

PEUT-ON PARLER DE RESILIENCE SCOLAIRE DANS UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE ? COMPARAISON ENTRE DES JEUNES ADOLESCENTS FRANÇAIS ET ISRAÉLIENS

EVELYNE GOLDSTEIN & MONIQUE ALLES-JARDEL
LABORATOIRE S.O.I.
UNIVERSITE PAUL SABATIER. TOULOUSE III

Résumé

Les recherches sur *la résilience scolaire*, encore rares actuellement, visent à relever un nouveau défi pour les chercheurs comme pour les praticiens de l'éducation. L'étude présentée dans cette communication propose d'améliorer la compréhension des processus adaptatifs de jeunes collégiens en milieu défavorisé. Ceux-ci sont nommés « résilients scolaires » car ils réussissent leur scolarité et leur adaptation sociale malgré un environnement contenant au moins trois facteurs de risque d'échec.

Nous présenterons les résultats de cette recherche réalisée dans une perspective interculturelle et qui a consisté en une comparaison portant sur plusieurs centaines de jeunes adolescents québécois, français et israéliens. Ceci à partir de l'évaluation de leur santé mentale perçue mise en relation avec leur réussite scolaire et prenant en compte l'influence de facteurs individuels et de facteurs socio-culturels (milieu culturel, social et familial).

Mots-clés : résilience – réussite scolaire – influence parentale – diversité culturelle.

Abstract

The researches on *the school ductility*, still rares a the moment, aim for taking up a challenge for the researchers like the education practitioners. The study presented in this paper propose to ameliorate the comprehension of the adaptive processus of the young schoolboys in disadvantaged midfield. Those are named « school ductiles » because they have succeeded their schooling and their social adaptability despite an environment containing at least three factors of risk of failure.

We will present the results of this research achieved in an intercultural perspective and which consisted in a comparison on several hundred of québécois, french and israeli young teenagers. This from the evaluation of their mental health perceived put in relation with their schooling success and taking in account of the influence both individual and socio-cultural factors (cultural, social and family midfield).

Key words : resilience – school success – parental influence – cultural diversity.

INTRODUCTION

MODELE ECOSYSTEMIQUE ET INTERCULTUREL DE LA RESILIENCE SCOLAIRE

Inscrite dans un courant « écosystémique » et « interculturel », la question, au départ de l'étude exposée ici, se présente comme suit : *Comment font les jeunes de milieux défavorisés, en France et en Israël, pour réussir leur scolarité et leur adaptation sociale malgré les nombreux facteurs de risque d'échec scolaire de leur milieu ?*

La société dans laquelle se développent ces adolescents défavorisés, en Israël comme en France, est effectivement très complexe, problématique et souvent pluriculturelle car constituée d'une majorité de jeunes issus d'expatriations variées. L'inconfort, l'incertitude et l'hétérogénéité culturelle de ces environnements « à risques » lance un défi à l'adaptation de ces jeunes qui doivent faire face à une multitude des situations de « dissonance » que cette hétérogénéité engendre (Camillieri, 1975) : l'effort d'unification peine à construire une identité « cohérente », gêne la gestion du sens de la vie et des valeurs. Ainsi, les embrasements récurrents des quartiers de banlieues, en France, et ces « passages à l'acte » violents et de vandalisme aussi imprévisibles que foudroyants témoignent de ces difficultés et de ce mal-être croissant chez ces adolescents désœuvrés.

Pour les psychologues, « moulés » et parfois même enfermés dans les modèles théoriques classiques de la psychopathologie, la condition de jeune défavorisé est apparue d'emblée comme négative. Par exemple pour Coslin, les migrants ont une image dévalorisée d'eux-mêmes et de leur père (Coslin, 2003), et aussi, en conséquence, un sentiment de honte (Duez, 1999). D'autres parlent du traumatisme de l'exil, des stratégies de deuil, de crise identitaire (O. Douville, 2002) et même de « carence fonctionnelle du préconscient » (Pinel, 1998). Si les difficultés de ces migrants sont effectivement pénibles à surmonter, pour le sujet lui même comme pour la société, il semble que les psychologues tombent un peu vite dans le piège d'un langage pathologisant. Ce dernier est un type de discours « sur » les jeunes défavorisés qui semble rejeter la faute sur les migrants eux-mêmes. Ils sont, dans un sens, défectueux dans leurs processus intrapsychiques et il faut essayer de les réparer ou de compenser leurs manques et leurs défauts.

Au lieu de chercher la cause hypothétique et rétrospective des problèmes de ces jeunes, notre étude de la résilience scolaire (réussite scolaire et sociale en dépit des difficultés du milieu défavorisé) s'orientera plutôt vers l'observation de leurs ressources individuelles positives tout en tenant compte des variables micro et macro-sociales (Bronfenbrenner, 1979) en rapport avec le contexte, proximal (éducation parentale, par exemple) ou distal (les institutions, l'école, etc.). Dans ce contexte, c'est dans l'interaction avec l'environnement adverse que se situe cette réussite

socioscolaire et, donc, le développement de stratégies adéquates à la confrontation aux difficultés et non dans la constitution intrapsychique de l'adolescent. Ainsi, dans ce courant de pensée interactionniste, voire écosystémique, certaines recherches anglophones sont parvenues à démontrer que le stress acculturatif dépendait non seulement d'un grand nombre de facteurs mais aussi, et même surtout, des politiques d'accueil des sociétés de résidence (Dasen, 2000).

En conséquence, notre premier objectif fut d'analyser les ressources sociocognitives de ces « résilients scolaires » : ce qu'ils se disent sur eux-mêmes, leurs « a priori » les orientant vers une confrontation positive aux difficultés. Ont-ils une image de soi plus positive que les autres ? Ont-ils, plus souvent que les autres, le sentiment d'être en bonne santé mentale et d'avoir des ressources suffisantes pour se confronter aux obstacles ? Nous avons dès lors observé, dans leurs collègues, les trajectoires développementales de ces jeunes « résilients », en particulier leur développement identitaire et comportemental. Nous nous sommes interrogées ensuite sur la part des ressources individuelles, la part de l'éducation et/ou la part de la culture qui influence le plus cette « attitude résiliente » face à l'adversité.

Notre second objectif fut de nous dégager d'une certaine tendance ethnocentriste qui oublie de prendre en considération les limites des résultats obtenus dans un contexte culturel singulier. Les processus adaptatifs des résilients ne s'expriment peut-être pas de la même manière en France que dans un autre pays. Les parents de ces jeunes défavorisés, souvent émigrés et pas toujours très intégrés à la culture du pays d'accueil, ont peut-être un style éducatif plus approprié, plus ouvert aux changements de notre société moderne. Nous avons donc comparé des groupes de cultures différentes avec des méthodes équivalentes de mesures. La perspective interculturelle conduit, ici, à aborder ces questions de l'adaptation des jeunes par une réflexion sur les différences ou, au contraire, sur les invariants culturels en considérant la très grande variété des stratégies adaptatives et des pratiques éducatives selon les pays et les cultures. La psychologie développementale s'enrichit, ici, de l'apport de la diversité culturelle. Les comparaisons de certaines variables permettent de vérifier si et comment une théorie établie dans un contexte culturel particulier peut être généralisable. Les mêmes données observées, parce qu'elles ne prennent pas le même sens dans différentes cultures, n'auraient pas les mêmes effets. Ce qui est commun est, ici, aussi intéressant que ce qui est divers (Sabatier, 2001).

PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE : ENTRE UNIVERSALISME ET RELATIVISME

Le modèle de base, en psychologie interculturelle, est celui de J.W. Berry (1969-1997) dont le modèle écologique considère que les comportements observables et les caractéristiques inférées dépendent forcément des variables antécédentes (contextes, adaptations, trans-

missions des valeurs). Les fondements théoriques de cette psychologie interculturelle se fondent sur deux théories : *universalistes* (à la recherche d'invariant) ou *relativistes* (à la recherche des spécificités culturelles). Les bases méthodologiques se fondent par conséquent sur deux orientations : *Approche « étique »* (logique universaliste, le chercheur s'appuie sur sa propre culture) et *approche « émique »* (logique relativiste, dans le but de comprendre l'autre).

Traditionnellement, la compréhension des différences culturelles en rapport avec les relations parents/enfants se conçoit dans une dichotomie entre « occidental / non occidental » ou « traditionnel / moderne ». Toutefois, lorsque la société se transforme et devient de plus en plus complexe, il devient nécessaire pour éviter le réductionnisme, de rendre compte de sa diversité (Clanet, 1990). Le modèle qui semble le plus utile, dans ce contexte culturel du développement, est celui de *la niche écologique*, emprunté aux théories de l'éthologie. Dans cette approche, les éléments du milieu ne prennent sens qu'en fonction du développement de l'enfant, de son âge, de son sexe et de ses capacités à composer avec son milieu. Le modèle éco-systémique et culturel (éco culturel) devra donc prendre en compte à la fois le contexte social, économique et culturel et ces multiples influences mais également les perceptions que les enfants ont eux-mêmes de leur environnement et *leur sentiment d'être ou non en adéquation avec ce milieu*. La niche écologique est, en cela, un champ d'actions possibles, un espace éducatif, un espace transactionnel, une ambiance relationnelle, bref, un ensemble d'expériences potentielles. Ce modèle permet également de resituer l'explication des relations parents enfants en fonction des valeurs et des principes éducatifs largement impliqués dans la culture du pays.

Une idée préconçue a traversé les problématiques scientifiques de la psychologie interculturelle : les processus ou mécanismes du développement seraient nécessairement universels. Ainsi, les potentialités humaines seraient, par définition, universelles, tandis que celles qui sont exprimées, et la forme qu'elles ont prise au cours de multiples apprentissages, dépendraient de la culture (Bril, 1995). De même, Lehalle (1989-90) distingue schématiquement deux niveaux d'analyse : celui des *observables* qui se différencient selon les groupes culturels et celui des *mécanismes* du développement qui ne peuvent qu'être universels tout en produisant, par l'interaction organisme/milieu, les différences observées. En réalité, en sciences humaines, le but d'une méthode comparative est de faire la part entre ce qui est général ou universel et ce qui relève de la diversité culturelle. Ceci dans le but de remettre en question des théories établies dans un contexte particulier, et trop souvent considérées d'emblée comme universelles. L'affirmation de l'universalité des processus adaptatifs relève sans doute de l'illusion de *l'unité psychique de l'humanité* que nous a

léguee l'anthropologie culturelle. Il semble bien, en effet, qu'en psychologie développementale, nous n'avons pour le moment que peu d'exemples bien documentés de la diversité culturelle au niveau des processus adaptatifs. Pour cette raison, notre recherche sur la résilience scolaire vise la mise à l'épreuve de l'hypothèse de l'existence de processus « universels » de confrontation à l'adversité.

QUELQUES EXEMPLES DE RECHERCHE D'INVARIANTS CULTURELS

Nous présenterons, ici, quelques exemples (cité par Sabatier, 2000, 2001, 2002) de cette diversité des sens et des valeurs culturelles apportant des nuances intéressantes aux interactions entre milieu familial et développement en fonction du pays.

Premier exemple : Des chercheurs en psychologie, spécialistes de l'Afrique (Nsamenang, 2001) ont montré que dans la pensée africaine, il y aurait trois « soi » qui influencent perpétuellement le développement de la personne : le soi social (celui pendant la vie), le soi spirituel (celui qui entend Dieu), le soi des ancêtres (celui qui entend les ancêtres). Les deux derniers soi étant présents avant et après la vie. Il y aurait dans cette conception un véritable cycle de vie en lien avec les ancêtres et avec Dieu, avec le passé et l'avenir de la vie. M. Mahler et M. Klein l'avaient également suggéré. La naissance de l'enfant ne coïnciderait pas vraiment avec sa naissance biologique, mais ne se réaliserait seulement qu'à partir d'un certain stade de développement. Avant ce stade, l'enfant existerait bien mais son « soi » ne lui appartiendrait pas tout à fait, il serait en fusion avec le soi de ses géniteurs (période schizo paranoïde), ce que les Africains appelleraient « un soi relié aux ancêtres ». Nous voyons que le soi, unité de base de la cohérence identitaire s'exprime de façon très différente selon le contexte culturel (Sabatier, 2000).

Un autre exemple observé aux États-Unis : les mères chinoises dont les enfants réussissent plutôt mieux que les autres enfants grandissant aux USA, sembleraient valoriser plus l'effort, le sacrifice, la discipline et une éducation fondée sur le « guan » (gouverner, aimer) et le « chiao chung » (effort et entraînement) valeur qui se retrouve formulée par Confucius. Alors que les mères américaines valorisent plutôt le bien-être psychologique, le sens de soi individualiste et le plaisir d'apprendre (Chao, 1996). Les styles parentaux tels que définis par Beaumrind puis par Lautrey ne sont donc pas valables pour toutes les cultures. Le style démocratique et souple serait plutôt le reflet de la culture occidentale européenne et américaine.

Enfin, chez les parents iraniens vivant en France, ce sont les enfants des parents les plus « acculturés » et pratiquant une éducation plutôt souple « à la française » qui se sont montrés les plus problématiques dans leurs relations sociales et présentent plus souvent une faible estime de soi.

Une explication serait que les parents iraniens qui laissent leur enfant libre de ses décisions susciteraient chez leur enfant une impression de négligence, alors que l'éducation autoritaire, dans cette culture iranienne, signifie plutôt que les parents prennent soin de lui (Rezvan, 1996).

Certaines recherches interculturelles ont fait le pari de « micro comparaisons ». Au lieu de comparer des groupes culturellement très différents (ce qui induit certaines difficultés méthodologiques), il est possible de travailler avec des sous groupes relativement peu disparates en comparant des individus très proches culturellement mais dans des situations différentes. Ainsi, une recherche sur les « micro comparaisons » interculturelles des lycéennes algériennes dans le contexte de leur famille, du lycée ou du quartier (Mekideche, 2001) met en évidence les différences de la flexibilité de l'identité de ces jeunes filles. Elles présentent, en effet, une forme de plasticité identitaire qui leur permet d'invoquer une identité fragmentée ou contradictoire en rapport avec les contextes différenciés. Elles reconnaissent être capables de sentir une cohérence identitaire différente selon qu'elles sont en famille ou dans la rue de leur quartier. Les macros comparaisons possibles de ces recherches tenteraient de répondre à la question : ces jeunes lycéennes se sentent-elles aussi libres de changer leur « cohérence identitaire » dans le quartier qu'en famille, quand elles vivent en Suisse ou en France ?

Dans la continuité de ces comparaisons, nous nous sommes interrogées sur l'influence de cette cohérence identitaire, cette image de soi positive, sur la capacité de confrontation au milieu adverse, dans différents pays. En Israël, comme en France, en effet, une réflexion sur le mode particulier d'intégration et d'adaptation des jeunes de milieux pauvres est d'autant plus valable que ces pays présentent une population importante d'adolescents défavorisés, souvent immigrés de première ou de deuxième génération, ayant des relations, parfois tendues envers les institutions du pays d'accueil. En France, ce sont des immigrés en provenance du Maghreb et d'Afrique, concentrés dans des banlieues pauvres ceinturant les grandes villes. En Israël, les jeunes défavorisés proviennent d'immigrations successives, d'Ethiopie, de Russie... Les contextes ne sont certes pas du tout les mêmes. Pourtant, en France, comme en Israël, nous avons constaté la même majorité de jeunes qui s'accrochent et réussissent leur scolarité malgré la pauvreté des ressources économiques et culturelles de ces milieux. Les occasions de rapprocher les points de vue sur les problèmes de ces différentes expériences identitaires « en souffrance », s'avèrent dès lors d'une grande pertinence pour la recherche en développement comme pour la prévention et l'intervention auprès de jeunes « à risques » dans ces deux pays.

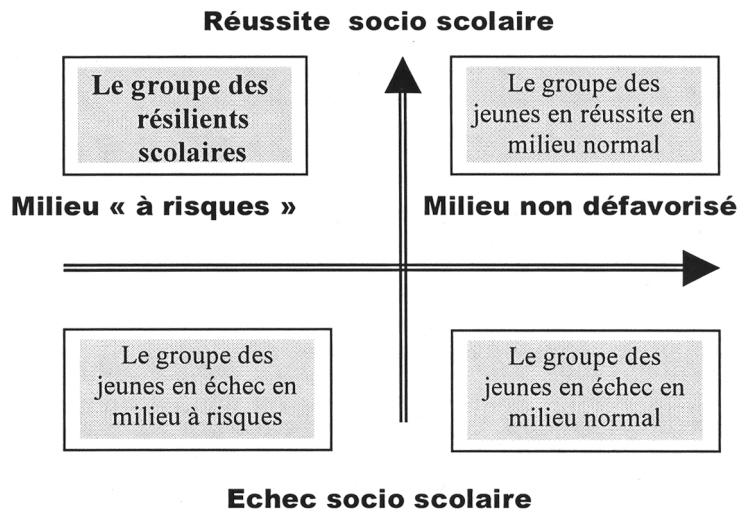
METHODE

Cette étude de deux grands groupes de jeunes (240 Israéliens et 220 Français) explore les trajectoires développementales des collégiens et leur construction identitaire (Galand, 2006) en tant que résilients scolaires. Nous avons pris en considération, d'une part, les ressources socio-cognitives de ces jeunes, leurs sentiments d'être ou non en bonne santé mentale, et d'autre part, la variété des pratiques éducatives (Lautrey, 1985) selon les pays et les cultures particulières.

Le sentiment de ne pas avoir de troubles extériorisés ou intériorisés, considéré, ici, comme un *sentiment de contrôle de son propre équilibre mental*, se comprend comme une attitude positive ou négative (Allport, 1971) susceptible d'orienter la trajectoire adaptative socioscolaire des adolescents *et non comme un réel état plus ou moins pathologique*. L'hypothèse générale repose sur l'idée que ce sentiment de contrôle de son propre équilibre mental soutient une représentation sociale de soi positive et centrale (Abric, 1995) pour ce processus de confrontation à l'adversité qu'est la résilience scolaire.

Le second objectif vise l'appréhension des différences et des similitudes culturelles tout en prenant en considération, d'une part, les ressources sociocognitives de ces jeunes (Sorsona, 1999), leurs sentiments de pouvoir contrôler leur propre équilibre mental (données recueillies grâce au test informatisé = le Dominique Interactif pour Adolescents, Valla, 1999), et d'autre part, la variété des pratiques éducatives (données recueillies par un questionnaire écrit adressé aux parents respectifs, Lautrey, 1985).

Lorsque nous classons chaque population des jeunes français et israéliens selon leurs moyennes de performances scolaires et sociales et aussi selon leur milieu défavorisé ou non (au moins trois facteurs de risque d'échec scolaire), nous avons pu constituer quatre groupes contrastés d'adolescents. L'un de ces groupes est constitué des résilients scolaires qui réussissent malgré les nombreux facteurs de risque accumulés dans leur milieu socio familial.



RESULTATS

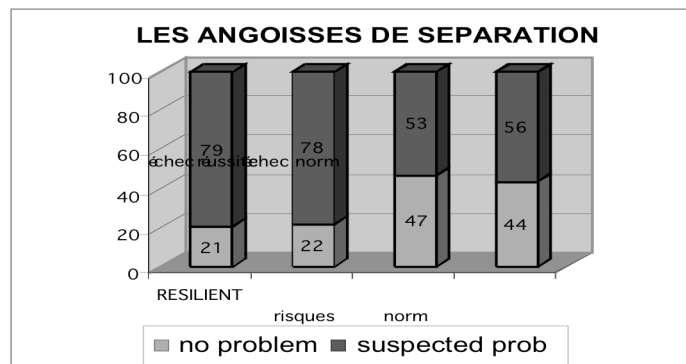
COMPARAISON DES QUATRE GROUPES DE JEUNES DE CHAQUE PAYS

1. Les jeunes résilients français semblent avoir plus souvent le sentiment de pouvoir contrôler les troubles extériorisés comme les problèmes de concentration, de l'hyperactivité et des conduites. Les jeunes résilients israéliens se distinguent surtout des autres groupes par la fréquence du sentiment d'avoir des forces et des compétences socio scolaires en suffisance. Chez les résilients français, comme chez les israéliens, la plus grande fréquence de représentations sociales de soi positives les distingue des jeunes qui réussissent dans un milieu non défavorisé. Les différences sont statistiquement significatives (TRBLS EXTE. = Français = $X^2 = 15.034$ $P < 0.05$) (F. & COMP. = Israéliens = $X^2 = 10.390$ $P < 0.02$).

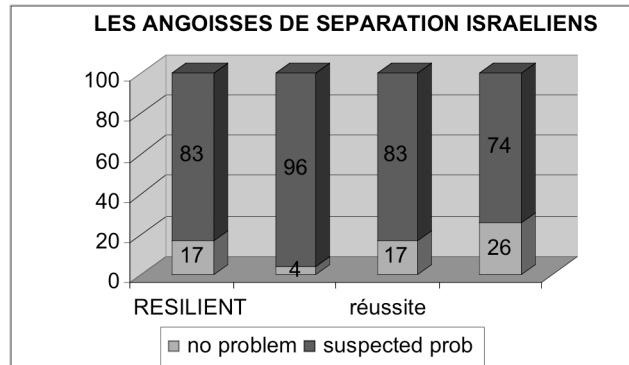
2. Les parents des résilients scolaires ne sont pas partisans d'une éducation souple, flexible, visant l'autonomie et la responsabilisation de leur enfant. Contrairement aux parents de milieux non défavorisés, c'est le style éducatif plutôt conservateur visant des qualités d'obéissance aux normes et des principes de surveillance stricte qui caractérisent plutôt les parents des résilients scolaires. Les différences sont également significatives (Valeurs Français = $X^2 = 38.862$ (6) $P < 0.001$) (Valeurs Israéliens = $X^2 = 31.594$ (6) $P < 0.001$) (Principes Français = $X^2 = 13.175$ (6) $P < 0.04$) (Principes Israéliens = $X^2 = 36.031$ (6) $P < 0.001$).

3. Les analyses de la variance (Anova) ont permis d'identifier des effets principaux expliquant la plus importante part explicative de l'influence sur les moyennes de réussites socio scolaires. Chez les Français, un effet principal d'interdépendance entre réussite scolaire et sentiment de peu de troubles intériorisés (contrôle des angoisses et phobies) et surtout extériorisés (contrôle des problèmes de la concentration, de l'hyperactivité et de la conduite) neutralise l'influence des autres caractéristiques du milieu comme les facteurs de risques (niveau d'études des parents faibles, niveau de professionnalisation des parents précaire, manque de confort et d'espace d'habitation) ainsi que l'influence éducative parentale.

4. Les jeunes israéliens, par contre, reconnaissent avoir peu de contrôle sur leurs troubles intériorisés, surtout pour les sentiments d'angoisse de séparation parentale. Le taux problématique (et pathologique) d'angoisses reconnu par ces jeunes israéliens est nettement supérieur au taux d'angoisses ressenti par les jeunes français, bien qu'en milieu défavorisé, les jeunes français reconnaissent également (78%) un taux « pathologique » d'angoisse. Le sentiment de peu de contrôle des troubles intériorisés est ressenti, chez les jeunes israéliens quelque soit leur milieu et quelque soit leur réussite. Ce niveau élevé d'angoisses intériorisées ne permettant plus à ceux qui réussissent de se différencier de ceux qui échouent. Cela est peut être dû au contexte géopolitique israélien, rajoutant des angoisses supplémentaires aux angoisses inhérentes à l'adolescence et au milieu défavorisé¹.



¹ Nous n'avons présenté ici que les principaux résultats permettant d'illustrer les différences interculturelles les plus significatives, pour des résultats plus complets cf. les articles déjà publiés sur cette recherche (Goldstein, E. & Allès-Jardel, M. (2008), « *Facteurs de risques, violence des jeunes et résilience scolaire : que reste-t-il de l'influence parentale ?* ». *Psychologie et Education. Revue de l'Association Française des Psychologues de l'Education*).



DISCUSSION, REFLEXION ET CONCLUSION

REFLEXION SUR LE LIEN ENTRE RESILIENCE SCOLAIRE ET SENTIMENT DE CONTROLE DE SON PROPRE EQUILIBRE MENTAL

L'interdépendance forte entre réussite et sentiment de contrôle des troubles extériorisés confirme l'idée d'une dynamique constructive neutralisant l'influence des facteurs de risque du milieu défavorisé. Cette interdépendance importante entre variabilité de la réussite scolaire et sentiment de contrôle des troubles extériorisés s'observe au-delà des différences culturelles entre jeunes français et jeunes israéliens.

Nous pouvons en conclure qu'une représentation sociale de soi positive telle que le sentiment de contrôle des troubles extériorisés est *susceptible de contrecarrer l'influence néfaste* des facteurs de risque du milieu défavorisé. Cette contre réaction neutralise les effets des facteurs de risque d'échec scolaire qui s'accumulent chez les résilients, à savoir :

- Le manque de ressources économiques, familiales et culturelles.
- un style d'éducation parentale souvent conservateur visant la surveillance stricte et l'obéissance de l'enfant. Ce style d'éducation n'encourage pas vraiment le développement de l'autonomie et la responsabilisation (qualités essentielles reconnues comme favorisant la réussite socio scolaire de l'enfant, Lautrey, 1985).
- La haute fréquence de sentiments problématiques d'angoisse dans ce milieu défavorisé, quelque soit le pays.

Une hypothèse a donc été renforcée :

Le « sentiment de contrôle » des troubles de la concentration, de l'hyperactivité et des problèmes de conduite, chez les adolescents, augmente la probabilité de réussite socio scolaire au-delà des différences

du milieu socioculturel, de l'éducation parentale et des différences culturelles.

Ces résultats suscitent une réflexion au sujet des enfants présentant des troubles de la concentration/hyperactivité (TDAH) et des troubles de la conduite qui en sont souvent la conséquence. Ces enfants aux comportements souvent gravement perturbés se retrouvent au cœur d'une controverse chez les psychologues de l'éducation. Leurs troubles sont-ils des troubles organiques, peut-on les soigner avec de la « Ritaline » (sorte d'amphétamine) ? Ou devons-nous d'abord nous intéresser, avant de les traiter en « malades », à leur souffrance psychique ? Cette controverse a, finalement, fait oublier l'enfant comme sujet ; ce qu'il ressent, ce qu'il pense de lui-même. Notre étude a mis en évidence l'importance de cette image positive de soi. En effet, les résilients scolaires, qu'ils grandissent dans un milieu pauvre français ou israélien, se présentent en majorité comme des sujets ayant une forte conviction personnelle, une réelle croyance en leurs propres capacités de contrôle des troubles extériorisés. Cette présence plus fréquente du « sentiment de contrôle », des problèmes de concentration, de l'hyperactivité et de la conduite, renforce, sans doute, chez les résilients scolaires, leur désir de réussite scolaire vue, le plus souvent, comme le meilleur moyen de s'en sortir. Ceci suggère qu'aucune intervention opérante auprès des adolescents en difficulté, y compris les enfants hyperactifs, ne peut faire l'économie de cet aspect des ressources sociocognitives individuelles : la responsabilisation du sujet lui-même, la croyance en un contrôle possible de son propre équilibre mental.

REFLEXION SUR LE LIEN AVEC LES VALEURS ET PRINCIPES EDUCATIFS DES PARENTS

Nous retrouvons les mêmes tendances que Lautrey (1980) au niveau des principes et des valeurs éducatives parentales. L'éducation souple, flexible, visant l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant est favorable à la réussite socio scolaire quelque soit le pays. La situation reste donc quasiment inchangée, malgré les transformations de la société en plus de vingt ans. À cette époque, Lautrey interprétait les résultats obtenus ainsi : le développement économique de l'après guerre avait favorisé le recul de certaines formes de structuration éducative et le développement d'une forme de pratiques parentales plus souples et parfois même laxistes. La prédominance des formes de structuration rigide dans les milieux populaires et des formes de structuration souple dans les milieux aisés rappelait l'idée que l'autorité et la sévérité des milieux populaires s'opposaient aux pratiques démocratiques ou coopératives de la petite ou moyenne bourgeoisie (Lautrey, 1980, p. 169).

La perspective intéressante (et encore toujours actuelle) de cet auteur est d'avoir considéré le type de structuration et la transmission des

principes et valeurs éducatifs comme des organisateurs de second ordre donc en amont des règles quotidiennes des parents. Ce type de structuration traduisait une forme d'équilibre que la cellule familiale établissait entre l'influence de la classe sociale et les caractéristiques personnelles de la famille. Cette perspective reste pertinente encore actuellement. L'influence parentale décrit, encore et toujours, une réalité en amont des techniques de discipline et permet de comprendre l'influence des conditions de vie en termes fonctionnels et non en termes moraux. L'attitude parentale « souple » (renommée flexible et libérale dans notre recherche) n'est pas une qualité des classes dominantes, mais plutôt une forme de relation « équilibrée » qui sert de modèle. En parallèle avec les contenus culturels enseignés à l'école, l'environnement familial transmet un « emballage culturel »², une sorte de relation au monde.

En revanche, l'éducation « flexible » s'équilibrant aux circonstances d'une société moderne, libérale et en perpétuelle mutation, est sans doute plus favorable à la réussite scolaire de l'enfant mais cela, uniquement dans les milieux non défavorisés. Nous avons constaté, en effet, que les parents de résilients ont des pratiques éducatives qui leur sont propres et qui ne ressemblent pas à celles pratiquées par les parents d'enfants de milieux non défavorisés et cela quelque soit leur pays. Les parents de résilients scolaires restent fidèles aux principes éducatifs et aux valeurs éducatives les plus fréquentes dans ces milieux défavorisés, valeurs plutôt conformistes en rapport avec le respect des normes sociales et principes stricts de surveillance plutôt qu'une liberté et une autonomie sans doute risquées dans ces milieux-là.

Il existerait donc une piste causale entre un type particulier d'influence parentale et le dynamisme de la résilience scolaire. Le style éducatif prônant la surveillance stricte comme principe éducatif et l'obéissance / conformisme comme valeurs éducatives principales, peut être considéré comme médiateur de l'équilibration adéquate entre handicap du milieu défavorisé, réussite socio scolaire et représentation sociale de soi « en bonne santé mentale » au niveau des troubles extériorisés. Ces résultats confirment ceux que Garmezy (1991) avaient obtenus dans une recherche sur les afro-américains pauvres dont les enfants réussissaient pourtant brillamment. Parmi les neuf qualités des parents mises en évidence, il trouvait : la construction des limites claires, définissant le rôle de chacun, un guidage ferme et cohérent, l'application d'une bonne éducation conforme aux normes sociales du milieu où l'enfant est appelé à s'insérer.

Il semble bien que les résilients scolaires, Israéliens comme Français, réussissent malgré une éducation assez rigide. Si ce style d'éducation « rigide » semble, en effet, plus approprié en milieu « à risques », il ne favorise pas, par contre, le sens de l'autonomie et la responsabilisation de

² Terme emprunté à J. Lautrey (1980), *Classes sociales, milieu familial et intelligence*, p. 241.

l'enfant. Nous voyons, ici, comment un facteur « éducatif » de protection peut facilement se transformer en un facteur de risque potentiel. Ces résultats invitent les intervenants du champ psychosocial à adopter une attitude de réflexion nuancée. Faire confiance aux parents, c'est accepter que la prise en charge des enfants puisse faire l'objet de visions différentes. Il s'agit dès lors de lever la « culpabilisation » des parents à qui l'on associe couramment l'échec de l'enfant à leur propre échec éducatif. Au contraire, il faudrait les aider à s'ouvrir aux changements perpétuels de notre société moderne. Pour les parents comme pour les éducateurs, un modèle unique d'éducation adéquate doit être remis en question. L'aide aux parents désorientés et débordés d'aujourd'hui visera la formation des parents à la réflexion, à la responsabilisation, au développement de l'autonomie et du sens critique, tout en gardant à l'esprit que dans un milieu « à risques » la surveillance stricte n'est pas un défaut d'éducation bien au contraire.

REFLEXION SUR LES INVARIANTS CULTURELS QUI SERAIENT FAVORABLES A LA RESILIENCE SCOLAIRE

En France et en Israël, la représentation sociale de soi en bonne santé mentale constitue, avec les sentiments de contrôle de la concentration, de l'hyperactivité et des conduites, le *seul invariant culturel à jouer un rôle efficace* dans la construction identitaire et comportementale des résilients scolaires. Cette interdépendance entre image de soi positive, du point de vue des troubles extériorisés, et les moyennes de réussite socio scolaire, serait même susceptible de permettre aux jeunes qui grandissent dans des milieux « à risques » et qui n'ont pas le même soutien parental visant l'autonomie et la responsabilisation, de réussir malgré le peu de ressources économiques et culturelles.

CONCLUSION ET APPLICATION DE CES RESULTATS EN MILIEU SCOLAIRE

Au vu de ces explications sur l'importance d'un « sentiment de contrôle » des troubles extériorisés et d'une confiance en ses propres ressources pour réussir, nous comprenons mieux que l'intervention auprès des jeunes en difficulté ne peut faire l'économie d'un travail sur ce regard positif « sur » soi. Ce regard positif se trouve être en amont de toute motivation à la réussite et à l'intégration sociale. C'est ce savoir sur soi qui donne sens à la situation scolaire (Rochex, 2004). En conséquence, toute intervention auprès de ces jeunes « à risques » devrait se fixer cet objectif clair : le développement des « compétences sociocognitives » de ces jeunes dont l'immaturité sociocognitive est souvent à la base des difficultés. L'intervention en forme de soutien scolaire supplémentaire, parfois purement didactique (enseignement des stratégies d'apprentissage ou aide supplémentaire pour mieux faire ses devoirs) paraît alors bien dérisoire et,

de surcroît, n'a que très peu de chances de combler les écarts entre ceux qui se croient « résilients » et se battent comme des résilients, et ceux qui se croient d'emblée en échec scolaire.

Ainsi, une des applications, en milieu scolaire, concerne la part de responsabilisation de l'individu qui a des chances de réussir à condition qu'il ait une attitude positive. Attitude qu'il est possible de stimuler en développant la capacité de se prendre en charge soi-même. Ainsi, Born & Boet (2001), en travaillant avec de jeunes déviants, reconnaissent que les jeunes qui « *infléchissent leurs destins d'inadaptés* » réussissent plus souvent grâce à un projet de vie encouragé par un environnement adéquat. Sans confondre responsabilisation (a priori) et culpabilisation (a posteriori), les conduites doivent être comprises par l'adolescent lui-même comme pouvant entraîner des conséquences dont il devient responsable. Le sentiment de contrôle de ses propres troubles mentaux permet une « équilibration » (Piaget, 1974) du sujet avec son milieu malgré les injustices d'une réalité parfois contradictoire.

Pour les intervenants en milieu scolaire, il s'agit de permettre aux élèves de s'approprier des savoirs sur eux-mêmes. Ces savoirs et savoir-faire relatifs à leur équilibre mental devraient permettre de prévenir la violence faite par les jeunes et aussi la violence faite aux jeunes (Fontaine, 2004). Rencontrer les parents, leur proposer des ateliers, en vue d'augmenter leurs compétences et habiletés sociales au niveau de l'écoute, de la communication et de la résolution de conflits, forment le réel défi éducatif de l'école d'aujourd'hui. Sans un soutien au développement de ces compétences sociocognitives, les jeunes en difficulté de milieux défavorisés ont peu de chances de développer les attitudes positives nécessaires à la réussite socio-scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C., TAFANI, E., « Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28, 1995, p. 22-31.
- ALLES-JARDEL M., MALBOS C. SANHES S., « Approche éco-systémique des facteurs de risque et de protection dans l'adaptation scolaire des préadolescents : une revue de questions », *Psychologie et éducation* 45, 2001, p. 11-35.
- ALLPORT, G. W., *Attitudes*, A Handbook of Social Psychology, Worcester, MA, Ed. Carl A. Murchison, Clark University Press, 1935, p. 798-844.
- BAUMRIND, D., « Effective Parenting during the Early Adolescent Transition », *Psychological Bulletin* (94), 1991.
- BECKER, H. S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, (1963), 1985.
- BERRY, J. W., DASEN, P. R. (Eds.), *Culture and cognition: Readings in cross-cultural psychology*, London, Methuen, 1974.
- BERRY, J. W., DASEN, P. R., SARASWATHI, T. S. (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology, Basic processes and human development* second edition, Vol. 2, Boston, Allyn & Bacon, 1997.

- BORN, M., BOET, S., « Délinquance, désistance et résilience à l'adolescence », Manciaux, M., *Cahier Médico-social 2001. La résilience : résister et se construire*, Genève, Médecine et Hygiène, 2001, p. 113-116.
- BOUTEYRE, E., *Réussite et résilience scolaire chez les enfants de migrants*, Paris, Dunod, 2004.
- BREDENDIEK, M., KREWER, B., « Processus d'acculturation : le cas des étudiants étrangers à l'Université de la Sarre », in M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Eds.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 213-228.
- BRIL, B., « Les apports de la psychologie culturelle comparative à la compréhension du développement de l'enfant. Universel et différentiel en psychologie », in J. Lautrey (Eds.), Paris, PUF, 1995.
- BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.
- CAMILLERI, C., « L'image de la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 59, 1975, p. 239-254.
- CAMILLERI, C., « Le champ et les concepts de la psychologie culturelle », in C. Camilleri & G. Vinsonneau, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin/Masson, 1996, p. 7-80.
- CAMILLERI, C., « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990, p. 85-110.
- CHAO, R.K., « Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success », *Journal of Cross Cultural psychology*, 27, 1996, p. 403-423.
- CLANETI, *L'interculturel*, Toulouse, pum, 1990.
- COSLIN, P., *Les conduites à risques à l'adolescence*, Paris, Armand Colin, 2003.
- DASEN, P. R., & OGAY, T. (2000). Les stratégies identitaires : une théorie appelant un examen (inter)culturel comparatif. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 55-80.
- DASEN, P. R. (en préparation), « Intégration, assimilation et stress acculturatif », in C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. R. Dasen (Eds.), *Migrations et intégrations : perspectives des sciences sociales* (titre provisoire).
- DASEN, P. R., & RETSCHITZKI, J., « Recherches interculturelles : Une association, un colloque », in ARIC (Eds.), *Socialisations et cultures*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1989, p. 9-16.
- DORTIER J.F., *L'homme, cet étrange animal : Aux origines de langage, de la culture et de la pensée*, Paris, Editions Sciences Humaines, 2004.
- DUEZ, B., un passage à l'acte langagier : l'injure : *Dialogue* n° 145, 1999, p. 87-96.
- DOUVILLE O., SABATIER, C., *Cultures, insertions et santé*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces interculturels », 2002.
- FONTAINE, R. & JACQUES, S., L'efficacité des interventions pour lutter contre la violence et la délinquance, in *Méta analyse pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*. (Roché S., chargé de recherche au CNRS, institut d'études politiques), PACTE, Grenoble, 2004.
- GALAND, B. (Dir.), « La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques », *Revue Française de pédagogie*, n° 155, INRP, 2006.
- GARMEZY, N., « Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty », *American behavioural scientist* 34 (3), 1991, p. 416-430
- GARMEZY, N., Stress resistant children, the search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.), *Recent advances in developmental psychopathology*, Oxford, Pergamon, 1985.
- KELLERHALS, J. & MONTANDON, C., *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1991.
- LAUTREY, J., *Classes sociales et développement cognitif*, Paris, PUF, 1985.
- MARKUS, H.R. et WURF, E., « The dynamic self concept : a social psychological perspective », *Annual Review of Psychology*, 42, 1987, p. 38-50.
- LEHALLE, H., « Nécessité et significations des comparaisons interculturelles du développement psychologique », *Interculturel* (SIETAR France)(8), 1989-1990, p. 31-49.

- LEHALLE, H., « À propos de la différenciation culturelle du développement » in *Socialisations et construction cognitive. Actes du colloque GROFRED XII* (Montpellier mai 1994), *Les Cahiers du CERFEE*, n° 11-12, 1995, p. 33-56.
- MEKIDECHE, N., cité par Vinsonneau G (2002) in *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin, 2001.
- NSAMENANG, B., « Perspectives africaines sur le développement social : implications pour les recherches développementales interculturelles de l'enfance et de l'adolescence », in Sabatier, C. Dasen, PR. (éd.) *Culture, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 39.
- PINEL, J.P., « La première rencontre avec l'adolescent », *Revue française de psychanalyse*, Paris, n° 1, vol. 62, 1998, p. 211-217.
- REZVAN, N., *L'impact de l'autorité parentale sur l'insertion des adolescents dans les groupes de pairs dans les familles iraniennes immigrées en France et les familles françaises*, Mémoire de DEA, Paris X Nanterre, (cité par Sabatier. C.), 1996.
- ROCHEX, J.-Y., « La notion du rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, 2004, p. 93-106.
- RUTTER, M., « L'enfant et la résilience », *Le journal des psychologues*, 162, 1998, p. 626-631.
- RUTTER, M., « Resilience in the Face of Adversity : Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder », *British Journal of Psychiatry*, 47, 1985, p. 598-611.
- SABATIER, C., « Niche développementale et psychologie écologique du développement humain : apports du comparatif », in M. Deleau & A. Weil-Barais (éd.), *Le développement de l'enfant. Approches comparatives*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- SABATIER, C., & BERRY, J. W., « Immigration et acculturation », in R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (éd.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, 1994.
- SABATIER, C. DASEN, PR. (éd.), *Culture, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- SABATIER, C., HIAUX, M., *Réussite scolaire des enfants issus de l'émigration: une étude exploratoire sur la contribution des aînés*, Communication au GROFRED, Albi, 2002.
- SABATIER, C., « Qui suis-je ? Le sentiment d'être soi selon les différentes cultures », *Informations Sociales*, 84, 2000, p. 4-11.
- SORSANA, C., *Psychologie des interactions sociocognitives*, Paris, Armand Colin, Synthèse, 1999.
- TOURAINÉ, A., *Sociologie de l'action*, Paris, Éditions Sciences Humaines, 2000.
- VALLA, J.-P., BERGERON, L., ST-GEORGES, M., BERTHIAUME, C., « Le Dominique interactif : présentation, cadre conceptuel, propriétés psychométriques, limites et utilisations », *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 29 (2), 2000, p. 327-347.
- VALLA, JP, BERGERON, L., *L'Épidémiologie de la santé mentale des enfants et adolescents*, PUF, Paris, 1994.