# L'école peut-elle être facteur de résilience ?

Marie Anaut

Dans Empan 2006/3 n<sup>o</sup> 63, pages 30 à 39
Éditions érès

**ISSN 1152-3336**
**ISBN 9782749206301**
**DOI 10.3917/empa.063.0030**

**Article disponible en ligne à l'adresse**
https://shs.cairn.info/revue-empan-2006-3-page-30?lang=fr

CAIRN.INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

**Distribution électronique Cairn.info pour érès.**
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# L'école peut-elle être facteur de résilience ?

Marie Anaut

Il est habituel et nécessaire de se pencher sur ce qui fait problème dans le développement des enfants et leurs rapports aux apprentissages. Mais il est important aussi de tenter de comprendre les processus à l'œuvre lorsque, parfois contre toute attente, les enfants réussissent leur scolarité malgré les conditions difficiles qu'ils vivent ou ont vécu dans leur environnement familial et social. En effet, la connaissance du cheminement de ces élèves atypiques qui s'adaptent malgré un contexte d'adversité peut permettre de mieux cerner les variables sur lesquelles des interventions d'aide pourraient être possibles pour d'autres enfants en difficulté.

Depuis longtemps, on peut observer que bien des enfants se développent grâce ou à travers l'investissement de la scolarité, malgré des conditions de vie aversives (Rochex, 1999). Qu'il s'agisse de carences affectives graves dans le contexte familial, de maltraitances physiques et/ou psychologiques, voire d'abus ; ou bien dans le contexte social, de trajectoires de vie délétères, marquées par les guerres, les génocides et les traumatismes de diverses origines.

On peut donc s'interroger sur les processus mis en jeu dans le cadre de l'institution scolaire qui semblent participer à la protection des enfants. On peut tenter de comprendre ce phénomène à partir de l'analyse des interactions relationnelles et du croisement entre les facteurs de risque et les facteurs de protection. Nous verrons dans quelle mesure le paradigme de la résilience, dans ses développements actuels, peut participer à la compréhension et à l'éclairage de ces situations singulières. Nous interrogerons plus particulièrement le rôle du contexte scolaire et celui des enseignants dans l'accompagnement de la résilience à l'école.

Si l'entrée à l'école peut parfois être vécue comme une expérience traumatique par certains enfants, notamment pour les enfants surprotégés par leur famille, en d'autres occasions, elle peut représenter un soulagement et une planche de salut pour un enfant carencé ou maltraité. Certes, ces enfants peuvent quelquefois connaître une maltraitance redoublée dans le système scolaire, se traduisant par exemple par le rejet des autres élèves, l'incompréhension des adultes, des punitions, voire des humiliations. Mais combien d'en-

Marie Anaut est psychologue clinicienne, professeur de psychologie du développement et sciences de l'éducation, université Lyon-2.
marie.anaut@univ-lyon2.fr



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

fants, malgré des conditions de vie marquées par d'extrêmes difficultés d'ordre familial (carences affectives familiales, maltraitances physiques et psychiques, abus, traumatismes…), vont trouver un refuge salvateur dans le contexte scolaire ?

Il s'agira pour certains d'investir la scolarité, d'exceller dans les apprentissages et d'accumuler des connaissances académiques, comme on bâtit un rempart face à l'adversité. Ces élèves semblent ainsi se protéger des risques de désorganisation psychique en investissant les apprentissages. Mais beaucoup d'enfants blessés, sans sacrifier toujours au syndrome du bon élève, vont surtout trouver un havre de paix dans l'institution scolaire qui les aidera à se développer malgré les carences et les désordres familiaux et sociaux. Ainsi, bien des élèves, au-delà de la souffrance éprouvée, semblent trouver dans le contexte scolaire un espace de (re)construction psychique (et parfois aussi physique) propice à leur développement. Depuis quelques décennies, on dit que ce sont des enfants résilients. La résilience peut être définie comme un processus dynamique par lequel l'enfant va faire preuve d'habiletés lui permettant de s'ajuster adéquatement, de se développer normalement et de se construire en dépit des risques et de l'adversité. Du point de vue psychologique, le processus de résilience suppose de mettre en place des modes de protection efficaces face aux risques d'effraction psychique.

Dans cette perspective, on peut se demander comment l'adaptation scolaire – qu'elle passe par la réussite scolaire (en termes de performances scolaires) ou plus encore qu'elle s'appuie sur la qualité des liens socio-affectifs tissés par l'élève dans le contexte de l'école – peut participer à la protection et favoriser la résilience. Quelles sont les formes de protection face aux risques de toxicité, notamment familiale, que l'on peut trouver et/ou mobiliser dans le contexte scolaire ? Plus généralement, quel est le rôle de l'institution scolaire dans l'émergence de la résilience chez l'enfant ?

Que cela se traduise ou non par une réussite scolaire affirmée, pour certains enfants négligés, l'école peut devenir un lieu qui favorise la résilience. La résilience étant entendue comme la mise en œuvre d'une capacité à se construire avec les autres, dans un processus de liaison. En effet, la résilience est loin de se réduire à une caractéristique personnelle que l'individu posséderait ou non. On peut l'appréhender comme un potentiel présent chez tout un chacun (Lemay, 1998 ; Manciaux et coll., 2001) qui passe par la capacité de se construire dans le lien à l'autre. Or, en dehors de la famille, l'institution scolaire représente un des plus riches creusets de liens psychoaffectifs pour l'enfant, qui, en tant que tel, va participer grandement à son devenir. Dans cette perspective, on peut se demander comment l'école tutorise le développement de l'enfant. Comment peut-elle contribuer à suppléer les manques et les tumultes des situations familiales dysfonctionnantes et inadéquates ?

### Facteurs de risque et facteurs de protection

Voyons tout d'abord ce que l'on entend par facteurs de risque et de protection. Généralement, on considère que les facteurs de risque concernent tous les éléments susceptibles de compromettre l'adaptation sociale et psychique de l'enfant. Ainsi, le risque d'inadaptation peut être « un événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité pour l'enfant de développer des problèmes émotifs ou de comportement » (Garmezy et Masten, 1991). Dans la sphère familiale, les facteurs de risque ont été largement étudiés (Anthony et coll., 1980 ; 1982). Leur répertoire est varié, mais il comporte notamment la précarité économique et la pauvreté, l'insalubrité du logement, les troubles mentaux des parents ou leurs incapacités (déficience mentale, maladie invalidante, immaturité). Le risque d'origine familiale se réfère aussi à l'inadéquation des attitudes éducatives parentales, à la mésentente chronique et aux conflits familiaux, à la violence intrafamiliale, à la maltraitance et aux abus, à la sous-scolarisation parentale ou encore à la fratrie nombreuse (Alles-Jardel et coll., 2000 ; Marcelli, 1996).



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

*L'institution scolaire peut se muer en un lieu de reconstruction et de revalorisation narcissique pour l'enfant carencé.*

Longtemps, suivant une interprétation causaliste et linéaire qui corrélait risques et prédispositions aux perturbations et à la déviance, les pronostics négatifs ont prédit un avenir sombre pour les enfants « à risque », se traduisant par des troubles comportementaux, des conduites marginales ou antisociales et/ou par des perturbations psychologiques voire psychiatriques, censées être décelées dès l'enfance ou apparaître plus tard à l'âge adulte. Un certain nombre de travaux de recherche et de mesures de prévention ont reposé sur l'hypothèse que les éléments de précarité familiale prédisposaient à la mésadaptation de l'enfant et de l'adulte en devenir. Cependant, force est de constater que les prédictions négatives ne se sont pas révélées justes. Ainsi, de nombreuses recherches longitudinales (notamment celles d'Emmy Werner, 1982, ou de Norman Garmezy, 1991 et 1996) ont montré que les enfants dits à risque ne présentaient pas plus que d'autres des problèmes à l'adolescence ou à l'âge adulte. La grande majorité d'entre eux se développaient sans troubles comportementaux ou psychologiques notoires, avec la plupart du temps une bonne insertion sociale.

Actuellement, les recherches sur la résilience proposent un nouveau regard, plus nuancé, sur le devenir des enfants dits à problèmes, du fait des carences et des difficultés graves de leur environnement, en intégrant dans le modèle d'analyse non seulement les facteurs de risque (qu'il ne s'agit pas de mésestimer) mais également les facteurs de protection (Rutter, 1990). Autrement dit, en prenant également en compte les ressources et les compétences internes et externes au sujet qui vont lui permettre de se protéger, et notamment d'atténuer l'impact délétère des risques.

Nous avons vu qu'il s'est avéré impossible de prédire les effets ou les conséquences des facteurs de risque de manière causale. En fait, chaque facteur de risque pourra revêtir une importance variable suivant les caractéristiques du sujet, son contexte environnant et les périodes de son développement, mais également en fonction des modes de protection auxquels l'individu pourra recourir. Le parcours de vie d'une personne rencontre nécessairement le croisement de facteurs de risque et de facteurs de protection. Cette interaction donnera des résultats singuliers pour chacun, ce qui rend compte et explique les orientations variées et les différences interindividuelles face à des contextes aversifs apparemment semblables. Ainsi, un risque pourra être soit atténué soit augmenté par d'autres facteurs relatifs au contexte de vie. De plus, ses effets dépendront également de l'aspect subjectif qu'il revêt pour une personne donnée. Dans cette perspective, la psychologie clinique a souligné l'extrême importance de l'impact subjectif d'un événement ou d'un contexte potentiellement pathogènes.

#### L'institution scolaire : un espace de protection et de ressources

Au-delà de son rôle « d'ascenseur social », le contexte scolaire offre aux enfants blessés une riche palette de ressources défensives et de



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

possibilités de développer des supports protecteurs. Les facteurs de protection peuvent être basés notamment sur les liens amicaux noués avec les pairs, des contacts positifs avec un adulte et la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou la construction de liens sociaux.

On peut appréhender l'école comme un espace de protection pour les enfants à différents niveaux. En premier lieu, le système scolaire peut permettre à l'enfant de développer des compétences susceptibles de renforcer ses ressources propres. L'école a pour vocation de faciliter l'émergence des habiletés en général, en mettant à contribution des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives, ou encore l'expression de talents particuliers (créativité). Ainsi, à travers la scolarité l'enfant pourra expérimenter ses capacités de réussite par des réalisations constructives et des activités qui contribuent à développer son sentiment de compétence, à renforcer son estime et sa confiance en soi.

Lorsque l'enfant est négligé dans la sphère privée (famille), l'école peut avoir une fonction de suppléance face aux inadéquations familiales, aux carences ou aux maltraitances. L'enfant peut alors se déprendre de sa position de victime, de laissé-pour-compte. L'école peut lui offrir notamment l'occasion de développer des compétences sociales à travers des expériences relationnelles positives : avec les pairs, les enseignants et les divers adultes qui interviennent auprès de lui.

Lorsqu'elle s'avère contenante, l'institution scolaire peut se muer en un lieu de reconstruction et de revalorisation narcissique pour l'enfant carencé. Dans le jeu des interrelations multiples du contexte scolaire, l'enfant va expérimenter de nouvelles relations affectives et sociales qui peuvent compenser les carences et apaiser les tumultes de la vie familiale. Ces nouveaux liens – qu'ils soient d'ordre amical et affectif ou qu'il s'agisse de trouver des modèles identificatoires – vont contribuer à consolider sa construction psychique, à élargir et à développer son système de valeurs et son sentiment d'appartenance à une institution sociale.

L'école est un lieu hautement significatif pour l'élève qui peut, dans le cadre d'expériences positives, devenir un puissant cadre de protection susceptible d'atténuer l'impact des facteurs de risque issus notamment de la famille. Le syndrome de Cendrillon dans le contexte familial peut ainsi se métamorphoser en réussite scolaire, indice de résilience. De nombreux précurseurs du modèle de la résilience, comme Emmy Werner et coll. (1982), Michael Rutter (1985), Anne Masten et coll. (1990) ou Norman Garmezy (1996), ont souligné combien les réussites scolaires vont favoriser l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et plus généralement contribuer au développement des compétences sociales des jeunes, ce qui constitue une constellation de facteurs favorables à l'émergence d'un processus résilient.

### Les tuteurs de développement à l'école

Les récits de vie des personnes réputées résilientes font le plus souvent état de liens affectifs importants noués avec une ou des personnes qui leur ont servi de soutien, malgré les conditions par ailleurs difficiles. Ces personnes signifiantes, rencontrées à des moments fondateurs, leur ont, disent-ils, permis de continuer à vivre ou de changer de trajectoire de vie de manière radicale. Elles peuvent être incarnées de façon très différente : des pairs, des camarades confidents, un adulte enseignant ou éducateur, quelquefois celui qui deviendra le compagnon ou la compagne de vie. Mais bien souvent, c'est quelqu'un de passage dans la vie du sujet. Beaucoup d'enseignants ont eu ce rôle, sans toujours s'en rendre compte, car souvent les personnes qui vont contribuer à l'étayage d'un enfant ou d'un individu qui entre en résilience ignorent le rôle qu'elles jouent dans sa trajectoire de vie.

Ainsi, les pairs et plus encore les adultes significatifs que sont les enseignants peuvent constituer pour l'enfant en détresse des pôles d'étayage, des « tuteurs de développement », qui vont l'aider à surmonter les difficultés qu'il



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

rencontre, soit directement en l'encourageant et l'aidant, soit de manière plus symbolique, en tant que support identificatoire par exemple. Les adultes tuteurs de développement sont souvent des enseignants, parfois des surveillants ou des membres du personnel administratif… Ces personnes, qui ont une valeur fondatrice pour l'enfant, revêtent ce rôle de tuteur ou de modèle parfois à leur insu. Elles vont accompagner l'enfant sans toujours connaître la nature de ses blessures, souvent en le revalorisant et en lui permettant de faire des expériences positives qui contribueront à l'aider à se protéger des aspects délétères de sa situation de vie.

Les personnes qui participent à l'étayage des sujets en souffrance font office de figures d'attachement alternatives, dans la mesure où elles suppléent les figures d'attachement familiales défaillantes. À travers leurs interactions relationnelles effectives (encouragements, aide, écoute…), ou à partir de ce que le sujet va projeter sur elles (modèles identificatoires), elles tutorisent son développement. On dit qu'elles assurent un rôle de « tuteurs de résilience », selon l'expression de Boris Cyrulnik (1999, 2001, 2004), car elles vont accompagner et aider l'enfant à supporter les souffrances et à les dépasser (même si souvent c'est à leur insu), et ainsi favoriser l'entrée dans un processus de résilience. De nombreuses études et témoignages cliniques montrent qu'un adulte significatif dans la vie de l'enfant à risque a eu un rôle majeur dans l'émergence de ce processus. Dans bien des cas, cet adulte qui a contribué à promouvoir la résilience est un enseignant (Fortin et Bigras, 2000 ; Cyrulnik, 2004 ; Anaut, 2005*b* ; 2006*a*), comme l'illustre l'exemple ci-dessus.

*La marge entre protection par la scolarité et souffrance cachée derrière l'investissement scolaire est bien mince.*

### Illustration clinique : la prof de lettres qui redonne espoir

M. L., âgé de 40 ans, évoque ainsi son parcours scolaire : « J'ai été orienté vers une classe d'adaptation, après une 6e et une 5e chaotiques, marquées par les échecs scolaires, surtout en français, mais également des difficultés plus générales. C'était comme si les apprentissages de base avaient été stoppés lors de la mort brutale de ma sœur aînée qui s'était suicidée. J'avais alors 10 ans et demi.

Avant, j'avais eu une scolarité en primaire non pas glorieuse, mais sans problèmes majeurs. J'entrais en 6e l'année suivant le décès de ma sœur. Sa mort avait déstabilisé toute la famille et chamboulé l'ambiance familiale. À partir de là, plus aucune fête n'a été célébrée dans la famille, pendant plusieurs années. On n'avait plus eu le droit de rire, comme si la vie s'était arrêtée.

Au collège, mes notes sont devenues de plus en plus catastrophiques au point que j'ai été orienté vers une classe de transition. Pour tous, et surtout pour nous-mêmes les élèves, c'était la classe des cancres, une voie de garage pour beaucoup qui intégraient l'idée qu'ils étaient nuls et ne pourraient aspirer au mieux qu'à un



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

apprentissage rapide conduisant dans le meilleur des cas au CAP.

À cette époque, j'avais effectivement l'impression que rien ne rentrait dans ma tête. Mais dans cette classe des cancres, nous avons eu une enseignante qui a eu une influence incroyable sur quelques-uns d'entre nous, en tout cas une influence certaine pour moi. Elle proposait des après-midi théâtre et des discussions sur des thèmes. Elle nous prêtait des livres. À cette occasion, j'ai découvert le plaisir de la lecture et de la compréhension des idées, plaisir conforté par les échanges et les discussions. J'ai repris goût aux apprentissages, à la connaissance. J'ai repris surtout confiance en moi. Au cours de la 3e, mes notes s'étant considérablement améliorées, cette professeure a tout fait pour que je repasse dans une classe de 3e dite « normale ». Ensuite j'ai pu passer un bac technique puis un BTS.

Je dois beaucoup à cette enseignante qui, par des méthodes un peu marginales (elle invitait parfois les élèves chez elle, ce qui n'était pas toujours compris de ses collègues), m'a redonné espoir et confiance en moi. Depuis, le goût de la lecture ne m'a plus quitté, ni plus généralement celui d'essayer de comprendre et de connaître les choses et les gens.

En fait, on n'a jamais vraiment monté les pièces de théâtre que l'on répétait. Elles étaient surtout, je l'ai compris plus tard, des prétextes à des rencontres, des moyens de nous intéresser indirectement aux apprentissages. »

L'histoire de M. L. montre l'importance du rôle des enseignants en tant que tuteurs de développement, pour ne pas dire de résilience. D'après le témoignage de M. L, la rencontre fondatrice avec une enseignante a contribué à lever le voile de l'inhibition scolaire qui l'entravait. Alors enfant en souffrance, il semble avoir trouvé auprès de cette enseignante un étayage affectif qui l'a aidé à dépasser les séquelles traumatiques de son histoire familiale. Le cadre instauré par l'enseignante aux méthodes modernes lui a permis de s'autoriser à prendre plaisir à apprendre et à connaître, l'aidant à retrouver l'espoir en l'avenir.

### Souffrance, réussite scolaire et processus défensif

Du point de vue psychologique, la réussite scolaire peut être analysée comme le résultat de l'expression d'une modalité défensive. Cela renvoie au processus de sublimation décrit par Sigmund Freud (1905), puis par sa fille Anna Freud (1949). La sublimation consiste à transformer de l'énergie pulsionnelle négative en une forme plus positive et socialisée. La sublimation concerne donc les activités socialisées et notamment le travail intellectuel qui, selon la perspective psychanalytique, endiguerait la pulsion sexuelle et permettrait le dépassement d'un déplaisir sexuel jugé dangereux. Plus généralement, l'investissement scolaire protège le sujet en mettant à l'écart les sentiments douloureux, et agit comme un antidote en permettant le dépassement et la maîtrise du déplaisir.

Cependant, la marge entre protection par la scolarité et souffrance cachée derrière l'investissement scolaire est bien mince. Ainsi, bon nombre d'enfants vivent des situations désespérées à la maison et se gardent de laisser percevoir les carences familiales (voire la maltraitance avérée) dans le contexte scolaire, faisant tout pour que rien ne transparaisse à l'école. D'ailleurs se montrer bon élève, studieux et attentif, est souvent un bon moyen de ne pas attirer l'attention et donc de cacher la souffrance d'origine familiale. Combien d'individus adultes, anciens enfants blessés, n'évoquent que plus tard, parfois à l'occasion d'une psychothérapie, cette souffrance silencieuse bien cachée au cours de l'enfance derrière le masque du bon élève. Quelquefois, les souffrances sont dissimulées sous l'humour et les pirouettes humoristiques (Anaut, 2006*b*). D'autres fois, c'est le repli sur soi. Combien d'enfants blessés parmi les élèves qui passent pour « très sérieux à l'école » et que l'on ne remarque pas car ils travaillent bien ou suffisamment bien pour ne pas attirer l'attention sur eux ? Ainsi, la réussite scolaire n'implique pas que la scolarité soit réussie. Bien des enfants, malgré les bons résultats scolaires, demeurent des enfants en souffrance (Anaut, 2005*a*).



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

*Le domaine scolaire est sans doute l'un des domaines d'une possible intervention visant à accompagner la résilience.*

On peut considérer que le rôle de l'institution scolaire dans le processus de résilience est majeur, et ce, pour deux raisons essentielles. D'une part, l'école peut permettre à l'enfant blessé de trouver des étayages multiples, de constituer un creuset fécond d'expériences positives, de construire des relations sociales et affectives de qualité avec des pairs, des enseignants…, de trouver des repères identificatoires, des modes de revalorisation narcissique (estime de soi) et de suppléer les manques, notamment familiaux. Même si, dans certains cas, l'investissement scolaire peut se comprendre comme la mise en jeu d'un mécanisme de défense, donc par définition contribuant à la protection du sujet, il faut souligner que l'utilisation de la scolarité comme mode défensif n'a rien de pathogène en soi, si elle n'empêche pas le développement plus général du sujet et n'entrave pas sa construction psychique. La seconde modalité par laquelle le domaine scolaire participe à la résilience est la possibilité de trouver, en particulier auprès des enseignants (comme nous l'avons vu précédemment), des tuteurs de développement qui contribuent à favoriser le processus de résilience.

### Promouvoir la résilience à l'école ?

La résilience résulte de la confrontation de trois domaines : les éléments d'ordre interne au sujet (particularités singulières, capacités, personnalité, modalités défensives…) ; les éléments d'ordre familial (contexte psychoaffectif, relations familiales, en termes de protection et de facteurs de risque…) ; les éléments issus de la périfamille et du contexte socio-environnemental (appartenances communautaires, sociales, religieuses, idéologiques…). Lorsque des blessures sont occasionnées (carences graves et/ou traumatismes), chacun de ces domaines va contribuer, d'une façon plus ou moins importante ou efficace, à bâtir la trame du processus de résilience. Ainsi, des formes de résilience peuvent se mettre en place de manière spontanée en faisant fonctionner les rouages des contextes existants. Mais parfois l'un des domaines est moins opérant qu'un autre et pourrait bénéficier d'un accompagnement, voire d'une stimulation, par des actions ou des préparations visant à promouvoir la résilience chez l'individu en souffrance.

Dans ce contexte, le domaine scolaire est sans doute l'un des domaines d'une possible intervention visant à accompagner la résilience. Il s'avère plus aisé et souvent plus pertinent d'intervenir dans le cadre de la scolarité que de tenter de changer fondamentalement un contexte familial qui se dérobe aux interventions des professionnels (travailleurs sociaux, psychologues, etc.). Il faut effectivement reconnaître que la structure familiale est fréquemment complexe à appréhender et difficile à approcher.

Partant du principe que le contexte scolaire constitue une occasion d'expérimenter des compétences multiples qui favorisent la résilience des individus qui ont été blessés, certains chercheurs



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

(Tousignant, 1998 ; Terrisse, 2002) ont initié des programmes d'accompagnement de la résilience à destination des enseignants, visant à développer les ressources et les compétences des élèves.

Les objectifs visés par les programmes de promotion de la résilience à l'école sont centrés essentiellement sur les stratégies d'enseignement scolaire qui permettent de développer des habiletés chez l'élève, telles que le sens des responsabilités, le lieu *(locus)* de contrôle interne et le sentiment d'auto-efficacité, qui ne peuvent s'opérer sans l'expérience de la réussite, ce qui favorise le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi. À l'heure actuelle, ces modes d'accompagnement de la résilience sont encore en phase exploratoire et il est bien difficile d'évaluer déjà leur efficacité auprès des élèves.

Si les programmes destinés à promouvoir la résilience dans le domaine scolaire demandent à être discutés dans leurs modalités, leurs impacts et leurs effets, ils demeurent des alternatives intéressantes face à des modes plus classiques de prises en charge des élèves dits en difficulté. En effet, celles-ci reposent traditionnellement : soit sur une vision centrée sur la vulnérabilité de l'enfant victimisé (l'enfant à problème qui doit suivre une psychothérapie ou une rééducation) ; soit sur l'enfant qui serait défaillant constitutionnellement (explication par exemple à partir de l'évaluation de son efficience intellectuelle) ; soit enfin sur le simple constat des défaillances familiales et socioculturelles considérées comme une fatalité à laquelle il serait impossible d'échapper (Talbot, 2005). Les travaux reposant sur le modèle de la résilience, et notamment sur les tuteurs de développement, permettent de sortir de ces visions marquées par le déterminisme pour entrevoir de nouveaux modes d'approche des enfants dans leurs rapports singuliers à l'école.

### Conclusion : intérêts et limites de la résilience à l'école

Face à la complexité des interactions dans le domaine éducatif, le paradigme de la résilience permet d'éclairer certains aspects des modalités des rapports au savoir, en particulier à travers l'analyse des interactions relationnelles singulières des personnes confrontées à des contextes traumatogènes (c'est-à-dire potentiellement traumatiques).

Nous avons vu que la résilience est liée aux facteurs de protection qui modifient les réactions aux dangers présents dans l'environnement affectif et social, en atténuant les effets aversifs. Elle se présente donc comme un processus (en mouvement donc), et non pas comme un état donné ou acquis une fois pour toute.

Le processus résilient se construit dans la relation aux autres. Par ailleurs, l'expression de la résilience peut concerner seulement ou de manière privilégiée certains domaines biographiques et non nécessairement tous les secteurs. Ainsi, une personne peut être résiliente à l'école et vulnérable dans d'autres domaines de sa vie. De plus, la résilience est un processus dynamique et évolutif, nous l'avons vu, qui n'est pas toujours pérenne. Pour une personne, il peut donc y avoir des ruptures ou des arrêts de la résilience au cours des étapes de son développement. On peut dire que le processus de résilience est en co-construction permanente. Il résulte d'un échange interactif et multifactoriel, situé au croisement entre l'individu, la famille et l'environnement social (dont le contexte scolaire particulièrement important durant l'enfance et l'adolescence).

La résilience permet à l'individu de dépasser l'adversité et souvent de trouver une issue socialisée, notamment à travers l'investissement scolaire. Cependant, le bien-être présenté par un sujet ne doit pas faire l'économie d'une interrogation sur la souffrance éventuelle qui peut accompagner le recours à des processus résilients, ou du moins à certaines expressions de la résilience. Dans certains cas, la résilience semble, en effet, reposer sur des modalités défensives coûteuses. En la promouvant, ne risque-t-on pas de surestimer les capacités à intégrer des traumatismes chez les sujets blessés ? Pour tenter de répondre à ces interrogations, il est important d'encourager les



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

recherches qui peuvent reposer sur des observations qualitatives ou bien développer des démarches plus amples ou longitudinales. Il reste encore beaucoup à faire pour analyser la complexité des processus de résilience, et évaluer l'intérêt et les limites de ce nouveau paradigme. Dans cette perspective, le terrain de l'institution scolaire apparaît comme un des domaines d'observation les plus prometteurs pour contribuer à comprendre et à délimiter les apports du modèle de la résilience chez l'enfant.

On peut dire que les limites de la promotion de la résilience sont avant tout d'ordre éthique. L'enseignant doit être attentif et soutenir les élèves en difficulté, ce qui peut les aider dans un processus de résilience. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il faudrait aller au-devant d'une résilience artificiellement développée. Par ailleurs, nous avons rappelé que la résilience peut présenter de multiples formes, certaines n'étant pas forcément conformes aux valeurs sociales reconnues. Comme le préconisait Stanislas Tomkiewicz (2001), il ne s'agit pas de simplifier la résilience, en la considérant comme répondant à des critères de succès, à la conformité aux normes sociales ou de la réduire à une réussite scolaire académique et normative. Comme nous l'avons dit plus avant, une réussite scolaire ne signifie pas que la scolarité soit réussie. De même, la scolarité peut être « réussie » (au sens psychoaffectif du terme) sans que cela se traduise toujours par des performances scolaires importantes.

### Bibliographie


ALLES-JARDEL, M. ; MALBOS, C. ; SANHES, S. 2000. « Approche écosystémique des facteurs de risque et de protection dans l'adaptation scolaire d'élèves en ZEP », *Pratiques psychologiques*, 2000, 1, p. 65-84.

ANAUT, M. 2005*a*. *Soigner la famille*, Paris, Armand Colin, coll. « Sociétales ».

ANAUT, M. 2005*b*. *La résilience : surmonter les traumatismes*, Paris, Armand Colin (2003), 2e édition.

ANAUT, M. 2006*a*. « La résilience au risque de la psychanalyse ou la psychanalyse au risque de la résilience ? », dans B. Cyrulnik et coll. (sous la direction de), *Psychanalyse et résilience*, Paris, Odile Jacob.

ANAUT, M. 2006*b*. « Humour et résilience à l'école », dans B. Pourtois et coll. (sous la direction de), *École et résilience*, Paris, Odile Jacob.

ANTHONY, E.J. ; CHILAND, C. ; KOUPERNICK, C. 1980. *L'enfant à haut risque psychiatrique*, Paris, PUF.

ANTHONY, E.J. ; CHILAND, C. ; KOUPERNICK, C. 1982. *L'enfant vulnérable*, Paris, PUF.

CYRULNIK, B. 1999. *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

CYRULNIK, B. 2001. *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.

CYRULNIK, B. 2004. *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob.

FORTIN, L. ; BIGRAS, M. 2000. « La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques », *Pratiques psychologiques*, 2000, 1, p. 49-63.

FREUD, A. 1936-1949. *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris, PUF, 1978.




eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)

FREUD, S. 1901. *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Paris, Payot, 1973.

FREUD, S. 1905. *Le mot d'esprit et ses relations avec l'inconscient*, Paris, Gallimard.

GARMEZY, N. 1991. « Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments », *Pediatric Annals*, 20, 1991, p. 459-466.

GARMEZY, N. 1996. « Reflections and commentary on risk, resilience, and development », dans Haggerty R J. et coll. *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents,* New York, Cambridge University Press.

GARMEZY, N. ; MASTEN, A. 1991. « The protective role of competence indicators in children at risk », dans E.M. Cummings et coll., *Perspective on Stress and Coping*, Hilldale, NJ, Erlbaum Associates, 1991, p. 151-174.

LEMAY, M. 1998. « Rôle des déterminants affectifs et familiaux », dans Cyrulnik et coll., *Ces enfants qui tiennent le coup*, Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives, p. 27-44.

MANCIAUX, M. et coll. 2001. *La résilience : résister et se construire*, Genève, Cahiers médico-sociaux.

MARCELLI, D. 1996. *Enfance et psychopathologie,* Paris, Masson.

MASTEN, A. ; BEST, K. ; GARMEZY, N. 1990. « Resilience and development : contributions to the study of children who overcome adversity », *Development and Psychopathology*, 2, p. 425-444.

RUTTER, M. 1985. « Resilience in the face of adversity : protective factors and resistance to psychiatric disorder », *British Journal of Psychiatry*, 147, p. 598-611.

RUTTER, M. 1990. « Psychosocial resilience and protective mecanisms », dans J. Rolf et coll., *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, New York, Cambridge University Press, p. 181-214.

ROCHEX J-Y. 1999. « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? », *Sciences humaines*, 44, 1999.

TALBOT, L. (sous la direction de). 2005. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse, érès.

TERRISSE, B. 2002. « L'enfant résilient, perspectives théoriques et état de la question », *Cahiers de psychopédagogie curative et interculturelle*, Université Ioanina, Grèce, vol. 1-2, p. 34-52.

TOMKIEWICZ, S. 2001. « Du bon usage de la résilience », dans M. Manciaux et coll., *La résilience : résister et se construire*, Genève, *Cahiers médico-sociaux*, p. 229-237.

TOUSIGNANT, M. 1998. « Écologie sociale de la résilience », dans B. Cyrulnik et coll., *Ces enfants qui tiennent le coup*, Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives, 1998, p. 61-72.

WERNER, E. ; SMITH, R. 1982. *Vulnerable but Invincible : a Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, Mac Graw Hill.



eres | Telecharge le 04/10/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.21.174)