplémentaires, auparavant absentes du répertoire, ce qui signifierait ainsi que le stress favorise la résilience. Dans ce sens, on soutient que la résilience doit embrasser le spectre du développement jusqu'à son point optimal (Linley et Joseph, 2004). Cette conception semble actuellement dominante et s'avère pertinente pour le champ de l'éducation, dont toute l'action est orientée vers l'apprentissage, la compétence et le développement.

En prenant un peu de recul, on doit considérer que la perspective théorique voire paradigmatique adoptée vient nuancer ces critiques plutôt négatives. En réalité, plusieurs praticiens et chercheurs apparaissent particulièrement suspicieux en l'absence de difficultés ou de stress en situation difficile, et font de réactions inadaptées la norme de réaction humaine face aux stresseurs, ce que de plus en plus de recherches remettent en question. Dans cette ligne de pensée, on a récemment constaté que la résilience, vue au sens d'une meilleure adaptation au stress, n'était pas rare. Masten (2001) la présente désormais comme un phénomène ordinaire et répandu chez les enfants. Wolin et Wolin (1995) rapportent dans leur

étude que les deux tiers des enfants survivent au risque présent dans les familles toxicomanes sans aucune manifestation de problème de développement. Dans le même sens, Bonnano (2004), dans ses études sur le deuil, soutient que l'on a sous-estimé la capacité humaine d'adaptation positive et de développement face aux stresseurs, en raison même du regard psychopathologique, inspiré du modèle médical, qui se concentre sur l'anormalité et la détresse. De leur côté, Lopez, Snyder et Rasmussen (2003) élaborent des instruments de mesure et d'évaluation sur les aspects positifs du développement afin de contrebalancer la mesure des faiblesses humaines. Pour l'éducation, l'adoption du concept de résilience éducationnelle pourrait permettre d'atténuer la vision négative et défaitiste sur les milieux à risque au profit d'une vision positive, constituée à même l'examen des conditions qui génèrent les cas de succès.

Synthèse des critiques conceptuelles

En rassemblant ces points de vue, on constate que l'ensemble des énoncés sur la résilience repose sur deux pivots du même noyau conceptuel. De façon congruente, deux vérifications sont menées pour estimer la valeur du concept de résilience éducationnelle : sur la notion de risque d'abord et ensuite sur celle d'adaptation positive.

Tout d'abord, la résilience apparaît intimement reliée au risque, puisqu'elle ne peut être nommée qu'en fonction de lui. Toutefois, la définition du risque n'est pas simple, puisqu'elle peut se référer à la probabilité ou à l'observation d'événements négatifs, ou encore à la prévision d'autres difficultés. Relativement à la résilience éducationnelle, Pianta et Walsh (1998) définissent le risque comme une caractéristique négative du processus d'interactions entre l'école et la famille, pour bien montrer qu'il n'est situé ni dans l'individu, ni dans un seul système. Par le foisonnement de difficultés auxquels elle soumet le développement des personnes, la pauvreté représente une des plus grandes sources de risque éducationnel et c'est à elle que l'on s'attache généralement dans la recherche sur la résilience (Rolf, 1999). Ce risque se traduit généralement en éducation par des indices de réussite et persévérance plus faibles des jeunes issus des milieux où la pauvreté est concentrée (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1998). Le stress et la résistance au stress sont des notions qui s'appréhendent plus subjectivement. Le stress consiste en une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984). Le stress scolaire se manifeste le plus souvent par la peur de ne pas réussir, accompagnée de doutes sur ses moyens (Bouteyre, 2004). Dans l'explication de la résilience, si l'on peut établir l'état objectif du risque dans lequel est placée une école par son indice de défavorisation, le stress des élèves et du personnel demeure à être évalué, car on ne peut faire sur le seul plan logique l'équation entre risque objectif et stress ressenti. En effet, les facteurs de stress ne sont pas l'opposé des facteurs de protection, car ils dépendent souvent de l'intensité ; ainsi, bien qu'il soit reconnu comme un facteur positif pour

l'apprentissage scolaire, si le degré d'exigence est trop élevé, on enregistrera un niveau de stress correspondant, quoique variable selon les élèves (Jourdan-Ionescu, 2001). En d'autres mots, on ne peut assumer l'état de résilience par la simple constatation de l'absence manifeste d'un problème que pourrait révéler l'absence de stress, de roulement de personnel ou d'abandon de la profession dans un milieu donné. Les enseignants et les milieux résilients doivent dès lors montrer des compétences ou des caractéristiques organisationnelles distinctives qui permettent de qualifier la résilience. Enfin, bien que cette dernière soit une caractéristique positive, on doit aussi se poser la question des possibles coûts à payer par les personnes résilientes pour maintenir un profil positif dans un environnement hostile (Luthar, 1993). Bouteyre (2004) montre dans un échantillon d'élèves migrantes que les filles en grande réussite scolaire et considérées résilientes sont souvent plus dépressives et sensibles à la critique que celles qui présentent des résultats moyens ou des échecs. Conséquemment, la nature même de la résilience varie selon l'évaluation du niveau de risque, ce qui fait de ce premier pivot un construit fort complexe.

En second lieu, l'analyse de l'adaptation révèle aussi des faiblesses, particulièrement sur le flanc des facteurs de protection. Ces derniers désignent la classe des variables modératrices du risque qui améliorent le développement. On peut postuler qu'un environnement adverse est source de risques pour les individus lorsque les difficultés et le stress ressentis révèlent un état indésirable, mais l'absence de stress implique-t-elle que ces individus résistent ou disposent de facteurs de protection qui les conduisent à la résilience ? La résilience pourrait n'être qu'un terme associé à de simples variations, à la limite aléatoires, dans la résistance exceptionnellement positive aux difficultés, quand la norme indique des signes patents d'impuissance ou d'incompétence. Une autre source de difficulté conceptuelle réside dans la variation autour de la généralité du résultat adaptatif attendu, selon le domaine de résilience (Kaplan, 1999). La résilience générale n'existerait pas, mais serait circonscrite à un domaine, puisqu'un enfant peut être résilient à l'école, sans l'être dans sa famille (Luthar, 1993). Si alors on conceptualise la résilience comme un processus, on peut donc penser que les éléments qui la déclenchent viennent de contextes particuliers et sont davantage d'ordre environnemental ou contextuel que personnel, ce qui importe au plan explicatif dans l'élaboration d'un modèle d'intervention. Une dernière source de faiblesse concerne l'identification des facteurs de protection en jeu qui mènent vers la résistance au stress, puisqu'il semble difficile de scinder les qualités initiales de l'individu et les éléments de protection qui provoquent le résultat positif sans faire un examen longitudinal (Kaplan, 1999). Quand la résilience et la vulnérabilité sont vues comme des processus plutôt que des traits et que le facteur de protection est défini par rapport à la difficulté dont il empêche la manifestation, il s'ensuit alors dans cette association univoque qu'il existe une grande variation dans le type de résilience. Puisqu'un même facteur ne peut être cause de toutes les difficultés surmontées, on se retrouve avec une multiplicité de facteurs de protection pour chacune des difficultés surmontées. Cette conception est toutefois elle-même sujette à critique, à l'aune de la synthèse de

Wachs (2000) qui, au terme d'une analyse en profondeur de la variabilité du développement humain, conclut que la variabilité est inhérente au développement et reliée à un ensemble de facteurs « nécessaires mais non suffisants », c'est-à-dire que chaque variable ne peut être associée de manière univoque à un effet, sans pour autant faire l'impasse du tout est dans tout.

La nécessité de reformuler le concept

Malgré les faiblesses relevées, on concède largement que le concept de résilience doit être conservé dans le champ de la prévention et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'il recouvre une classe de phénomènes répandus et intrigants, il donne lieu à un courant de recherches fécond, ce qui apparaît la principale raison d'être d'un concept scientifique (Glantz et Sloboda, 1999). On peut aussi estimer que ce concept a une valeur sociale, en autant qu'il permet d'éviter l'enfermement automatique lié au handicap socioculturel et à la victimisation des personnes de milieux à risque ou défavorisés. Ensuite, en réponse aux critiques sur l'étendue du réseau conceptuel, on suggère plutôt de tenir compte de cette complexité dans un modèle systémique, qui opère sur la complexité des interactions à plusieurs niveaux, plutôt que sur une démarche d'isolation d'un facteur causal. Waller (2001) rend d'ailleurs compte de la reconnaissance croissante de la nature multidimensionnelle et multidéterminée de la résilience dans le champ des services sociaux et de l'intérêt d'une conceptualisation écologique des transactions entre les niveaux de système dans le temps. Plutôt que de rejeter le concept, c'est à la nécessité d'une reconceptualisation systémique que l'on se rallie. La perspective écosystémique est d'ailleurs souvent privilégiée dans les recherches sur la prévention éducative (Waller, 2001). Elle permet de répondre à plusieurs des critiques formulées ; d'abord, parce qu'elle prend en compte l'influence multicausale, elle n'est pas incommodée par l'absence de relation univoque entre un stresseur et un indice d'adaptation positive. En effet, les approches systémiques qui reposent sur l'interaction d'influences positives et négatives menant à des résultats variables sont reconnues comme étant les plus heuristiques, notamment le modèle du cumul des facteurs de risques et de protection (Catalano et Hawkins, 1996). Ce choix se justifie d'autant plus ici qu'aucun facteur n'a été reconnu comme universellement bénéfique dans toutes les circonstances adverses étudiées et pourrait même expliquer cette absence (Glantz et Sloboda, 1999). Bartelt (1994) de même que Pianta et Walsh (1998) voient un piège pour l'éducation que de tomber dans une explication unifactorielle de la résilience qui repose sur l'individu, sans impliquer les systèmes multiples qui agissent de concert avec les variables personnelles. Selon eux, les facteurs de protection ne peuvent être isolés des contextes où on les observe et, en conséquence, ils recommandent aux éducateurs de situer la résilience non pas dans les individus, mais dans l'interaction entre les systèmes. Wang, Haertel et Walberg (1994) proposent aussi une vision systémique de la résilience éducationnelle en rassemblant en guise de définition trois corpus de recherches : celle sur les élèves résilients, celle sur les écoles et les pratiques pédagogiques efficaces

et, enfin, celle sur la collaboration famille-communauté. Les chercheurs du domaine identifient aussi la durée comme une dimension à prendre en considération avec la complexité des effets et des processus.

Ces propositions rejoignent particulièrement la théorie écologique (Bronfenbrenner, 1979) élaborée en vue de remédier aux limites des approches intra-individuelles qui ne tiennent guère compte du contexte. Deux périodes marquent le développement de l'écologie humaine et sociale, la première ayant servi à poser les structures et la nature des relations entre ces dernières. À chaque stade du développement de sa vie, les activités d'un individu se déroulent dans des systèmes composés de contextes environnementaux interreliés. Les contextes et les conditions environnementales varient dans leur manière d'affecter les processus de développement de manière positive ou négative ; les effets des conditions environnementales particulières qui jouent sur le développement sont aussi modérés par les attributs personnels et les circonstances contextuelles (Bronfenbrenner, 1992). La seconde période d'élaboration théorique a servi à entrer plus avant dans la dynamique de ces relations, avec les avancées empiriques du modèle connu sous l'appellation P-P-C-T (processus, personne, contexte, temps). Bronfenbrenner (1999) appelle maintenant à des reformulations qui rendent le modèle plus complexe, bien qu'il repose sur les mêmes postulats de l'influence des environnements proches et lointains sur les processus de développement.

Bronfenbrenner (1999) critique d'ailleurs la recherche de Garmezy et Rutter (1983) sur la résilience, en ce qu'elle échoue à distinguer les forces de l'environnement et celles inhérentes aux caractéristiques biopsychologiques. Selon lui, la force opérant à un niveau du système dépend de la nature des structures environnementales à ce niveau comme à tous les autres. Plus que d'autres théories du développement, celle de l'écologie humaine et sociale dépasse les cadres de la psychologie pour embrasser la sociologie, l'anthropologie et l'éducation (Friedman et Wachs, 1999). Contrairement au modèle transactionnel, qui assume l'indissociabilité de la personne et de l'environnement comme unité d'analyse, le modèle écologique pose que ces deux composantes doivent être définies et mesurées séparément (Lawton, 1999). Cette stratégie présente l'avantage pour le domaine de la résilience éducationnelle de permettre de mieux définir les dimensions du contexte, dans ses aspects personnels et environnementaux. À l'opposé des théories du développement centrées sur des variables simples à un niveau d'analyse, cette théorie peut ainsi prendre en compte la dynamique des diverses sources de pouvoir et de contrôle, comme des aspects centraux du bien-être des individus en incluant, outre les aspects affectifs et cognitifs, les influences environnementales, sociales et politiques. Or pour Prilleltensky, Nelson et Peirson (2001) le processus qui mène à la résilience passe inévitablement par le contrôle et le pouvoir, et bien qu'appliqués aux enfants, certains aspects pourraient être considérés pour les éducateurs, notamment dans l'augmentation du niveau et de l'étendue de leurs compétences.

Cicchetti et Garmezy (1993) ainsi que Luthar, Cicchetti et Becker (2000) reconnaissent qu'un bon diagnostic d'adaptation ne peut être posé sans l'évaluation de plusieurs sphères de compétences et que la résilience est de nature multidimensionnelle. Cette perspective considère aussi les aspects transactionnels du développement, lorsque le comportement dérangeant d'un élève influence la réaction du milieu scolaire ou parental envers lui, par exemple (Patterson, Reid et Dishion, 1992). Des modèles transactionnels ont déjà été proposés pour la résilience des adolescents qui laissent entrevoir l'intérêt de programmes analogues de promotion de la résilience pour les éducateurs et l'école (Masten, 1994). Cichetti et Toth (1998) proposent un modèle écologique-transactionnel de la maltraitance pour offrir un cadre explicatif de la résilience des enfants maltraités. Ils supposent ainsi que des influences positives à l'un ou l'autre niveau écologique puissent intervenir pour modérer l'impact du risque. Ils concluent leur synthèse sur la maltraitance en maintenant qu'un accent plus important devrait être mis sur la promotion de leur bien-être plutôt que sur la prévention de la psychopathologie, qui rejoindrait les études sur la résilience.

Un dernier avantage de la perspective systémique relève de la responsabilisation collective des agents éducatifs auprès des personnes en difficulté, particulièrement les élèves. C'est ainsi une approche qui épouse la prévention primaire pour englober un groupe, voire une population, comme celle des écoles de milieux à risque (Meyers et Meyers, 2003). L'adoption d'une telle conception permet de contrer l'effet d'étiquetage, lorsque l'emploi du terme résilience s'applique à des personnes « résilientes ». Cet emploi contribue non seulement à l'identification de personnes résilientes comme autant de héros, mais mène symétriquement à l'étiquetage des personnes non résilientes ce qui se résume, dans ces conditions, à blâmer la victime pour son état.

Dans une synthèse critique des recherches récentes en écologie humaine et sociale, Stokols (1999) fait valoir que les différents programmes de recherche menés dans ce cadre identifient les caractéristiques des contextes qui exercent les plus profondes influences sur le développement humain. Ces dernières révèlent aussi dans quelles dynamiques les conditions environnementales ont un pouvoir d'explication du développement. Si l'étendue des facteurs situationnels demeure encore difficile à spécifier, la notion même d'un contexte déterminant conduit la recherche écologique à nommer les facteurs situationnels susceptibles d'influencer le développement. En vingt-cinq ans, la recherche écologique a produit, au plan conceptuel, une taxonomie des conditions clés de l'environnement, des processus de développement et des résultats à l'intérieur de plusieurs contextes et stades de vie. Au terme d'une recension, Wachs (1999) conclut que les recherches colligées en psychologie, en éducation, en sociologie et en anthropologie ont permis à la taxonomie des structures et aux processus par lesquels les éléments structurels jouent sur le développement des personnes d'évoluer du statut d'hypothèses de travail au statut de preuves empiriques.

La théorie écologique fournit une perspective qui ouvre aux phénomènes de développement et d'apprentissage par l'interaction entre des variables d'ordre individuel et environnemental. En ce sens, elle présente l'avantage, pour l'éducation, de tenir compte des comportements des acteurs et de leur pouvoir en contexte, en examinant leurs interactions avec l'organisation de l'école et, plus largement, les milieux qui entourent la classe. Cette prise en compte des interactions entre les niveaux politique, social, communautaire, interpersonnel et personnel permet de dépasser la notion du « bon enseignant », voire celle de l'enseignant résilient, pour plutôt concentrer l'effort de recherche sur les conditions qui permettent le développement des enseignants, pour eux-mêmes et leur profession, tout en demeurant au bénéfice de leurs élèves et de leur milieu. Une telle proposition permet surtout d'envisager le concept d'écoles résilientes, c'est-à-dire de milieux scolaires qui malgré des conditions socio-éducatives difficiles, indiquent un développement optimal des acteurs dans un effet transactionnel qui implique l'équipe-école et les élèves. En effet, si l'on conçoit que les difficultés vécues par les élèves affectent les adultes qui les éduquent, parallèlement, les difficultés professionnelles d'enseignants harassés, dépassés, démunis ne sont pas sans conséquence sur le devenir scolaire des élèves (Montfroy, 2002). La réciproque doit aussi être envisageable.

Éléments pour un modèle écologique de résilience éducationnelle

Wang, Haertel et Walberg (1994) ont été parmi les premiers à avancer une proposition de résilience éducationnelle dans les zones urbaines défavorisées, centrée sur des facteurs de plusieurs niveaux. Cette présentation empirique et théorique a ainsi mis en lumière le potentiel du rôle conjoint des familles, des enseignants et des milieux scolaires dans le développement d'élèves résilients. Plus récemment, et du côté des enseignants cette fois, Bernshausen et Cunningham (2001) plaident pour l'insertion de la résilience au sein même des formations initiale et continue des maîtres, en vue de réduire l'attrition et l'épuisement professionnel des enseignants. Jourdan-Ionescu (2001) présente un modèle d'intervention écosystémique sur la résilience, qui implique un partenariat pour des familles négligentes. Sans faire l'amalgame de ces familles aux écoles de milieux défavorisés, l'avancement de cette proposition écologique offre une piste pour procéder de la sorte avec les milieux scolaires. La chercheuse fait d'ailleurs ressortir l'importance des processus d'ajustement entre les personnes qui occupent divers rôles dans les systèmes, dans les dynamiques de soutien et d'accompagnement. De leur côté, Ehrensaft et Tousignant (2001) explicitent la nature systémique de la résilience à l'aide de l'écologie humaine et sociale. Ils commentent la portée des études sur la résilience des enfants en contexte de pauvreté, qui mettent en relief les caractéristiques des différents niveaux écologiques comme autant de forces des environnements proches, comme la famille et l'école, et lointains, comme la présence d'une culture d'entraide et de soutien.

D'un autre côté, Friedman (1991) a déjà décrit, sur le versant négatif du stress et de l'épuisement professionnel des enseignants, les caractéristiques des milieux scolaires épuisants et des milieux scolaires « en santé », une métaphore souvent

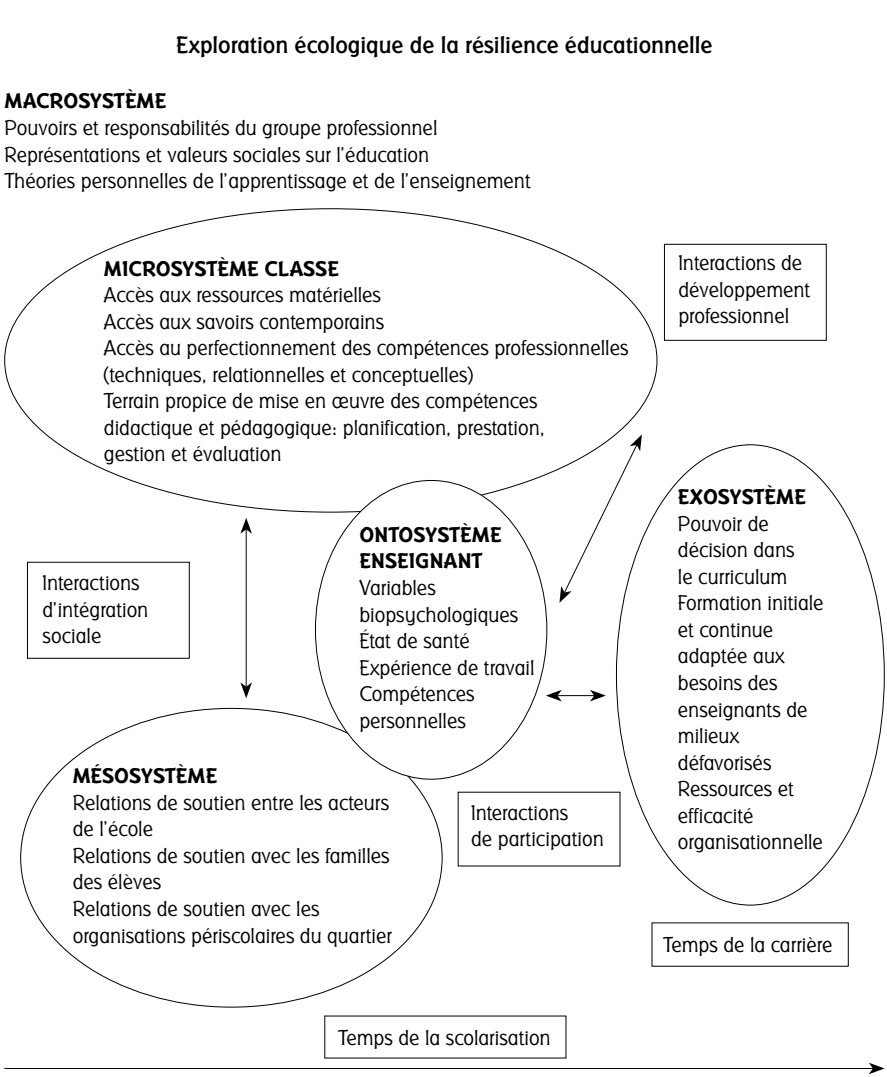
reprise pour désigner les écoles et qui a l'avantage de fournir un éclairage sur des variables organisationnelles. Plus récemment, il a introduit un modèle de l'accomplissement professionnel en trois composantes, susceptible de prévenir l'épuisement des enseignants. Son modèle est centré sur les habiletés techniques, relatives à l'application de méthodes, procédures et techniques de l'enseignement ; les habiletés relationnelles, relatives à la sensibilité portée aux besoins et motivations des autres acteurs du milieu scolaire ; et les habiletés conceptuelles, c'est-à-dire celles qui dénotent la compréhension globale des contributions de chaque acteur à l'organisation éducative et à ses finalités (Friedman et Kass, 2002). Pour Anderson (1994), la résilience organisationnelle englobe et dépasse l'efficacité organisationnelle, elle-même construite sur la compétence des acteurs dans le respect de la diversité des rôles qu'assigne une structure comme la structure scolaire. À l'aide de la théorie écologique, Schooler (1999) montre aussi l'impact du milieu de travail sur le développement de compétences intellectuelles des travailleurs adultes.

Ainsi, en examinant le concept de résilience non plus comme une caractéristique personnelle mais plutôt comme une caractéristique de l'interaction d'un individu et des environnements de son écosystème scolaire, le point focal se trouve dès lors radicalement modifié (Prilleltensky, Nelson et Peirson, 2001). En définissant ce que peut signifier un écosystème scolaire résilient, l'attribution d'un caractère adverse à l'environnement et d'un caractère positif aux compétences gagne en spécificité, en autant que l'étude porte sur les conditions qui façonnent pour les acteurs les meilleures pratiques, pour eux-mêmes comme pour leurs collègues et leurs élèves.

On postulera avec cette théorie que les interactions positives dans un niveau de système influencent positivement l'autre niveau, selon un certain nombre de principes, avancés dans la recherche. Plusieurs programmes ont en effet utilisé de manière prescriptive le modèle écologique pour planifier le développement de communautés, dont ceux de Cochran (1988), Shera (1988), Brunson et Bouchard (2003). À partir de ces exemples, on peut faire l'hypothèse que des processus d'interaction présents au sein de l'école résiliente produiraient un certain nombre de conséquences positives sur le milieu. Se dégagent plus particulièrement de ces études l'importance de la participation des acteurs, celui de l'intégration sociale et celui du développement des compétences.

Bien que sa complexité la situe encore au stade de l'émergence des méthodes (Friedman et Wachs, 1999), la recherche écologique s'est développée pour embrasser la mesure des effets contextuels dans l'école sur les enseignants. Talbert et McLaughlin (1999) ont intégré à leur recherche les variables proximales de la classe et d'autres plus distales, provenant de la communauté et des valeurs sociales sur l'éducation pour mettre en relation le développement professionnel des enseignants et la réussite d'élèves du secondaire. De même, le programme de recherches longitudinales en sociologie du travail de l'équipe de Schooler (1999) montre bien l'impact psychologique de l'environnement de travail sur les travailleurs.

À partir de la théorie écologique, on peut déjà esquisser ce qui devrait composer l'école résiliente, en vue de poser des facteurs écologiques qui devront être définis



en termes de compétences personnelles et organisationnelles. En reprenant les systèmes écologiques et en leur associant les facteurs repérés dans la recherche sur la résilience, on pourrait entrevoir un modèle préliminaire d'influences sur la résilience d'une école, à travers celle des enseignants, des élèves et de l'organisation. En plaçant l'enseignant dans sa niche écologique, on retrouve au centre de l'écosystème les variables biopsychologiques qui bordent sa trajectoire biographique avec les indicateurs du sexe, de l'âge, les variables socioprofessionnelles de ses parents, ses caractéristiques de santé physique et psychologique, son expérience de travail, son efficacité perçue ainsi que son répertoire de compétences personnelles. L'enseignant agissant d'abord au sein de sa classe, on devrait repérer comme clé de développement microsystémique les activités et les relations qui fourniront, par leur qualité, à son

rôle d'enseignant les ressources matérielles, les relations avec les élèves, la mise en œuvre efficace de ses compétences professionnelles de planification, prestation, gestion et évaluation de l'enseignement. Au niveau mésosystémique, on analyse de manière plus distale le réseau classe-école, qui regroupe les liens entre les enseignants d'un niveau ou d'une discipline, les liens entre les enseignants et la direction qui influencent l'engagement dans la tâche, les relations école-familles ainsi que la relation entretenue avec la communauté et les organismes périscolaires du quartier. Au niveau exosystémique des pouvoirs étatiques qui ne sont pas du contrôle direct des individus, ce sont les décisions ministérielles concernant les changements et les réformes, de même que la formation initiale et continue des maîtres offerte par les universités qui sont placées en interaction avec les compétences professionnelles favorisées et leur impact sur l'écosystème. Enfin, au niveau macrosystémique de l'idéologie et des valeurs d'une société, la provenance sociale des enseignants, les modèles ou théories personnelles auxquels ils adhèrent concernant, par exemple, les sources des difficultés d'apprentissage des élèves, de même que les valeurs de la société sur l'éducation et le savoir, viennent influencer non seulement les enseignants, mais aussi tous les niveaux de systèmes dans lesquels ils œuvrent. Le chronosystème marque quant à lui l'effet du temps sur la récurrence des phénomènes d'adaptation, celui de la carrière pour l'enseignant et celui de la scolarisation pour l'élève, puisque l'on reconnaît la nécessité du suivi longitudinal dans la désignation même de résilience qui, tout en demeurant spécifique à un domaine, ne se résume pas à une évaluation positive momentanée. Les processus de développement professionnel, d'intégration sociale et de participation des enseignants et des élèves, dans le contexte de l'école, le temps de la carrière pour les premiers ou de la scolarisation pour les seconds deviennent les principales unités d'analyse. L'étude de la résilience comme un processus qui survient dans le temps et dans la communauté éducationnelle pourrait ainsi devenir une trame de recherche pertinente pour l'éducation en milieux à risque, en évitant les écueils de la recherche sur les écoles efficaces.

Conclusion

Issu de l'observation d'un phénomène répandu, le concept de résilience s'est propagé au domaine de l'éducation comme un construit positif, au sens même de la mission éducative de développement de tous les individus d'une société. Il apparaît pertinent, à la fois pour aider à mieux comprendre le travail éducatif en milieux à risque et aussi, éventuellement, pour permettre de construire une intervention rattachée à la promotion des compétences professionnelles des agents d'éducation au profit des élèves, dans une organisation propre à les soutenir. Cependant, il se dégage des écrits qu'on ne peut faire l'économie d'un examen attentif de sa valeur. Si le noyau conceptuel demeure cohérent à travers les recherches, le réseau conceptuel s'étend largement et chacun des pivots, du risque et de l'adaptation positive, apparaît devoir être mieux circonscrit pour augmenter le pouvoir explicatif des modèles associés à la résilience. On notera que les chercheurs en psychologie, en service social et en éducation, s'opposent généralement à l'idée d'une

caractéristique intra-individuelle en faveur d'une conception systémique, qui tient compte des enjeux politiques, organisationnels, sociaux et contextuels. On retiendra aussi que l'étude de l'adaptation positive doit être circonstanciée par l'apparition de possibles effets négatifs. La révision entraînée par cette nouvelle perspective devrait permettre au domaine de l'éducation de dépasser l'idée d'élèves résilients, pour englober non seulement les professionnels de l'éducation mais le milieu scolaire, dans la résilience éducationnelle. Ainsi envisagée dans une perspective écologique, la résilience éducationnelle pourrait intégrer les domaines reliés à la prévention de l'échec et de l'abandon scolaires, à la prévention du stress, à la déperdition et à l'épuisement professionnel, ainsi qu'à l'efficacité organisationnelle et aux pratiques d'éducation exemplaires. La résilience éducationnelle pourrait ainsi permettre de renouer avec la recherche sur les écoles efficaces et les pratiques exemplaires, abandonnée en raison de l'étroitesse des mesures et d'une insensibilité à la complexité des situations éducatives, particulièrement en milieu à risque. En s'attardant aux processus qui expliquent le succès, cette nouvelle perspective rassemblerait donc plusieurs problématiques contemporaines, en dévoilant de nouvelles questions sur l'éducation en situations difficiles, plus près du champ de la prévention.

Quel qu'il soit, un concept acquiert une signification déterminante pour un domaine, en autant qu'il soit clairement délimité par des attributs stables et qu'il rassemble une classe d'objets ou de phénomènes pertinents au domaine. Sans faire le procès d'autres termes aux frontières sémantiques mal tracées, utilisés tant en psychologie qu'en éducation et pour lesquels plusieurs des précédentes critiques s'appliqueraient, on retiendra ici que le développement des connaissances sur les réalités que recouvre la résilience peut servir l'éducation en milieux à risque. En conclusion, le concept de résilience n'apparaît pas avoir terminé son évolution pour s'arrêter sur une définition, ce qui ne lui retire pas toute sa valeur. L'appropriation du concept dans un modèle écologique qui associe les facteurs des différents niveaux de l'écosystème scolaire pourrait représenter une nouvelle étape de son évolution, en autant qu'on tienne compte des avancées conceptuelles et empiriques de la recherche sur l'écologie et la résilience.

ABSTRACT • The objective of this paper is to examine the value of the concept of resilience for education by studying the possibilities for application through interactions between various semantic fields. In order to contribute to a conceptual analysis that adds clarity and rigor, an examination of the concept of resilience is framed with reference to designations of praxis, formal, axiological, and explicative. The author also examines the central concept and conceptual networks. The principle criticism of this body of research allows the author to provide a reformulation of educational resilience that considers the semantic perspective and some principles from Bronfenbrenner's (1979) ecological theory. Finally, this paper proposes, in an exploratory approach, some elements of an ecological model of educational resilience, specifically to facilitate the development of healthy schools.

RESUMEN • El objetivo de este texto es examinar el valor del concepto de resiliencia para la educación, estudiando sus posibilidades de aplicación en las mismas interacciones entre diversos campos semánticos. Con la finalidad de contribuir a un análisis conceptual con más claridad y más rigor, el presente examen de la resiliencia está delimitado en referencia a sus designaciones de praxis, formal, axiológica y explicativa. Así se destacan el núcleo y unas redes conceptuales. Las principales críticas dirigidas a este corpus de investigación permiten esbozar una reformulación de la resiliencia educacional que toma en cuenta la perspectiva sistémica y de los postulados de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979). Así son propuestos, de manera exploratoria, algunos elementos de un modelo ecológico de resiliencia educacional, capaces de favorecer el desarrollo de escuelas sanas.

Références

Anderson, L. (1994). Effectiveness and efficiency in inner-city public schools : charting school resilience. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : Challenges and prospects* (p. 141-150). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bartelt, D.W. (1994). On resilience : questions of validity. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : Challenges and prospects* (p. 97-108). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Beauvais, F. et Oetting, E.R. (1999). Drug use, resilience and the myth of the golden child. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 101-108). New York, NY : Academic/Plenum publishers.

Bernshausen, D. et Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention.* Document ERIC, ED 451191.

Bonnano, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience : have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events ? *American Psychologist, 59*, 20-28.

Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants.* Paris : Dunod.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Le modèle Processus-Personne-Contexte-Temps dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et indicateurs. *In* R. Tessier et G.M. Tarabulsky (dir.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 9-59). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective : theoretical and operational models. *In* S.L. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC : American Psychological Association.

Brunson, L. et Bouchard, C. (2003). Mobiliser la communauté pour prévenir la violence et la négligence envers les enfants : un virage culturel dans la protection de l'enfance. *In* N. Trocmé, D. Knoke et C. Chamberland (dir.), *Collaboration communautaire et approches différentielles : recherches et pratiques novatrices canadiennes et internationales*. Ottawa : Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants.

Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (1996). The social development model : a theory of antisocial behaviour. *In* J.D. Hawkins (dir.), *Delinquency and crime : current theories* (p. 149-197). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Cicchetti, D. et Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and psychopathology*, *5*, 497-502.

Cicchetti, D. et Toth, S. (1998). Perspectives on research and practice in developmental pychopathology. *In* W. Damon, I. Siegel et K.A. Rennninger (dir.), *Handbook of child psychology, Vol. 4* (5e éd.) (p. 479-583). New York, NY : Wiley and Sons.

Cochran, M. (1988). Between cause and effects : the ecology of program impacts. *In* A. Pence (dir.), *Ecological research with children and families*. NewYork, NY : Teachers College Press.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal.* Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique.* Paris : Seuil.

Egeland, B., Carlson, E. et Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and psychopathology, 5*, 517-528.

Ehrensaft, E. et Tousignant, M. (2001). L'écologie humaine et sociale de la résilience. *In* M. Manciaux (dir.), *La résilience : résister et se construire*. Genève : Médecine et Hygiène.

Friedman, I.A. (1991). High and low burnout schools : school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 84*, 325-333.

Friedman, I.A. et Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy : a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675-686.

Friedman, S.L. et Wachs, T.D. (1999). *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts.* Washington, DC : American Psychological Association.

Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. *In* E.J. Anthony et C. Koupernick (dir.), *The child in his family, Vol. III* (p. 77-97). New York, NY : Wiley and Sons.

Garmezy, N. (1995). Development and adaptation : the contributions of the MacArthur Foundation and William Bevan. *In* F. Kessel (dir.), *Psychology, science and human affairs : essays in honor of William Bevan* (p. 109-124). Boulder, CO : Westview Press.

Garmezy, N. et Rutter, R. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York, NY : McGraw-Hill Book Company.

Glantz, M.D. et Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 109-126). New York, NY : Academic/Plenum publishers.

Gordon, E.W. et Wang, M.C. (1994). Educational resilience, challenges and prospects. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : Challenges and prospects* (p. 191-194). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Harris, A., Day, C. et Hadfield, M. (2003). Teachers'perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching, 9*, 67-77.

Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie, 22*, 163-183.

Kaplan, H.B. (1999). Toward an understanding of resilience. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 17-82). New York, NY : Academic/Plenum publishers.

Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events personality and health : an enquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology, 37*, 1-11.

Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'Éducation*, *27*, 151-180.

Lawton, M.P. (1999). Environmental taxonomy : generalizations from research with older adults. *In* S.L. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span :*

emerging methods and concepts (p. 91-124). Washington, DC : American Psychological Association.

Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping.* New York, NY : Springer.

Linley, P.A. et Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity : a review. *Journal of Traumatic Stress,16*, 601-610.

Lopez, S.J., Snyder, C.R. et Rasmussen, H. (2003). Striking a vital balance : developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment. *In* S. Lopez and C.R. Snyder (dir.), *Positive psychological assessment : a handbook of models and measures* (p. 3-20). Washington, DC : American Psychological Association.

Luthar, S.S. (1993). Annotation : methodological and conceptual issues in the study of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 441-453.

Luthar, S.S. (1999). *Poverty and children's adjustment.* Newbury Park, CA : Sage.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience : a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.

Maccia, E.S. (1996). *Educational theorizing and curriculum change.* Ohio, IL : University of Ohio.

Manciaux, M. (2001). *La résilience : résister et se construire.* Genève : Médecine et Hygiène.

Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development : successful adaptation despite risk and adversity. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : challenges and prospects* (p. 3-25). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic : resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.

Masten, A.S., Best, K.M. et Garmezy, N. (1990). Resilience and development : contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.

Masten, A.S. et Coatsworth, J.D. (1995). Competence, resilience and psychopathology. *In* D. Cicchetti et D. Cohen (dir.), *Developmental psychopathology, Vol. 2 : Risk, disorder and adaptation* (p. 715-752). New York, NY : Wiley and Sons.

Masten, A.S. et Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in the developmental psychopathology. *In* B.B. Lacey et A.E. Kazdin (dir.), *Advances in clinical child psychology.* New York, NY : Plenum.

Mayhew, K.P. et Mayhew, M. (2001). La résilience aux États-Unis : développements récents et applications pratiques. *In* M. Manciaux (dir.), *La résilience : résister et se construire* (p. 209-221). Genève : Médecine et Hygiène.

Meyers, J. et Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School psychology quarterly*, *18*, 222-229.

Meyers, J. et Nastasi, B.K. (1999). Primary prevention in school settings. *In* T.B. Gutkin et C.R. Reynolds (dir.), *The handbook of School psychology* (3e ed.) (p. 764-779). New York, NY : Wiley and Sons.

Montfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants du primaire. *Revue française de pédagogie*, *140*, 33-40.

Patterson, G.R., Reid, J. et Dishion , T. (1992). *Antisocial boys.* Eugene, OR : Castaglia.

Pianta, R.C. et Walsh, D.J. (1998). Applying the construct of resilience in schools : cautions from a developmental system perspective. *School Psychology Review*, *27*, 407-417.

Prilleltensky, I., Nelson, G. et Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives : an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of community and applied social psychology, 11*, 143-158.

Radke-Yarrow, M. et Sherman, T. (1990). Hard growing : children who survive. *In* J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Neuchterlein et S. Weintraub (dir.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 181-214). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*, 307-321.

Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S. et Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, *21*, 33-39.

Richters, J.S. et Martinez, P.E. (1993). Violent communities, family choices, and children's chances : an algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology*, *5*, 609-627.

Rigsby, L.C. (1994). The Americanization of Resilience : deconstructing Research practice. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : challenges and prospects* (p. 85-96). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Rolf, J.E. (1999). Resilience : An interview with Norman Garmezy. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 5-14). New York, NY : Academic/ Plenum publishers.

Roosa, M.W. (2000). Some thoughts about resilience versus positive development, main effects versus interactions and the value of resilience. *Child Development*, *71*, 567-569.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *In* M. Kent et J.E. Rolf (dir.), *Primary prevention of psychopathology. Vol. 3 : social competence in children* (p. 48-74). Hanover, NJ : University press of New England.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *In* J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Neuchterlein et S. Weintraub (dir.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 181-214). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Shaefer, J.A. et Moos, R.A. (1992). Life crisis and personal growth. *In* B.N. Carpenter (dir.), *Personal coping : theory, research and application* (p. 149-170). Westport, CT : Praeger.

Stokols, D. (1999). Human development in the age of the internet : conceptual and methodological horizons. *In* S. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (p. 327-355). Washington, DC : American Psychological Association.

Talbert, J.E. et McLaughlin, M.W. (1999). Assessing the school environment : embedded contexts and bottom-up research strategies. *In* S. Friedman et T.D. Wachs (dir.),

Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts (p. 197-227). Washington, DC : American Psychological Association.

Tarter, R.E. et Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of Resilience. *In* M.D. Glantz et J.L. Johnson (dir.), *Resilience and positive life adaptations* (p. 85-100). New York, NY : Academic/Plenum publishers.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Wachs, T.D. (1999). Celebrating complexity : Conceptualization and assessment of the environment. *In* S. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (p. 357-392). Washington, DC : American Psychological Association.

Wachs, T.D. (2000). *Necessary but not sufficient : the respective role of single and multiple influences on individual development.* Washington, DC : American Psychological Association.

Waller, M.A. (2001). Resilience in ecosystemic context : evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*, 290-297.

Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities. *In* M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in inner-city America : challenges and prospects* (p. 45-72). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Werner, E.E. et Smith, R.S. (1993). *Overcoming the odds : high risk children from birth to adulthood.* Ithaca, NY : Cornell University Press.

Wolin, S.J. et Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance abusing families. *Pediatric Clinics of North America*, *42*, 415-429.